

aus: PÄDAGOGIK, H. 4, 2007

Mit Kooperativem Lernen erfolgreich unterrichten

Immer mehr Schulen lassen sich bei ihrer Unterrichtsentwicklung vom Konzept des »Kooperativen Lernens« anregen. Was ist neu daran, was sind die Besonderheiten dieses Konzepts? Wie unterscheidet es sich von älteren gruppenpädagogischen Ansätzen? Wie werden die Klippen umschifft, die herkömmlichen »Gruppenunterricht« oft scheitern lassen? Und wie sieht ein »kooperatives Klassenzimmer« in der Praxis aus?

LUDGER BRÜNING/TOBIAS SAUM

Auf der Suche nach Ansätzen, die unterrichtliche Arbeit zu verbessern, stoßen seit einiger Zeit immer mehr Lehrerinnen und Lehrer auf das Kooperative Lernen. Wenn sie dies dann in ihrem Unterricht umsetzen, erfahren sie, dass es etwas anderes ist als traditionelle Gruppenarbeit. Sie merken, dass ihr Unterricht lebendiger und wirksamer wird und es ihnen gelingt, die Schüler stärker als bisher mental zu aktivieren. Wer das Kooperative Lernen in seinem Unterricht umsetzt, erfährt, dass sowohl Schüler als auch Lehrer in vielfältiger Weise von dieser Form der Unterrichtsgestaltung profitieren. Mit diesem Beitrag möchten wir einen praxisorientierten Einblick in das Kooperative Lernen geben. Dazu werden wir zunächst das Konzept des Kooperativen Lernens darstellen, dann die mit seiner Umsetzung verbundenen Herausforderungen aufzeigen, um abschließend deutlich zu machen, warum Unterrichtsentwicklung im Sinne des Kooperativen Lernens ein Gewinn für alle Schulen darstellt.

Was ist Kooperatives Lernen? Wie unterscheidet es sich vom traditionellen Gruppenunterricht?

Der Kern des Kooperativen Lernens ist eine ebenso schlichte wie wirk-

same Struktur. Diese Struktur bestimmt alle Formen des Kooperativen Lernens, die einfachsten wie die komplexesten. Sie hat drei Elemente, die beim Kooperativen Lernen immer wieder neu kombiniert werden. Das erste Element ist die Einzelarbeit. Ganz gleich, welches Verfahren man wählt, am Anfang steht die Einzelarbeit. Das zweite Element ist die Kooperation, die immer im Anschluss an die Einzelarbeit stattfindet. Das dritte Element ist das Vorstellen der Ergebnisse.

Dieser Dreischritt »Denken – Austauschen – Vorstellen« (Brüning/Saum 2006a, S. 23) ist das Herz des Kooperativen Lernens. Damit Kooperatives Lernen erfolgreich und lernwirksam wird, müssen allerdings zwei Bedingungen erfüllt sein.

- *Erstens:* Der Dreischritt muss zum Grundprinzip des Unterrichts gemacht werden. Er muss gleichsam zur Routine, zur Kultur werden. Erst dann entfaltet er seine volle Wirksamkeit.
- *Zweitens:* Die Unterrichtssequenz darf nicht nach dem dritten Schritt, dem Vorstellen enden und zu einem neuen Thema übergehen. Denn dann führt Kooperatives Lernen nicht zu nachhaltigem Lernen. Vielmehr müssen nach dem Vorstellen weitere Phasen folgen, in denen das Erarbeitete gesichert und vertieft wird. Insofern bildet der Dreischritt

den Kern einer komplexen und flexiblen Unterrichtsdramaturgie (Abb. 1).

Kooperatives Lernen ist keine einzelne Unterrichtsmethode oder Sammlung von Methoden. Vielmehr geht es darum, dass der Unterricht so strukturiert wird, dass die Schüler nach der Einzelarbeit immer in der Kooperation mit einem Partner oder in einer Kleingruppe ihre Ergebnisse austauschen, sich korrigieren oder ergänzen und ihr Wissen erweitern, um anschließend ihre Ergebnisse vorzustellen. Jeder Einzelne bleibt aber für sein Lernen verantwortlich und muss darüber in der Phase der Präsentation Rechenschaft ablegen können.

Dieser Dreischritt des Kooperativen Lernens schließt andere Unterrichtsformen nicht aus, im Gegenteil: Gerade die Integration, zum Beispiel von direkter Instruktion und kooperativem Unterricht, führt zu nachhaltigeren Lernergebnissen (vgl. Brüning/Saum 2006c; Wellenreuther 2004, S. 368 ff.). Gleiches gilt für offene Unterrichtsformen: Stationenlernen oder Freiarbeit, bei denen die Schüler zunächst alleine arbeiten können, um sich dann vor dem Hintergrund ihrer individuellen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand mit dem Partner oder in der Gruppe auszutauschen, lassen sich sehr gut in die Dramaturgie des Kooperativen Lernens integrieren.



Variationen der Grundstruktur

Den Dreischritt »Denken – Austauschen – Vorstellen« zum Kern des eigenen Unterrichts zu machen, bedeutet nicht, ihn in immer derselben Form zu wiederholen. Es gibt eine Fülle von Möglichkeiten, diese Struktur immer wieder neu zu kombinieren. Alle Arrangements des Kooperativen Lernens variieren diesen Dreischritt. An dem Beispiel des Partnerpuzzles sei dies im Folgenden aufgezeigt. Das »Partnerpuzzle« eignet sich zum Beispiel zur *arbeitsteiligen* Erarbeitung von Texten und lässt sich in drei Schritte gliedern (ausführliche Darstellung bei *Brüning/Saum 2006a*):

1. Ideal, aber nicht notwendig ist es, wenn die Schüler in Vierergruppen an zwei Tischen sitzen. An jedem Tisch bekommt ein Paar den gleichen Text A, das andere Paar erhält den Text B. Diese Texte werden von jedem Schüler zunächst in Einzelarbeit erschlossen. Anschließend vergleichen die Partner mit den gleichen Texten ihre Ergebnisse, korrigieren sich und ergänzen einander. Die Schüler sind jetzt Experten für den Inhalt ihres Textes.
2. Im Anschluss daran stellt je ein Schüler des einen Paares seinem Gegenüber seinen Text A vor. Er ist hier in der Expertenrolle und unterrichtet gleichsam. Der zu-

hörende Schüler B notiert zentrale Inhalte und kann Rückfragen stellen. Dann stellt der vor,

der den Text B erarbeitet hat. Jetzt ist er Experte und unterrichtet den Schüler A.

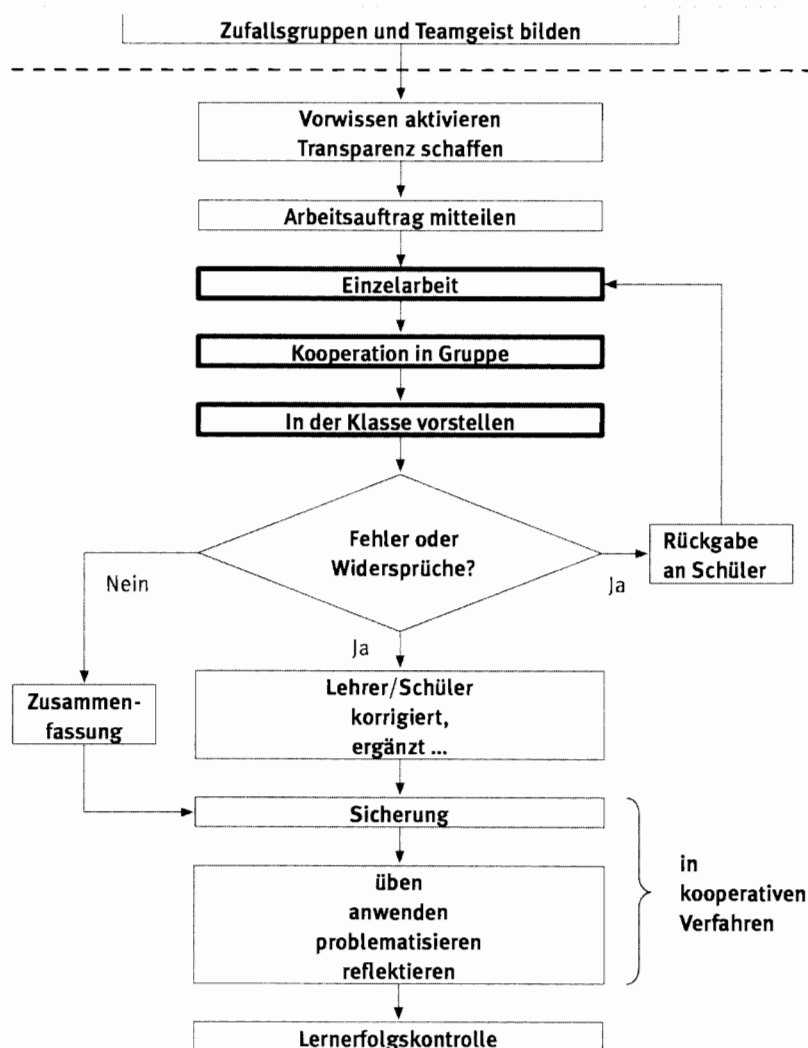


Abb. 1: Der Gesamtprozess des Kooperativen Lernens

aus: PÄDAGOGIK, H. 4, 2007



3. In der Plenumsphase stellen dann jeweils zwei Schüler denselben Text vor, – den sie nicht selbst gelesen haben. Wenn es Differenzen zwischen beiden Versionen gibt, können diese von den anderen Schülern geklärt werden.

Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht einer 9. Klasse

Im Zusammenhang mit einer Unterrichtsreihe zum autobiografischen Schreiben setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit autobiografischen Schülertexten auseinander (vgl. Kohrs 2005, S. 40 f.). Die Schüler sitzen in Vierergruppen mit je zwei Paaren. Die Schü-

ler des einen Paares (A) bekommen den Schulbuchtext »Madlene«, die Schüler des anderen Paares (B) bekommen den Schulbuchtext »Max«. Für alle Schüler beginnt der Erarbeitungsprozess mit der individuellen Auseinandersetzung mit dem Text. Dazu fassen die Schüler die Texte in einem Word Web (Brüning/Saum 2007, S. 43 ff.) mit Hilfe

der vom Lehrer vorgegebenen Kategorien zusammen. Dann vergleichen die Partner ihre visualisierten Ergebnisse und einigen sich auf ein Ergebnis. Anschließend wechseln zwei sich gegenüberliegende Schüler ihre Plätze, so dass jetzt Schüler nebeneinander sitzen, die unterschiedliche Texte gelesen haben. Jetzt erklärt zunächst Schüler A seinem Nachbarn, was er über Madlene erfahren hat. Dann erklärt Schüler B, was er über die Max in dem Schulbuchtext herausgefunden hat. In einer anschließenden Einzelarbeit stellen die Schüler dann die Ergebnisse in einer Tabelle oder in einem Venn-Diagramm gegenüber (Brüning/Saum 2007, S. 31 ff.). Ein kurzer Vergleich der Partner erlaubt den Schülern die Kontrolle der eigenen Ergebnisse, bevor sie im Plenum vorgestellt und besprochen werden. Dann kann sich der Unterricht eigenen Schreibversuchen zuwenden.

In diesem Verfahren arbeitsteiliger Gruppenarbeit wissen alle Schüler, dass sie in der Lage sein müssen, den jeweils anderen Text vorzustellen. Denn nur so erfährt der andere Partner etwas über den zweiten Inhaltsbereich. Sie sind also sowohl für das eigene Lernen als auch für das der anderen verantwortlich. Deshalb ist die wechselseitige Abhängigkeit zwischen den Schülern hier sehr

hoch. So strukturierter Unterricht führt zu sehr intensiven Arbeitsprozessen in der Klasse.

Die individuelle Verantwortung des Schülers ist bedeutsam

Erfolgreicher Unterricht erwächst unter anderem aus der Einsicht, dass unsere Schülerinnen und Schüler in vielen Situationen durch Kommunikation effektiv lernen. Dabei ist der Einzelne für seinen Lernfortschritt, aber auch für den der Gruppe verantwortlich. Diese Verantwortung muss beim Kooperativen Lernen deutlich und überprüfbar werden. Denken Sie hier nur an den Grundsatz »Keine Kooperation ohne Einzelarbeit«. Wer nach dieser Phase keine Arbeitsergebnisse, Vermutungen oder auch Fragen vorzeigen kann, der sollte noch nicht in die Kooperation. So wird für jeden Schüler deutlich, dass er seinen Teil zum Gesamtergebnis beitragen sollte. Um die individuelle Verantwortung zu betonen, ist es auch sinnvoll, nicht das Gruppenergebnis, z. B. ein Plakat, einen Text oder die Dokumentation eines Lösungsweges zu bewerten, sondern die Leistung, die der einzelne Schüler erbringt, wenn er zum Beispiel den Rechenweg vor der Klasse erläutert oder in einem Test zeigt, was er gelernt hat (vgl. Wellenreuther 2004, S. 391).

aus: PÄDAGOGIK, H. 4, 2007

Klassenzimmer

Wir sind im Deutschunterricht einer 9. Klasse an einer Gesamtschule in Hagen. Im Rahmen der Unterrichtsreihe »Die anderen und wir« nähern sich die Schüler dem Begriff »Rassismus«. Dazu hat die Lehrerin einen Text von Tahar Ben-Jelloun (Kohrs 2005, S. 101) ausgewählt, den die Schüler jetzt erschließen und mit dem sie sich auseinandersetzen sollen. Die Schüler erhalten dazu ein Blatt mit Aufgaben, die sich auf diesen Text beziehen.

Die Kollegin beginnt mit der Erläuterung des Ziels der Stunde: Sie sollen den Begriff Rassismus mit eigenen Worten erläutern können. Dazu sollen sie zunächst die erste Aufgabe alleine lösen und anschließend mit einem Partner besprechen. Zum Partner wird der Schüler, der etwa zeitgleich die Aufgabe gelöst und das durch Aufstehen signalisiert hat. Wenn beide die erste Aufgabe besprochen haben, sollen sie sich der zweiten Aufgabe zuwenden, diese wieder alleine bearbeiten und sie dann wieder mit dem besprechen, der gerade fertig geworden ist. Es darf aber nicht derselbe sein, mit dem sie die erste Aufgabe besprochen haben. Wer damit fertig ist, soll in Einzelarbeit wenigstens eine der drei Differenzierungsaufgaben bearbeiten.

Nachdem die Kollegin die Textvorlage mit den Fragen ausgeteilt hat, beginnen die Schüler mit der Lektüre des Textes. Viele Schüler haben einen Bleistift in der Hand und machen erste Anstreichungen im Text. Nach rund zehn Minuten konzentrierter Stillarbeit steht ein erster Schüler auf. Wenige Augenblicke später steht eine Schülerin auf. Beide setzen sich zusammen und besprechen und vergleichen in Flüsterlautstärke die Lösung. Bald darauf gehen die Schüler wieder an ihren Platz zurück. Beide wenden sich dann der zweiten Aufgabe zu. Zwischenzeitlich haben sich aber schon weitere Paare gefunden. So entsteht in der Klasse ein Wechsel von Einzel- und Partnerarbeit, wobei die das kooperative Arbeiten gewohnten Schüler darauf achten, so leise mit dem Partner zu sprechen, dass die anderen fast nichts hören. Einzelne Schüler stehen in der Klasse und signalisieren durch Handzeichen, dass sie bereits die zweite Aufgabe bearbeitet haben und einen entsprechenden Partner suchen. Die Lehrerin geht während dieser Phase durch die Klasse, beobachtet einzelne Schülerinnen oder Schüler, setzt sich zu Paaren und lässt sich immer wieder von einzelnen Schülern erklären, was sie gerade gemacht haben.

In der insgesamt sehr ruhigen Atmosphäre wechselt hier die Einzelarbeit mit der Partnerarbeit. Nach etwa 30 Minuten tauschen sich aber nur noch sehr wenige Paare aus. Die Lehrerin bittet die Schüler, ihre Arbeit zu beenden. Eine Schülerin, die der Zufall bestimmt hat, stellt das Ergebnis der ersten Aufgabe vor und benennt und erläutert vier Kennzeichen für rassistisches Verhalten. Ein weiterer Schüler wird aufgefordert zu beschreiben, was ein Rassist ist. Dazu kann er auf eine vorstrukturierte Visualisierung zurückgreifen, die er in der Arbeitsphase zunächst alleine aufgefüllt und dann mit einem Partner verglichen hatte. Beide Schülerbeiträge hat die Kollegin auf eine vorbereitete Folie übertragen. Wenige Minuten vor Ende der Stunde fasst sie die Ergebnisse zusammen und formuliert die Hausaufgabe.

Eigene Erfahrungen der Autoren

Was beim Blick ins kooperative Klassenzimmer vielleicht ganz leicht erscheint, verlangt doch eine Vielzahl von Einzelkompetenzen und Routinen. Die Schüler müssen damit vertraut sein, während der ersten Phase der Erarbeitung individuell und leise zu arbeiten. Dazu benötigen sie Lernstrategien, die wir ihnen gezielt vermitteln müssen. Aber sie müssen auch in der Lage sein, während der Kooperation leise miteinander zu sprechen oder sich leise im Raum zu bewegen. Als wir mit dem Kooperativen Lernen begonnen haben, haben wir nicht mit dem hier beobachteten Lerntempoduett angefangen. Zunächst war es schon eine Herausforderung, konsequent den Dreischritt »Denken-Austauschen-Vorstellen« umzusetzen. Die Schüler in der Einzelarbeit zu konsequenter Stillarbeit anzuhalten, die Zeitvorgaben zu beachten, den Schülern soziale Fähigkeiten zu vermitteln, die Sache angemessen zu strukturieren und als Lehrer zurückzutreten, das waren die ersten Schritte auf dem Weg des Kooperativen Lernens. Es war nicht einfach, die veränderten Abläufe auch zu eigenen Routinen zu machen und nicht wieder in das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch zurückzufallen. Dabei hat uns geholfen, mit den Schülern über die Veränderungen des Unterrichts zu sprechen und ihnen den Sinn der neuen Verfahren zu vermitteln und ihre Fragen zu beantworten. Nicht selten kamen dabei hilfreiche Hinweise zur Verbesserung des Lehr-Lern-Prozesses von unseren Schülern.

In dem beobachteten Lerntempoduett arbeiten die Schüler mit wechselnden Partnern. Schon die kritische Beobachtung einfacher Kooperationsformen wie der Partnerarbeit hat uns sehr schnell weitere Anforderungen sichtbar gemacht. Was kann ich tun, damit sich die Schüler wirklich zuhören und die Ergebnisse des Partners mit ihren vergleichen und durchdenken? Wie kann ich unruhige Lerngruppen dazu bewegen, leise miteinander zu arbeiten? Wie gehe ich damit um, wenn sich bei der Einzelarbeit oder Kooperation unbemerkt Fehler einschleichen? Was mache ich, damit sich kein Schüler der Kooperation entzieht? Das Konzept des Kooperativen Lernens bietet uns auch hier eine Vielzahl von Antworten. Diese haben wir in unserem eigenen Unterricht erprobt und uns darüber mit Kollegen informell, aber auch in einer Werkstattgruppe ausgetauscht. Nach einer ersten Phase der Veränderung gewannen wir Sicherheit in der Anleitung des Kooperativen Lernens, variierten die Grundmuster und erprobten weitere Arrangements, wie auch das oben beschriebene Lerntempoduett. Unterrichten wurde für uns immer mehr zum Feld der eigenen, von Fortbildungen begleiteten Professionalisierung.

Unseren eigenen Unterricht immer wieder in den Blick zu nehmen und zu verändern und die persönliche Lehrkompetenz im Sinne des Kooperativen Lernens zu erweitern, erfahren wir zugleich als Bereicherung und Entlastung. Dies im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen zu tun, ist nach unserer Erfahrung eine zentrale Gelingensbedingungen und im Sinne des Kooperativen Lernens letztlich konsequent. Die Rückmeldungen unserer Schülerinnen und Schüler, aber auch ihre Leistungen im Unterricht bestärken uns darin.

aus: PÄDAGOGIK, H. 4, 2007

Welche praktischen Herausforderungen sind mit dem Kooperativen Lernen verbunden?

Kooperatives Lernen stellt an den Unterrichtenden hohe Anforderungen, obwohl zunächst nur das Arrangement des Unterrichts verändert wird, nicht die Lehr-Lern-Methoden selbst. Nach unserer Beobachtung und den vielen Rückmeldungen aus Lehrerfortbildungen stellt allein die konsequente Umsetzung der drei Phasen im Unterrichtsalltag eine Herausforderung dar. Denn sowohl wir Lehrer als auch unsere Schüler sind in Routinen gefangen, die es hier aufzubrechen gilt. Egal, ob Sie einen Text bearbeiten oder eine physikalische Berechnung anstellen lassen, ob sie eine konkrete Frage an die Schüler richten oder sie auffordern über den Unterricht zu reflektieren – jede Erarbeitung sollte mit einer Einzelarbeitsphase beginnen, die der Kooperation mit dem Partner oder der Gruppe vorausgeht.

Häufig werden einige Schüler, wenn sie mit dem Kooperativen Lernen noch nicht vertraut sind, versuchen, sofort miteinander zu sprechen und die Einzelarbeit zu umgehen. Weisen Sie Ihre Schüler konsequent darauf hin, dass erst gesprochen werden darf, wenn die Einzelarbeitsphase beendet ist. Strukturen zu geben, sie einzufordern und zu begleiten, ist bei der Einführung des Kooperativen Lernens eine zentrale Aufgabe des Unterrichtenden.

Unsere Routinen sind auch dafür verantwortlich, dass wir immer wieder in eine mehr oder weniger dozierende Unterrichtsform wechseln. Das ist nicht grundsätzlich negativ, aber leider nicht immer die sinnvollste Unterrichtsform. Der tendenzielle Rückzug aus frontalen Situationen verlangt gleichzeitig, diese gezielt und professionell einzusetzen, zum Beispiel nach der Präsentation der Arbeitsergebnisse. Denn an dieser Stelle ist die gekonnte und zugleich behutsame Lehrerzusammenfassung in hohem Maße verantwort-

lich für erfolgreichen Unterricht (vgl. *Klieme/Baumert* 2001, S. 49 f.).

Für die Unterrichtenden geht es also um zwei Dinge. Zunächst müssen im Unterricht die bekannten Formen der Einzelarbeit und Kooperation in neuer Weise arrangiert werden. Darüber hinaus gilt es, die eigene Lehrerrolle im kooperativen Unterricht neu zu bedenken.

Die Wirkungen des Kooperativen Lernens

Professionell angeleitetes Kooperatives Lernen unterscheidet sich grundsätzlich vom bekannten Gruppenunterricht, da seine negative Erscheinungen (Trittbrettfahreneffekt, fehlender Lernzuwachs, fehlende Verantwortlichkeit der Schüler) nicht auftreten. Und dennoch werden Sie sich vielleicht fragen, ob sich mit der Einführung des Kooperativen Lernens größere Lernzuwächse einstellen werden. Darauf mit positiven empirischen Untersuchungen zu antworten, ist sicher nicht ausreichend. Daher stellen wir im Folgenden auch die Erfahrungen der Schüler und Lehrer dar, die zeigen, warum sich eine Unterrichtsentwicklung im Sinne des Kooperativen Lernens lohnt.

Wenn Schüler befragt werden, was sie am Kooperativen Lernen besonders schätzen, dann sagen sie häufig, dass sie sich sicherer fühlen. Dies ist eine ganz wichtige Wirkung des Kooperativen Lernens, denn Angst und Unsicherheit können das Lernen in hohem Maße blockieren. Dieses Gefühl der Sicherheit entsteht zunächst dadurch, dass die Schüler in der *Einzelarbeitsphase* arbeiten können, ohne Sorge haben zu müssen, aufgerufen zu werden. Wenn ein Lehrer im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch eine Frage stellt, dann sind schon deshalb viele Schüler in ihrem Denken blockiert, weil sie Angst haben, jeden Augenblick aufgerufen zu werden. Wenn sie aber die Möglichkeit haben, in einem vorgegebenen Zeitrahmen nachdenken zu können, dann löst sich diese Unsicherheit. Dass die Schüler sich sicherer fühlen, hat aber noch einen anderen Grund. Sie können sich in der *zweiten Phase* austauschen, bevor sie vor der Klasse etwas sagen müssen. Viele Schüler melden sich nicht, weil sie sich

nicht sicher sind, ob das, was sie sagen wollen, richtig ist. Wenn aber der Nachbar ähnlicher Meinung ist oder etwas korrigieren konnte, dann trauen sie sich viel eher, das auch vor der Klasse zu sagen. Und dies führt dazu, dass sich mehr Schüler am Plenumsgespräch beteiligen, und die Qualität der Beiträge wächst. Denn Unterricht, in dem der Unterrichtende mit wenigen Schülern ein Unterrichtsgespräch führt und die anderen schweigend dazitzen, finden Sie beim Kooperativen Lernen nur noch ganz selten.

Außerdem werden beim Kooperativen Lernen natürlich die sozialen und die kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gefördert. Diese positive Wirkung des Kooperativen Lernens reicht weit über die Schulzeit hinaus: »Je besser Menschen lernen, in einer Gruppe gemeinsam eine Aufgabe zu bewältigen, desto wahrscheinlicher werden sie im Beruf erfolgreich sein und auch im Privatleben glückliche und sinnvolle persönliche Beziehungen aufbauen können.« (*Norm und Kathy Green* in: *Brüning/Saum* 2006a, S. 5)

Auch das Selbstwertgefühl der Schüler wird gestärkt, weil sie die Erfahrung machen, in der Gruppe gebraucht zu werden. Wenn ein Mitschüler etwas besser versteht, weil man es ihm erklärt, und die Gruppe auch aufgrund des eigenen Beitrags zu einem guten Ergebnis kommt, dann erfährt man dabei die eigene Selbstwirksamkeit. Wer mit anderen erfolgreich kooperiert, geht also aus diesem Prozess auch emotional gestärkt hervor. Teamgeist ersetzt Konkurrenz und Einzelkämpfertum (vgl. *Bauer* 2006).

Und dass sich auch die kognitiven Leistungen der Schüler durch das Kooperative Lernen verbessern, ist empirisch vielfach erwiesen. Gerade im Vergleich mit allen Unterrichtsmethoden kann professionell angeleitetes Kooperatives Lernen hervorragende Lernergebnisse aufweisen. Eine Studie dazu haben wir an anderer Stelle dargestellt (*Brüning/Saum* 2006b, S. 10 f.; siehe auch *Wellenreuther* 2004, S. 387 ff., und *Johnson/Johnson* 1999, S. 188 ff.).

Unmittelbar bedeutsam für uns Unterrichtende ist die Erfahrung, dass die Routinen des Kooperativen

aus: PÄDAGOGIK, H. 4, 2007



Lernens zu einem ruhigeren Unterrichtsablauf führen. Der Dreischritt als Kern des Unterrichts gibt Sicherheit, da die Schüler nach einiger Zeit sehr selbstständig innerhalb der Strukturen agieren können. Gleichzeitig werden viele Unterrichtsstörungen reduziert, da dem Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach Kommunikation durch die Kooperation Rechnung getragen wird. Viele störende Schülergespräche entfallen schon aus diesem Grund.

Ermutigung

Wir möchten Sie ermutigen, mit dem Kooperativen Lernen zu beginnen oder darin fortzufahren. Es ist sowohl für die Schüler als auch für den Lehrer eine große Bereicherung. Nehmen Sie sich Zeit, es schrittweise einzuführen, und integrieren Sie es in den Unterricht, den Sie schon machen. Es lohnt sich.

Literatur

Bauer, J. (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg
Brüning, L./Saum, T. (2006a): Erfolgreich unterrichten durch Koop-

eratives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. 2. Aufl., Essen

Brüning, L./Saum, T. (2006b): Warum eigentlich kooperieren? Worin eigentlich besteht der Gewinn von Kooperation? In: nds, H. 6/7/2006, S. 10 f.

Brüning, L./Saum, T. (2006c): Frontalunterricht und kooperatives Lernen. Guter Unterricht durch Integration unterschiedlicher Lehrformen. In: Schulmagazin 5 bis 10, H. 9/2006, S. 53–56

Brüning, L./Saum, T. (2007): Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens. Essen

Johnson, D. W./Johnson, R. T. (1999): Learning together and alone. Cooperative, kompetitive

and individualistic learning. Boston u. a. (5. Aufl.)

Klieme, E./Baumert, J. u.a.(2001): TIMSS Impulse für Schule und Unterricht. Bonn

Kohrs, P. (Hg.) (2005): D 9 – Arbeitsbuch für den Literatur- und Sprachunterricht. Paderborn

Wellenreuther, M. (2004): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler

Ludger Brüning, Jg. 1967, ist Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften an der Gesamtschule Haspe in Hagen und Fachmoderator der Bezirksregierung Arnsberg für Unterrichtsmoderation und Lernkultur/ Kooperatives Lernen.

Adresse: Schumannstr. 7, 58300 Wetter

E-Mail: brueningludger@web.de

Tobias Saum, Jg. 1969, ist Lehrer für Deutsch und Philosophie an der Gesamtschule Haspe in Hagen, Fachberater und Fachmoderator der Bezirksregierung Arnsberg für die Bereiche Deutsch, Unterrichtsmoderation und Lernkultur/ Kooperatives Lernen.

Adresse: Am Zamelberg 26, 58300 Wetter

E-Mail: tobias.saum@web.de