



3.2 BERECHTIGTE EINWÄNDE GEGENÜBER DEM KOOPERATIVEN LERNEN

Wie eingangs angekündigt, möchten wir abschließend in diesem Kapitel einige mögliche Einwände anführen, die aus unserer Sicht durchaus ihre Berechtigung haben und für die Schul- und Unterrichtsentwicklung bedacht werden sollten:

1. KL taucht in der Fachliteratur als Empfehlung auf, in die Schulbücher und Unterrichtsreihenentwürfe von Verlagen wird es zunehmend eingebaut, die Lehrpläne verlangen es zunehmend – doch Prüfungsleistungen müssen noch immer fast ausschließlich individuell erbracht werden (Klassenarbeiten, Klausuren, evtl. mündliche Prüfungen). Insofern ist es nachvollziehbar, wenn Schüler (vor allem in der Oberstufe) kritisch nachfragen, weshalb sie neuerdings durch die Kooperation innerhalb einer bestimmten Gruppe bessere fachliche Leistungen erreichen sollten bzw. worin der Mehrwert für ihre Zeugnisse bestünde. Warum sollen sie Kooperativität immer und immer wieder trainieren und reflektieren (und hierfür kostbare Lernzeit im Unterricht investieren), wenn dies überhaupt nicht prüfungsrelevant ist und wir aufgrund der Stofffülle eigentlich gar keine Zeit dafür haben? Natürlich kann man auch hier viele unserer Argumente ins Feld führen, die wir in diesem Kapitel ausgeführt haben. Dennoch können wir festhalten, dass a) viele Kollegen besonders in der Oberstufe aufgrund des Zentralabiturs auf KL verzichten und b) viele Elemente des KL aus Zeitnot und curricularer Überladung selbst bei Kollegen in Vergessenheit geraten, die ansonsten gerne und regelmäßig damit unterrichten. Zu diesen Bausteinen gehören etwa: Kennenlernmethoden und Teambuilding-Übungen in der Phase der Gruppenkonstituierung, Rollenverteilung, Gruppenreflexionen nach einer gemeinsamen Arbeitsphase oder das gezielte Training von Sozialkompetenzen. Denn inwieweit diese Dinge für das Ziel „Abitur“ wirklich notwendig sind, da die Schüler doch gelernt haben, sich überwiegend individuell auf Prüfungen vorzubereiten, ist in der Tat fraglich.
2. Mal angenommen, Sie haben tatsächlich nur sehr wenig Zeit in einer Klasse (bspw. als Geschichtslehrer in einer 7. Klasse mit maximal zwei Wochenstunden Unterricht) und die Klasse zeigt wenig Zusammenhalt und ist vom

Sozialverhalten her als sehr problematisch einzustufen: Selbst hier können Sie den kooperativen Dreischritt Denken – Austauschen – Vorstellen einsetzen und auch immer wieder andere kleinere Bausteine des Kooperativen Lernens. Doch eine systematische Veränderung der Lernatmosphäre und Kommunikationskultur innerhalb dieser Klasse ist erfahrungsgemäß bei diesem geringen Stundenvolumen nicht möglich – insbesondere wenn dann auch noch der Klassenlehrer nicht mitzieht und/oder Ihr Kollegium insgesamt ein anderes Konzept verfolgt.

3. Wir müssen immer wieder reflektieren, an welchen Stellen und bei welchen Inhalten KL sinnvoll ist und welche Methode gerade besonders geeignet ist. Denn wir sollten beim KL nicht davon ausgehen, dass es *die* Patentlösung, die Eier legende Wollmilchsau, die Antwort auf alle bislang didaktisch nur ungenügend beantworteten Fragen ist. Wir selbst haben auch schlechte Erfahrungen mit dem KL gemacht (die zwar im Verhältnis zu den Positiverfahrungen prozentual unbedeutend sind, doch die wir weder einfach ausblenden können noch wollen). So sollten sich Schüler beispielsweise gegenseitig via Gruppenpuzzle verschiedene Epochen der deutschen Literatur beibringen, doch aufgrund der Komplexität der Texte und der Vielzahl an neuen Inhalten kamen letztlich so undifferenzierte Ergebnisse heraus, dass es einiger weiterer Unterrichtsstunden bedurfte, um den Lernerfolg der Klasse sicherzustellen.

Solche Situationen können im Unterrichtsalltag häufiger auftreten. Natürlich spricht das nicht prinzipiell für oder gegen KL, sondern bedeutet, dass auch wir Lehrpersonen immer noch etwas hinzulernen können. Und doch ist genau dies vielen Kollegen zu aufwendig oder zu unsicher, weswegen sie lieber auf KL verzichten.

4. Auch andere Unterrichtskonzepte (offener Unterricht, Direkte Instruktion) haben ihre Berechtigung und sind nicht immer gut mit den Prinzipien Kooperativen Lernens vereinbar. Sie verfolgen zum Teil eine andere Pädagogik, eine andere Struktur, andere Lernziele, sodass selbst die ganz überzeugten Anwender das KL nicht übertreiben sollten, um anderen Konzepten ebenso eine Chance in ihrem Unterricht einzuräumen.



5. Besteht keine Einigkeit zwischen den unterrichtenden Lehrpersonen, so kann es sein, dass z. B. die Klassenlehrer gegen die Versuche eines Fachlehrers ankämpfen, ein Sozialtraining oder das Zufallsprinzip zu etablieren. Oder es werden einzelne Methoden (z. B. das Lerntempoduett) gänzlich anders gehandhabt, sodass die Schüler mehr verwirrt als orientiert sind und die Lehrperson ebenso in einem ständigen Unsicherheitskonflikt steckt.
6. Zu guter Letzt möchten wir eine kleine Stilblüte anführen, von der uns Norm Green einmal in einer Fortbildung berichtete: Nachdem er sich an seiner Schule in Durham (Kanada) immer mehr um Kooperatives Lernen bemüht und seinen eigenen Unterricht dahingehend umgestellt hatte und nachdem auch das Kollegium insgesamt eine hohe Bereitschaft an den Tag legte, den je eigenen Unterricht entsprechend zu modifizieren, kamen einige Schüler eines Tages auf ihn zu und fragten ihn, ob sie denn endlich auch mal wieder „normalen“ Unterricht machen könnten. Denn sie hatten in den letzten Wochen und Monaten schlichtweg eine Lernkultur und Unterrichtsweise erlebt, die ihnen aus den Schuljahren zuvor wenig bekannt war und die ihnen zugleich sehr viel mehr Verantwortung übertrug und Konzentration abverlangte, als sie es aus dem „normalen“ Unterricht gewöhnt waren. Insofern ist es auch aus Schülersicht nachvollziehbar, wenn sie nicht immer „Bock“ auf Kooperatives Lernen haben, sondern sich einfach auch mal wieder berieseln lassen und die gelegentlichen kognitiven Rückzugsmöglichkeiten klassischen Unterrichts nutzen möchten.



LITERATURVERZEICHNIS

- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Vol. 3). Göttingen: Hogrefe, 177–212.
- Götz, T./Lohrmann, K. Ganser, B./Haag, L. (2005): Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? Empirische Pädagogik, 19 (4). 342–360.

Gudjons, Herbert, „Frontalunterricht – neu entdeckt“, Bad Heilbrunn 2011.

Haas, A. (1998): Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern. Regensburg: S. Roderer.

Hänze, Martin, „Was bringen kooperative Lernformen?“, in: Friedrich Jahresheft XXVI 2008, S. 24f.

Hattie, John, „Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive“, Baltmannsweiler 2015. Abgekürzt als: Hattie 2015.

Klieme, E. u. a. (Hrsg.) (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI). Frankfurt, 47. <http://www.dipf.de/de/pdf-dokumente/projektematerialien/desi-zentrale-befunde> (letzter Abruf: 06/2015)

Lipowsky, F./Rakoczy, K./Pauli C./Reusser K./Klieme, E. (2007): Gleicher Unterricht – gleiche Chancen für alle? Die Verteilung von Schülerbeiträgen im Klassenunterricht. Unterrichtswissenschaft, 35 (2), 125–147.

Meyer, Hilbert, „Unterrichtsentwicklung“, Berlin 2015. Abgekürzt als: Meyer 2015.

Nürnberger Projektgruppe, „Erfolgreicher Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag“, Seelze 2009.

Sacher, W. (1995): Meldungen und Aufrufe im Unterrichtsgespräch. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Trainingselement und Diagnoseverfahren. Augsburg: Wißner.

Schnebel, S. (2003): Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen. Ein konzeptioneller und empirischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehr-Lernkultur und zur Professionalisierung der Lehrkräfte in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

ENDNOTE

- ¹ <https://www.leuphana.de/news/meldungen/ansicht/datum/2010/01/19/studie-zu-schulstress-erschienen.html>, Stand: 26.06.2016