



## Forum #4

# Demokratie lernen und leben in der Schule

Impulse des Kooperativen Lernens für  
den sozialwissenschaftlichen Unterricht

Thomas Kremers

Wie einst der antike Marktplatz dient die Reihe *CIVES-Forum* dem freien Austausch und soll einen Ort bieten, an dem Gedanken und Ideen in einer offenen Umgebung zur Diskussion gestellt werden können. Inhaltlich kann hier ein breites Spektrum von Themen der sozialwissenschaftlichen Bildung behandelt werden. Insbesondere mit *CIVES-Forum* wollen wir eine vielfältige Autoren- und Autorinnenschaft zur Beteiligung einladen – von der Lehrkraft mit langjähriger Berufserfahrung bis zum/zur Lehramts-Studierenden. Aufgrund des explorativen Charakters werden die Beiträge in *CIVES-Forum* keiner intensiven Bearbeitung unterzogen – Beiträge müssen hier nicht in jeder Hinsicht „wissenschaftlich ausgereift“ sein. Gerade Studierende sollen so die Möglichkeit bekommen, stärker am Diskurs zu partizipieren und eigene Ideen einzubringen.

Die *CIVES! School of Civic Education* stärkt den integrativen und multidisziplinären Charakter der Lehrer/-innenausbildung im Fach Sozialwissenschaften der Universität Duisburg-Essen. *CIVES* wird aus öffentlichen Mitteln finanziert.

*CIVES* fördert die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule und trägt mit Angeboten für Studierende und

bereits unterrichtende Politik-/SoWi-Lehrerinnen und Lehrer zu einer professionellen Aus- und Weiterbildung bei.

(Zukünftige) Lehrkräfte sollen so in die Lage versetzt werden, Schüler und Schülerinnen zu mündigen Bürgern und Bürgerinnen zu bilden, die sozialwissenschaftliche Sachgegenstände multiperspektivisch betrachten können.

Thomas Kremers

## ***Demokratie lernen und leben in der Schule***

### **Impulse des Kooperativen Lernens für den sozialwissenschaftlichen Unterricht**

---

#### ***Kurzbeschreibung***

Die Demokratie als Staatsform ist nur von Dauer, wenn jede Generation immer wieder neu für sie gewonnen wird. Bildung zur Demokratie ist dabei eine gesellschaftliche Aufgabe, die zu einem nicht unerheblichen Maße auch der Schule zufällt. Kooperatives Lernen kann hier einen wichtigen Beitrag leisten, da SchülerInnen im Gruppenprozess zentrale demokratische Kompetenzen konkret erfahren und reflektieren können. Im vorliegenden Beitrag beleuchtete der Autor zunächst die pädagogischen Grundprinzipien, die dem Konzept des Kooperativen Lernens zugrunde liegen. Eine besondere Rolle spielt hierbei u. a. die Idee einer „positiven gegenseitigen Abhängigkeit“. Im Anschluss wird unter besonderer Berücksichtigung der Hattie-Studie die Lernwirksamkeit des Konzeptes überprüft und die hohe Effektivität kooperativer Lernformen aufgezeigt. Darüber hinaus wird dargelegt, wie eine nachhaltige Implementierung Kooperativen Lernens als Beitrag zu einer Demokratisierung von Schulen praktisch gelingen kann. Abschließend wird die besondere Affinität zwischen Kooperativem Lernen als allgemeinpädagogischem Konzept und der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik diskutiert und verdeutlicht, wie Kooperatives Lernen als Bindeglied zwischen verschiedenen Phasen der LehrerInnenausbildung fungieren kann – und welche Chance gerade das Praxissemester als neuer Ausbildungsabschnitt hierfür bietet.

#### ***Über den Autor***

Thomas Kremers ist Lehrer an der Gesamtschule Emschertal in Duisburg und unterrichtet die Fächer Sozialwissenschaften, Geschichte und evangelische Religionslehre. Er ist zudem Fachleiter für Sozialwissenschaften und Kernseminarleiter am Zentrum für Schulpraktische LehrerInnen-ausbildung in Oberhausen und arbeitet als Lehrbeauftragter an der Fakultät für Gesellschaftswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Als Vorstandsmitglied des Green-Instituts Rhein-Ruhr für Kooperatives Lernen, Lehren und Leiten e. V., Moderator und Ausbilder von TrainerInnen zum Kooperativen Lernen hat er viele LehrerInnenfortbildungen zum Kooperativen Lernen im In- und Ausland durchgeführt und zahlreiche Beiträge zum Thema veröffentlicht.

t\_kremers@web.de

# Inhaltsverzeichnis

1	Kooperatives Lernen als komplexes Konzept.....	5
1.1	Wurzeln des Kooperativen Lernens.....	6
1.2	Grundlegende psychologisch-pädagogische Prinzipien.....	7
	Positive gegenseitige Abhängigkeit.....	7
	Individuelle Verantwortlichkeit.....	9
	Direkte Interaktion.....	9
	Soziales Lernen.....	10
	Reflexion von Gruppenprozessen.....	10
	Sichere Lernumgebung.....	10
1.3	Impulse für die Unterrichtsentwicklung.....	10
2	Zur Lernwirksamkeit des Kooperativen Lernens.....	12
2.1	Fachliche Lernleistungen im Kontext des Kooperativen Lernens.....	12
2.2	Lernwirksame Faktorenbündel.....	12
2.3	Lernwirksame Unterrichtsstrategien.....	14
3	Impulse für eine demokratische Schulentwicklung.....	15
3.1	Professionelle Lerngemeinschaften.....	15
3.2	Kooperative Schule als lernende Organisation.....	16
4	Impulse des Kooperativen Lernens für die Fachdidaktik.....	18
5	Schlussfolgerungen.....	19
	Anmerkungen und Literatur.....	21
	Impressum.....	25

## Demokratie lernen und leben in der Schule

### Impulse des Kooperativen Lernens für den sozialwissenschaftlichen Unterricht

*„Es gibt keine bedeutendere Funktion, die wir als Erzieher zu erfüllen haben, als die, eine informierte, gebildete, demokratische Wählerschaft zu formen.“*

Norm Green

Eine Demokratie ist als Staatsform kein Selbstläufer. Es reicht nicht, wenn Demokratie als Verfassungsprinzip im Grundgesetz formaljuristisch verankert ist, sie muss von jeder Generation immer wieder neu erschaffen werden. Die „Demokratie als Herrschaft des Volkes durch das Volk und für das Volk“ (Abraham Lincoln) kann nur dann dauerhaft gelingen, wenn immer wieder die folgenden Generationen für die Demokratie gewonnen werden, d. h. wenn sich junge Menschen mit demokratischen Ideen identifizieren, ihre Rolle als Staatsbürger annehmen und selber demokratische Prozesse aktiv gestalten. Im neuen Kernlehrplan für Sozialwissenschaften für die Sekundarstufe II in NRW wird entsprechend formuliert:

*„Demokratielernen steht für den Erwerb jener Kompetenzen, die Heranwachsende dabei unterstützen, Schritt für Schritt ihre unterschiedlichen Rollen als Bürgerinnen und Bürger in Gesellschaft, Staat und Wirtschaft zu übernehmen, kritisch zu reflektieren und zu gestalten.“<sup>1</sup>*

Diese Bildung zur Demokratie durch die Vermittlung demokratischer Einstellungen und Handlungskompetenzen ist somit eine gesellschaftliche Aufgabe, die

*„sowohl von der älteren auf die jüngere Generation weitergeben wird (Tradition) als auch von der jüngeren Generation selbstständig angeeignet wird (Selbstbildung).“<sup>2</sup>*

Im Folgenden soll zunächst das Kooperative Lernen als Konzept dargestellt werden, das auf intensive Zusammenarbeit und Kommunikation fokussiert ist und einen wichtigen Beitrag zum Lernen und Leben von Demokratie in der Schule ermöglicht. Anschließend sollen die Impulse des Kooperativen Lernens sowohl für die Unterrichtsentwicklung als auch für eine demokratische Schulentwicklung aufgezeigt werden. Unter Einbeziehung der Ergebnisse der Hattie-Studie wird die Lernwirksamkeit des Konzeptes auf den Prüfstand gestellt. Ein guter sozialwissenschaftlicher Unterricht muss nicht nur den allgemeinen Merkmalen guten Unterrichts entsprechen, sondern ebenso die spezifischen fachdidaktischen Kriterien berücksichtigen. An dieser Stelle soll auch kurz auf die fachdidaktische Kontroverse zum Kompetenzbegriff eingegangen werden. Abschließend soll eine mögliche Bereicherung der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik durch das Kooperative Lernens thematisiert werden.

### 1 Kooperatives Lernen als komplexes Konzept

Gesellschaft und Wirtschaft fordern heute mit Nachdruck die Aneignung von Schlüsselkompetenzen: Ganz oben steht dabei die Teamfähigkeit. Ebenso wichtig sind die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen sowie die Stärkung ihrer Demokratie-Kompetenzen. Deshalb ist die Gruppenarbeit ein wichtiger Erfahrungs- und Lernraum. Das Kooperative Lernen ist ein lernwirksames, komplexes Konzept, das weit über die Vermittlung einzelner Methoden hinausgeht. Es basiert auf psychologisch-pädagogischen Grundprinzipi-

en, den sogenannten fünf Basiselementen. Auf der Basis einer sicheren Lernatmosphäre wird durch kooperative Verfahren das eigenverantwortliche und selbstständige Arbeiten in Gruppen eingeübt. Die intensive Kommunikation in Klein- und Großgruppen, der respektvolle Umgang der Teammitglieder miteinander, die Toleranz gegenüber anders denkenden Menschen und gegenüber Menschen aus anderen Kulturen, die Übernahme verschiedener Perspektiven, die Notwendigkeit Konflikte zu klären und Kompromisse zu schließen, dies alles sind wichtige demokratische Kompetenzen, die SchülerInnen nicht abstrakt lernen, sondern im Gruppenprozess konkret erfahren und reflektieren. Im kooperativen Lernprozess erleben Schülerinnen und Schüler typische Merkmale einer Demokratie, wie das Mehrheitsprinzip, die Respektierung der Rechte einer Minderheit, das Recht auf freie Meinungsäußerung und das Recht auf Gleichheit der Teammitglieder.

Das Kooperative Lernen ist ein Konzept der Unterrichts- und Schulentwicklung, das in den USA und in Kanada entwickelt und mittlerweile auch an vielen deutschen Schulen<sup>3</sup> mit Erfolg praktiziert wird. Im Zentrum dieses integrativen Konzeptes steht die Aneignung sozialer, kommunikativer und methodischer Kompetenzen im Kontext fachlicher

Arbeit. Wenn man SchülerInnen in Gruppen zusammensetzt, ergibt sich nicht automatisch eine intensive Zusammenarbeit und produktive Kommunikation. Vielmehr müssen die gruppendynamischen Prozesse so gestaltet werden, dass die Teammitglieder ihre Zusammenarbeit als produktiv erleben.

Auf der Basis einer produktiven und sicheren Lernatmosphäre und fokussiert auf die fünf Basiselemente tragen kooperative Verfahren zu einem lernwirksamen Unterricht bei. Damit leistet das Konzept einen wichtigen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung. Das Kooperative Lernen impliziert auch eine Änderung der Haltung sowohl der SchülerInnen als auch der Lehrkräfte: Im Sinne eines veränderten Lernverständnisses begreifen sich SchülerInnen ebenso als lebenslange Lerner wie die Lehrkräfte. Darüber hinaus kann es über die Verbesserung der Zusammenarbeit im Kollegium und die Stärkung demokratischer Strukturen wichtige Impulse für die Schulentwicklung geben. Im Verlauf von mehreren Jahren kann das Kooperative Lernen somit dazu beitragen, dass sich eine demokratische Lern- und Arbeitskultur entwickelt, die schließlich Schulen zu lernenden Organisationen transformiert. Diese Aspekte sollen im Folgenden näher erläutert werden.

### 1.1 Wurzeln des Kooperativen Lernens

Seit Herausbildung der modernen bürgerlichen Gesellschaft haben viele Demokratietheoretiker Demokratie und Pädagogik als komplementäre Konzepte verstanden: Dem Bildungssystem wurde im demokratischen Staat die Funktion zugeschrieben, den folgenden Generationen Demokratie-Kompetenzen<sup>4</sup> zu vermitteln. Ohne eine Pädagogik, die auf Partizipation und Emanzipation der zukünftigen BürgerInnen fokussiert ist, sind eine demokratische Kultur und damit demokratische Verfassungsstrukturen nicht langfristig lebensfähig. Nach einer wirtschaftlich und kul-

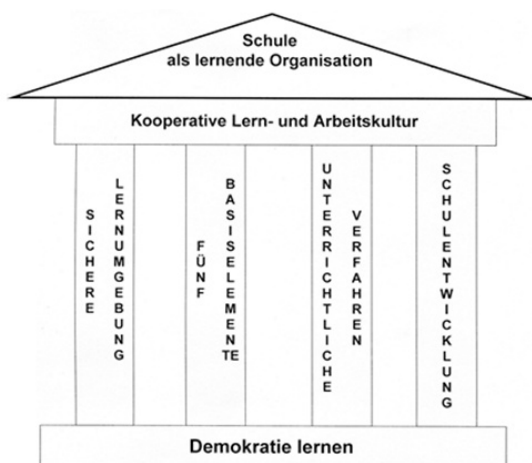


Abb. 1 | © Thomas Kremers

turell dominierenden Phase neoliberaler Politik, in der die Verknüpfung von Demokratie und Erziehungskonzept weitgehend aufgegeben wurde, ergibt es Sinn, die wesentliche Verknüpfung von Demokratie und Erziehung wieder aufzugreifen und in der pädagogischen Praxis wirksam werden zu lassen. John Deweys Buch „Democracy and Education“ gilt als „theoretische Begründung einer demokratischen Erziehung im Rahmen der Philosophie des amerikanischen Pragmatismus.“<sup>5</sup> Dewey fasst jahrzehntelange Diskussionen in den USA zusammen<sup>6</sup> und beschreibt die Bedeutung einer pädagogischen Praxis im Kontext der Vermittlung demokratischer Werte und Kompetenzen. Eine demokratisch orientierte Gesellschaft

*„must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationships and control, and the habits of minds which secure social changes without introducing disorder.“<sup>7</sup>*

Charakteristisch für die von Dewey vertretene spezielle Form des amerikanischen Pragmatismus ist die Integration des Lernens und Lebens von Demokratie in vielfältige soziale Kontexte und die herausragende Bedeutung von Erziehung für den Aufbau und die nachhaltige Sicherung demokratischer Systeme. Als Konsequenz ist es die Aufgabe von Schulen, Demokratie in diversen schulischen Kontexten erfahrbar zu machen und den SchülerInnen demokratische Werte und Demokratiekompetenzen zu vermitteln. Im Rahmen der Schule leistet das Kooperative Lernen deshalb einen wichtigen Beitrag zum Erhalt der Demokratie, indem es SchülerInnen demokratische Prozesse im Kontext kooperativer Lern- und Arbeitsprozesse erfahrbar macht.

## 1.2 Grundlegende psychologisch-pädagogische Prinzipien

Im Zentrum des Kooperativen Lernens stehen nicht die Methoden, sondern die Fokussierung auf zentrale pädagogisch-psychologische Grundlagen. In der Forschung zu gruppendynamischen Prozessen wurde von Kurt Koffka, Kurt Lewin, Morton Deutsch und besonders von David Johnson und Roger Johnson die Theorie der sozialen Interdependenz<sup>8</sup> entwickelt: Die Herstellung einer positiven gegenseitigen Abhängigkeit wird als wesentliches Moment zur Entfaltung produktiver Gruppenprozesse identifiziert. Gute Teamarbeit ist demnach vorrangig das Ergebnis einer erfahrenen positiven gegenseitigen Abhängigkeit und der Übernahme einer individuellen Verantwortlichkeit sowohl für den eigenen Lernprozess als auch für den Arbeitsprozess der Gruppe und das gemeinsame Arbeitsergebnis. Wichtig sind ebenfalls der Erwerb sozialer Kompetenzen im Lernprozess, die für die Arbeit im Team notwendig sind, die häufige Reflexion von Lernprozessen durch die Lernenden im Sinne einer permanenten Optimierung von Lernprozessen und die direkte (face-to-face) Interaktion der am Gruppenprozess beteiligten Teammitglieder.

### Positive gegenseitige Abhängigkeit

Die entscheidende Voraussetzung für eine produktive Kooperation ist die soziale Interdependenz<sup>9</sup> der Gruppenmitglieder. Entsprechend bildet diese positive gegenseitige Abhängigkeit das Zentrum der fünf grundlegenden pädagogisch-psychologischen Prinzipien des Kooperativen Lernens<sup>10</sup>. Die Teammitglieder erfahren konkret im Lernprozess, dass sie zur Erreichung von Zielen positiv aufeinander angewiesen sind. Grup-

penarbeit erreicht dann eine höhere Qualitätsstufe, wenn die Gruppenmitglieder feststellen, dass sie miteinander verbunden und aufeinander angewiesen sind: Sie können nur erfolgreich sein, wenn alle Teammitglieder ihr Bestes geben, um die Gruppenziele erfolgreich bewältigen zu können. Die Anstrengungen eines jeden Mitglieds sind unabdingbar für den Gruppenerfolg und jedes Gruppenmitglied macht die Erfahrung, dass es wegen seiner Fähigkeiten, seiner Rolle und Aufgabenverantwortung einen einzigartigen Beitrag zum gemeinsamen Erfolg leistet. Der positiven gegenseitigen Abhängigkeit kann im Unterricht durch die Berücksichtigung der folgenden neun Elemente eine Gestalt<sup>11</sup> gegeben werden. Diese Elemente bewirken, dass alle Gruppenmitglieder sich aufeinander bezogen fühlen und erfahren, dass sie aufeinander angewiesen sind, wenn sie konstruktiv miteinander arbeiten wollen. Sie sind durch das gemeinsame Arbeitsziel miteinander verbunden und alle Individuen müssen erfolgreich arbeiten, damit die Gruppe erfolgreich ist. In der konkreten Unterrichtsstunde oder Lernphase müssen nicht alle Elemente berücksichtigt werden. Je mehr Elemente wirksam sind, umso stärker wird die positive gegenseitige Abhängigkeit<sup>12</sup> verdichtet.

► **Rollen:** Eine positive gegenseitige Abhängigkeit durch die Übernahme von bestimmten Rollen ist gegeben, wenn jedes Gruppenmitglied eine komplementäre, für die Gruppenarbeit unverzichtbare Rolle zugewiesen bekommt oder selber übernimmt. Es gibt drei Arten von Rollen: Arbeitsrollen (bspw. Zeitwächter oder Schreiber), soziale Rollen (bspw. Streitschlichter oder Ermutiger) und Rollen im Kontext von Rollenspielen und Simulationen (bspw. Betriebsrat oder Manager). Zu den Rollen gehört aber ebenso der Anspruch, dass jedes Teammitglied für die inhaltlichen Ergebnisse der Gruppe ver-

antwortlich ist und in der Lage sein muss, diese kompetent zu präsentieren.

► **Gruppenidentität:** Das Bewusstsein, zu einer anerkannten Gruppe mit einer spezifischen Identität zu gehören, wird durch einen Gruppennamen, ein Logo oder durch einen Slogan gefestigt. Ebenso wird das Wir-Gefühl durch gemeinsame Erfolgserlebnisse gestärkt, wenn die Gruppe durch eine konstruktive und intensive Zusammenarbeit zu überzeugenden Arbeitsergebnissen kommt.

► **Ziel:** Die Gruppenmitglieder erfahren im Arbeitsprozess, dass sie positiv auf einander angewiesen sind, wenn sie erkennen, dass sie das Ziel nur gemeinsam erreichen können. Die Anstrengung, die jedes Teammitglied unternimmt, um dieses Ziel zu erreichen, macht sie im positiven Sinn voneinander abhängig, und der Erfolg hängt davon ab, dass alle Gruppenmitglieder das gesetzte Ziel erreichen. So kann bspw. per Zufallsprinzip ein Gruppenmitglied ausgewählt werden, das die Arbeitsergebnisse der Gruppe darstellt, für die aber die gesamte Gruppe verantwortlich ist. Eine wichtige Voraussetzung ist eine klare Zielvorgabe durch die Lehrkraft.

► **Anreiz:** Gruppenarbeit kann sowohl durch intrinsische Motivation als auch durch extrinsische Anreize gestärkt werden. Extrinsische Formen der Belohnungen können Bonuspunkte, Noten oder Süßigkeiten sein. Durch Anreize kann Gruppenarbeit verstärkt werden, wenn sich jedes Gruppenmitglied bemüht, eine ausgesetzte Belohnung für eine erfolgreiche Gruppenarbeit zu bekommen. Diese wird nur dann gegeben, wenn das vereinbarte Gruppenziel erreicht wurde. Allerdings werden alle oder niemand im Team belohnt. Allerdings sollten SchülerInnen schrittweise<sup>13</sup> in Richtung einer intrinsischen Motivation



geführt werden: Wenn sie aus Neugierde und Interesse handeln, Freude am Arbeitsprozess haben und stolz auf ihre Ergebnisse sind, wird nicht nur Gruppenarbeit verdichtet, sondern werden die SchülerInnen auch erfolgreicher in der Schule und im Berufsleben sein.

- ▶ **Außenkraft:** Auch können Gruppen durch eine äußere Kraft in Bezug auf eine Sache oder Aufgabe miteinander in Wettstreit gebracht werden. Die Gruppenmitglieder wetteifern bspw. gegen einen von außen gesetzten Standard wie Zeitvorgaben oder Noten und versuchen, diesen zu verbessern. Wenn Gruppen gegeneinander antreten, sollte darauf geachtet werden, dass keine Ängste oder negative Gefühle entstehen.
- ▶ **Material:** Eine positive gegenseitige Abhängigkeit kann durch die Reduktion und gezielte Vergabe von Materialien oder Ressourcen intensiviert werden, wenn jedes Mitglied nur einen Teil der Informationen, Quellen oder Materialien zur Verfügung hat, die zur Bearbeitung einer Aufgabe notwendig sind. Die Gruppe ist nur arbeitsfähig, wenn alle Ressourcen von den Teammitgliedern in den Arbeitsprozess eingebracht werden.
- ▶ **Abfolge:** Jedes Gruppenmitglied ist durch die Bearbeitung komplementärer Teile einer Gesamtaufgabe in einer bestimmten Abfolge für die Erreichung des Ziels verantwortlich und muss deshalb zuverlässig seine Teilaufgaben in bestimmten Arbeitsschritten erfüllen, damit das Team insgesamt erfolgreich sein kann. Der gesamte Arbeitsauftrag wird in Teile unterteilt, die in einer festgelegten Reihenfolge abgearbeitet werden.
- ▶ **Umfeld:** Die Gestaltung der Lernumgebung kann ebenfalls Gruppenprozesse intensivieren, wenn die Gruppenmitglieder durch ihr materielles Umfeld zu einer in-

tensiven Kommunikation angeregt werden. So trägt bspw. die Beschränkung von Gruppen auf maximal vier Personen zu einer produktiveren Kommunikation und zu einem geringeren Lärmpegel bei.

- ▶ **Simulation:** Durch Simulationen wird die positive gegenseitige Abhängigkeit gestärkt, wenn SchülerInnen sich in Form von Rollenspielen, Planspielen, Parlamentsdebatten etc. spielerisch in eine Situation hineinversetzen, diverse – oft miteinander im Konflikt stehende – Rollen wie bspw. Politiker, Gewerkschafter, Geschäftsführer, Wissenschaftler übernehmen und in diesen handeln. Die Gruppenmitglieder sehen sich vor eine komplexe Aufgabe gestellt, die sie nur als Gruppe bewältigen können.

### Individuelle Verantwortlichkeit

Ohne die Übernahmen einer individuellen Verantwortlichkeit durch jedes Teammitglied wird Gruppenarbeit scheitern. Beide Ebenen der Verantwortlichkeit müssen im kooperativen Unterricht integriert werden: Im Sinne der positiven gegenseitigen Abhängigkeit ist die Gruppe dafür verantwortlich, gemeinsam ihre Ziele zu erreichen, und gleichzeitig muss sich jedes Gruppenmitglied verantwortlich fühlen, seinen Anteil an der Arbeit zu leisten. Wenn die individuellen Leistungen eines jeden Mitglieds von der Lehrkraft erfasst werden, sollten die Ergebnisse an die Gruppe und den Einzelnen zurückgegeben werden, um sicher zu stellen, wer mehr Unterstützung, Hilfe und Ermutigung beim Lernen braucht. Der Zweck von kooperativen Lerngruppen liegt darin, den Einzelnen sowohl in seiner Verantwortung als auch in seinen Rechten zu stärken.

### Direkte Interaktion

Die Kultivierung einer Lernkultur, die sich durch eine unterstützende Interaktion – vorzugsweise von Angesicht zu Angesicht – auszeichnet, ist ebenfalls charakteristisch für

kooperative Lernarrangements. SchülerInnen realisieren dann erfolgreich Lernprozesse, wenn sie ihre Lernressourcen teilen und sich helfen, ermutigen und sich gegenseitig loben. Das Kooperative Lernen initiiert wichtige kognitive Aktivitäten und entfaltet eine interpersonale Dynamik, die nur auftreten kann, wenn sich die Teammitglieder gegenseitig beim Lernen unterstützen. Dies umfasst mündliche Erklärungen, wie man ein Problem lösen soll, gegenseitige Wissensvermittlung, gegenseitiges Kontrollieren, das Diskutieren von erlernten Begriffen und das Verbinden von früherem und aktuellem Lernen. Dies hilft sicher zu stellen, dass kooperative Lerngruppen sowohl ein fachliches Unterstützungssystem – jede(r) SchülerIn hat jemanden, der sich verpflichtet fühlt, ihm beim Lernen zu helfen – als auch ein personales Helfersystem – jede(r) SchülerIn hat jemanden, der sich ihm oder ihr als Person verpflichtet fühlt – entwickeln.

### Soziales Lernen

Kooperatives Lernen ist komplex, weil die SchülerInnen sich gleichzeitig mit aufgabenbezogener Arbeit (auf den Unterrichtsstoff bezogenes Lernen) und personenbezogener Arbeit (als Gruppe effektiv agieren) beschäftigen müssen. Sie lernen in Kleingruppen, angemessen miteinander zu kommunizieren und eignen sich somit im Lernprozess schrittweise soziale Kompetenzen an. Soziale Fertigkeiten in Bezug auf effektives kooperatives Arbeiten ergeben sich nicht von alleine, vielmehr müssen soziale Fertigkeiten den SchülerInnen ebenso zweckgerichtet und präzise vermittelt werden wie fachliche Fähigkeiten. Die Fähigkeit zu führen, zu entscheiden, Vertrauensaufbau, Konfliktmanagement und Kommunikation versetzen die SchülerInnen in die Lage, sowohl Teamarbeit als auch fachliche Arbeit erfolgreich zu bewältigen. Da Kooperation und Konflikte miteinander verbunden sind<sup>14</sup>, sind die Fähigkeiten, Kon-

flikte konstruktiv zu lösen, besonders wichtig für den nachhaltigen Erfolg von Gruppenarbeit.

### Reflexion von Gruppenprozessen

Die permanente Reflexion von sozialen und fachlichen Arbeitsprozessen auf einer metakognitiven Ebene ist ebenfalls ein Charakteristikum kooperativer Lernprozesse. Diese gezielte Reflexion findet statt, wenn die Gruppenmitglieder diskutieren, wie gut sie ihre Ziele erreicht haben und ob sie produktive Arbeitsbeziehungen hergestellt haben. Gruppen beschreiben, welche Handlungen ihrer Mitglieder hilfreich und welche weniger hilfreich waren und entscheiden, welche Verhaltensweisen beibehalten und welche verändert werden sollen. Eine kontinuierliche Verbesserung der Lernprozesse resultiert aus der sorgfältigen Analyse, wie Teammitglieder zusammenarbeiten und feststellen, wie die Effektivität der Zusammenarbeit verstärkt werden kann.

### Sichere Lernumgebung

Eine wichtige Voraussetzung produktiver Kooperationsstrukturen ist die Herstellung einer sicheren Lernatmosphäre. Wenn sich die Teammitglieder schrittweise besser kennenlernen und eine Gruppenidentität aufbauen, entsteht Vertrauen und Sicherheit. SchülerInnen können nun ihre Stärken, aber auch ihre Schwächen in die Gruppenarbeit einbringen, sich gegenseitig unterstützen und helfen. Dieser Prozess ergibt sich allerdings nicht von selber, sondern muss durch die Lehrkraft durch viele Impulse<sup>15</sup> angeregt und verstärkt werden.

### 1.3 Impulse für die Unterrichtsentwicklung

Auf der Basis dieser sicheren Lernatmosphäre werden durch gut strukturierte Lernprozesse in leistungsheterogenen Paaren oder Gruppen intensive und produktive Lernprozesse auf

höheren Lernebenen realisiert: Kooperative Lernarrangements sind so angelegt, dass die Gruppe zu komplexeren Ergebnissen gelangt als ein Individuum. Oft wird das Kooperative Lernen irrtümlicherweise mit dem weithin bekannten Gruppen-Puzzle gleichgesetzt: Dabei wird übersehen, dass diese Methode sehr komplex ist und nur funktioniert, wenn die SchülerInnen bereits über entsprechende soziale, methodische, kommunikative und fachliche Kompetenzen verfügen. Eine sinnvolle Umsetzung des Kooperativen Lernens zeichnet sich gegen alle Formen von überhastetem Einsatz von Gruppenarbeit durch einen Prozesscharakter aus: In vielen kleinen Schritten werden die Kompetenzen der SchülerInnen aufgebaut, um schließlich auch komplexere Methoden wie das Gruppen-Puzzle oder die Akademische Kontroverse bewältigen zu können.

Im längerfristig angelegten Lernprozess findet ebenfalls eine langsame Steigerung der Komplexität der Methoden und der Inhalte statt. In diesem Sinne ist auch das von Norm Green oft formulierte „Think big – start small“ zu verstehen. Deshalb ist im Kooperativen Lernen die intensive Einzelarbeit, in der die individuelle Verantwortlichkeit für den Lernprozess zum Tragen kommt, die Basis für eine gut funktionierende Partnerarbeit. Und was zwei SchülerInnen nicht gemeinsam in Partnerarbeit leisten können, können sie erst recht nicht in der weitaus komplexeren Sozialform der Gruppenarbeit erreichen. Als ausgesprochen funktional haben sich aus diesem Grund die vielen Varianten des Think-Pair-Share erwiesen, die nicht nur eine unter vielen Methoden ist, sondern vielmehr die Grundstruktur kooperativer Prozesse<sup>16</sup> abbildet. Selbst wenn eine Lehrkraft nicht das Kooperative Lernen als gesamtes Konzept übernehmen will, trägt die Vermittlung der oben aufgeführten grundlegenden Elemente wesentlich zur Verbesserung von Gruppenarbeit bei.

Das Kooperative Lernen ist kein Allheilmittel für einen guten sozialwissenschaftlichen Unterricht, aber es kann einen wichtigen Beitrag zum Erwerb sozialer, methodischer, kommunikativer und fachlicher Kompetenzen leisten. Diese können wiederum als Voraussetzungen für offene Lernarrangements wie bspw. das Stationenlernen oder das Lernen in Projekten dienen: Erst wenn sich SchülerInnen diese Kompetenzen in einem strukturierten Prozess angeeignet haben, teamfähig sind und für ihr Handeln Verantwortlichkeit übernehmen, sind sie dazu in der Lage selbstständige und offene Formen der Unterrichtsgestaltung zu bewältigen. Aber auch im Frontalunterricht können kurze kooperative Phasen mit der Struktur von Think-Pair-Share zu einer Schüleraktivierung beitragen, wenn bspw. SchülerInnen nach Lehrervorträgen oder Schülerreferaten erst in Einzelarbeit das Gehörte auf der Basis ihrer Notizen strukturieren, sich dann mit einem Partner austauschen und schließlich ein Schüler oder eine Schülerin durch Zufallsprinzip ausgewählt wird und nun ein Ko-Referat zu den wesentlichen Ideen des Referates hält. Diese Vorgehensweise erfordert Zeit, ermöglicht aber ein vertiefendes Lernen und sichert bessere Behaltensleistungen.

Der Beitrag des Kooperativen Lernens zur Entwicklung von Demokratie-Kompetenzen kommt insbesondere an folgenden Schnittstellen mit einem guten sozialwissenschaftlichen Unterricht zum Ausdruck: Die Übernahme von Verantwortung sowohl für das eigene Handeln als auch für das Handeln der eigenen Gruppe ist eine entscheidende Voraussetzung für die Übernahme politischer Verantwortung in einer Demokratie. Auch wird bspw. an den Punkten Rollenübernahme und Simulation deutlich, dass es vielfältige Überschneidungen zwischen dem Kooperativen Lernen und einem guten sozialwissenschaftlichen Unterricht gibt.

## 2 Zur Lernwirksamkeit des Kooperativen Lernens

Das Kooperative Lernen ist eine wissenschaftlich nachweisbare effektive Form der kommunikativen und kooperativen Unterrichtsgestaltung:

*„Zwischen 1898 und 1989 wurden mehr als 500 experimentelle und 100 korrelationelle Studien durchgeführt. Diese Studien beweisen, dass kooperatives Arbeiten, im Vergleich zu konkurrierendem und individuellen Arbeiten, bessere Leistungen (...), positivere zwischenmenschliche Beziehungen, ein gesteigertes Wohlbefinden, vielfältige soziale Kompetenzen und ein höheres Selbstwertgefühl zur Folge hat.“<sup>17</sup>*

Es ist ein integratives Konzept, durch das sich SchülerInnen insbesondere Kompetenzen in folgenden Bereichen aneignen: Soziale Kompetenzen, Demokratie-Kompetenzen, kommunikative Kompetenzen, methodische Kompetenzen und fachliche Kompetenzen.

### 2.1 Fachliche Lernleistungen im Kontext des Kooperativen Lernens

Diese Ergebnisse werden in der Hattie-Studie bestätigt<sup>18</sup>. Allerdings werden in der Studie von John Hattie<sup>19</sup> vornehmlich die Leistungs-Outcomes im Bereich der fachlichen Kompetenzen erfasst. Somit wird dort nur ein eingeschränkter Teil der wissenschaftlich nachgewiesenen Effektstärke des Kooperativen Lernens wahrgenommen.

Wie steht es aber nun um die fachlichen Lernleistungen im Kontext kooperativer Lernarrangements? So scheint es nach Hattie allgemein anerkannt zu sein,

*„dass kooperatives Lernen effektiv ist, insbesondere wenn man es mit kompetitivem und individuellem Lernen vergleicht. (...) Zudem hat kooperatives Lernen einen primären Effekt auf die Verstärkung von Interesse und Problemlösefähigkeit, vo-*

*rausgesetzt es wird mit hoher Peer-Beteiligung umgesetzt.“<sup>20</sup>*

Die starke Bedeutung der Peers kommt auch in zwei Meta-Analysen zur Wirksamkeit von Kleingruppen zum Ausdruck, die im Bereich der Hochschulen durchgeführt wurden. Demnach werden die Effekte durch Lernen in Kleingruppen

*„signifikant verbessert, wenn Lernende über Erfahrungen mit Gruppenarbeit verfügen bzw. sie dazu angeleitet werden, wenn spezifische kooperative Lernstrategien angewendet werden und wenn die Gruppengröße klein ist.“<sup>21</sup>*

An dieser Stelle werden auch wichtige Impulse des kooperativen Lernens für eine Hochschuldidaktik deutlich: Eine kooperativ angelegte universitäre LehrerInnenausbildung könnte zu einem wichtigen Bindeglied zwischen den verschiedenen Phasen der LehrerInnenausbildung werden.<sup>22</sup>

### 2.2 Lernwirksame Faktorenbündel

Wolfgang Beywl und Klaus Zierer weisen darauf hin, dass eine isolierte Betrachtung der Effektstärken einzelner Faktoren fragwürdig ist. Wenn bspw. das Team-Teaching, das alleine nur eine geringe Effektstärke hat, mit dem hoch wirksamen Peer-Tutoring verknüpft wird, ergibt sich daraus ein „wirkstarkes Faktorenbündel.“<sup>23</sup> Das Zusammenwirken von Faktoren kann zu einer Verstärkung jeweils eines der beiden oder beider Faktoren führen. Unter den Faktorenbündeln darf nicht eine beliebige Kombination von Faktoren verstanden werden, sondern die Qualität des jeweiligen Faktors müsste wesentlicher Bestandteil des jeweiligen Ansatzes oder Konzeptes sein. Am Beispiel der Reflexion von Unterrichtsprozessen soll dies verdeutlicht werden: So könnte bspw. die Effektstärke der Reflexion von Unterrichtsprozessen mit vielen Faktoren kombinierbar sein; im Kooperativen Lernen wird jedoch diese „Gruppenbewertung (Evaluation)“<sup>24</sup> als eine der fünf

entscheidenden Gelingensbedingungen kooperativer Lernprozesse angesehen.

Es gibt somit einen zweiten Zugang, die Effektivität des Kooperativen Lernens einzuschätzen: Diesmal wird überprüft, wie das Kooperative Lernen sowohl in Wechselwirkung mit anderen Faktoren implizit wirksam ist, als auch, inwiefern kooperative Lernarrangements sich selber durch die Qualitäten dieser anderen Faktoren auszeichnen. So unterstreichen Olaf Köller, Johanna Möller und Jens Möller die hohe Wirksamkeit kooperativer Lernformen:

*„Sie fördern den Wissens- und Kompetenzzuwachs (...) und scheinen besonders erfolgreich zu sein, wenn sie durch klare Strukturen vorbereitet sind wie etwas beim Reciprocal Teaching ( $d= 0.74$ ) oder Gruppenpuzzle, wo Schülerinnen und Schüler abwechselnd in die Lehrkraft- und Schülerrolle schlüpfen und dabei, wie Hattie schreibt, insbesondere dann profitieren, wenn Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern zeitnah kognitive Lernstrategien vermitteln wie Fragen zu stellen oder Zusammenfassungen komplexer Gegenstände zu erstellen.“<sup>25</sup>*

Dabei wird berücksichtigt, welche Wirksamkeit spezifische Faktoren wie bspw. die Reflexion von Gruppenprozessen haben, die als charakteristische Elemente des Kooperativen Lernens angesehen werden können, wenn dieses als komplexes Lern-Konzept praktiziert und nicht auf einen Methodensteinbruch reduziert wird.

Es sollen deshalb einige Faktoren näher betrachtet werden. Hierbei wäre zu unterscheiden zwischen einer permanenten Wirksamkeit im Kontext kooperativer Lernarrangements wie bspw. bei der Reflexion und einer situativen Wirksamkeit, wenn spezifische Verfahren wie bspw. das reziproke Lehren Bestandteile kooperativer Lernprozesse sind.

So betont Hattie immer wieder die Bedeutung der Reflexion von Lern- und Lehrprozessen durch die Lernenden und die Lehrkräfte, die zu einer realistischen Selbsteinschätzung und Selbstwahrnehmung von SchülerInnen und Lehrkräften führt. Die Selbsteinschätzung und Selbsterwartung weisen die höchste Effektivität von 1.44 auf. Aus der Reflexion erwächst die Optimierung von Lernprozessen, die vertiefende und komplexe kognitive Lernerfolge ermöglichen. Da das Kooperative Lernen die Reflexion von Gruppenprozessen als eines der fünf grundlegenden pädagogischen Prinzipien besonders hervorhebt, kann davon ausgegangen, dass kooperative Lernformen mit der hohen Wertschätzung der Reflexion implizit hoch wirksam sind.

In der Studie listet Hattie alle untersuchten Faktoren in der Rangfolge ihrer Effektivität auf. Die Liste<sup>26</sup> beginnt mit der Effektivität von 1.44 für die „Selbsteinschätzungen des eigenen Lernniveaus“. In der Liste finden sich weitere für kooperative Lernarrangements charakteristische Faktoren: Ohne eine klare Instruktion der Lehrkraft (Klarheit der Lehrkraft: Rang 8) kommen keine effektiven Gruppenprozesse und Lernergebnisse zustande. Unter Klarheit der Lehrperson versteht Fendick die über eine klare Sprache vermittelte „Organisation, Erläuterung, Beispiel geben und angeleitete Übung sowie Bewertung des Lernverhaltens der Lernenden“<sup>27</sup>. Hattie weist darauf hin, dass das „aktuelle Mantra, wonach es auf die Lehrperson ankommt, missverständlich“<sup>28</sup> sei. Nicht die Lehrperson per se ist entscheidend, sondern diejenigen Lehrpersonen,

*„die bestimmte Unterrichtsmethoden verwenden, die hohe Erwartungen an alle Lernenden stellen und die positive Lehrer-Schüler-Beziehungen aufbauen, haben mit einer hohen Wahrscheinlichkeit überdurchschnittliche Effekte auf die Schülerleistungen.“<sup>29</sup>*

Kooperative Lernarrangements zeichnen sich durch einen hohen Stellenwert der Kommunikation unter den Lernenden (Peer-Tutoring: Rang 36) aus, die sich Texte mithilfe diverser Kommunikationsstrategien z. B. durch reziprokes Lehren (Rang 9) erschließen. Durch Kooperatives Lernen wird das Arbeitsklima in Lerngruppen verbessert und damit der Klassenzusammenhalt gefördert, der einen „Schlüsselfaktor für ein positives Klima in der Klasse darstellt“<sup>30</sup>. Eine wesentliche Voraussetzung für produktives Lernen in kooperativen Strukturen stellt nicht nur die gute Beziehung der Teammitglieder untereinander, sondern auch die Beziehung der Lehrkraft zur jeweiligen Lerngruppe dar. Erst wenn diese LehrerIn-SchülerInnen-Beziehung aufgebaut wurde, können Lernprozesse in kooperativen Strukturen wirksam werden. Die gute LehrerIn-SchülerInnen-Beziehung (Rang 11)<sup>31</sup> ist im Sinne einer sicheren Lernumgebung eine entscheidende Voraussetzung für das Gelingen kooperativer Lernprozesse. Die Wirksamkeit der Faktorenbündel belegt auch, dass der Erwerb von Kompetenzen sehr komplex ist und nicht auf die Vermittlung fachlicher Inhalte reduziert werden sollte. Dieser Aspekt spielt im Kontext einer fachdidaktischen Adaption des Kooperativen Lernens eine wichtige Rolle.

### 2.3 Lernwirksame Unterrichtsstrategien

Auch wenn das Kooperative Lernen über einen Methodensteinbruch hinausgeht, beinhaltet es doch einen reichen Satz an diversen Verfahren und Unterrichtsstrategien. In der Studie nehmen Lehrstrategien, unter denen erneut explizit auch das Kooperative Lernen<sup>32</sup> aufgeführt wird, den Rang 23 ein. Im kommunikativen Lernprozess des Kooperativen

Lernens spielt das reziproke Lehren<sup>33</sup> mit einem Wert von 0.74 eine wichtige Rolle. Einen hohen Stellenwert haben im Kooperativen Lernen ebenfalls der Einsatz der Graphic Organizer, grafischer Strukturierungsformen von Lernprozessen wie bspw. die Anfertigung von Mind Maps<sup>34</sup> und Concept Maps<sup>35</sup> (Rang 33). Produktive Teamarbeit ist ein komplexer Prozess, der gerade dadurch legitimiert wird, dass er ein „Gleichgewicht aus Oberflächen- und tiefem Lernen“<sup>36</sup> bewirkt, indem die Lernenden sich in Einzelarbeit Informationen eher reproduktiv aneignen und dann im Austausch mit einem Partner oder in der Gruppe höhere Lernebenen erreichen. Voraussetzungen dafür sind adäquate metakognitive Strategien (Rang 13).

Abschließend soll noch einmal am Beispiel der Klassenführung (Classroom Management)<sup>37</sup> die Interdependenz vieler Faktoren aufgezeigt werden: Eine gute Klassenführung zeichnet sich durch gut organisierte Lerngruppen aus, in denen eine deutliche Reduzierung von Störungen dadurch stattfindet, dass die Lehrkraft potenzielle Verhaltensprobleme frühzeitig erkennt und angemessen auf diese reagiert. Entscheidende Faktoren sind dabei neben der bereits angesprochenen guten LehrerIn-SchülerInnen-Beziehung nach Marzano die

*„hohe Dominanz“ (Klarheit betreffend Zweck und starke Führung) und „hohe Kooperation“ (Achten auf die Bedarfe und Meinungen anderer und der Wunsch als Mitglied eines Teams zu funktionieren)“<sup>38</sup>.*

Ohne diese Faktoren ist ein produktives Lernen in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, wie es durch kooperative Verfahren gestaltet wird, nicht realisierbar.

### 3 Impulse für eine demokratische Schulentwicklung

Über die Unterrichtsentwicklung hinaus bietet eine nachhaltige Implementierung des Kooperativen Lernens mit der veränderten LehrerInnenrolle, der Stärkung der Zusammenarbeit im Kollegium und der Entwicklung von Teamstrukturen auch wichtige Chancen für die Schulentwicklung<sup>39</sup> und kann zur Demokratisierung von Schulen beitragen. Schulentwicklungsprozesse als Veränderungsprozesse<sup>40</sup> zeichnen sich durch komplexe und nicht lineare Entwicklungen aus, die nur in geringem Maße planbar sind und häufig eher chaotisch verlaufen. Als Resultate dieser widersprüchlichen und konfliktreichen Prozesse ergeben sich dann Innovationen, die oft überraschend sein können und Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen sind. So gibt es keine Blaupause für die Implementierung des Kooperativen Lernens: Die Implementierungsprozesse verlaufen an jeder Schule und in jeder Region anders. Trotzdem gibt es wichtige gemeinsame Punkte, die bei der Implementierung des Kooperativen Lernens im Kontext von Schulentwicklung eine wichtige Rolle spielen und berücksichtigt werden sollten.

#### 3.1 Professionelle Lerngemeinschaften

Die Theorie der Organisationsentwicklung beinhaltet eine veränderte Sicht auf Schule: Schulen sollten sich demnach den Merkmalen lernender Organisationen annähern. Die kooperative Praxis im Unterricht und die Intensivierung der Zusammenarbeit im Kollegium durch das Kooperative Lernen können diese Veränderungen in der Haltung von KollegInnen bewirken: Die Lehrkraft sieht sich selber wieder als Lernende, die mit KollegInnen, SchülerInnen und Eltern kooperiert. Lernen wird damit zu einem wesentlichen Punkt einer auf Schulentwicklung ausgerichteten Berufsauffassung und intensiviert die Professionalität des Lehrerhandelns.

*„Erst wenn Lernprozesse nicht nur individuelle Verhaltensänderungen, etwa im Zuge von Lehrerfortbildungen, bewirken, sondern wenn sie in Auseinandersetzung mit anderen und in Perspektive auf die Weiterentwicklung der Schule als Ganzes vollzogen werden, kann von integrativen Weiterentwicklungen ausgegangen werden.“<sup>41</sup>*

Pädagogisches Qualitätsmanagement bezieht sich auf zwei zentrale Aspekte: Die

*„Teamentwicklung (auf Klassen- und Jahrgangsebene, Fachteams, Projektteams, Schulleitungsteams, Steuer-/Koordinierungsteams) und die Feedbackkultur (Rückmeldeeinrichtungen unter den an der Schule Beteiligten).“<sup>42</sup>*

In der kooperativen Unterrichtspraxis treten nach einer anfänglichen Begeisterung bspw. in Folge einer anregenden Fortbildung zum Kooperativen Lernen in der unterrichtlichen Praxis schnell vielfältige Schwierigkeiten und Widerstände auf. Diese können zu Frustration und schließlich zu Resignation führen. Aus diesem Stimmungstief im Implementierungsprozess (Implementation Dip<sup>43</sup>) gelangen KollegInnen nur durch viele kleine Schritte wie regelmäßige Fortbildungen mit einem Austausch über positive und negative Erfahrungen mit kooperativen Lernarrangements und durch gegenseitige Unterstützung bspw. durch die gemeinsame Erstellung von Unterrichtsmaterialien. Eine wichtige Voraussetzung für eine Implementierung des Kooperativen Lernens ist demnach die Herausbildung einer kooperativen Arbeits- und Lernkultur aller am System Schule beteiligten Personen.

In Schulentwicklungsprozessen können durch die Implementierung des Kooperativen Lernens professionelle Lerngemeinschaften entstehen. Hans-Günter Rolff identifiziert fünf zentrale Kriterien für eine professionelle Lerngemeinschaft: 1. Reflektierender Dialog;

2. Deprivatisierung der Praxis (Unterricht ist eine persönliche, aber keine private Angelegenheit); 3. Gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen (womit der Fokus vom Lehren auf Lernen verschoben wird); 4. Zusammenarbeit; 5. Gemeinsam geteilte Normen und Werte<sup>44</sup>. Vergleicht man diese Kriterien für professionelle Lerngemeinschaften mit den Elementen der Entwicklungsprozesse, die durch die Implementierung des Kooperativen Lernens ausgelöst werden, lassen sich strukturell viele Gemeinsamkeiten finden. Das Kooperative Lernen kann ein Schlüssel zur Entwicklung einer neuen Lernkultur an Schulen sein, die über den Einsatz kooperativer Lernverfahren im Unterricht einzelner KollegInnen hinausgeht. Langfristig können in diesem Prozess professionelle Lerngemeinschaften mit einer neuen Lern- und Arbeitskultur entstehen, die wesentlich durch Kooperation gekennzeichnet ist.

### 3.2 Kooperative Schule als lernende Organisation

Es scheint typische Entwicklungsstufen bei der Implementierung des Kooperativen Lernens<sup>45</sup> zu geben, die auch charakteristisch für professionelle Lerngemeinschaften sind:

- ▶ Oft beginnt der Implementierungsprozess an Schulen damit, dass einzelne KollegInnen oder eine Gruppe des Kollegiums dem Konzept des Kooperativen Lernens begegnen, von seiner Lernwirksamkeit überzeugt sind und es an ihrer Schule umsetzen wollen.
- ▶ Diese Gruppe identifiziert sich mit dem Konzept und sieht sich als Team von MultiplikatorInnen, das durch weitere Fortbildungen<sup>46</sup> qualifiziert wird und schließlich eine „Initiativ-Gruppe“ bildet, die an der Schule die Implementierung des Kooperativen Lernens vorantreibt.
- ▶ Durch regelmäßige Fortbildungen<sup>47</sup>, die möglichst durch besonders qualifizierte MentorInnen<sup>48</sup> oder ModeratorInnen unterstützt werden, werden weitere interessierte KollegInnen einbezogen. Somit erfolgt eine Verbreiterung der personellen Basis und es entwickeln sich verbindliche Teamstrukturen.
- ▶ Regelmäßige Fortbildungen bewirken weitere Qualifizierung und ein vertiefendes Verständnis des Konzeptes. Dies führt zu nachhaltigen Fortbildungen.
- ▶ In regelmäßigen Treffen erfolgen ein Erfahrungsaustausch und die Aneignung neuer Methoden (gemeinsame Reflexion von Unterricht).
- ▶ KollegInnen unterstützen sich gegenseitig bspw. bei der Erstellung von Materialien (Kooperation).
- ▶ Es entsteht eine Kultur gegenseitiger Hospitationen (Öffnung des Unterrichts).
- ▶ Die Schulleitung unterstützt diesen Prozess aktiv und stellt zeitliche, personelle und materielle Ressourcen zur Verfügung.
- ▶ Die Schulentwicklungsprozesse werden regelmäßig evaluiert, um weitere Schritte auf einer validen Basis gehen zu können.
- ▶ Das Kollegium einigt sich verbindlich bspw. auf ein Unterrichtsleitbild oder Methodenlehrpläne mit kooperativen Verfahren.
- ▶ Das Kooperative Lernen wird ein wichtiger Bestandteil des Schulprogramms (gemeinsame Werte und Normen).
- ▶ Es bilden sich regionale Kooperationsstrukturen heraus, die zu einer Intensivierung der Prozesse beitragen.



Die Faszination des Kooperativen Lernens entsteht anfangs oft aus den effektiven Methoden und dem Gefühl, dass Unterricht wieder Spaß macht. Diese positiven Erfahrungen sind ein wichtiger emotionaler Faktor, um auch schwierige Phasen im Implementierungsprozess durchzustehen und damit eine langfristige Umsetzung kooperativer Lernformen zu erreichen. Die besonders im Anfangsstadium bei KollegInnen wahrnehmbare starke Methodenorientierung kann aber auch zu einem typischen Stolperstein für die Unterrichts- und Schulentwicklung durch Kooperatives Lernen werden. Wenn auch der Zugang zum Kooperativen Lernen häufig durch die Anwendung von konkreten Methoden bewirkt wird, geht es beim Kooperativen Lernen doch langfristig um den sukzessiven Aufbau einer nachhaltigen kooperativen Lern- und Arbeitskultur und eine veränderte Lernhaltung der Lehrpersonen.

Deshalb sind regelmäßige und kontinuierliche Fortbildungen so wichtig, damit die vertiefende Qualifizierung nach einem euphorischen und häufig methodenorientierten Beginn gewährleistet ist und engagierte KollegInnen ihre Motivation aufrechterhalten können. Durch die Fortbildungen sollten Impulse für die Praxis gegeben werden, die dann in weiteren Fortbildungen reflektiert und verbessert wird. Es geht also um eine mit anderen KollegInnen reflektierte Praxis<sup>49</sup>. Eine oft zu beobachtende Sackgasse ist ebenso die Reduktion des Kooperativen Lernens auf eine rein fachliche Ebene. An diesem Entwicklungspunkt besteht die Gefahr, dass mit der Reduzierung auf fachspezifisch anwendbare Methoden der umfassendere Ansatz des Kooperativen Lernens verloren gehen kann. Dennoch erscheint eine fachspezifische Herangehensweise als Zwischentappe sinnvoll.

Nur durch die permanente und intensive Kommunikation der Initiativ-Gruppe bzw.

der MultiplikatorInnen mit der Schulleitung kann ein nachhaltiger Schulentwicklungsprozess realisiert werden. Die Schulleitungen müssen den Prozess aktiv unterstützen: Es reicht nicht, diesen wohlwollend einem Selbstlauf zu überlassen. Vielmehr müssen Schulleitungen immer wieder diesen Prozess z. B. durch regelmäßige Treffen mit dem Initiativ-Team stabilisieren und durch Unterstützung und motivierende Anreize verstärken. Die Implementierung des Kooperativen Lernens erfordert viel Zeit: In der Regel brauchen diese Veränderungsprozesse wenigstens fünf bis zehn Jahre. Deshalb sind Einstellungen wie Geduld und Gelassenheit ebenso wichtige Bestandteile des Veränderungsprozesses wie regelmäßige Evaluationen im Sinne von Zwischenbilanzen.

Schulen profitieren bei der Implementierung des Kooperativen Lernens von regionalen Netzwerken von Schulen, die qualifizierte und kontinuierliche Fortbildungsangebote koordinieren und damit die Kooperation zwischen den Schulen langfristig absichern und verstärken. Wichtig ist auch die Zusammenarbeit mit den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung in NRW, in denen mittlerweile häufig kooperative Lernformen vermittelt werden. Diese regionale Vernetzung führt wiederum zu einer Intensivierung des Prozesses an Schulen. Eine wissenschaftliche Begleitung von Universitäten sollte ebenfalls die Implementierung des Kooperativen Lernens an den Schulen sowohl durch wissenschaftliche Forschungen zu den Schulentwicklungsprozessen als auch durch auf diesen Forschungsergebnissen basierende Beratung unterstützen.

In den letzten Jahren wurde das Kooperative Lernen häufig in Form einer Graswurzelbewegung<sup>50</sup> implementiert. Eine Graswurzelbewegung ohne Unterstützung etwa durch die Schulaufsicht stößt allerdings an Grenzen,

wenn die personellen und materiellen Ressourcen für eine langfristige Schulentwicklung nicht ausreichen. Ebenso sollten sich die Aktivitäten einer Graswurzelbewegung (Bottom-Up-Prozesse) und Impulse durch Schulaufsichtsbehörden (Top-Down-Prozesse) gegenseitig ergänzen: Ohne eine Graswurzelbewegung würde das Kooperative Lernen dirigistisch von oberen Schulbehörden an den Schulen implementiert. Dies würde eher zu Widerstand als zu produktiven Veränderungsprozessen führen. Die Veränderungsprozesse zielen zwar auf die Veränderung von Institutionen ab, wichtige Träger sind aber neben Gruppen auch die beteiligten Personen. Entwicklungsprozesse leben wesentlich vom Engagement einzelner KollegInnen. Dies unterstreicht die Bedeutung von Personen in Veränderungsprozessen. Dieser Aspekt wird von Jörg Schlee betont, der sich kritisch mit diversen Konzepten der Schulentwicklung auseinandersetzt.<sup>51</sup>

#### 4 Impulse des Kooperativen Lernens für die Fachdidaktik

Das Kooperative Lernen ist zunächst einmal ein allgemeinpädagogisches Konzept, das abhängig von der Eignung des jeweiligen Themas und den Zielsetzungen in jedem Unterrichtsfach realisiert werden kann. Es dürfte allerdings auch bereits deutlich geworden sein, dass es eine große Affinität zwischen dem Kooperativen Lernen und einer sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik gibt. Das Kooperative Lernen kann demnach einen wichtigen Beitrag zur politischen Bildung in der Schule leisten. Zunächst einmal gelten für einen guten Politikunterricht wie auch für einen guten sozialwissenschaftlichen Unterricht die allgemeinen Merkmale guten Unterrichts<sup>52</sup>, wie sie bspw. von Andreas Helmke formuliert wurden: Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung; Lernförderliches Unterrichtsklima; vielfältige Motivierung; Struktu-

riertheit und Klarheit; Wirkungs- und Kompetenzorientierung; Schülerorientierung und Unterstützung; Förderung aktiven, selbstständigen Lernens; angemessene Variation von Methoden und Sozialformen; Konsolidierung, Sicherung und intelligentes Üben. Die Passung als zehntes Merkmal ist aus seiner Sicht

*„das Schlüsselmerkmal. Es stellt die Grundlage für Konzepte der Differenzierung und Individualisierung dar. Man kann Passung auch als Metaprinzip bezeichnen, denn es handelt sich um ein Gütekriterium, das in erweitertem Sinne für alle Lehr-Lern-Prozesse gültig ist.“<sup>53</sup>*

Ein guter sozialwissenschaftlicher Unterricht ist komplex und anspruchsvoll, weil ein hoher Anspruch sowohl an die Vermittlung methodischer Kompetenzen<sup>54</sup> als auch an die Bearbeitung eines breiten Themenspektrums aus zumindest<sup>55</sup> den drei Teildisziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften gestellt wird. Hinzu kommen diverse fachdidaktische Kriterien wie Problemorientierung, Handlungs- und Produktorientierung, Situations- und Schülerorientierung sowie Aktualität. Da ein Großteil sozialwissenschaftlicher Themen in der Gesellschaft kontrovers diskutiert wird, muss im Sinne des Beutelsbacher Konsenses diese Kontroversität und Multiperspektivität im Unterricht abgebildet werden. Dementsprechend werden hohe Ansprüche an die politisch-moralische Urteilsbildung und an die Argumentationsfähigkeit der SchülerInnen gestellt. In der Sekundarstufe II spielt die Wissenschaftspropädeutik eine gewichtige Rolle. Im neuen Kernlehrplan für Sozialwissenschaften wird die Vermittlung von Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz gefordert.<sup>56</sup> Sibylle Reinhardt ergänzt diese fachdidaktischen Prinzipien<sup>57</sup> um die Punkte Konfliktorientierung, Fallprinzip und Zukunftsorientierung.<sup>58</sup>

In den letzten Jahren wurden in NRW sukzessive die Lehrpläne überarbeitet und auf eine Kompetenzorientierung hin fokussiert. Deshalb soll an dieser Stelle kurz auf die Kontroverse zum Kompetenzbegriff eingegangen werden. Mittlerweile haben sich zwei Lager gebildet, die den Kompetenzbegriff unterschiedlich interpretieren. Wolfgang Sander<sup>59</sup> vermutet, dass die gegenwärtige Kompetenzorientierung in der Bildungspolitik wie eine Spekulationsblase platzen wird und kritisiert die schleichende Umdeutung der Kompetenzorientierung im Zuge ihrer Durchsetzung: Der ursprünglich komplexe Kompetenzbegriff, wie er bspw. durch Franz E. Weinert vertreten wurde, würde nach der Umdeutung des Kompetenzbegriffes in der Klieme-Expertise von 2003 immer mehr auf fachliche Kompetenzen reduziert. Politische Schlüsselkompetenzen wie politische Mündigkeit oder politische Urteilsfähigkeit würden im Sinne der Output-Orientierung auf abprüfbares Wissen reduziert und somit verflacht der Kompetenzbegriff. Die Gegenposition argumentiert, dass sich BürgerInnen vielfältige Kompetenzen aneignen müssen um in der Demokratie handeln zu können. Ihre politischen Meinungen aber

*„setzen Wissen voraus und werden erst durch Wissen fundiert. Mit Wissen kann man Interessen und Überzeugungen besser formulieren, besser mit anderen diskutieren und sich im Falle eines Konfliktes besser behaupten.“<sup>60</sup>*

Entsprechend wird dieses Kompetenzmodell weitgehend auf die Vermittlung fachlicher Inhalte fokussiert, die als messbare Kompetenzen<sup>61</sup> ausgewiesen werden.

Die Ausführungen zum Kooperativen Lernen haben deutlich gemacht, dass sich dieses Konzept durch einen komplexen Kompetenzbegriff auszeichnet, in dem soziales, methodisches und kommunikatives nicht vom fachlichen Lernen getrennt werden. So ist auch im

sozialwissenschaftlichen Unterricht das fachliche Lernen im Kontext des Kooperativen Lernens eng mit anderen Kompetenzbereichen verknüpft, die sich gegenseitig bedingen. Das in den 1980er und 1990er Jahren in den USA und Kanada entwickelte Konzept des Kooperativen Lernens korrespondiert mit einem Kompetenzbegriff in den Jahrzehnten vor PISA, der „geradezu als Gegenkonzept gegen die Verfächlichung des Lernens im Bildungssystem entwickelt“<sup>62</sup> wurde, und dürfte somit eine größere Affinität zum Konzept von Sander haben.

## 5 Schlussfolgerungen

Ein demokratischer Bürger und eine demokratische Bürgerin zeichnen sich u. a. durch hohe Argumentationskompetenzen, gute Kommunikationsfähigkeiten, Toleranz und einen respektvollen Umgang auch mit Andersdenkenden aus. Diese und viele weitere Kompetenzen, die unerlässlich für die Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft sind, können im Kontext kooperativer Lernarrangements vermittelt werden. So lernen SchülerInnen auf der Basis eines soliden Wissens differenziert zu argumentieren und sich intensiv im Sinne der Kontroversität in Gegenpositionen einzudenken. Integrativ eignen sich junge Menschen über die sozialen, kommunikativen und methodischen Kompetenzen hinaus auch fachliche Kompetenzen an. Der in der Fachdidaktik oft beschworene Widerspruch zwischen Theorie und Praxis wird in kooperativen Lernformen weitgehend aufgelöst, da die kooperative Praxis immer eng verbunden ist mit einer permanenten Reflexion der Handlungen.

Damit kann das Kooperative Lernen der oft beklagten geringen Wahlbeteiligung und der häufig beschworenen Politikverdrossenheit junger Menschen, die de facto eher eine PolitikerInnen- und Parteienverdrossenheit ist, in

der Schule entgegenwirken. Eine der größten Gefahren für die demokratische Kultur erwächst gegenwärtig aus dem in größeren Bevölkerungsteilen latent existierenden Rassismus, der angesichts der Flüchtlingsströme von rechtsextremen und ausländerfeindlichen Organisationen wie bspw. Pegida mobilisiert wird und erschreckend häufig in Gewalttätigkeit umschlägt. Forschungen von Slavin zu Beginn der 1980er Jahre zur Wirkung von kooperativem Lernen bei SchülerInnen unterschiedlichen ethnischen und kulturellen Hintergrunds<sup>63</sup> haben nachgewiesen, dass das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen, die aus verschiedenen ethnischen und kulturellen Bevölkerungsgruppen stammen, in kooperativen Lernarrangements einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Toleranz und Akzeptanz des Fremden leistet.

Das Kooperative Lernen kann auch als Bindeglied zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung<sup>64</sup> fungieren. Während in der schulpraktischen Ausbildung an vielen

Zentren für schulpraktische Lehrerbildung<sup>65</sup> das Kooperative Lernen mittlerweile eine wichtige Rolle spielt, kommt die Vermittlung des Konzeptes im universitären Bereich erst langsam und eher punktuell in Bewegung. Mittlerweile bietet das Praxissemester in NRW eine Chance, den Praxisanteil in der Ausbildung von LehrerInnen für Sozialwissenschaften stärker in die universitäre Lehrerbildung zu integrieren. Das Kooperative Lernen beinhaltet vielfältige Impulse für zahlreiche relevante Dimensionen einer qualifizierten sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung und könnte so zu einem wichtigen Baustein im Praxissemester werden: Wenn sich die Studierenden im Studium charakteristische Methoden und konzeptionelle Grundlagen des Kooperativen Lernen aneignen und diese während des Praxissemesters im Unterricht realisieren und gezielt erforschen, könnte dies zu einem wichtigen Baustein für eine qualifizierende Ausbildung im Fach Sozialwissenschaften werden.

## Anmerkungen und Literatur

- 1 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft, Heft 4717, Düsseldorf, S. 12.
- 2 Sibylle Reinhardt (2004): Demokratie-Kompetenzen, in: Wolfgang Edelstein/ Peter Fauser (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik – Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, Berlin, S. 1.
- 3 Carmen Druyen/Thomas Kremers (2015): Kooperatives Lernen 2015 – Eine konstruktiv-kritische Zwischenbilanz, in: Schulmagazin 5–10, 6/2015, Oldenburg, S. 7–10.
- 4 Sibylle Reinhardt schlägt fünf Kompetenzen vor: Perspektivübernahme, Konfliktfähigkeit, politische Urteilsfähigkeit, Partizipation, Analysieren gesellschaftlicher Teilsysteme und Wissenschaftspropädeutik (als Spezifikum der gymnasialen Oberstufe), vgl. Sibylle Reinhardt (2004), S. 3.
- 5 Jürgen Oelkers (2009): John Dewey und die Pädagogik, Weinheim und Basel, S. 53.
- 6 Vgl. ebd., S. 53 ff.
- 7 John Dewey (2008): Democracy and Education, Radford, S. 90.
- 8 Vgl. David W. Johnson/Roger T. Johnson/Edythe Johnson Holubec (2005): Kooperatives Lernen – Kooperative Schule, Mülheim /Ruhr, S. 88–100.
- 9 Vgl. ebd., S. 15 ff.
- 10 Vgl. Norm Green/Kathy Green (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium, Seelze-Velber, S. 75–83.
- 11 Thomas Kremers (2014): Der Gruppe eine Gestalt geben – Impulse des Kooperativen Lernens für eine gestaltpädagogische Praxis, in: Zeitschrift für Gestaltpädagogik 1/2014, S. 28–36.
- 12 Vgl. Margit Weidner (2005): Kooperatives Lernen im Unterricht, Seelze-Velber, S. 55–65. Vom Autor überarbeitet und ergänzt.
- 13 Vgl. das Stufenmodell der Motivation von Edward L. Deci/Richard M. Ryan (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Beiheft.
- 14 Vgl. David W. Johnson/Roger T. Johnson (1994): Learning Together and Alone – Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning, Needham Heights/Massachusetts, S. 201–2014, 227–229, 235–236.
- 15 Vgl. Ludger Brüning/Tobias Saum (2012): Gruppen bilden – Teamgeist entwickeln – Kraft tanken. Übungen für das Kooperative Lernen, Essen.
- 16 Vgl. Ludger Brüning/Tobias Saum (2006): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen – Strategien zur Schüleraktivierung, Essen, S. 17.
- 17 Johnson/Johnson/Holubec (2005), S. 100. In dem Kapitel „Der Stand der Forschung“ (S. 85–101) beschreiben die Autoren ausführlich die vielfältigen Studien zum Kooperativen Lernen.
- 18 Vgl. Thomas Kremers (2014): Wie lernwirksam ist das Kooperative Lernen? – Lernen in kooperativen Strukturen auf dem Prüfstand der Hattie-Studie, in: Ewald Terhart (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion –

- Probleme sichtbar machen, Seelze, S. 78–88.
- 19 John Hattie (2012): *Visible Learning for Teachers – Maximizing Impact on Learning*, London/New York. Seit 2013 liegt die deutsche kommentierte Übersetzung vor: Vgl. John Hattie (2013): *Lernen sichtbar machen – Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*, hrsg. von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler.
- 20 Hattie (2013), S. 251.
- 21 Ebd., S. 113.
- 22 Vgl. Thomas Kremers (2011): *Das Kooperative Lernen als fokussierendes Bindeglied zwischen der ersten und der zweiten Phase der Lehrerbildung? Thesen zur Integration von fachlichen, sozialen und personenorientierten Lernprozessen in der Lehrerbildung*, in: Christine Preuß/Eva Heidemann/Philipp Westermann (Hrsg.): *Kooperatives Lernen in Hochschule, Studienseminar und Schule*, Münster, S. 83–94.
- 23 Hattie (2013), S. IX.
- 24 Vgl. Johnson/Johnson/Holubec (2005), S. 120–124.
- 25 Olaf Köller/Johanna Möller/Jens Möller (2013): *Was wirkt wirklich? Einschätzungen von Determinanten schulischen Lernens* (Schulmanagement Handbuch, Bd. 145), München, S. 42.
- 26 Hattie (2013), S. 433–439.
- 27 Ebd., S.151.
- 28 Ebd., S. 129.
- 29 Ebd., S. 151.
- 30 Ebd., S. 123.
- 31 Ebd., S. 123.
- 32 Vgl. ebd., S. 239.
- 33 Vgl. ebd., S. 240–242.
- 34 Vgl. Luder Brüning/Tobias Saum (2007): *Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren – Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens*, Essen, S. 47 ff.
- 35 Concept Maps sind eine komplexere Form von Mind Maps, in denen der Autor seine persönlichen Ideen in einer sehr individuellen Struktur zum Ausdruck bringt.
- 36 Hattie (2013), S. 34.
- 37 Vgl. ebd., S. 122.
- 38 Vgl. ebd., S. 122.
- 39 Vgl. Helmut Fend (2008): *Schule gestalten – Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*, Wiesbaden.
- 40 Vgl. Michael Fullan (1993): *Change Forces*, London. Vgl. das Kapitel “The Complexity of the Change Process”, S. 19–41.
- 41 Ebd., S. 94.
- 42 Sibylle Rahm (2005): *Theorie der Schulentwicklung*, Weinheim und Basel, S. 55.
- 43 Vgl. Kirsten Mieke/Sven-Olaf Mieke (2005): *Praxishandbuch Cooperative Learning – Effektives Lernen im Team*, 2. erw. und überarb. Aufl., Meezen, S. 155 ff.
- 44 Vgl. Hans-Günter Rolff (2007): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*, Weinheim und Basel.
- 45 Vgl. Ludger Brüning/Tobias Saum (2009): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen – Neue Strategien zur Schüleraktivierung – Individualisierung – Leistungsbewertung – Schulentwicklung*, Essen, S. 154–165.
- 46 Vgl. zum Fortbildungskonzept Carmen Druyen/Thomas Kremers (2013): *Stufen der Professionalisierung in der Trainerausbildung beim Kooperativen Lernen – Ein Graswurzelprojekt mit Folgen*, in: Barbara Jürgens/Gabriele Krause (Hrsg.):

- Professionalisierung durch Trainings, Aachen, S.137–156.
- 47 Ludger Brüning und Tobias Saum bezeichnen die regelmäßigen Fortbildungen interessierter KollegInnen als „Werkstattgruppe“. Vgl. Brüning/Saum (2009), S. 156.
- 48 Vgl. Brüning/Saum (2009), S. 157.
- 49 Werner Jank und Hilbert Meyer unterstreichen, dass zur didaktischen Kompetenzentwicklung wesentlich neben Theorie- und Praxiswissen unterrichtliche Handlungskompetenzen sowie Reflexionskompetenzen gehören. Vgl. Werner Jank/Hilbert Meyer (2008): Didaktische Modelle, Berlin, S. 159–172.
- 50 Vgl. zur Implementierung des Kooperativen Lernens in Form einer Graswurzelbewegung: Thomas Kremers/Carmen Druyen (2008): In der Wurzel steckt die Kraft – Eine Graswurzelbewegung etabliert Kooperatives Lernen an Duisburger Schulen, Grundschule Heft 4/2008, S. 50–52 und dies. (2010): Aufbau einer regionalen Fortbildungsstruktur zum Kooperativen Lernen in Duisburg. Chancen und Grenzen einer Graswurzelbewegung, in: Philipp Westermann/Detlef Berntzen (Hrsg.): Kooperation in Schule und Unterricht, Münster, S. 149–153.
- 51 Vgl. Jörg Schlee (2014): Schulentwicklung gescheitert – Die falschen Versprechen der Bildungsreformer, Stuttgart, S. 174 ff.
- 52 Hilbert Meyer kommt zu ähnlichen Kriterien wie Andreas Helmke, betont aber besonders die Bedeutung einer klaren Struktur des Lehr- und Lernprozesses und die intensive Nutzung der Lernzeit. Vgl. Hilbert Meyer (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts – Empirische Befunde und didaktische Ratschläge, in: Pädagogik 10/03, S. 36–43.
- 53 Andreas Helmke (2006): Was wissen wir über guten Unterricht, in: Pädagogik, 2. Vgl. auch Andreas Helmke (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber.
- 54 Vgl. Dirk Braun/Maria Heiter/Carmen Speckin/Jens Wollmann (2013): Kooperatives Lernen in Fächern der Gesellschaftslehre – Aktiv lernen in Raum, Zeit und Gesellschaft, Essen.
- 55 Oft kommen aber auch noch Bezüge insbesondere zur Geschichtswissenschaft, Psychologie und Pädagogik hinzu.
- 56 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014), S. 16–18.
- 57 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1999): Sekundarstufe II Gymnasium Gesamtschule Richtlinien und Lehrpläne Sozialwissenschaften, Schriftenreihe Schule in NRW 4717, S. 5–15.
- 58 Vgl. Sibylle Reinhardt (2007): Politikdidaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 75 ff.
- 59 Wolfgang Sander (2013): Die Kompetenzblase – Transformation und Grenzen der Kompetenzorientierung, [http://zdg.wochenschauverlag.de/Leseprobe\\_Sander\\_1\\_2013.pdf](http://zdg.wochenschauverlag.de/Leseprobe_Sander_1_2013.pdf), S. 100 ff.
- 60 Franz Kiefer (2010): Vorwort, in: Georg Weißeno/Joachim Detjen/Ingo Juchler/Peter Massing/Dagmar Richter: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell, Bonn, S. 7.
- 61 Vgl. Georg Weißeno (2008): Politikkompetenz – Neue Aufgaben für Theorie und Praxis, in: ders. (Hrsg.): Politikkompetenz – Was Unterricht zu leisten hat, Bonn, S. 11 ff.
- 62 Sander (2013), S. 103.
- 63 Green/Green (2005), S. 35.

64 Vgl. Kremers (2011).

65 Vgl. Thomas Kremers (2010): Kooperatives Lernen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Alter Wein in neuen Schläuchen, in: Philipp Westermann/Detlef Berntzen (Hrsg.): Kooperation in Schule und Unterricht, Münster, S. 155–172.



# Impressum

*CIVES-Forum* #4, 07.12.2015

ISSN (Online) 2364 - 6306

## Impressum

**Herausgeber (Verantwortlicher i. S. v. § 55 RStV Abs. 2):**

Univ.-Prof. Dr. Sabine Manzel

Universitätsstr. 12

45117 Essen

Deutschland

Tel. +49 201-183-4305

E-Mail: [sabine.manzel@uni-due.de](mailto:sabine.manzel@uni-due.de)

Internet: <https://www.uni-due.de/politik/manzel.php>

Darüber hinaus gilt das Impressum der Universität Duisburg-Essen, das unter <https://www.uni-due.de/de/impressum.shtml> zu finden ist.

**Redaktion/Layout:** Julian Becker

**Redaktionsanschrift:**

*CIVES! School of Civic Education*

Fakultät für Gesellschaftswissenschaften

Universität Duisburg-Essen

Universitätsstr. 12

45117 Essen

Tel. +49 201-183-6909

<http://cives-school.de>

[info@cives-school.de](mailto:info@cives-school.de)

### „Disclaimer“:

Das Copyright sowie die inhaltliche Verantwortung liegen beim Autor. Namentlich gekennzeichnete Beiträge werden von den Autoren selbst verantwortet und geben nicht die Meinung des Herausgebers oder der Redaktion wieder.

Dieser Beitrag in der Reihe *CIVES-Forum* enthält Hinweise auf und Verknüpfungen zu Websites und digitalen Dokumenten Dritter („externe Links“). Diese Dokumente und Websites unterliegen der Haftung der jeweiligen Herausgeber oder Betreiber. Der Herausgeber oder die Autorin haben keinerlei Einfluss auf die aktuelle und zukünftige Gestaltung und auf die Inhalte der verknüpften Seiten. Das Setzen von externen Links bedeutet nicht, dass sich der Anbieter die hinter dem Verweis oder Link liegenden Inhalte zu Eigen macht. Eine ständige Kontrolle dieser externen Links ist für den Anbieter ohne konkrete Hinweise auf Rechtsverstöße nicht zumutbar. Bei Kenntnis von Rechtsverstößen werden jedoch derartige externe Links unverzüglich gelöscht.