

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Universität Kassel

FB 01: Institut für Erziehungswissenschaft

Prüferin: Dr. Susanne Jurkowski

Prüfling: Anna-Karolina Möbus

Wissenschaftliche Hausarbeit anlässlich der ersten Staatsprüfung
für das Lehramt an Haupt- und Realschulen

Die Förderung sozialer Kompetenzen mittels kooperativer Lehr- und Lernformen

-Eine empirische Untersuchung an einer Haupt- und Realschule-

Erscheinungsjahr: **2013**

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	02
1.1 Zur Auswahl des Themas „Förderung sozialer Kompetenzen mittels kooperativer Lehr- und Lernformen“.....	03
1.2 Zum Aufbau der Arbeit.....	04
2. Kooperatives Lernen.....	06
2.1. Begriffsdefinition des kooperativen Lernens.....	07
2.2. Grundlegendes Lehr- und Lernverständnis.....	09
2.3. Die Rolle der Lehrkraft beim kooperativen Lernen.....	11
2.4. Planungs- und Handlungssegmente bezüglich der Durchführung kooperativer Lernformen.....	14
2.5. Elemente des kooperativen Lernens.....	16
2.6. Methoden des kooperativen Lernens.....	19
2.7. Empirische Ergebnisse des kooperativen Lernens.....	27
3. Soziale Kompetenzen.....	30
3.1. Sozial- kommunikative Kompetenzen.....	34
3.2. Zur Lernkompetenz.....	37
3.3. Zum Verhältnis von sozial- kommunikativen Kompetenzen und Lernkompetenz.....	40
3.4. Kooperatives Lernen als Möglichkeit der Entwicklung sozial- kommunikativer Kompetenzen und Lernkompetenz.....	44
3.5. Phasen konkreten sozial- kommunikativen Handelns im Schulunterricht.....	47
3.6. Folgen und Forderungen an die Schulen.....	54
4. Empirische Untersuchung: Förderung sozialer Kompetenzen mittels kooperativer Lehr- und Lernformen.....	60
4.1. Veranlassung zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes.....	61
4.2. Grundlagen und Hypothese.....	62
4.3. Methoden.....	62
4.4. Versuchsdesign.....	62
4.5. Stichprobenbeschreibung.....	64
4.6. Versuchsablauf.....	65
4.7. Erhebungsinstrumente.....	67
5. Ergebnisse.....	68

6. Diskussion.....	73
7. Auswertung der Studie.....	78
7.1. Zur Lerngruppe A.....	78
7.2. Zur Lerngruppe B.....	80
7.3. Stellungnahme zur Hypothese.....	82
7.4. Schlussfolgerungen für die Unterrichtsentwicklung.....	83
7.5. Schlussfolgerungen für die Schulentwicklung.....	84
7.6. Gesamtevaluation der Forschungseinheit.....	86
8. Abschließendes Fazit.....	88
9. Literaturverzeichnis.....	91

Anhang

1. Beispiel einer Unterrichtsstunde in der Testgruppe
2. Beobachtungsbogen zur vorgestellten Unterrichtsstunde
3. Beispiel einer Unterrichtsstunde in der Kontrollgruppe
4. Beobachtungsbogen zur vorgestellten Unterrichtsstunde
5. Erhebungsinstrument (Fragebogen) der Studie

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 01	Beziehungen von sozial- kommunikativer, -Methoden-, Sach-, und Selbstkompetenz zu Lernkompetenz.....	42
Abbildung 02	Schritte sozial-kommunikativen Handelns in Unterrichtssituationen.....	43
Abbildung 03	Effekte kooperativen Lernens (Green& Green,2012).....	45
Abbildung 04	Individuelle Förderung von Schülern durch kooperatives Lernen (Praxis Schule, 1-2010, S.9).....	57
Abbildung 05	Qualitätsentwicklung in Klasse und Schule (Green & Green,2012, S.27)...	58
Abbildung 06	2x2-faktorieller, bivariater Zufallsversuchsplan.....	63
Abbildung 07	Gruppenzusammensetzung der Versuchsgruppen.....	64
Abbildung 08	Graphen zu Personenwahrnehmung und sozialer Initiative.....	72
Abbildung 09	Graph zu sozialer Orientierung.....	72

Abbildung 10	Handlungsschritte zur Implementierung kooperativen Lernens in den schulischen Unterricht.....	85
--------------	---	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 01.....	Erzeugungsmittel positiver Interdependenz.....	17
Tabelle 02.....	Phasen des kooperativen Lernens während des Gruppenpuzzles.....	21
Tabelle 03.....	Phasen des kooperativen Lernens während der Gruppenrecherche.....	22
Tabelle 04.....	Erwerb überfachlicher Kompetenzen in fachlichem Kontext (Klippert,2008)..	31
Tabelle 05.....	Schlüsselqualifikationen sozialen Lernens in der Schule (Pfungsten,1998).....	32
Tabelle 06.....	Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenzen in Phasen kooperativen Lernens.....	52
Tabelle 07.....	Deskriptive Statistik.....	70
Tabelle 08.....	Verlaufsschema der kooperativen Unterrichtsstunden.....	73

1. Einleitung

Wir leben in einer Gesellschaft, die sich in einem strukturellen und gesellschaftlichen Wandel befindet. Jugendliche werden in ihrem Alltag anderen Anforderungen ausgesetzt, als es noch vor einigen Jahrzehnten der Fall war. Zum einen werden sie aufgrund des Globalisierungsprozesses und des damit verbundenen ökonomischen und soziologischen Wandels neuen Leistungsansprüchen gegenübergestellt. Zum anderen werden sie aufgrund der rasanten Entwicklung Neuer Medien mit Impressionen überflutet, die vor einer Dekade in der Form noch nicht existierten. Neue Medien, wie beispielsweise das Internet oder die neue Generation der Smartphones, sorgen für einen Wandel auf kommunikativer Ebene. Die disparaten neuen Einflüsse¹, die auf Jugendliche einwirken, haben zufolge, dass eine neue Kompetenzanforderung an Jugendliche gestellt wird. Jugendliche müssen sich in einer Welt zurechtfinden, in der soziale Kompetenzen eine große Rolle bei der Erfolgsgewinnung spielen. Viele Kinder und Jugendliche wachsen, im Gegensatz zu früheren Jahrzehnten, in Familien auf, in denen Eltern nicht mehr die Hauptrolle im Zusammenhang mit Erziehung einnehmen. Die Jugendlichen sind früh auf sich alleine gestellt und müssen selbstständig ihren Alltag bewältigen. Die häusliche Erziehung weitet sich im Rahmen des Konzeptes des ganztäglichen Unterrichtes auf die Schule aus. Es findet ein gesellschaftlicher Wandel statt, bei dem der Schule bezüglich des Erziehungsfaktors von Kindern und Jugendlichen eine wachsende Bedeutung zukommt.

Schule übernimmt einen Teil der Erziehung, die vor einigen Jahren noch durch das Elternhaus stattgefunden hat. Die Institution Schule muss Schüler² auf ihren weiteren Werdegang vorbereiten. Da soziale Kompetenzen und die Fähigkeit, sich in eine Gesellschaft positiv einbringen zu können, in der Öffentlichkeit immer wichtiger werden, muss die Schule neben dem Bildungsauftrag³ (Metzler & Al-Diban, 2001) auch auf die sozialen und kooperativen Kompo-

¹Internet, soziale Netzwerke, Digitalisierung etc.

²Selbstverständlich schließt in der vorliegenden Arbeit das generische Maskulinum Frauen und Männer ein.

³Dem Auftrag spezifisches Fachwissen zu vermitteln

nenen eingehen. Jugendliche sollen in der Schule lernen, gemeinsam Probleme (Aufgaben) zu lösen und dabei ihre sozialen Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern. Jugendliche müssen die Möglichkeit erhalten, Erfahrungen zu sammeln, um ihre sozialen Kompetenzen zu stärken und zu lernen kooperativ zu arbeiten. Verschiedene Studien⁴ haben gezeigt, dass das Entwickeln sozialer Kompetenzen sich in der Schule am besten in Form von kooperativen Lehr- und Lernformen umsetzen lässt. Kooperation und soziale Kompetenzen sind im Zusammenhang mit Schule und Unterricht immer aneinander gekoppelt und nicht voneinander trennbar. Ohne das Vorhandensein eines Grundrepertoires von sozialen Kompetenzen ist ein kooperativ gestalteter Unterricht nicht möglich und ohne kooperativen Unterricht können sich soziale Kompetenzen nicht entwickeln. Diese Verbindung zwischen kooperativen Lernformen und Sozialkompetenzen ist seit vielen Jahrzehnten Inhalt umfassender Studien wie etwa jene von Robert und David Johnson⁵ oder Ronald Salvin⁶. Diese Studien belegen, dass kooperative Unterrichtsmethoden und das damit verbundene Training von sozialen Kompetenzen eine Stärkung des fachlichen und überfachlichen Lernens mit sich bringen.

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich den Zusammenhang kooperativer Lernformen mit sozialen Kompetenzen darstellen und die Annahme, dass kooperatives Lernen die sozialen Kompetenzen der Lernenden positiv beeinflusst, anhand einer empirischen Untersuchung ergründen.

1.1 Zur Auswahl des Themas „Förderung sozialer Kompetenzen mittels kooperativer Lehr- und Lernformen

Der Impuls, die Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen mittels kooperativer Lehr- und Lernformen zum Inhalt dieser Arbeit zu machen, entstand während meiner Tätigkeit in Form eines Lehrauftrages an einer Haupt-

⁴Johnson & Johnson/ Kanning/ Green & Green/ Salvin etc.

⁵Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1990), Social skills for successful group work. Educational Leadership.

⁶Salvin, R.E. (1995), Cooperative Learning. Theory, research and practice.

und Realschule. Im Rahmen meiner Arbeit an der Schule und dem Umgang mit Schülern habe ich eine Pluralität von Formen der Unterrichtsorganisation kennengelernt, die während meiner eigenen Schulzeit nicht praktiziert wurden. Die neuen Formen des Unterrichtens habe ich als sehr interessant empfunden. Bei der praktischen Anwendung verschiedener innovativer Unterrichtsformen habe ich die Form des kooperativen Lernens als eine der effektivsten Formen kennengelernt. Besonders imponiert hat mich diesbezüglich die Tatsache, dass bei kooperativen Formen des Unterrichts insbesondere auf lernschwache Schüler eingegangen wird, die in Formen des Frontalunterrichtes häufig überfordert und vernachlässigt werden. Diese Tatsache bewog mich dazu, meine persönlich geschlossenen Erfahrungen mit kooperativem Lernen und dem damit verbundenen Erwerb verschiedener Kompetenzen in Form einer empirischen Untersuchung wissenschaftlich zu erforschen und mich mit den bestehenden wissenschaftlichen Analysen im Rahmen dieser Arbeit intensiver auseinanderzusetzen.

1.2 Zum Aufbau der Arbeit

In dieser Arbeit wird der Zusammenhang des kooperativen Lernens mit der Entwicklung von sozialen und sozial-kommunikativen Kompetenzen⁷ bei Schülern aufgeführt und die Funktion der Lehrkraft bei kooperativ ausgerichtetem Unterricht behandelt. Im zweiten Kapitel der Arbeit werden die Basiselemente kooperativen Lernens- und Lehrens und die einzelnen Elemente, aus denen sich kooperative Unterrichtssituationen zusammensetzen, vorgestellt. Zudem werde ich die Situation der Schüler und den damit verbundenen besonderen Aufgaben während der Unterrichtssequenzen⁸ aufgreifen. Bezüglich der Rolle der Lehrkraft werde ich die verschiedenen, aufeinander aufbauenden Handlungsschritte bei Planung und Durchführung erläutern und konkret auf die veränderte Lehrerrolle beim kooperativen Lernen eingehen.

⁷Vgl. Kap. 3.1

⁸Kooperative Lernsituationen

Des Weiteren werden einige methodische Formen der kooperativen Lehr- und Lernformen vorgestellt, sowie empirische Ergebnisse bezüglich des kooperativen Lernens aufgezeigt.

Im dritten Punkt der Arbeit werden die beim kooperativen Lernen im Mittelpunkt stehenden Kompetenzen erläutert. Schwerpunkt dieses Kompetenzbereiches sind in dieser Arbeit die sozialen und kommunikativen Kompetenzen. Da soziale und kommunikative Kompetenzen beim kooperativen Lernen und Lehren monolithisch sind, werden die Relation zwischen beiden Kompetenzen und deren Zusammenhänge mit den kooperativen Unterrichtsformen näher beschrieben. Ich werde die Frage behandeln, inwiefern kooperative Lernformen das Kompetenzverhalten von Schülern positiv beeinflussen und welche Faktoren bei dieser positiven Einflussnahme eine Rolle spielen. An faktischen Beispielen werde ich die Phasen konkreten sozialen- und kommunikativen Handelns im Schulunterricht vorstellen und die daraus resultierenden Folgen und Forderungen an die Institution Schule darstellen.

Im vierten Kapitel dieser Arbeit stelle ich eine von mir durchgeführte empirische Studie⁹ vor, die den Zusammenhang zwischen kooperativen Lernformen und der Förderung sozial- kommunikativer Kompetenzen im Schulunterricht untersucht. Dafür werde ich zunächst die Rahmenbedingungen der Studie vorstellen, um dann konkrete Angaben zur Durchführung zu machen.

Das fünfte Fragment der Arbeit inkludiert die Erhebungselemente, die für die Durchführung und Auswertung der Studie verwendet wurden.

Der sechste Passus beinhaltet die Durchführung der Studie und eine Erläuterung der verschiedenen methodischen und didaktischen Mittel, die für die Implementierung notwendig waren.

Das siebte Kapitel umfasst die Auswertung der durchgeführten Studie. Ich werde die in die Studie inkludierten Lerngruppen und deren Lernerfolge präsentieren und Stellungnahme zu den von mir aufgestellten Hypothesen, dass kooperative Lernformen positiven Einfluss auf soziale Kompetenzen der Schü-

⁹ „Förderung sozialer Kompetenzen mittels kooperativer Lehr- und Lernformen“.

ler nehmen, ausführen. Des weiteren werde ich bezüglich der sich aus der Studie ergebenden Resultate Schlussfolgerungen für die Schulentwicklung ziehen und eine Gesamtevaluation der Forschungseinheit resümieren. Im achten Kapitel werde ich ein abschließendes Fazit darlegen und die Arbeit noch einmal retrospektiv betrachten.

2. Kooperatives Lernen

Dieser Teil der Arbeit wird grundlegende Informationen bezüglich des kooperativen Lernens zum Inhalt haben. Es geht zunächst darum, den Begriff des kooperativen Lernens¹⁰ zu definieren und ein grundlegendes Lehr- und Lernverständnis von kooperativem Unterricht zu festzulegen. Da kooperatives Lernen sich aus einem Schüler-Lehrer-Gefüge¹¹ zusammensetzt und ohne den einen oder den anderen nicht umsetzbar ist, wird an dieser Stelle die Rolle der Lehrkraft während kooperativer Lernphasen definiert, sowie Handlungsschritte bei der Planung und Durchführung kooperativer Lernsequenzen vorgestellt. Anschließend an die Gestaltungsmöglichkeiten kooperativer Lernphasen, werde ich die Zusammensetzung der Elemente kooperativen Lernens und die damit verbundenen methodischen Mittel¹² vorstellen. Diese werde ich nicht nur ausschließlich aus Perspektive der Lehrperson betrachten, sondern ich werde auch die Perspektive der Schüler einnehmen und Aspekte aufzeigen, die aus Sicht der Schüler für kooperative Lernformen von Bedeutung sind. In erster Linie wird es jedoch darum gehen, welche Funktion und welchen Stellenwert kooperativer Unterricht kontemporär in der Institution Schule einnimmt und wie diese besondere Form des Unterrichts umgesetzt werden kann. Des weiteren werde ich anhand aktueller Befunde die Bilanz kooperativer Lernformen vorstellen.

¹⁰Kooperatives Lernen in der Schule

¹¹Ein Prozess, der Lehrer und Schüler gleichermaßen mit einbezieht.

¹²Verschiedene Anwendungsmöglichkeiten kooperativen Lernens

2.1 Begriffsdefinition des kooperativen Lernens

Der Begriff „kooperativ“ stammt aus dem lateinischen „cooperatio“ und bedeutet zu deutsch Zusammenwirkung oder Mitwirkung. Auf die Schule bezogen bedeutet dies das Zusammenwirken oder Mitwirken aller Beteiligten, sowohl Schüler als auch der Lehrkraft, an einer Aufgaben- oder Problemstellung, mit dem Ziel, einen gemeinsamen Lösungsweg und eine simultane Lösung für das Problem zu finden. Im Gegensatz zu lehrerzentriertem Unterricht¹³ haben die Schüler während kooperativer Unterrichtssituationen die Möglichkeit der Mitsprache¹⁴ (Bohnsack, 1996). In der Regel ist es die Lehrkraft, die Wissen vermittelt und es sind die Lernenden, die es übernehmen. Diese Form der Wissensvermittlung hat sich im Rahmen verschiedener Bildungsforschungen, wie etwa der PISA-Studie¹⁵ und in Anbetracht der ökonomischen und soziologischen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte als veraltet erwiesen. Ein neues Konzept des Lehrer-Schüler-Verhältnisses sorgt dafür, dass nicht mehr nur die leistungsstärksten Schüler von der Lehrkraft erhört werden, sondern auch leistungsschwächere Schüler eine Chance erhalten. Das Prinzip des kooperativen Lernens nimmt auf dieses neue Lehrer-Schüler-Verhältnis Bezug, indem die Lernenden darin gelehrt werden, sich selbst zu lehren. Durch strukturelle und methodisch-didaktische Veränderungen im Unterricht soll ein neues, schülermotivierendes Konzept in den Unterricht integriert werden, welches die Schüler durch Selbstengagement zu einem umfangreicheren Lernzuwachs auf vielerlei Ebenen¹⁶ führen soll (Jürgens, 1996). Das Grundprinzip des kooperativen Lernens ist simpel, es heißt „learning-by-doing“. Schüler partizipieren aktiv am Unterrichtsgeschehen, indem sie selbst Inhalte erarbeiten, die sie sich gegenseitig präsentieren. Die Lehrkraft nimmt während der Arbeitsphase eine passive Rolle ein, wirkt unterstützend bei Problemen und motiviert die Schüler. Kooperatives Lernen erfordert ein hohes Maß an Selbstdisziplin, Eigenverantwortung und sozialen Kompetenzen. Zunächst jedoch ist zu be-

¹³Die Lehrkraft steht im Zentrum des Unterrichts

¹⁴Evaluations- und Diskussionsmöglichkeiten

¹⁵Internationale Schulleistungsuntersuchungen der OECD, die seit dem Jahr 2000 durchgeführt werden.

¹⁶Sowohl auf kognitiven, sachbezogenen als auch auf überfachlichen, emotionalen Ebenen.

rücksichtigen, dass ein negativer Veränderungsprozess im Bereich des sozialen Verhaltens von Schülern stattgefunden hat, sprich Kinder und Jugendliche, die die Schule besuchen, sind im Gegensatz zu damals viel ichbezogener und weniger rücksichtsvoll (Fölling-Albers, 1992). Für kooperatives Lernen bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler zunächst einen Grundstock an sozialen Kompetenzen erwerben müssen, um diesen schließlich während der kooperativen Lernsituationen zu erweitern und zu perfektionieren. Für den Unterricht bedeutet dies eine Veränderung auf allen Ebenen. Sowohl die Lehrenden als auch die Schüler müssen sich auf eine neue Unterrichtssituation einstellen und lernen, mit einem hohen Maß an Selbstverantwortung umzugehen.

Der Ablauf kooperativer Lernformen kennzeichnet sich durch verschiedene Attribute aus. Zunächst ist es wichtig, dass in der Lerngruppe ein positives Gemeinschaftsgefühl¹⁷ herrscht, sodass ein Gemeinschaftsgefühl entstehen kann. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Aufgabenstellung¹⁸ so gestaltet sein muss, dass die einzelnen Gruppenmitglieder sich nicht nur für ihre eigenen Leistungen interessieren, sondern, die Gesamtgruppe sich für alle Teilleistungen jedes Einzelnen interessiert. Die Schüler gehen nach dem Think-pair-share-Prinzip vor. Dabei müssen sie lernen, dass jedes einzelne Gruppenmitglied einen persönlichen Beitrag zum Gesamtziel leisten muss. Beim kooperativen Lernen ist es in der Regel so, dass es keinen Inszenator innerhalb einer Gruppe gibt, sondern dass alle Teilnehmer sich in einer Führungsposition befinden. Dies ist möglich, weil kooperative Lerngruppen sich gewöhnlich aus heterogenen Lernenden zusammensetzen, die sich alle auf einem unterschiedlichen Lernniveau bewegen und somit auch auf unterschiedliche Weisen versuchen, eine individuelle Lösung zu finden. Diese Tatsache ermöglicht es der Lerngruppe, eine Mannigfaltigkeit an Lösungswegen kennenzulernen und die Individualität jedes einzelnen Gruppenmitgliedes zu schätzen. Kooperatives Lernen verlangt eine Vielzahl von Kompetenzen, welche die Lernenden im Laufe des Prozesses neben dem Lösen der gemeinsamen Aufgabe erwerben. Während des Verlaufes eines kooperativen Lernprozesses beobachtet die Lehr-

¹⁷Positive Interdependenz

¹⁸Das von den Schülern zu lösende Problem

person die Arbeitsgruppen und untersucht Probleme und Schwierigkeiten, die während der Kooperationsphase auftreten (Hasselhorn & Gold, 2006). Die Lehrkraft gibt keine Lösungen vor, sondern gibt den Gruppen ausschließlich ein Feedback zur Gemeinschaftsarbeit der Gruppe.

2.2 Grundlegendes Lehr- und Lernverständnis

Kooperatives Lernen ist eine Form des lernerzentrierten Unterrichts. Lernende müssen während des Prozesses der kooperativen Arbeit aktiv zusammenarbeiten und in Interaktion treten. Die Lehrkraft zieht sich aus dem Unterrichtsgeschehen weitgehend zurück und lässt die Schüler sich eigenständig mit der gegebenen Aufgabe beschäftigen. Bevor die Lehrkraft in den Prozess der Kooperation eingreift, müssen die Lernenden zunächst gegenseitig versuchen, sich bei der Bearbeitung des Materials zu unterstützen.

Nach der Theorie der sozialen Interdependenz (Johnson & Johnson, 1999) kann schulischer Unterricht in drei Organisationsformen partagiert werden. Die sozialen Interdependenzen unter den Schülern definieren dabei die unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichtes.¹⁹

Die kompetitive Organisationsform des Unterrichts fordert die Schüler zu einer Form des konkurrierenden Wettkampfes innerhalb de Unterrichtes auf. Schüler, die die Antwort auf eine Frage wissen, müssen sich melden und eine Person darf die Lösung vortragen. Schüler haben bei dieser Organisationsform nur dann einen Lernerfolg, wenn sie von der Lehrkraft ausgewählt werden. Dieser Wettkampfgedanke führt zwischen den Schülern zu einer negativen Interdependenz und damit verbunden zu exorbitanten Schwierigkeiten²⁰ innerhalb der Lerngruppe. Lernschwache Lernende werden ausgegrenzt, die Motivation der Lernenden mutiert zu Resignation und soziale Kompetenzen werden sozusagen abtrainiert.

¹⁹Kompetitiv/individualistisch/kooperativ

²⁰Konflikte und persönliche Differenzen zwischen den Schülern

Im Falle der individualistischen Organisationsform von Unterricht arbeiten die Schüler in Form von Einzelarbeit. Alle Schüler arbeiten einzeln an einer Aufgabenstellung und konzentrieren sich ausschließlich auf ihr eigenes Können und Wissen. Sie versuchen die Aufgabe ohne weitere Hilfe durch Mitschüler und Mitschülerinnen zu lösen, sondern arbeiten autonom und unabhängig vom Klassenverband. In diesem Fall besteht weder eine positive noch eine negative Interdependenz. Da die Schüler das Ziel selbstständig und ohne Hilfe eines Mitschülers erreicht haben, konnten sie auch keine sozialen oder kommunikativen Kompetenzen erwerben.

In einem kooperativ organisierten Unterricht hingegen sind alle Schüler darauf angewiesen, sofern sie ihr individuelles Ziel erreichen wollen, sich auf Mitschüler einzulassen. Denn das Erreichen eines individuellen Zieles ist nur dann möglich, wenn alle anderen Gruppenmitglieder ihr individuelles Ziel auch erreichen. Wenn jeder Schüler in einer Lerngruppe einen Teilbereich einer Gesamtaufgabe erarbeitet, so ist es schließlich das Gesamtziel der Gruppe, alle individuellen Teilbereiche zusammensetzen, um am Ende der Arbeitsphase ein Ganzes²¹ zu erhalten. Dies führt schlussendlich zu einer positiven Interdependenz der Schüler.

Diese positive Interdependenz ist es, was kooperativen Unterricht ausmacht. Während der kooperativen Arbeit einer Arbeitsgruppe entsteht eine Atmosphäre gegenseitiger Unterstützung und Verantwortung, die an verschiedenste soziale und emotionale Kompetenzen gekoppelt ist. Bei der Durchführung einer kooperativen Lernsequenz ist jedoch darauf zu achten, dass es sich bei einer Lerngruppe immer um eine soziale Komposition handelt, in der auf eine bestimmte Gruppenkonstellation zu achten ist. Lernende, die im Alltag bereits eine kritische Relation zueinander haben, sollten nicht gemeinsam in einer kooperativen Gruppe befinden.

Formen des kooperativen Lernens und Lehrens beanspruchen, im Gegensatz zu den Formen der kompetitiven und des individualistischen Unterrichts, eine Menge von Lernzielen. Werden in den beiden oben genannten Organisationsformen nur unterrichtliche Teilziele verfolgt, so beinhaltet der kooperative

²¹Das Gruppenresultat, welches alle Teilergebnisse summarisch zusammenfasst

Unterricht demgegenüber soziale, kognitive und emotionale sowie motivationale Lernziele in gleichem Maße. Die Substanz des kooperativen Lernens, also die Lernarbeit der Schüler, impliziert ein neues Lernverständnis. Der Lernprozess befasst sich nicht mehr mit dem Annullieren der Leistungsdefizite von Schülern, sondern mit engagiertem, individuellem Einsatz für die eigene Zukunftsgestaltung. Dabei sind drei Faktoren von äußerster Priorität: Erwerb von Bildungsinhalten, Schulung des Gemeinschaftsgefühls²² und die Ausbildung der Selbstentwicklung²³. Die Schüler müssen ihren eigenen Lern- und Verstehensprozess arrangieren, um sich den ihnen begegnenden Problemen stellen zu können. Dies geschieht nach dem Muster des Wissenserwerbs, der Entdeckung von Neuem bzw. dem Sammeln von Erfahrungen, dessen Transfer auf andere Ereignisse oder Erlebnisse und einhergehend der Wissenserweiterung.

Der Prozess des kooperativen Lernens erfordert zudem auch eine Veränderung des Lehrverständnisses. Die Lehrperson muss sich ebenso auf die neue Lernsituation einlassen wie die Lernenden. Im Gegensatz zu verschiedenen anderen Unterrichtsformen bemüht sich die Lehrkraft beim kooperativen Unterricht darum, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, also die Kompetenzen der Lernenden zu implementieren. Die Lehrperson nimmt sich als Lernender wahr, der seinen Bestand an Kompetenzen stetig erweitern kann. Da Bildung ein Prozess ist, der ohne zwischenmenschliche Beziehungen nicht stattfinden kann, ist ein positiver Konnex zwischen Lehrperson und den Schülern ein wesentlicher Faktor des Gelingens kooperativen Unterrichts. Im Rahmen des kooperativen Lernens wird Unterricht als eine Ko-Konstruktion²⁴ von Wissen verstanden. Der Lehrer trägt dabei die Rolle eines Unterstützers, der die Schüler begleitet.

2.3 Die Rolle der Lehrkraft beim kooperativen Lernen

Kooperative Lernsituationen sind immer lernerzentriert. Es geht in erster Linie

²²Positive Interdependenz

²³Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit und eines angemessenen Maßes an Selbstbewusstsein

²⁴Kooperatives Lernen als Mittel zum Erwerb eines vielseitigen Sach- und Fachwissens sowie überfachlichen Kompetenzen

darum, dass die Schüler selbstständig und individuell arbeiten und sich in eine Lerngruppe einbringen, sodass eine Form des Gemeinschaftsgefühls entsteht. Die Schüler übernehmen demzufolge im kooperativen Unterricht eine andere Rolle als im herkömmlichen Unterricht. Aus passiv- rezeptiven Schülern, werden aktive selbst gesteuerte Schüler.

Diese Veränderung im Lehrer-Schüler Rollengefüge bringt auch eine Umstrukturierung der Lehrerposition mit sich. Nicht nur die Schüler müssen ihre Position im Unterricht neu definieren, sondern auch die Lehrenden müssen sich in eine neue Position im Unterrichtsgeschehen einfinden. Die Lehrkraft trägt zwar in dieser Form der Unterrichtsorganisation eine tendenziell subalterne, jedoch zugleich auch sehr diversifizierte Rolle. Nimmt die Lehrkraft im regulären Unterricht die Rolle des Superiors ein, so muss sie sich im kooperativen Unterricht von den Gewohnheiten, im Fokus des Unterrichtsgeschehens zu stehen und die Verantwortung für den Verlauf des Unterrichts zu tragen, befreien.

Die Lehrkraft muss, um kooperatives Arbeiten überhaupt zu ermöglichen, die eigene Verantwortung zu einem überwiegenden Teil an die Schüler übertragen und sich von dem Gedanken, eine für die Lernenden jederzeit bereitstehende Wissensquelle zu sein, entfernen. Die Lehrkraft muss sich in die Rolle des Beratenden, den Schülern zur Seite stehenden Moderators begeben und diese zum eigenständigen Arbeiten ermutigen. Unerlässlich dabei ist, dass die Lehrperson die Gruppenprozesse im gesamten Klassenverband beobachtet und den Schülern bei Diskussionen zuhört sowie bei Problemen beratend zur Verfügung steht. Die Lehrkraft muss sich darüber im Klaren sein, dass die Lernenden die auftretenden Probleme bezüglich der Aufgabeninhalte selbst lösen. Vielmehr muss sie die Schüler dazu instruieren, Probleme innerhalb des Gruppenverbandes zu lösen und selbst nur Impulse zur Lösung von Problemen geben. Dies bedeutet jedoch nicht gleichsam, dass die Lehrkraft die Autorität gänzlich an die Lerngruppe dispensiert, sondern dass sie sich weitgehend aus dem Lerngeschehen zurückzieht und nur bei exorbitanten Problemen in das Geschehen eingreift.

Die Lehrkraft ist zu jeder Zeit für die Organisation, das Reglement und die Vermittlung von Kompetenzen des kooperativen Unterrichtes autorisiert. Die

Lehrperson gibt die Struktur des Unterrichts²⁵ sowie die Rollenzuweisungen²⁶ und Arbeitsaufträge vor, da ohne ein durchschlagendes Direktorium²⁷ keine Kooperation stattfinden kann. Die Schüler brauchen, um kooperativ arbeiten zu können, ein von der Lehrkraft vorgegebenes Schema, nach dem sie ihr Arbeiten in einer Gruppe koordinieren können. Prinzipiell desorbiert die Lehrkraft bei kooperativen Lehr- und Lernsituationen Aufgaben an die Schüler, welche diese mit Unterstützung und Anleitung durch die Lehrperson selbstständig einem Gruppenverband lösen sollen. Die Lehrkraft kann bei diesem Prozess eine oder mehrere Leiter der Arbeitsgruppen bestimmen, die den Arbeitsprozess innerhalb des Kollektivs koordinieren. Diese Form der Rollenzuweisung durch die Lehrperson bietet sich besonders in ausnehmend heterogenen Lerngruppen an, in denen einige Schüler ausgeprägte Leistungsdefizite aufweisen. Rolle der Lehrperson ist es an dieser Stelle, eine binnendifferenzierte Gruppenzusammensetzung zu erzeugen.

Weidner fragmentiert die Aufgaben der Lehrkraft in vier grundlegende Elemente. Diese vier Elemente setzen sich aus dem Festlegen der strukturellen Rahmenbedingungen, dem Planen der Unterrichtseinheit, dem Beobachten und Unterstützen der Schüler während der Arbeitsphase und der Bewertung des Arbeitsproduktes und der Arbeitsprozesse zusammen (Weidner, 2008). Folglich muss die Lehrkraft einen großen Teil an Vorarbeit leisten, um einen positiven Verlauf der geplanten kooperativen Lernphase sicherzustellen und des weiteren während des Verlaufes der Unterrichtsstunde die Rolle des Beobachters, Beurteilers und Unterstützers einnehmen.

Um die strukturellen Rahmenbedingungen festzulegen, muss die Lehrkraft im Vorfeld Gruppengröße und Gruppenzusammensetzung²⁸ festlegen, sowie räumliche Gegebenheiten arrangieren und das Vorhandensein von Arbeitsunterlagen für die verschiedenen Gruppen sicherstellen. Das Planen der Unterrichtseinheit hingegen umfasst die wichtigsten inhaltlichen Analysen, um die

²⁵Methoden und Inhalte

²⁶Die Zusammensetzung heterogener Lerngruppen

²⁷Die Lehrkraft agiert als Kontrollinstanz im Hintergrund des Unterrichtsgeschehens.

²⁸Organisatorische Fakten

gesetzten Teil- und Gesamtziele erreichen zu können. Die Lehrkraft muss im Vorhinein planen, in Form und in welcher Methode die kooperative Lernsequenz stattfinden soll und in wieweit es dabei möglich ist, eine positive Interdependenz und individuelle Verantwortlichkeit innerhalb der Lerngruppen zu erzeugen.

Um die Schüler während der Arbeitsphasen zu beobachten und zu unterstützen, darf die Lehrkraft die Lernprozesse so selten wie möglich unterbrechen. Es ist vielmehr so, dass die Lehrkraft ein stiller Beobachter²⁹ ist und den Arbeitsprozess lediglich anleitet. Die Lehrperson gibt bei auftretenden Problemen innerhalb der Lerngruppen nur Hilfe zur Selbsthilfe. Das heißt, die Lernenden erhalten Verweise, die sie auf den richtigen Lösungsweg bringen. Die Lösung jedoch muss die Gruppe selbstständig erarbeiten. Durch indirekten Support erhalten die Schüler von der Lehrperson Denkanstöße, die bei der Auflösung des Problems hilfreich sind. Die Lehrperson beobachtet den gruppeninternen Entwicklungsprozess der einzelnen Lerngemeinschaften sowie die soziale Interaktion und die individuellen Strategien zur Lösungsfindung. Beobachtet die Lehrkraft während der Arbeitsphasen, dass Materialien oder anderweitige Hilfsmittel³⁰ fehlen, so sollte den Lernenden dieses Material zur Verfügung gestellt werden, um eine Stagnation der Arbeitsphase zu verhindern.

Während der kooperativen Lernphasen finden permanente Reflexionsphasen statt. Diese Reflexionsphasen erfolgen sowohl durch die Lehrkraft als auch durch die Lernenden selbst. Immer wieder muss der Fortschritt des Handelns innerhalb der Kleingruppen reflektiert werden, damit am Ende der Arbeitsphase das verlangte Ziel erreicht werden kann. Die Lehrkraft muss für diese Reflexionsphasen eine Basis schaffen. Das heißt, sie muss zu Beginn der Arbeitsphase Maßstäbe³¹ festlegen, an denen die Schüler sich während der Reflexionsprozesse orientieren können. In einer abschließenden Evaluationsphase soll die Lerngruppe selbst darüber reflektieren, inwieweit während der Gruppenarbeit ein Interaktionsprozess stattgefunden hat, bzw. in wieweit ein Ko-

²⁹Passive Funktion

³⁰Diditale Medien, Videos, Filmsequenzen, Hörspiele, Internet etc.

³¹ Im Vorhinein festgelegte, von den Schülern zu erreichende Lernziele

operationsprozess entstanden ist und ob die Zielsetzung erreicht wurde. Im Anschluss daran soll ein gemeinsamer Austauschprozess mit dem Plenum und der Lehrkraft stattfinden, indem die Lehrkraft ebenfalls die eigenen Beobachtungen schildert und ein Abgleich zwischen den beiden Perspektiven³² stattfindet.

2.4 Planungs- und Handlungssegmente bezüglich der Durchführung kooperativer Lernformen

Die Handlungsschritte der Lehrperson, die bezüglich der Planung und Durchführung einer kooperativen Unterrichtssequenz vorzunehmen sind, gliedern sich summarisch in drei große Fragmente: Unterrichtsplanung, Unterrichtsausführung und Unterrichtsnachbereitung.

In jedem der drei Bereiche müssen von der Lehrkraft organisatorische und inhaltliche Entscheidungen getroffen werden, die einen Einfluss auf das Gelingen oder nicht Gelingen der kooperativen Arbeit der Schüler haben. Wie gut oder wie schlecht eine kooperative Lernform in einer Schulklasse funktioniert, hängt demzufolge erheblich von der Vorarbeit und der Nachbereitung der Lehrkraft ab.

Bei der Planung einer kooperativen Lernphase muss die Lehrperson verschiedene fachliche und sozial- kommunikative Schwerpunkte setzen und anhand der von ihr gesetzten Schwerpunkte eine dementsprechende Methode bzw. Kooperationsform festsetzen. Die von der Lehrkraft gesetzten Schwerpunkte legen die von den Schülern zu erreichenden Ziele fest. Zum einen muss die Lehrkraft Grob- und Feinziele auf fachlicher Ebene konkret formulieren, sodass die Schüler einen gegenständlichen Leitfaden zur Orientierung haben, zum anderen müssen die Schüler durch Anweisungen und Vorschriften Orientierungshilfen für Formen der Kooperation miteinander bekommen.³³ Des Weiteren muss ein exakter zeitlicher Rahmen mit einem berücksichtigten Ermessensspielraum vorgegeben werden.

³²Lehrerperspektive/Schülerperspektive

³³Soziale und kommunikative Kompetenzziele

Der Zeitraum muss so prägnant wie möglich festgelegt werden. Die Aufgabenstellung, die sich aus den oben genannten Komponenten zusammensetzt, muss so konkret wie möglich phrasiert und möglichst verständlich formuliert sein. Neben den inhaltlichen und kompetenzbezogenen Planungen muss die Lehrkraft im Vorhinein Entscheidungen über die Auswertungs- und Evaluationsstrategien schaffen. Die Schüler benötigen für eine zielorientierte Zusammenarbeit gewisse Leitkriterien, an denen sie sich während der Arbeitsphasen orientieren können.³⁴ Anhand der Transparenz der Bewertungskriterien können Schülerinnen und Schüler unter Umständen dazu motiviert werden, sich für die gesamte Gruppe einzusetzen und aktiv einen Teil zur Erreichung des Gesamtziels beizutragen. Durch die Transparenz des Erwartungshorizontes wird den Schülern zudem verdeutlicht, dass die Gesamtgruppe auf die Teilergebnisse der einzelnen Gruppenmitglieder angewiesen ist.

Die Planungsphase der kooperativen Lerneinheit beinhaltet ebenso das Auswählen einer geeigneten Methode und die Vorbereitung der Gruppenzusammensetzung. Um eine möglichst optimale Gruppenzusammensetzung zu erreichen, muss die Lehrkraft die Gruppen im Vorhinein aufteilen. Tut sie das nicht, so besteht die Gefahr, dass sich die Gruppen zu homogen zusammensetzen, was wiederum zur Folge hätte, dass der Lernerfolg unsicher ist. Die Lehrkraft sollte bei der Gruppeneinteilung zugleich auch die Rollenverteilungen innerhalb der Lerngruppen festlegen.³⁵ Des Weiteren müssen materielle und organisatorische Rahmenbedingungen im Vorhinein abgeklärt werden. Jede Gruppe sollte während der Arbeitsphase genug Platz haben, um gegebenenfalls auch aktiv agieren zu können. Es sollte ein ausreichendes Repertoire an Material und Hilfsmitteln zur Verfügung stehen, auf das die Schüler zurückgreifen können.

Damit ein störungsfreier Unterricht gelingen kann, sollte die Lehrkraft vor Beginn der kooperativen Lernphase mit den Schülern feste Verhaltensregeln konstatieren.³⁶ Bei der Durchführung des Unterrichtes zieht sich die Lehrkraft

³⁴Zur Vermeidung der Zielverfehlung

³⁵Materialbeschaffer, Zeitwächter, Fragesteller etc.

³⁶In der Gruppe bleiben, leise sein, exakt zuhören, andere Meinungen zulassen etc.

weitgehend zurück und beobachtet die Interaktionen der Schüler mit einem gewissen Abstand. Die Lehrkraft beobachtet während der Arbeitsphase der Lernenden, inwieweit innerhalb der Gruppen eine positive Interdependenz entsteht, ob sich ein Gemeinschaftsgefühl bildet, ob die Schülerinnen und Schüler eine individuelle Verantwortlichkeit entwickeln, ob sie die konstatierten Regeln einhalten, ob die Aufgabenstellung verstanden worden ist und ob sich soziale Kompetenzen unter den Schülern herausbilden.

Während eines Evaluationsprozesses am Ende der Arbeitsphase leitet die Lehrkraft eine im Vorhinein vorbereitete.³⁷ Evaluationsphase ein. Die Schüler sollen während dieser Phase die Qualität und Quantität des individuellen Lernfortschrittes³⁸ reflektieren und darüber sinnieren, in welchem Umfang die Gruppenarbeit funktioniert hat und an welcher Stelle es mögliche Dispute gegeben hat.

In einer Nachbereitungsphase³⁹ wertet die Lehrperson die beobachteten Informationen zu den einzelnen Arbeitsgruppen und gegebenenfalls zu einzelnen Schülern aus und versucht nach verschiedenen Lerntypen zu differenzieren, um eine bestmögliche Förderung jedes Einzelnen in den Folgesequenzen⁴⁰ zu erzielen und gegebenenfalls eine Veränderung auf methodischer Ebene vorzunehmen.

2.5 Elemente des kooperativen Lernens

Damit kooperatives Lernen in den Kleingruppen erfolgreich umgesetzt werden kann, sind verschiedene konstitutive Elemente unerlässlich. Das Erreichen der von der Lehrkraft gesetzten Ziele hängt von allen Teilnehmern des Prozesses ab. Zum einen wie bereits in Kapitel 2.4 erwähnt, muss die Lehrkraft durch sorgfältige Planungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsleistungen eine

³⁷Fragebögen, Feedback-Poster etc.

³⁸Auf fachlicher Ebene

³⁹Die Nachbereitungsphase findet außerhalb des schulischen Unterrichts statt.

⁴⁰Die an die aktuelle Unterrichtsstunde anknüpfenden Unterrichtssequenzen

Pfote erschaffen, zum anderen müssen aber auch die Schüler eine gewisse Bereitschaft und das notwendige Engagement sich auf die neue Lernsituation einzulassen vorweisen. Um kooperatives Lernen ermöglichen zu können, sind fünf fundamentale Elemente von besonderer Wichtigkeit: positive Interdependenz, individuelle Verantwortung, unterstützende Interaktion, kooperative Fähigkeiten sowie die Reflexion über den Gruppenprozess.

Positive Interdependenz, oder auch positive Abhängigkeit ist im Zusammenhang mit kooperativem Lernen unerlässlich. Der Begriff der positiven Interdependenz beinhaltet das Bewusstsein der Lernenden, ein gemeinschaftliches Ziel zu verfolgen (Johnson & Johnson, 1999). Um eine positive Interdependenz innerhalb der Lerngruppe erzeugen zu können, müssen die Arbeitsaufträge so formuliert sein, dass das Erreichen der Zielsetzung den Schülern ohne gemeinsame Kooperation nicht möglich ist. Des weiteren müssen die zur Verfügung gestellten Materialien für die einzelnen Lerngruppen knapp bemessen sein, damit die Schüler dazu angeleitet werden, gemeinsam an dem Arbeitsauftrag zu arbeiten. Ebenso ist es förderlich, den Gruppenmitgliedern gezielt Rollen zuzuweisen, die sie innerhalb der Arbeitsphase einnehmen müssen. Durch die Rolleneinteilung wird jedes Gruppenmitglied gezwungen, einen Teil der Arbeit zu übernehmen, damit sich schließlich aus allen Einzelergebnissen das Ziel⁴¹ ergibt. Hierzu hat Borsch (vgl. Borsch, 2010) eine Auflistung der Erzeugungsmittel positiver Interdependenz tabellarisch aufgeführt.

Tabelle 1: Erzeugungsmittel positiver Interdependenz

Positive Interdependenz durch:	Beschreibung
Zielinterdependenz	Die Schüler realisieren, dass sie ihr Lernziel nur erreichen können, wenn alle anderen Gruppenmitglieder es auch erreichen.
Gruppenbelohnung	Alle Mitglieder einer Gruppe erhalten eine Belohnung für die erfolgreiche Gruppenarbeit.
Ressourcen	Jedes Gruppenmitglied hat nur einen Teil der Informationen, Materialien oder Werkzeuge, die benötigt werden, um die gestellte Aufgabe zu bearbeiten. Die Aufgabenlösung kann nur gelingen, wenn alle sich wechselseitig aushelfen.
Gruppenidentität	Gruppenmitglieder stiften durch einen Namen, ein Lied oder Motto eine eigene Gruppenidentität.

⁴¹Das von der Lehrkraft vorgegebene, zu erreichende Gruppenziel der Arbeitsphase

Rollen	Gruppenmitglieder übernehmen arbeitsteilig, unterschiedliche Rollen (z. B. Gruppenleiter, Protokollant etc.)
Aufgaben	Gruppenmitglieder übernehmen unterschiedliche Teilaufgaben und werden dadurch zu Experten für Teilbereiche.
Wettbewerb mit anderen Gruppen	Gruppen treten gegeneinander an. Die Mitglieder einer Gruppe strengen sich an, um besser als die anderen Gruppen zu sein.

(Borsch 2010, S.29)

Mit sozialer Interdependenz ist auch immer individuelle Verantwortlichkeit verbunden, beide Komponenten sind aneinander gekoppelt. Individuelle Verantwortung entsteht, wenn die Einzelleistungen der Schüler und das Gesamtprodukt der Arbeitsgruppe bewertet und anerkannt werden. Werden die Schüler sich darüber bewusst, dass sie mit ihrem individuellen Einsatz einen Teil zum Gesamtprodukt beitragen, führt das bei den Schülern zu einem Erfolgserlebnis und einer Bestärkung in ihrem Handeln. Es gibt eine Vielzahl von unterschiedlichen Möglichkeiten, die individuelle Verantwortung der Schüler zu fördern. Welche Form am angemessensten ist, muss im Kontext⁴² durch die Lehrkraft entschieden werden, da jede Lerngruppe divergent ist. Weitere wichtige Elemente des kooperativen Unterrichtes sind die unterstützenden Interaktionen. Die Schüler müssen innerhalb ihrer Arbeitsgruppen die Gelegenheit haben, sich extensiv austauschen zu können. Nur durch extensiven Austausch und Erkenntnisaustausch zwischen den Schülern kann eine reziproke Unterstützung ohne die Lehrkraft stattfinden. Die Schüler sollen sich gegenseitig zum Arbeiten animieren und Gelerntes untereinander austauschen. Eine Bereicherung der Sachkenntnisse und der sozialen Fähig- und Fertigkeiten kann nur durch gegenseitigen Wissensaustausch stattfinden. Finden ausgeprägte unterstützende Interaktionen innerhalb der Lerngruppen statt, so ist dies Anzeichen für einen positiven Verlauf der kooperativen Lernform.

An jede kooperative Lernsituation sollte eine Evaluation anschließen. Diese Evaluation des Lernprozesses überprüft zum einen den individuellen Lernerfolg jedes einzelnen Schülers und zum anderen den Lernerfolg der gesamten Arbeitsgruppe. Die Reflexion ist ein wichtiges Element in Betracht auf den zukünftigen Verlauf von kooperativen Lernsituationen. Anhand ihrer während

⁴²Der Gesamtzusammenhang der äußeren Umstände wie Gruppengröße, Nistungsniveau etc.

der kooperativen Arbeitsphase erschlossenen Erfahrungen sollen die Schüler Entscheidungen und Aussagen treffen, in wie weit das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Lerngruppen verbessert werden kann und welche Regeln das Arbeitsklima während kooperativer Lernsituationen in der Zukunft⁴³ verbessern könnten (Johnson, Johnson, Stanne & Garibaldi, 1990).

Hauptelement jedes kooperativen Unterrichtes jedoch ist, neben den oben genannten Elementen, der Erwerb und die Ausbildung kooperativer Kompetenzen. Interpersonale Kompetenzen⁴⁴ nehmen bei Unterrichtsformen wie der des kooperativen Lernens einen großen Raum ein. Die neue Lernsituation fordert von den Schülern, dass sie sich selbst öffnen, die Meinung anderer zulassen und konnivent mit den Ansichten der anderen Gruppenmitglieder umgehen. Hierfür ist eine vertrauensvolle Atmosphäre innerhalb der Lerngruppe notwendig. Ohne eine vertrauensvolle Atmosphäre werden die Schüler sich nicht untereinander austauschen. Ein Austausch jedoch ist grundlegendes Element eines kooperativen Arbeitsprozesses. Für die Erschaffung einer solchen Atmosphäre sind die Gruppenzusammensetzung und die Beziehung der Schüler untereinander ausschlaggebend. Kooperative Kompetenzen setzen sich folglich aus kommunikativen Kompetenzen, Kritikfähigkeit der Schüler, der Gruppenzusammensetzung und dem damit verbundenen Arbeitsklima zusammen (Johnson & Johnson 1987, S. 109).

2.6 Methoden des kooperativen Lernens

Für die Umsetzung kooperativen Lernens im schulischen Unterricht gibt es eine exorbitante Pluralität an Methoden. Je nachdem welche Unterrichtsphase⁴⁵ und welche Ziele verfolgt werden sollen, muss die Lehrkraft eine Methode aus dem Methodenrepertoire auswählen.

Bei der Auswahl der Methode muss berücksichtigt werden, dass kooperatives

⁴³ In den folgenden Unterrichtsstunden bzw. Unterrichtseinheiten

⁴⁴Fähigkeit im Umgang mit seinen Mitmenschen

⁴⁵Einstieg, Erarbeitung, Wiederholung

Lernen von den Schülern zunächst einmal erlernt werden muss. Schüler, die selten oder gar nicht kooperativ unterrichtet wurden, müssen erst einmal mit der neuen Lernsituation vertraut werden. Es gibt hierfür eine Vielzahl an Methoden, die besonders dazu geeignet sind, kooperatives Lernen in den Unterricht einzuführen. Andere Methoden eignen sich hingegen tendenziell mehr für fortgeschrittene Lerner, die mit kooperativen Unterrichtssituationen bereits vertraut sind. Um einen Einblick in die Methodenvielfalt des kooperativen Lernens zu ermöglichen, werde ich in diesem Teil der Arbeit einige Methoden kooperativen Lernens explizit vorstellen⁴⁶.

Der Prozess des kooperativen Lernens muss von Schülern zunächst erlernt werden. Um die Schüler an die neue Unterrichtssituation zu gewöhnen, empfiehlt sich die kooperative Methode des Gruppenturniers nach Salvin (1994). Bei dieser Methode vermittelt die Lehrkraft zu Beginn der Unterrichtsstunde Inhalte eines bestimmten Themas. Anhand dieses Inputs durch die Lehrkraft erhalten die Schüler Informationen, die sich anschließend in gegenseitiger Hilfe einüben sollen. Die in Gruppen eingeübten neuen Erkenntnisse werden in einem anschließenden Gruppenturnier überprüft, bei dem die Gewinner eine Belohnung erhalten. Der Wettkampfgedanke, der sich bei dieser Methode entwickelt, sorgt für eine Motivationssteigerung innerhalb der gesamten Lerngruppe. Durch das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe entwickelt sich eine positive Interdependenz innerhalb der Gruppen, da alle Schüler das gleiche Ziel⁴⁷ verfolgen. Jeder Schüler trägt eine individuelle Verantwortlichkeit für das Gewinnen des Wettkampfes und somit für das Erhalten der Belohnung. Den Schülern wird bewusst, dass sie nur gewinnen können, wenn jedes einzelne Gruppenmitglied sich aktiv in den Vorbereitungsprozess mit einbringt. Der Ablauf dieser Methode besteht aus fünf Phasen:

⁴⁶Aufgrund des großen Umfangs der kooperativen Methoden, werde ich mich auf je eine Methode zu Einstieg, Erarbeitung und Wiederholung sowie einer Methode für untrainierte kooperative Lerner und eine Methode für trainierte kooperative Lerner beschränken.

⁴⁷Den Wettkampf am Ende der Unterrichtssequenz zu gewinnen, um eine Belohnung zu erhalten.

Tabelle 2: Phasen des kooperativen Lernens während des Gruppenpuzzles

Phase	Ziel
Diagnose des Vorwissens	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivierung bereits vorhandenen Wissens
Wissensvermittlung	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb neuen Wissens
Gruppenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung kooperativer und sozialer Kompetenzen
Wettkampf	<ul style="list-style-type: none"> • Festigung des neu erworbenen Wissens und besondere Herausbildung eines Gemeinschaftsgefühls
Gruppenbelohnung	<ul style="list-style-type: none"> • Außerordentliche Motivationssteigerung

Diese Methode eignet sich aufgrund des lehrerzentrierten Einstiegs besonders gut, um das kooperative Lernen im Unterricht einzuführen. Dadurch, dass die Lehrkraft zunächst, wie in gewohnten lehrerzentrierten Unterrichtssequenzen, Wissen vermittelt, werden die Schüler nicht abrupt aus gewohnten Schemata gerissen, sondern behutsam auf die neue Unterrichtssituation vorbereitet. Die Schüler werden durch eine relativ kurze Gruppenarbeitsphase⁴⁸, in der sie zuvor erfahrene Informationen weiter bearbeiten sollen, nicht überfordert.

Eine Methode, die sich besonders für Schüler eignet, die bereits mit kooperativen Lernsituationen vertraut sind, ist die Gruppenrecherche⁴⁹ nach den Leitvorstellungen John Deweys (Sharan &Sharan, 1994). Die Schüler werden bei der Methode „Gruppenrecherche“ in Kleingruppen von bis zu sechs Lernenden pro Gruppe eingeteilt. Jede Gruppe erhält von der Lehrkraft eine gemeinsame Themenstellung bzw. ein gemeinsam zu lösendes Problem, welches im Kontext eines im Unterricht behandelten Gesamtthemas steht. In jeder Kleingruppe wird das Gruppenthema wiederum noch einmal in verschiedene Abschnitte gegliedert, sodass jedes Gruppenmitglied einen individuellen Teilbereich des Gesamtthemas bearbeiten muss. Alle Gruppenmitglieder verfügen über einen individuellen Arbeitsauftrag mit einem Einzelergebnis. Alle Einzelergebnisse

⁴⁸Von einer zeitlichen Dauer von etwa 10 Minuten bei einer 45-minütigen Unterrichtsstunde

⁴⁹Entwickelt durch John Dewey, amerikanischer Philosoph und Pädagoge.

kumuliert, ergeben das Gruppenziel. Haben alle Gruppenmitglieder ihr individuelles Teilziel erreicht, so werden die Teilergebnisse innerhalb der Arbeitsgruppe zusammengetragen und schließlich in Form einer Präsentation dem Plenum vorgetragen. Die Sequenz schließt mit einer Evaluation der verschiedenen Präsentationen im Plenum. Die Methode der Gruppenrecherche lässt sich in sechs unterschiedliche Phasen gliedern, die jeweils verschiedene Ziele verfolgen:

Tabelle 3: Phasen des kooperativen Lernens während der Gruppenrecherche

Phase	Ziel
Themenstellung und Gruppenbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb sozialer Kompetenzen und Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls
Aufgabenplanung innerhalb der Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst organisiertes Arbeiten und Arbeitsteilung innerhalb der Lerngruppe • Entwicklung einer positiven Interdependenz
Bearbeitung der Frage- oder Problemstellung innerhalb der Arbeitsgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der individuellen Verantwortung und des Gemeinschaftsgefühls
Auswertung der Einzelergebnisse innerhalb der Gruppen und Planung der Ergebnispräsentation	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen • Erwerb von Fähigkeiten, mit konstruktiver Kritik anderer umzugehen • Förderung des Gemeinschaftsgefühls
Evaluation der Arbeit im Plenum	<ul style="list-style-type: none"> • Motivationssteigerung durch positive Rückmeldung • Erwerb sozialer Kompetenzen (Förderung der Kritikfähigkeit, Rücksichtnahme auf Mitschüler)

Diese Methode des kooperativen Lernens eignet sich außerordentlich gut für Schülerinnen und Schüler, die mit dem Prozess des kooperativen Lernens ge-

übt sind, da sie sehr offen gestaltet ist. Bestimmte kooperative Fähigkeiten, wie etwa das Bewusstsein über individuelle Verantwortung oder das selbst gesteuerte Lernen werden bei dieser Methode vorausgesetzt. Durch die Gliederung des Gruppenthemas in kleine individuelle Arbeitsaufträge für die einzelnen Gruppenmitglieder entsteht ein hohes Maß an individueller Verantwortung. Die Methode kann jedoch nur realisiert werden, wenn die Schüler ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln. Damit eine positive Interdependenz entstehen kann, muss die Lehrkraft die Gruppenzusammensetzungen im Vorhinein besonders überprüfen.

Die verschiedenen Methoden kooperativen Lernens eignen sich für unterschiedliche Unterrichtsphasen. Zum einen gibt es Methoden, die sich bei einem Einstieg in ein neues Unterrichtsthema sehr gut anwenden lassen, zum anderen gibt es jedoch auch Methoden, die sich in Erarbeitungsphasen besser anwenden lassen oder Methoden, die sich besonders gut für Wiederholungen bereits erlernter Unterrichtsinhalte eignen. Zu jeder dieser Unterrichtsphase werde ich an dieser Stelle eine spezifische Methode vorstellen, die sich als besonders geeignet darstellt. Alle vorgestellten Methoden können sicherlich auch auf andere Unterrichtsphasen, als die hier erwähnten übertragen werden. In dem oben genannten Zusammenhang⁵⁰ haben sie sich jedoch als sehr effektiv herausgestellt.

Um ein neues Unterrichtsthema einzuführen, eignet sich die „Think-Pair-Share“⁵¹ Methode sehr gut. Sie bietet eine Alternative zum frontal geführten Unterrichtsgespräch und ist leicht verständlich sowie sehr effektiv, um die Kommunikation der Lerngruppe anzuregen. Die Methode ist so konzipiert, dass die Lehrkraft zunächst ein Thema angibt und keinerlei Erklärungen dazu äußert. Die Lernenden sollen sich anfangs selbst überlegen, was sie über das vorgegebene Thema bereits wissen und welche Dinge sie mit dem Themenfeld in Verbindung bringen (Think). Diese Informationen halten sie schriftlich fest, um schließlich in einer Partnerarbeit die gesammelten Informationen auszutauschen und das eigene Wissen mit dem des Partners zu verknüpfen (Pair). Nach der Partnerarbeit findet letztlich eine Diskussion im Plenum statt, in der die

⁵⁰Um ein breiteres Spektrum an Kompetenzen zu fördern

⁵¹Anfang der 1980-er Jahre durch Frank T. Lyman („The responsive classroom discussion“) entwickelt

während der Partnerarbeitsphase gesammelten Informationen mit der Gesamtgruppe besprochen werden (Share). In einer abschließenden Evaluation werden die gesammelten Erfahrungen sowie positive und negative Aspekte der Arbeitsphase besprochen. Jeder Arbeitsphase der „Think-Pair-Share“ Methode ist durch die Lehrkraft zeitlich begrenzt. Diese zeitliche Begrenzung soll dafür sorgen, dass die Schüler sich bei den Partnerdiskussionen auf die vorgegebenen Sachinhalte beschränken. Die „Think-Pair-Share“ Methode bietet, im Gegensatz zur Einführung eines Themas durch die Lehrkraft, den Vorteil, dass die Schüler die Chance, erhalten sich zunächst selbst zum Thema zu äußern, bevor die Lehrkraft ihr Wissen an die Schüler weitergibt. Alle Schüler sind bei dieser Form des kooperativen Lernens aktiv und haben die Möglichkeit kreativ zu sein.

Für die kooperative Erarbeitung bestimmter Themenbereiche im schulischen Unterricht ist die Methode des Gruppenpuzzles⁵² besonders geeignet. Diese Methode empfiehlt sich besonders für Schüler, die bereits über ein konkretes Spektrum an Methoden- und Sozialkompetenzen verfügen. Bei dieser Methode werden die Schüler in sogenannte Stammgruppen⁵³ aufgeteilt. Jede Stammgruppe erhält von der Lehrkraft ein Thema, welches noch einmal in verschiedene Fachthemen gegliedert wird. Alle Lerngruppen erhalten das gleiche Thema mit den gleichen Fachthemen. Pro Gruppe gibt es so viele Fachthemen wie Mitglieder. Jedem Schüler aus einer Stammgruppe wird ein Fachthema zugeordnet und dementsprechendes Material zur Verfügung gestellt. Die Gruppenmitglieder werden auf diese Weise zu Experten ihres Fachthemas ausgebildet. Im nächsten Schritt lösen sich die Stammgruppen auf und die Experten finden sich je nach Fachthema zusammen, um gemeinsam an dem gleichen Thema weiter zu arbeiten und es zu vertiefen. Die Schüler helfen sich gegenseitig, Verständnis- oder Gegenstandsprobleme zu lösen.

Im Anschluss an diese Phase kehren die Experten wieder zurück in ihre Stammgruppen, um dort ihre Kenntnisse an die anderen Gruppenmitglieder

⁵² Die Methode des Gruppenpuzzles wurde 1971 in Austin (Texas) von Elliot Aronson entwickelt, um Probleme von Schülern unterschiedlicher Herkunft zu beseitigen.

⁵³ Ausgangsgruppen

weiterzugeben. Es findet eine Diskussion statt und die Gruppe einigt sich auf ein Gesamtergebnis. Das Ergebnis wird von der Stammgruppe visualisiert.⁵⁴ Im Folgenden findet eine Ergebnispräsentation der Gruppen statt, in der die Schüler dem Plenum ihre Arbeitsergebnisse vortragen. Das Gruppenpuzzle endet mit einer Reflexion jedes Gruppenmitglieds über den Lernprozess und den eigenen Lernfortschritt. Sie kann mittels eines persönlichen Fragebogens oder aber auch durch eine offene Diskussionsrunde erfolgen. Methoden wie das Gruppenpuzzle sind besonders geeignet, um die individuelle Verantwortung der Schüler zu fördern. Durch das Verlassen der Stammgruppe und das Zusammenfinden in den Expertengruppen wird bei der Methode des Gruppenpuzzles von den Schülern verlangt, sich innerhalb einer Methode zweimal in eine neue Gruppe einzufügen. Die Schüler müssen somit zweimal ein neues Gemeinschaftsgefühl entwickeln, weil sie zwei Ziele verfolgen. Es geht darum, ein individuelles Ziel⁵⁵ und ein Gruppenziel⁵⁶ zu erreichen. Diese Form der Zielerreichung fordert von den Schülern ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit, Sozialkompetenzen und Kooperationsfähigkeiten.

Eine Methode, die sich zur Vorbereitung auf Klassenarbeiten besonders anbietet, ist das „Aufgaben verschicken“. Diese Methode eignet sich besonders gut, um bereits vorhandenes Wissen zu reaktivieren. Die Methode „Aufgaben verschicken“ ist so konzipiert, dass die Lehrkraft keine Aufgaben oder zu bearbeitendes Material für die Lerngruppen vorgibt. Lediglich der Arbeitsauftrag wird durch die Lehrkraft vorgetragen. Die Schulklasse wird zunächst in gleichgroße Gruppen aufgeteilt⁵⁷. Jedes Gruppenmitglied erhält von der Lehrkraft eine Karteikarte und soll sich zu dem im Unterricht zuletzt behandelten Thema eine Frage ausdenken und auf die Karteikarte schreiben. Auf die Rückseite der Karteikarte schreibt jeder Schüler die passende Antwort zu der eigens formulierten Frage. In einem zweiten Schritt findet nun ein sogenannter „runder Tisch“

⁵⁴Plakate, Folien etc.

⁵⁵Aneignung von Wissen über das jeweilige Fachthema

⁵⁶Das Zusammentragen der einzelnen Fachthemen

⁵⁷Maximal sechs Schüler pro Gruppe

statt. Die Schüler stellen sich gegenseitig ihre Fragen vor. Jedes Gruppenmitglied schreibt die persönliche Antwort auf die Fragen auf ein Blatt. Sind alle Fragen beantwortet, so werden die Einzelergebnisse innerhalb der Gruppe diskutiert. Die Gruppe einigt sich auf je ein Gesamtergebnis pro Frage. Sind alle Fragen beantwortet, werden die Fragekarten an eine andere Gruppe „weitergeschickt“. Die neuen Fragen werden wie zuvor zunächst von jedem Gruppenmitglied individuell beantwortet und anschließend im Plenum diskutiert. Dieser Vorgang des Empfangens und Weiterschickens von Fragekarten wird solange fortgesetzt, bis alle Gruppen alle Fragen beantwortet und diskutiert haben. In einer Reflexionsphase am Ende der Arbeitsphase werden Fragen und Probleme besprochen, die während des kooperativen Lernprozesses entstanden sind. Die Methode „Aufgaben weiterschicken“⁵⁸ ist besonders gut für leistungsheterogene Lerngruppen geeignet, da jeder Schüler den Schwierigkeitsgrad der gestellten Fragen selbst bestimmen kann. Lernschwache Schüler haben die Möglichkeit leichte Fragen zustellen, lernstärkere Schüler stellen schwerere Fragen. Das gemeinsame Bearbeiten und Diskutieren der Lösungen fördert zudem das Gemeinschaftsgefühl. Da alle Schüler das gleiche Ziel verfolgen, nämlich die richtigen Antworten zusammenzutragen, müssen sie kooperativ arbeiten. Hinzu kommt, dass die Lehrkraft davon profitiert, dass die Schüler selbstständig Fragen und die zugehörigen Antworten bilden. Durch diese Form der Wissensüberprüfung kann die Lehrkraft sich ein Bild des aktuellen Wissensstandes der Lerngruppe machen und das Leistungsniveau sehr realistisch einschätzen.

Die Methoden kooperativen Lernens sind sehr vielfältig. Es gibt eine Menge Methoden zu den unterschiedlichsten Unterrichtssituationen. Welche Methode im Unterricht angewandt werden kann, ist jedoch immer situationsbedingt und richtet sich nach der jeweiligen Lerngruppe. Es gibt kein rigides Prinzip, nach dem Methoden im Unterricht verwendet werden. Schüler, die mit kooperativem Lernen vertraut sind, können mit anderen Methoden konfrontiert werden, als untrainierte Schüler. Ob eine Methode gelingt oder nicht, hängt jedoch nicht nur von der Zusammensetzung der Lerngruppe ab, sondern in erheblichem Maße von der Organisation der Methode⁵⁹ und der Unterrichtsvorberei-

⁵⁸Auch bekannt als „Task-mailing“

⁵⁹Vorbereitung durch die Lehrkraft

tung durch die Lehrkraft.

2.7 Empirische Ergebnisse des kooperativen Lernens

In wieweit sich kooperative Lernformen sich auf den schulischen Unterricht auswirken und in welchem Ausmaß sich kooperatives Lernen auf das Kompetenzverhalten von Schülern auswirkt, wird seit den 1980-er Jahren in vielen internationalen Forschungen⁶⁰ untersucht. Der größte Teil der Forschungsergebnisse bezüglich der Wirksamkeit kooperativer Lehr- und Lernformen stammt aus den Vereinigten Staaten von Amerika. Die Studien beziehen sich weithin auf einen Vergleich zwischen lehrerzentriertem und kooperativem Unterricht in der Schule. Aus nahezu allen Studien geht hervor, dass sich der Einsatz von kooperativen Lehr- und Lernformen im schulischen Unterricht positiv auf eine Pluralität von unterschiedlichen Kompetenzen, Intelligenzentwicklung, Metakognition, Denkfertigkeiten, struktureller Visualisierung, Problemlösestrategien und Verbesserung des Klassen-/Lerngruppenklimas auswirken.

Roger und David Johnson von der University of Minnesota (USA) haben eine große Anzahl von Studien ausgewertet, die sich mit kooperativem Lernen befassen. Die Ergebnisse der von Johnson und Johnson ausgewerteten Studien zeigten, dass sich kooperative Unterrichtsformen positiv auf die Leistungen der Schüler auswirken, sowie deren Selbstwertgefühl steigern. Auch die gegenseitige Akzeptanz innerhalb der Lerngruppe und die Verhaltensweisen der Schüler veränderten sich bei kooperativ unterrichteten Lernenden positiv (*Johnson & Johnson, 1998*). Diese Phänomene bestätigte auch Bruce in seiner Metaanalyse von achtzig Unterrichtsstrategien. Joyce unterstützt die Thesen von Johnson und Johnson und belegt anhand seiner Forschungsarbeiten, dass kooperatives Lernen der Hauptgrund für zunehmende Schülerleistungen ist (*Joyce & Showers, 2002*).

Studien zu kooperativen Lehr- und Lernformen haben erwiesen, dass die

⁶⁰Z.B. Deutsch, M./Kraus, R.M. (1997) / Johnson & Johnson, a.a.O/ Giehler, v. Luede (1992)

⁶¹ Bruce Joyce führte diese Untersuchungen 1985 an der University of California durch.

Arbeit in Gruppen oder mit einem Partner die Entwicklung von Denkfähigkeit fördert (Webb, 1992). Durch die gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe werden Schüler zur aktiven Interaktion angeregt. Während der gemeinsamen Arbeit an einem, durch die Lehrkraft gegebenem Problem⁶², bilden sich Problemlösekompetenzen heraus, die die Schüler auf diverse weitere Situationen transferieren können. Auf diese Weise erweitern die Schüler selbstständig und ohne Hilfe der Lehrkraft neue Denkstrukturen und Denkfähigkeiten, auf die sie jederzeit und in jedem Zusammenhang zurückgreifen können (Schwartz, Black, Strange, 1991). Beobachtet wurde weiterhin im Rahmen verschiedener Studien, dass die Schülerbeteiligung während kooperativer Lernphasen im Unterricht größer ist, als bei lehrerzentriertem Unterricht, indem die Schüler eine passive Rolle einnehmen. Diejenigen Schüler, die kooperativ unterrichtet werden, sind durch ihre aktive Rolle im Unterricht interessierter und motivierter (Astin, 1977).

Andere Studien (Johnson & Johnson, 1998) beweisen, dass kooperatives Lernen das Selbstwertgefühl der Schüler steigert. Mittels des zu erreichenden Gruppenziels werden alle Schüler in einen Arbeitsprozess integriert und tragen eine individuelle Verantwortung für die Gesamtgruppe. Nur durch das Einbringen jedes Einzelnen ist das Erreichen eines gemeinsamen Ziels möglich. Die Anerkennung für die geleistete Arbeit kommt allen Gruppenmitgliedern demzufolge in gleichem Maße zu. Alle Schüler erleben infolgedessen ein Erfolgserlebnis. Schüler, die sich auf einer schlechten oder mittelmäßigen Leistungsebene befinden, werden genauso am Erfolgsprozess beteiligt, was gleichsam deren Selbstwertgefühl steigert. Durch die gegenseitige Hilfestellung kann jeder Schüler seine Stärken mit in die Lerngemeinschaft einbringen. Durch dieses individuelle Einbringen der persönlichen Stärken wird zum einen das Leistungsniveau jedes einzelnen Schülern gesteigert, zum anderen sicherlich auch das Leistungsniveau der Gesamtgruppe erhöht (Salvin, 1967). Durch das Einbringen der individuellen Stärken jedes Gruppenmitgliedes in den Gesamtprozess entsteht bei den Schülern das Gefühl der Lernzufriedenheit. Kein Gruppenmitglied wird über- oder gar unterfordert, da jeder Schüler basierend auf dem individuellen Leistungsniveau Beiträge zum Gruppenziel leistet. Durch

⁶²Einer Aufgabenstellung, die von den Schülern gelöst werden soll.

das selbstbestimmte Einbringen in den Gruppenprozess entwickelt sich eine positive Haltung gegenüber dem Unterrichtsinhalt. Anstatt zu resignieren, weil die Schüler sich überfordert fühlen, beginnen sie sich beim kooperativen Lernen selbstständig mit dem Inhalt auseinanderzusetzen und bestimmen ihre Lerngeschwindigkeit individuell. Die Situation des Versagens aufgrund von Leistungsschwäche, wie sie aus dem lehrerzentrierten Unterricht bekannt ist, tritt bei kooperativen Unterrichtssituationen nicht auf, da die Schüler sich individuell und so gut sie es eben können in den Gruppenprozess einbringen (Kulick & Kulick 1979).

Nach Ronald R. Yager (Yager 1985) fördert kooperatives Lernen die Kommunikationsfähigkeit von Schülern in besonderem Maße. Wenn Schüler gemeinsam in Form von Partnerarbeit oder in einer Kleingruppe zusammenarbeiten, so kommt es zu einem Frage-Antwort-Prozess⁶³. Einer oder mehrere Beteiligte äußern sich zu einem vorgegebenen Sachverhalt und konstatieren die wichtigsten Inhalte des Sachverhaltes, während die Zuhörer diese Aussagen kommentieren oder diesbezüglich Fragen stellen. Auf diese Weise entwickelt sich ein Kommunikationskreislauf⁶⁴, in den alle Beteiligten involviert sind. Jedes Gruppenmitglied muss, um mitdiskutieren zu können, gegenüber den anderen Schülern eigene Denkstrukturen verbalisieren können (Johnson, Johnson, Roy, Zaidmann 1985). Dies setzt voraus, dass die Lernenden noch während des Zuhörens einen Denkvorgang in Kraft setzen können, indem sie sich selbst kritisch mit dem Sachverhalt auseinandersetzen und diesen schließlich phrasieren, um ihn der Gruppe mitzuteilen. Während eines aktiven Austauschs⁶⁵ mit anderen Schülern entwickeln Schüler neue Denkstrukturen, Kritikfähigkeit, kommunikative Kompetenzen und sie erweitern ihre Fachtermini, indem sie Verbalisierungen anderer Schüler bezüglich des Themas in ihren eigenen Wortschatz aufnehmen (Tannenbergs 1995).

Wichtigste Komponente des kooperativen Lernens ist der Erwerb von kooperativen und sozialen Kompetenzen. Die Arbeit in einer Kleingruppe oder das

⁶³Einem Kommunikationsprozess, an dem beide Seiten in Form von Diskussion über ein Problem, beteiligt sind.

⁶⁴Mithilfe von gegenseitig gestellten Fragen und dazugehörigen Antworten

⁶⁵Gruppendiskussion

gemeinsame Arbeiten mit einem Partner erfordert von den Schülern ein hohes Maß an sozialen und kooperativen Fähig- und Fertigkeiten. Diese Kompetenzen werden jedoch nicht vorausgesetzt, sondern im Rahmen des kooperativen Prozesses erlernt. Durch den Auftrag, ein gemeinsames Ziel zu erreichen, müssen die Schüler zwangsläufig miteinander in Aktion treten. Sie lernen, dass das Erreichen des Gruppenziels nur möglich ist, wenn eine harmonische Zusammenarbeit stattfindet, bei der die Meinung jedes einzelnen Gruppenmitgliedes wichtig ist und bei der gegenseitige Rücksichtnahme und das Anhören der anderen Voraussetzung sind (Cohen & Cohen 1941).

Neben den verschiedenen Kompetenzen, die durch kooperatives Lernen gefördert werden, steigert diese Form des gemeinsamen Lernens die Lernverantwortung der Schüler (Baird & White, 1984). Durch das Vorgeben eines gemeinsam zu erreichenden Ziels trägt jedes Gruppenmitglied einen Anteil der Gesamtverantwortung für das Erreichen des Gruppenziels. Innerhalb der Lerngruppe nimmt jedes Mitglied eine Rolle ein, die mit einem individuellen Ziel verbunden ist. Das Erreichen dieses Ziels ist wichtig für die Gesamtgruppe. Die Schüler tragen somit die Verantwortung für das Gelingen der Arbeit innerhalb der Gesamtgruppe. Kommen die einzelnen Gruppenmitglieder ihrem Lernauftrag nicht nach, so scheitert die ganze Gruppe. Da dieses Faktum nicht gewollt ist, lernen die Schüler eine individuelle Lernverantwortung zu entwickeln (Stahl, 1992).

3. Soziale Kompetenzen

Zusätzlich zur Wissensvermittlung im schulischen Unterricht, ist die Schule durch den Erziehungsauftrag⁶⁶ dazu verpflichtet, Kompetenzen zu vermitteln, die im Alltags- und späteren Berufsleben der Schüler eine große Rolle einnehmen. Diese von den Schülern zu erwerbenden Kompetenzen gliedern sich in fachliche und überfachliche Kompetenzen. Unter fachlichen Kompetenzen werden diejenigen Kompetenzen verstanden, die benötigt werden, um ein inhaltliches Lernziel zu erreichen. Überfachliche Kompetenzen reichen über in

⁶⁶Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung/Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft

haltliche Gegenstände hinaus. Sie werden benötigt, um diverse (Alltags-) Situationen zu bewältigen. Überfachliche Kompetenzen sind sehr vielschichtig und lassen sich in unterschiedliche Kompetenzbereiche kategorisieren.

Die überfachlichen Kompetenzen gliedern sich in die Teilbereiche: Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. Eine der wichtigsten überfachlichen Kompetenzen ist die Sozialkompetenz, auf die ich in diesem Teil der Arbeit besonders eingehen werde. Die Sozialkompetenz beinhaltet Fähigkeiten, die für das erfolgreiche Bewältigen schulischer und auch alltäglicher Situationen von ausgesprochener Wichtigkeit sind. Zur Sozialkompetenz gehören diverse Bereiche des sozialen Handelns, wie z. B. Kommunikationsfähigkeit, Empathie, intra-und interkulturelle Kompetenz, Konfliktkompetenz, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Menschenkenntnis, Motivierungsfähigkeit, nonverbale Sensibilität, Teamfähigkeit und Kooperationsfähigkeit. Zusammengefasst lassen sich die im Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen als erweiterter Lernbegriff verstehen. Überfachliche und fachliche Kompetenzen sind eng miteinander verknüpft und stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis. Überfachliche Kompetenzen können nur in einem fachlichen Kontext erworben werden. Wie die verschiedenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zusammenhängen und was sie für die Unterrichtssituation in der Schule bedeuten, möchte ich an einer Tabelle von Klippert⁶⁷ verdeutlichen:

Tabelle 4: Erwerb überfachlicher Kompetenzen in fachlichem Kontext

Inhaltlich fachliches Lernen	Methodisch- strategisches Lernen	Sozial-kommunikatives Lernen	Affektives Lernen
Wissen Verstehen Erkennen Beurteilen	Strukturieren Planen Organisieren Entscheiden Gestalten	Diskutieren Kooperieren Integrieren Argumentieren Zuhören Begründen	Selbstvertrauen Motivation Engagement
Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz

(Vgl. Klippert, 2008)

Als Sozialkompetenz wird in diesem Zusammenhang die Fähigkeit verstanden, gemeinsam mit einer Gruppe von anderen Schülerinnen und Schülern zu lernen, Verantwortung für sich selbst und die Gruppe zu übernehmen und in diesem Zu-

⁶⁷Heinz Klippert, deutscher Pädagoge

sammenhang solidarisch und tolerant zu handeln. Des weiteren müssen sozial kompetente Schüler dazu in der Lage sein, mit konstruktiver Kritik umzugehen und Konflikte mit anderen Lernenden souverän zu bewältigen. Grundsätzlich zeichnet sich sozial kompetentes Arbeitsverhalten durch eine positive und offene Grundhaltung gegenüber der Lerngruppe aus. Soziale Kompetenzen werden wie alle anderen im Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen auch, fächerübergreifend⁶⁸ erworben (Klippert, 1996).

Der deutsche Psychologe und emeritierte Professor für Entwicklungspsychologie Dr. Rolf Oerter⁶⁹ beschreibt den Begriff Kompetenz als:

„(...) eine Vielzahl von Einzelleistungen- und Fertigkeiten, die sich im Laufe der Entwicklung zu jeweils einem bestimmten Niveau der Bewältigung von Lebensaufgaben organisieren (...)“ (Oerter 1994, S.27)

Diese sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten, von denen Oerter spricht, beziehen sich im schulischen Kontext auf folgende Schlüsselqualifikationen⁷⁰, die in verschiedenen Lebenssituationen von großer Bedeutung sind:

Tabelle 5: Schlüsselqualifikationen sozialen Lernens in der Schule

Im selbstbezogenen Kontext	Im Bezug auf Zusammenarbeit	Im Bezug auf den Umgang mit Mitmenschen	In allgemeinen Lebenssituationen
-Selbstvertrauen -Selbstwertgefühl -Wertschätzung -Selbstwirksamkeit -Selbstdisziplin -Eigenverantwortung	-Teamfähigkeit -Kooperation -Motivation -Konfliktfähigkeit -Kommunikationsfähigkeit	-Anerkennung -Empathie -Respekt -Toleranz -Menschenkenntnis -Interkulturelle Kompetenz -Zivilcourage	-Emotionale Intelligenz -Engagement -Vorbildfunktion -Verantwortung -Flexibilität -Fleiß

(Pfungsten, 1998)

Caldrella und Merell⁷¹ (1997) unterscheiden soziale Kompetenzen in fünf ver-

⁶⁸Der Kompetenzerwerb findet nicht nur in einem Unterrichtsfach statt, sondern ist ein alle Fächer umfassender Erwerbsprozess.

⁶⁹Oerter, R.: *Psychologie des Spiels*. Belz Verlag, Weinheim 1999.

⁷⁰Überfachliche Qualifikationen, die zu einem besseren Handeln hin führen.

⁷¹Caldrella & Merell 1997, *The common dimensions of social skills*. S.264

schiedene Basisfertigkeiten: Interaktionsfertigkeiten, Selbstmanagement, Kooperationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen und Selbstmanagement. Payton et al. (2000) hingegen erweitern die Basisfertigkeiten von Caldrella und Merell mit der Basisfähigkeit der kommunikativen Kompetenz. Das Modell von Gresham und Reschly (1987)⁷² betrachten soziale Fertigkeiten in einem Abhängigkeitsverhältnis von Lernverhalten und sozialer Integration. Im Zusammenhang mit diesem Abhängigkeitsverhältnis unterscheiden Gresham und Reschly auf Kompetenzebene in drei Bestandteile: adaptive Kompetenzen, soziale Kompetenzen und Akzeptanz anderer Schüler. Diese Kompetenzen, vor allem die sozialen Kompetenzen, treten bei selbstbezogenem-, interpersonellem- und aufgabenbezogenem Handeln auf und können dann gezielt gefördert werden.

Es existiert eine Pluralität unterschiedlicher Kompetenzmodelle zur Eingrenzung und Deutung sozialer Kompetenzen. Charakteristisch für alle Kompetenzmodelle jedoch ist, dass immer mindestens zwei Komponenten gegenübergestellt werden: selbst bezogene Kompetenzen und fremd bezogene Kompetenzen. Diese Abhängigkeit existiert, da soziales Handeln immer in einem gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden muss. Soziale Fähigkeiten entwickeln sich durch das eigene Handeln der Kinder und Jugendlichen in einer Gesellschaft. Durch das Interagieren miteinander entwickeln sich Beziehungen, die soziale Kompetenzen formen und fördern. In der Schule wird diese Förderung sozialer Kompetenzen am besten in Formen der kooperativen Arbeit gefördert. Es gilt, verschiedene Schlüsselqualifikationen zu erwerben (Green & Green, 2005).

Diese Schlüsselqualifikationen sollen Schülern dazu dienen, sich im Leben erfolgreich⁷³ zu akklimatisieren (Coie et al., 2006). Diese Akklimatisierung ist in schulischen Situationen von höchster Wichtigkeit, da Lernende immer wieder in Situationen geraten, in denen sie sich mit Mitmenschen auseinandersetzen und Probleme konstruktiv bewältigen müssen. Jene komplexen Situationen können von den Schülern nur erfolgreich bewältigt werden, wenn sie über ein konkretes Repertoire an sozialen Kompetenzen verfügen, auf das sie zurückgreifen können. Das Vorhandensein sozialer Kompetenzen ist die Basis für erfolgreiche Lernpha-

⁷²Gresham, F.M. & Reschly, D.J. (1987): *Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance.*

⁷³Unter den günstigsten Bedingungen

sen. Der Erwerb sozialer Kompetenzen und den zugehörigen Schlüsselqualifikationen vollzieht sich im schulischen Unterricht auf unterschiedliche Art und Weise. Es gibt verschiedenste Möglichkeiten, den Erwerb der verschiedenen Kompetenzen im schulischen Unterricht fördern. Eine Möglichkeit, die sich in den letzten Dekaden durchgesetzt und als die effektivste Methode erwiesen hat, ist die Form des kooperativen Lernens. Die Konzeption des kooperativen Lernens setzt das Vorhandensein einer Basis an sozialen Kompetenzen voraus, auf die im Laufe des kooperativen Prozesses aufgebaut wird. Im Rahmen der kooperativen Arbeit erweitern die Schüler ihre sozialen Kompetenzen in einem solchen Maße, dass sie am Ende ihrer schulischen Laufbahn über ein Maximum an sozialen Kompetenzen⁷⁴ verfügen (Johnson & Johnson 1989).

Die sozialen Kompetenzen der Schüler sollen sich im Laufe ihrer Schulzeit dahin gehend entwickeln, dass sie sich in ihre Mitmenschen einfühlen, in eine Gruppe oder ein Team integrieren, mit anderen Menschen kommunizieren und kooperieren können. Die Schüler sollen lernen, ihre Standpunkte und Ansichten gegenüber anderen Personen begreiflich zu machen, auf Mitmenschen zugehen zu können, Blickwinkel anderer zuzulassen und andere Positionen zu akzeptieren. Alle diese Gegenstände der sozialen Kompetenz werden in kooperativen Lernformen gezielt geschult.

3.1 Sozial-kommunikative Kompetenz

In diesem Teil der Arbeit möchte ich näher auf die sozialkommunikative Kompetenz eingehen, da sie einer der wichtigsten Schlüsselqualifikationen im Zusammenhang mit Kompetenzerwerb ist. Häufig werden soziale- und kommunikative Kompetenzen voneinander getrennt behandelt. Ich erachte es jedoch, gerade im Zusammenhang mit Schule, als sehr wichtig, beide Kompetenzbereiche in einem Zusammenhang zu betrachten. Am Beispiel des kooperativen Lernens wird deutlich, dass soziale und kommunikative Kompetenzen in einem untrennbaren Verhältnis zueinanderstehen. Die Schlüsselqualifikationen des sozialen Kompetenz

⁷⁴Das individuelle Maximum an sozialen Fähig- und Fertigkeiten variiert von Mensch zu Mensch und ist somit individuell gebunden.

erwerbs⁷⁵ sind wichtig für einen positiven Umgang der Lernenden miteinander und sorgen für eine positive Interdependenz innerhalb der Lerngruppe in der Schule, der Peergroup in der Freizeit oder auch der Familie im Alltag.

Jedoch ist ein sozialer Umgang miteinander noch nicht die Garantie für eine erfolgreiche schulische Zusammenarbeit oder einem sozial angemessenen Umgang mit Mitmenschen. Die Schüler müssen dazu in der Lage sein, ihr Wissen mit anderen Schülern zu teilen. Für diesen Wissensvermittlungsprozess auf Schülerebene ist es wichtig, dass Schüler sich artikulieren können und dazu in der Lage sind, mit anderen Schülern in Kommunikation zu treten, situationsangemessen zu handeln und mit Kritik und Konflikten konstruktiv umzugehen.⁷⁶ Geisler und Helge bezeichnen soziale Kompetenzen bezogen auf Alltagssituationen, wie folgt:

„Soziale Kompetenz meint die Fähigkeit, sich auf die Klienten mit ihren Bedürfnissen und Anforderungen einzustellen bzw. einzulassen, über die Situation und deren Bedingungen selbst nachdenken zu können und sich nicht in ihr zu verfangen.“ (Vgl. Geißler & Helge 2007, S.199)

Auf schulisches Handeln bezogen kann man demzufolge festhalten, dass unter sozialer Kompetenz zu verstehen ist, dass Schüler während einer Gruppenarbeitsphase lernen, sich auf ihre Mitschüler einzulassen und die Meinung anderer Gruppenmitglieder zulassen. Sie lernen, sich in andere Gruppenmitglieder hineinzuversetzen und konstruktive Kritik zuzulassen, ohne sich in der Situation selbst zu verlieren oder intolerant zu werden. In wiefern diese soziale Kompetenz nun mit der kommunikativen Kompetenz in Relation steht, möchte ich an einer Definition kommunikativer Kompetenzen von Maus deutlich machen:

„Zur kommunikativen Kompetenz zählen im Einzelnen:

- *Die Fähigkeit, soziale Beziehungen leben und beziehungsstiftend wirken zu können.*
- *Die Formulierung eigener Wünsche und Ziele in Bezug auf den eigenen Arbeitsprozess.*
- *Kenntnisse der Grundlagen und Prinzipien der Kommunikationstheorie*
- *Die Fähigkeit der systematischen, theoriegeleiteten und methodisch vielfältigen Gesprächsführung, sowohl mit einzelnen als auch mit Gruppen.*

⁷⁵ Vgl. Kap. 3, Tab.4

⁷⁶Der soziale Kommunikationsprozess in der Schule lässt sich durchaus auf außerschulische Lebenssituationen der, Schüler etwa Freizeitaktivitäten in Vereinen, oder auch in Arbeits- oder Ausbildungsverhältnissen übertragen.

- *Die Fähigkeit zum „guten Streiten“, d. h. die Fähigkeit zur Formulierung positiver und negativer Kritik sowie von Verbesserungsvorschlägen.*“
(Maus, F. u.a., 2008, S. 80)

Bringt man die Kernaussagen beide Zitate zusammen, so lässt sich folgende Aussage über sozial-kommunikative Kompetenzen der Schüler treffen: Schüler sind dann sozial-kommunikativ, wenn sie dazu in der Lage sind, ihre eigenen Ideen, die sie während eines Denkvorgangs entwickelt haben, anderen Schüler mitzuteilen, ohne dabei auf dem eigenen Standpunkt zu beharren, sondern die Ideen der anderen konstruktiv anzunehmen und den eigenen Horizont zu erweitern. Es findet ein Austausch von Ideen und Fachwissen statt, von dem alle Beteiligten profitieren, da jeder einzelne Schüler seinen Standpunkt präsentiert und anhand der Einzelstandpunkte ein für alle akzeptabler Gesamtstandpunkt gefunden wird.

Ein Schüler ist demzufolge sozial-kommunikativ, wenn er dazu in der Lage ist, eigene Denkstrukturen zu entwickeln und daraus resultierende Ideen zu einem Gesamtkonzept zusammenzufügen. Dieses Gesamtkonzept ist für den Schüler ein offener Entwurf, der jederzeit durch konstruktive Kritik anderer Mitschüler ergänzt oder verbessert werden kann. Der Lernende muss jedoch auch selbst dazu in der Lage sein, über die Konzepte anderer (Gruppen-) Mitglieder kritisch urteilen zu können. Alle kommunikativen Prozesse, die während einer (Gruppen-) Arbeitsphase stattfinden, müssen, damit sie sozial-kommunikativ sind, auf einer toleranten und respektvollen Ebene⁷⁷ stattfinden.

Sozial-kommunikative Fähigkeiten werden in der Schule nur gefördert, wenn Lernende die Möglichkeit haben, miteinander in Kommunikation zu treten. Für sozial-kommunikatives Handeln muss den Schülern ein Interaktionsfreiraum geboten werden, in dem sie sich erproben können. Kompetenzen können nicht beim Zuhören gelernt werden, sondern verinnerlichen sich nur dann, wenn sie in einen Prozess integriert werden. Sozial-kommunikative Kompetenzen ergeben sich aus Handlungsprozessen, die durch die Schüler ausgeführt werden. Solche Prozesse entstehen nicht in lehrerzentrierten Unterrichtsformen. Wenn die Lehrkraft den Schülern einseitig Wissen vermittelt und die Schüler dieses Wissen ohne selbst tätig werden zu müssen übernehmen, so kommt keine Kommunikation zustande. Situationen der sozialen Kommunikation können nur dann entstehen, wenn Schü-

⁷⁷Gegenseitige Akzeptanz

ler selbst aktiv werden und mit anderen Schülern gemeinsam arbeiten. Dieser gemeinsame Interaktionsprozess ist in kooperativen Lernsituationen gegeben. Während kooperativer Lernsituationen müssen Schüler zunächst einen eigenen Standpunkt entwickeln, bzw. das eigene vorhandene Wissen aktivieren, um dann gemeinsam mit anderen Lernenden in einer Gruppe oder in Partnerarbeit ein gemeinschaftliches Ergebnis zu finden, welches alle Schüler und die Lehrkraft zufriedenstellt. Die wichtigsten sozial-kommunikativen Elemente des kooperativen Lernens sind die Diskussionsphase innerhalb der Gruppe, während der die Schüler sich austauschen und eine gemeinsame Lösung finden und die Evaluationsphase am Ende der kooperativen Lernphase. Innerhalb des Gruppenarbeitsprozesses müssen die Schüler eine gewisse Selbstdisziplin entwickeln, um sich auf ihren Arbeitsauftrag zu konzentrieren. Um den eigenen Arbeitsprozess vor der Gruppe wieder geben zu können, müssen sich die Schüler ein Konzept überlegen und strukturieren. Das Vortragen der Einzelergebnisse jedes Gruppenmitgliedes und die Diskussion innerhalb der Gruppe verlangen von den Schülern gegenseitigen Respekt und Toleranz. Um teamfähig sein zu können, müssen die Schüler innerhalb der Gruppe diskutieren können, ohne den einen oder anderen auszuschließen oder zu übergehen. Die Evaluationsphase fordert von den Schülern ein hohes Maß an Selbstdisziplin und Konfliktfähigkeit, da sie die Meinungen anderer anhören und mit positiver sowie auch negativer Kritik umgehen müssen. Innerhalb des gesamten Klassenverbandes findet ein Kommunikationsprozess statt, der von der Lehrkraft beobachtet wird. Um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihre sozial-kommunikativen Kompetenzen bei folgenden Unterrichtssituationen zu verbessern und zu festigen, können Regeln vereinbart werden, die bei der nächsten kooperativen Lernsituation berücksichtigt werden⁷⁸. Damit sozial-kommunikative Kompetenzen eine feste Verankerung im Sozialverhalten der Schüler haben, müssen sie immer wieder trainiert werden. Das Beherrschen von sozialen und kommunikativen Verhaltensmustern, die in einer Gesellschaft erwünscht sind, ist kein einfacher Prozess. Wie schnell Lernende soziale Muster annehmen und anwenden können, hängt davon ab, wie sozialisiert sie bereits sind. Schüler, die bereits im Elternhaus mit sozial-kommunikativen Kompetenzen ver-

⁷⁸Z. B. den anderen aussprechen zu lassen, bevor man selbst einen Kommentar abgibt oder nicht die Stimme zu heben, wenn man anderer Meinung ist.

traut gemacht wurden, lernen in der Schule schneller, soziale Muster anzunehmen und anzuwenden als diejenigen, die keinerlei Erfahrungen mit sozial-kommunikativen Situationen im Elternhaus geschlossen haben.

3.2 Zur Lernkompetenz

Die Lernkompetenz steht in einem unmittelbaren Verhältnis von Sozial- und Selbstkompetenz sowie Sach- und Methodenkompetenz und ist eine der wichtigsten Basiskompetenzen, die im schulischen Unterricht erworben werden sollen, um auf selbstständige Problemlösung im Alltag und Berufsleben vorzubereiten. Ziel der Lernkompetenz ist es, Schüler zu selbst gesteuerten Lernern auszubilden. Die Schüler werden darin geschult, das eigene Lernverhalten zu reflektieren und die eigenen Lernergebnisse und Lernprozesse zu überdenken und zu evaluieren. Die aus dem Evaluationsprozess gewonnenen Erkenntnisse sollen sinnvoll für die weiteren Lernprozesse verwendet werden. In einer Konferenz der Bertelsmann-Stiftung zum Thema „Lernkompetenz und neue Lernkultur“ wird Lernkompetenz wie folgt definiert:

„Lernkompetenz ist eine Basiskompetenz. Sie ist Grundlage erfolgreichen Lernens. Lernkompetenz verbindet Sach- und Methodenkompetenz, Soziale Kompetenz und Selbstkompetenz. Sie entwickelt sich, wenn die Kompetenzen reflektiert und für die Verbesserung der eigenen Lernstrategien eingesetzt werden. Lernkompetenz muss systematisch und fachbezogen gefördert werden. Die Förderung von Lernkompetenz erfordert eine neue Lernkultur.“ [...] „Lernkompetenz muss neben der Sprach- und Lesekompetenz - als eine Basiskompetenz in den Mittelpunkt der schulischen Bildung und Erziehung rücken. Als Fähigkeit, die es ermöglicht, erfolgreich zu lernen, die eigenen Lernergebnisse und Lernprozesse zu reflektieren und das gewonnene Wissen konstruktiv für das Weiterlernen einzusetzen, ist Lernkompetenz eine Grundvoraussetzung für das lebenslange Lernen“.

(BertelsmannStiftung, 2002)⁷⁹

Für die Schule bedeutet dies, dass Lernkompetenz für Schüler nicht nur das Beherrschen von verschiedenen Lerntechniken ist. Über eine ausgeprägte Lernkompetenz zu verfügen, bedeutet ein umfangreiches Angebot von fachlichen und überfachlichen Ressourcen und Strategien sowie verschiedenen Kompetenzen zu

⁷⁹Vgl Bertelsmann Stiftung 2002: Lernnetzwerk Parey-„Elbnetz“- Theorie der Selbstwirksamkeit und ihre Umsetzung in der Praxis: Möglichkeiten, Chancen, Grenzen.

besitzen, auf das die Schüler zurückgreifen können, wenn ein Problem zu lösen ist. Die Lernkompetenz ermöglicht den Schülern eine Grundlage für lebenslanges Lernen und ein individuelles Problemlöserepertoire (Buschmann, 2010). Die Lernkompetenz ermöglicht Schülern, selbstständig mit Konflikten und Problemstellungen des Alltags umzugehen und diese eigenmächtig zu lösen.

Ausgebildet und gefördert werden kann die Lernkompetenz in der Schule nur in veränderten Formen der Lehr- und Lernkultur. Ausschließlich lehrerzentrierter Unterricht hat keine Auswirkung auf die Lernkompetenz, da Schüler in Formen des Frontalunterrichtes nicht selbst aktiv werden. Lernkompetenz bei Schülern wird nur in selbstbestimmten und kooperativen Unterrichtsformen hinreichend gebildet und gefördert. Damit Schüler die eigenen Lernprozesse reflektieren und evaluieren können, muss die Lehrkraft ihnen ausreichend Zeit und Freiräume zur Verfügung stellen (Klieme et al., 2003).

Damit Schüler ihre Lernkompetenzen im Unterricht entwickeln können, müssen einige grundlegende Komponenten berücksichtigt werden. Sie müssen in die Planung und Ausformung des Unterrichtes involviert und aktiv in den Lernprozess eingebunden werden. Während der Arbeitsphase müssen die Schüler die Möglichkeit haben, in ihrem individuellen Lerntempo zu arbeiten, um selbst festzustellen zu können, wo deren Stärken liegen und wo noch Defizite vorhanden sind. Der Unterricht muss weitgehend offen gestaltet sein, damit die Schüler sich selbst erreichbare Ziele abstecken können und effektive Arbeitsformen und Lernstrategien⁸⁰ entwickeln können. Die lernerzentrierte Form des Unterrichtes ist sehr wichtig, damit die Schüler die Möglichkeit haben, den eigenen Lernprozess⁸¹ zu beobachten und zu steuern. Dieses Steuern und Reflektieren ist in einer lehrerzentrierten Unterrichtsform nicht möglich, da er keine zeitlichen Spielräume für Selbstreflexion vorsieht. Schüler müssen auf Fragen der Lehrkraft gezielt antworten und sind während des Unterrichtes fast ausschließlich damit beschäftigt, die von der Lehrkraft vorgegebenen Informationen zu verarbeiten. In selbst gesteuerten bzw. kooperativen Unterrichtsformen ist dies nicht der Fall. Die Schüler müssen sich Inhalte weitgehend selbst erarbeiten, ohne dass die Lehrkraft konkrete inhaltliche Sachinformationen vorgibt.

⁸⁰Individuelle Systeme und Möglichkeiten zum Lösen von Aufgaben und Problemen

⁸¹Der Prozess, indem sich individuelle Lernstrategien entwickeln und Lösungen gefunden werden.

Dieser selbst gesteuerte oder auch kooperative Lernprozess ermöglicht den Schülern, in einem Team zu agieren und zu lernen. Anhand einer Evaluation, die am Ende jeder lernerzentrierten Unterrichtsstunde stattfinden sollte, können die Schüler ihre Lernergebnisse selbst beurteilen und ihre Lernentwicklung protokollieren (Buschmann, 2010). Beurteilung und Protokollierung des eigenen Lernprozesses sind von außerordentlicher Wichtigkeit für die Förderung der individuellen Lernkompetenz der Schüler.

Die Lernkompetenzen von Schülern können jedoch nur gefördert werden, wenn die Lehrkraft die Voraussetzungen dafür generiert. In einer kooperativ gestalteten Lernsituation, die die Lernkompetenz der Schüler fördern soll, muss die Lehrkraft die von ihr festgelegten Ziele und Gegenstände für die Schüler durchsichtig machen. Nur wenn Schüler wissen, welche Ziele sie in einer Unterrichtsstunde erreichen sollen, können sie entsprechende Ressourcen aktivieren und den individuellen Lernprozess gestalten. Binden Lehrende ihre Schüler in den Unterrichtsablauf ein, so wird ihnen ermöglicht, Inhalte aus divergenten Perspektiven zu betrachten, die bei lehrerzentriertem Unterricht nicht möglich sind. Das Einbinden der Schüler in den Unterrichtsablauf verlangt von der Lehrkraft, dass sie differenzierte Aufgaben vorbereitet, um einen binnendifferenzierten Lernprozess zu ermöglichen. Um die Lernkompetenz auszubilden, muss jeder Schüler individuell gefördert werden. Für das selbstständige Lernen bedeutet dies, dass die Schüler je nach Leistungsniveau aus einem Repertoire von Aufgaben⁸² wählen können. Je nachdem wie ein Schüler seine Leistungen einschätzt, entscheidet er sich für eine mehr oder weniger anspruchsvolle Aufgabe.

Die Lehrkraft unterstützt die Lernpartnerschaften und motiviert die Schüler während des Arbeitsprozesses. Interventionen durch die Lehrperson finden nur dann statt, wenn Probleme auftreten, die die Schüler nicht selbstständig lösen können. Es ist wichtig, dass die Schüler lernen, eigene Problemlösestrategien zu entwickeln. Würde die Lehrkraft direkt intervenieren oder auf Schülerfragen unverzüglich eine Antwort geben, würden die Schüler nicht zum selbstständigen Entwi-

⁸²Eine Anzahl von unterschiedlich anspruchsvollen und weniger anspruchsvollen Aufgaben

ckeln von Lernstrategien angeregt. Der kontinuierliche Reflexionsprozess, der auf Schülerseiten stattfinden soll, muss auch auf Lehrerseiten stattfinden. Der Erwerb von Kompetenzen, wie der der Lernkompetenz ist ein Prozess, der permanent überwacht, verändert und erweitert werden muss, damit eine bestmögliche Ausbildung realisierbar ist (Czerwanski u. a., 2005).

Lernkompetenz kann sich demzufolge nur dann entwickeln und gefördert werden, wenn die Lehrkraft die Unterrichtssituation so gestaltet, dass die Schüler Wissen selbstständig erarbeiten müssen und nicht ausschließlich von der Lehrkraft übernehmen. Lernkompetenz fördernde Unterrichtssituationen sind jene, die lernerzentriert stattfinden und individuelles Lernen ermöglichen. Um eine Lernkompetenz zu entwickeln, müssen Schülern zeitliche und inhaltliche Freiräume in der Unterrichtsplanung eingeräumt werden. Ohne das Einbinden der Schüler in den Unterricht kann Lernkompetenz sich nicht entwickeln. Stetige Reflexionsphasen dienen den Schülern dazu, ihren eigenen Lernprozess kennenzulernen, zu überprüfen und zu optimieren. Der Prozess der Lernkompetenzentwicklung ist ein sich stetig weiter entwickelnder Vorgang, an dem nicht nur der Schüler, sondern auch die Lehrkraft teilnimmt.

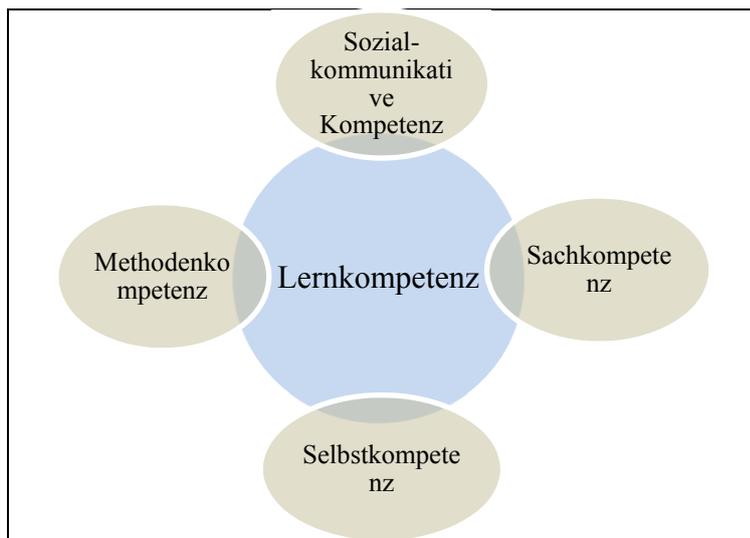
3.3 Zum Verhältnis von sozial-kommunikativer Kompetenz und Lernkompetenz

Sozial-kommunikative Kompetenz steht in einem unmittelbaren Verhältnis mit Lernkompetenz. Sie ist ein Fragment des komplexen Konstruktes der Lernkompetenz. Damit Lernkompetenz entstehen und sich entwickeln kann, müssen einige wichtige Voraussetzungen gegeben sein. Zu diesen Voraussetzungen zählt das Vorhandensein verschiedener Schlüsselkompetenzen, wie Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sachkompetenz. Lernkompetenz baut auf diese Schlüsselkompetenzen auf und bereitet so einen Weg zum lebenslangen Lernen. In der Schule werden Grundvoraussetzungen dafür geschaffen, dass ein lebenslanger Lernprozess stattfinden kann. Den Wegbereiter für ein lebenslanges Lernen schaffen zunächst Kompetenzen wie die sozial-kommunikative Kompetenz. Sie sorgt dafür, dass Lernende überhaupt dazu in der Lage sind, Wissen anzunehmen und

darüber reflektieren zu können. Andere Kompetenzen, wie Methoden-, Selbst- und Sachkompetenz unterstützen den Prozess des Wissenserwerbs und der Entwicklung eines autonomen Denk- und Lernprozesses. Findet ein ausgewogenes Aktivieren all der oben genannten Kompetenzen statt, so kann sich daraus ein eigenständiger Lernprozess bei Schülern entwickeln. Lernkompetenz formt sich, genau wie alle anderen Kompetenzen, aus Prozessen, die von selbst gesteuerten Lernsituationen ausgehen.

In wiefern sozial-kommunikative Kompetenz nun in einer engeren Verbindung mit Lernkompetenz steht, werde ich in diesem Teil der Arbeit näher beleuchten. Dabei ist anzumerken, dass den drei Kompetenzen Selbst-, Sach- und Methodenkompetenz, bezüglich der Lernkompetenz eine ebenso bedeutende Rolle zukommt wie der sozial-kommunikativen Kompetenz. Ich erachte es jedoch als sinnvoll, an dieser Stelle näher auf den Zusammenhang sozial-kommunikativer Kompetenzen im Kontext mit Lernkompetenz einzugehen, da sie eine der wichtigsten Kompetenzen im Zusammenhang mit kooperativen Lernformen ist und ihr in der Gesellschaft ein exorbitanter Stellenwert eingeräumt wird. Ein Schaubild soll verdeutlichen, in welchem Bezug die verschiedenen Einzelkompetenzen⁸³ zur Lernkompetenz stehen:

Abbildung 1: Beziehungen von sozial-kommunikativer-, Methoden-, Sach- und Selbstkompetenz zu Lernkompetenz

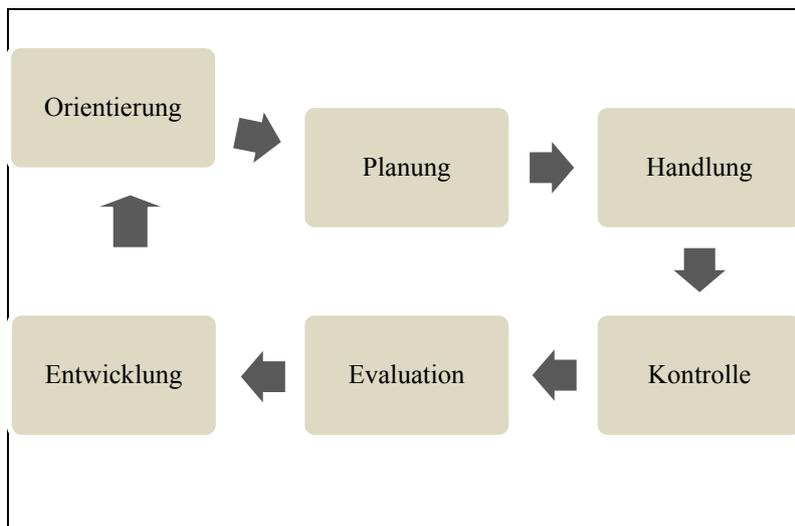


⁸³Vgl. Kap. 3 Tab.4

Aus dem Schaubild geht hervor, dass vier Basiskompetenzen, die Lernkompetenz im Innenkreis einrahmen. Es entsteht ein Gefüge von Kompetenzen, welches einen Kompetenzkern besitzt, der eine weitere Kompetenz stützt. Diese Kompetenz ist die Lernkompetenz. Die vier Kompetenzen im Außenkreis beinhalten zunächst alle unterschiedliche Schlüsselqualifikationen, die sich auf individuelle Handlungsschwerpunkte konzentrieren. Alle Kompetenzen haben jedoch auch eine gemeinsame Schnittmenge, die schließlich Voraussetzung für Entwicklung von Lernkompetenz ist. Die Verknüpfung von Methoden-, Sach-, Selbst- und Sozial-kommunikativer Kompetenz allein reicht jedoch nicht aus, um Lernkompetenz zu fördern. Vielmehr geht es darum die einzelnen Lernprozesse, die in jedem der unterschiedlichen Bereiche stattfinden, zu reflektieren. Für die Schule bedeutet dies, dass die verschiedenen Kompetenzbereiche⁸⁴, die während einer Lernsituation aktiviert werden, immer wieder reflektiert und evaluiert werden müssen, damit eine Optimierung der eigenen Lernstrategien ermöglicht werden kann. Schüler müssen sich ein Bewusstsein über ihr Handeln verschaffen, um effektiv weiterlernen zu können.

Die sozial-kommunikative Kompetenz spielt in diesem Rahmen eine besondere Rolle, da sie einige der wichtigsten Voraussetzungen schulischen Handelns innehat und die wichtigsten Voraussetzungen für generelles schulisches Handeln beinhaltet. In einer vereinfachten Grafik möchte ich die Komponenten sozial-kommunikativen Handelns in der Schule veranschaulichen:

Abbildung 2: Schritte sozial-kommunikativen Handelns in Unterrichtssituationen



⁸⁴Vgl. Kap.3, Tab.3

Die Grafik beschreibt die verschiedenen sozial-kommunikativen Handlungsschritte, die Schüler während einer selbst gesteuerten Lernsituation durchlaufen. Während jedes einzelnen Handlungsschrittes werden unterschiedliche sozial-kommunikative Schlüsselkompetenzen benötigt, um eine Aufgabe oder ein Problem zu behandeln und schließlich eine adäquate Lösung zu erhalten. Jeder Schüler entwickelt während dieses Prozesses individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, um zu einem Endergebnis zu kommen. Wie der Findungsprozess sich bei den einzelnen Lernenden entwickelt, hängt von der Ausprägung der sozial-kommunikativen Kompetenzen jedes einzelnen Schüler ab. Sozial-kommunikative Kompetenzen bilden an dieser Stelle den Rahmen für die Entwicklung der Lernkompetenz. Das Interagieren der Lernenden miteinander wird durch sozial-kommunikative Kompetenzen geprägt. Der individuelle sach- und fachbezogene Prozess wird als Lernkompetenz beschrieben. Lernkompetenzen und sozial-kommunikative Kompetenzen stehen demzufolge in einem Verhältnis, in dem sozial-kommunikative Kompetenzen den Rahmen bzw. die Voraussetzung für einen individuellen Lernerfolg schaffen. Indem die Schüler ihren eigenen Lernprozess regelmäßig reflektieren, können sie ihren Lernfortschritt erweitern und formen. Wie gut oder schlecht dieser Entwicklungsprozess möglich ist, hängt unter anderem von der individuellen sozial-kommunikativen Kompetenz der einzelnen Schüler ab (Bronfenbrenner, 1989).

Daraus resultiert, dass Lernkompetenz immer in Zusammenhang mit anderen Kompetenzen wie der sozial-kommunikativen Kompetenz betrachtet werden muss. In keinem Fall kann Lernkompetenz ohne das Zusammenspiel anderer Kompetenzen erworben werden. Des weiteren müssen Schüler, um überhaupt kompetent werden zu können, einen geeigneten Handlungsraum zur Verfügung haben. Sozial-kommunikative Kompetenzen und damit einhergehend auch alle anderen Kompetenzen, können nur in lernerzentrierten Unterrichtssituationen erworben werden, da sie sich parallel zum Wissenserwerb entwickeln. Ein lehrerzentrierter Unterricht hätte keinerlei Auswirkung auf die Entwicklung von sozial-kommunikativen Kompetenzen oder Lernkompetenz.

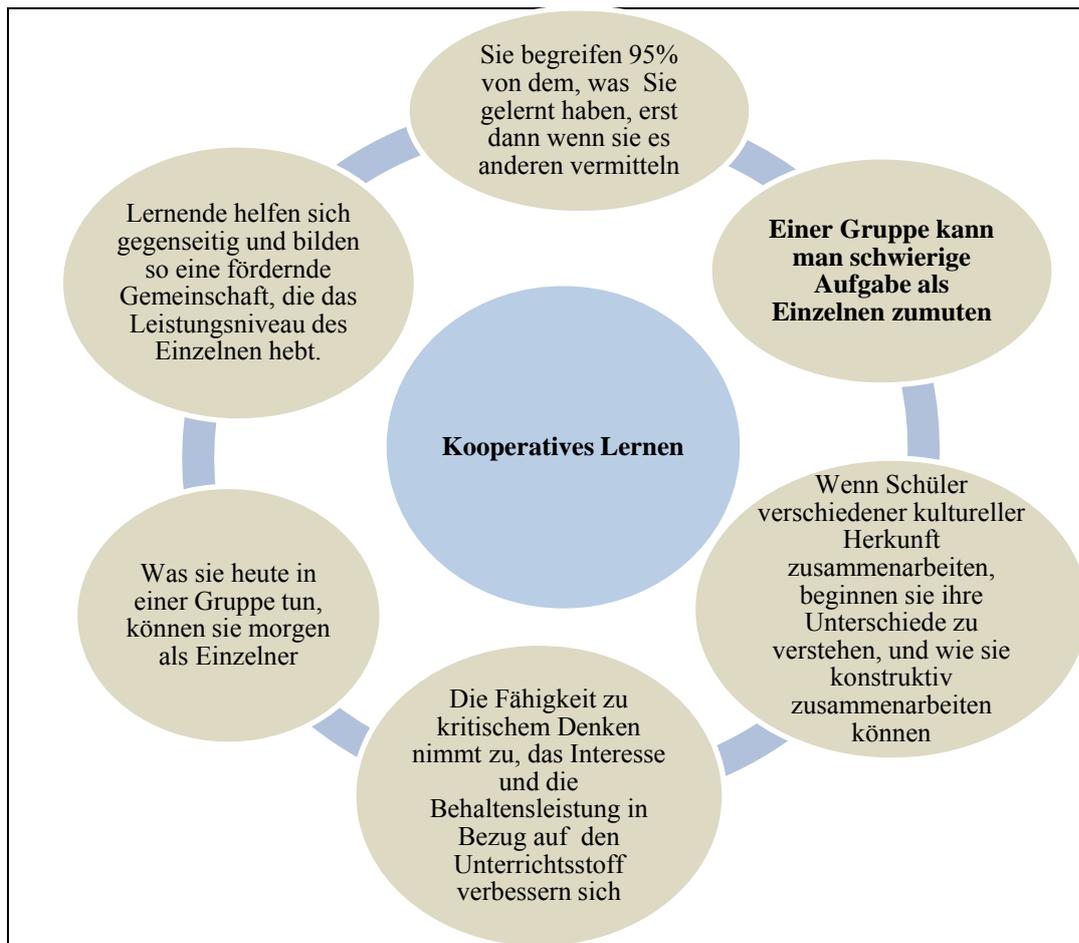
3.4 Kooperatives Lernen als Möglichkeit der Entwicklung sozial- kommunikativer Kompetenzen und Lernkompetenz

An dieser Stelle der Arbeit werde ich die Unterrichtsform des kooperativen Lernens als Option zur Formung sozial-kommunikativer Kompetenzen und Lernkompetenz vorstellen. Diametral zu lehrerzentrierten Unterrichtsformen sorgt kooperativer Unterricht für intensiveres, nachhaltigeres Lernen, unterstützt intensive soziale Interaktionen, Selbstständigkeit und sozial-kommunikative Fähigkeiten (Salvin, Hurley & Chamberlain, 2007). Alle diese Komponenten sind Grundvoraussetzungen zur Entwicklung der Lernkompetenz. Lernkompetenz entwickelt sich im Rahmen der kooperativen Lernprozesse. Sozial-kommunikative Kompetenzen sind Voraussetzung dafür, dass kooperatives Lernen in einer Schulklasse überhaupt stattfinden kann.

Das Konzept des kooperativen Lernens in der Schule basiert auf einem Grundmaß an sozial-kommunikativen Fähigkeiten und hat zum Ziel, jene so zu erweitern und auszubauen, dass Schüler, wenn sie die schulische Laufbahn verlassen, über ein Höchstmaß an sozial-kommunikativer Kompetenzen verfügen (Green & Green, 2012). Um eine langfristige Veränderung im Lernverhalten und Auswirkungen auf sozial-kommunikative Kompetenzen bei Lernenden zu bewirken, muss ein sozialer Austausch der Schüler miteinander stattfinden, während dem die Lernenden aufeinander angewiesen sein müssen, um ein Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln. Der Wille, gemeinsame Ziele erreichen zu wollen, muss sich bei den Lernenden festigen. Auf diese Weise können sozial-kommunikative Fähigkeiten gefördert werden. Diese Förderung ist in Formen des kooperativen Lernens optimal gegeben. In einer Grafik von Norm und Kathy Green⁸⁵ wird deutlich, welche sozial-kommunikativen Fähigkeiten kooperatives Lernen vermittelt und inwieweit die Handlungsschritte kooperativer Lernformen Einfluss auf die Lernkompetenz von Schülern haben.

⁸⁵Green, N. & Green, K. (2012): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Klett-Verlag

Abbildung 3: Effekte kooperativen Lernens



(Vgl.: Green & Green 2012, S.12)

In der abgebildeten Grafik wird deutlich, welche unterschiedlichen Effekte kooperatives Lernen auf Schüler hat. Während kooperativer Lernsituationen entwickeln sich soziale Gefüge⁸⁶ und Abhängigkeitsverhältnisse, die jenen in einer realen Gesellschaft vergleichbar sind. Durch das Aufeinanderangewiesensein der einzelnen Gruppenmitglieder werden die Schüler mehr oder weniger dazu gezwungen, miteinander zu kooperieren. Sie entwickeln während dieses gemeinsamen Arbeitsprozesses bewusst und unbewusst Kompetenzen. Zu diesen bewusst und unbewusst erworbenen Kompetenzen gehören unter anderem zu lernen, sich gegenseitig zu akzeptieren und zu unterstützen, Konflikte konstruktiv zu lösen,

⁸⁶Soziale Organisationen, die durch die Zusammenarbeit der Schüler entstehen und für eine gegenseitige Unterstützung und Hilfestellung führen.

sich kennenzulernen und sich aufeinander einzulassen sowie miteinander in Kommunikation zu treten. Bezüglich der Lernkompetenz bedeutet dieser Erwerb von sozialen Fähigkeiten ein Lernzuwachs, der auf dem Wissensaustausch zwischen den Schülern basiert. In kooperativen Lernsituationen werden Schüler zum selbst gesteuerten Lernen angeleitet. Sie lernen, sich selbst zu lehren⁸⁷.

In einer kooperativen Unterrichtssituation wird binnendifferenziert⁸⁸ gearbeitet, jeder Schüler arbeitet selbstständig auf einem ihm entsprechenden Leistungsniveau. Leistungsstarke Schüler arbeiten an umfassenden Aufgaben, lernschwächere Schüler an trivialen Aufgaben. In immer wiederkehrenden Diskussionsphasen während einer Gruppenarbeit lernen Schüler, die Meinungen anderer kennen und schätzen. Sie entwickeln die Fähigkeit, konstruktiv mit Meinungen und Kritik anderer umzugehen und ihren eigenen Horizont und ihren individuellen Wissenspool⁸⁹ zu erweitern. Durch das Lernen voneinander und miteinander können Schüler für ihren eigenen Denkprozess wichtige Strukturen und Inhalte rezipieren. Durch das gemeinschaftliche Arbeiten an einer Aufgabe oder einem Problem werden vorhandene soziale Strukturen aktiviert. Es entsteht ein Gemeinschaftsgefühl, welches dem Motto „Einer für alle-alle für einen“ gleicht und mit einer gegenseitigen Motivation einhergeht. Jeder einzelne Gruppenteilnehmer erlebt während dieser Phase des kooperativen Lernens ein Erfolgserlebnis. Dieses Erfolgserlebnis kann ein Motivator für individuelle Lernmotivation sein, sodass das Lernen außerhalb einer Lerngemeinschaft mithilfe der in den Gruppenarbeitsprozessen erworbenen Kompetenzen strukturierter und unkomplizierter funktionieren kann.

Anhand der bei kooperativen Lernformen stattfindenden Kommunikation erwerben Lernende in Form eines wechselseitigen Austauschs Fähigkeiten und Kenntnisse, die sie für ihren eigenen Lernprozess verwenden und ausbauen können. Da jeder Schüler eine individuelle Art und Weise hat, zu lernen und sich Wissen anzueignen, ist eine einheitliche Vorgabe des Lernprozesses nicht sinnvoll. Durch

⁸⁷Lernen lernen ist ein Schlüsselbegriff der Bildungsreformdebatte und wurde auf Empfehlung des Deutschen Bildungsrates 1970 bundesweit rezipiert.

⁸⁸Innere Differenzierung einer Lerngruppe, zur individuellen Förderung.

⁸⁹ Die Existenz eines umfangreichen Wissensspektrums, auf das jeder Zeit zugegriffen werden kann.

die Offenheit der kooperativen Unterrichtssituation jedoch, haben Schüler die Möglichkeit, ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren. Mithilfe des Austausches mit Mitschülern können die Lernenden andere Denkstrukturen kennenlernen und demzufolge die eigenen Lernkompetenzen erweitern (Weidner, 2010). Kooperativer Unterricht ermöglicht den Schülern, persönliche Erfahrungen und individuelles Vorwissen mit in den schulischen Unterricht zu integrieren. Diese Integration individueller Kompetenzen in den Unterricht sorgt für eine aktive selbsttätige und selbstständige Auseinandersetzung mit dem Sachthema einer Unterrichtsstunde. Die Schüler bringen sich aktiv in den Unterricht ein, anstatt vorgetragenes Faktenwissen auf sich einströmen zu lassen. Jene aktive Gestaltung des Lernprozesses wird von sozial-kommunikativen Kompetenzen unterstützt und führt zu einem besseren Lernverständnis und fördert die Lernkompetenz der Schüler.

3.5 Phasen konkreten sozial-kommunikativen Handelns im Schulunterricht

Die Entstehung und die Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen vollziehen sich in situationstypischen Sachverhalten⁹⁰. Ein Schüler reagiert und kommuniziert im schulischen Unterricht anders, wenn er oder sie unter Druck steht, als in einer Situation, in der er oder sie sich wohlfühlt und emotional entspannt ist. Aus diesem Grund ist es für die Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen zunächst wichtig, dass Schüler sich in ihrem Lernumfeld wohlfühlen und das Gefühl einer Sicherheit entwickeln. Befinden sich Lernende in einem solchen Umfeld, können sie Kompetenzen entwickeln. Da es jedoch nicht immer gegeben ist, dass Schüler sich in einem Umfeld bewegen, welches sie als sicher und geborgen empfinden⁹¹, müssen sie eine Transferkompetenz entwickeln. Diese Transferkompetenz entsteht parallel zu dem Erwerb der sozial-kommunikativen Kompetenzen. Sozial-kommunikativ kompetente Schüler besitzen eine im Laufe der Zeit angeeignete Transferkompetenz, mit deren Hilfe sie auch in unbekanntem und unsicheren Umfeldern sozial kommunikativ kompetent sein können (Bauer-Klebel,

⁹⁰Variiert von Situation zu Situation und ist an den Zusammenhang der Handlung gebunden.

⁹¹Beispielsweise während Vorstellungsgesprächen

Euler & Hahn, 2000). Auf die Form der Transferkompetenz werde ich später in diesem Teil der Arbeit genauer eingehen. Zunächst werde ich diejenigen Unterrichtssituationen näher beschreiben, in denen sozial-kommunikative Kompetenzen eine Rolle spielen und in denen sie konkret geformt und gefestigt werden.

Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen, wie etwa die sozial-kommunikative Kompetenz, ist ein entscheidender Lernschritt im Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Konkret geht es bei dem Prozess des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen in der Schule darum, die eigenen vorhandenen Fähigkeiten mit den Fähigkeiten der anderen Lernenden zu verknüpfen und dabei die eigenen Kompetenzen zu erweitern. Damit dieser Prozess erfolgreich stattfinden kann, müssen die Beteiligten neuen Lernumgebungen offen gegenüberstehen. Lernumgebungen, in denen soziale Kompetenzen erworben werden sollen, müssen lernerzentriert und offen gestaltet sein, um Freiräume für Entwicklungsprozesse zu ermöglichen. Die Unterrichtsform des kooperativen Lernens hat sich in den vergangenen Jahrzehnten als eine der effektivsten Formen erwiesen, um soziale Kompetenzen und die dazugehörigen Schlüsselqualifikationen zu erwerben (Salvin, 1995).

Während kooperativer Arbeit im schulischen Unterricht entwickeln Schüler Beziehungen zueinander. Diese sich entwickelnden Beziehungen sind das Fundament für die Entwicklung jeglicher Kompetenzen, die in der Schule erworben, erweitert und vertieft werden sollen. Sozial-kommunikative Kompetenzen vollziehen sich in Situationen, in denen die Beteiligten⁹² mit dem Risiko des Scheiterns bekannt sind. Bei kooperativen Lernsituationen müssen alle Gruppenmitglieder einer Kleingruppe zusammenarbeiten und gehen gemeinsam das Risiko ein, die von der Lehrkraft gestellte Aufgabe nicht bewältigen zu können, wenn ein einzelnes Gruppenmitglied die eigene Verantwortung nicht wahrnimmt und sich auf andere Gruppenmitglieder verlässt.⁹³ Es kann auch zu Miss- und Unverständlichkeiten kommen, die das Lösen der gemeinsamen Aufgabe unmöglich machen. In solchen Fällen sind die Gruppenmitglieder dazu angehalten, miteinander zu kommunizieren. Wollen die Schüler die Aufgabe lösen und das gemeinsame Ziel

⁹²Hier: Schüler

⁹³Sogenannte „Trittbrettfahrer“

erreichen, sind sie gezwungen, gruppeninterne Konflikte mittels Kommunikation und Kooperation zu lösen. Um derartige Konflikte lösen zu können, sind jedoch nicht nur kommunikative Kompetenzen notwendig, sondern auch eine Vielzahl anderer sozialer, methodischer und selbstbezogener Kompetenzen. Um diese Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern, müssen die Gruppenmitglieder ihr eigenes Handeln und das der anderen reflektieren. Diese Reflexion findet während des kooperativen Lernens in permanenten Phasen der Reflexion statt. Schüler, die kooperativ lernen, müssen ihren Arbeitsprozess stetig überdenken und evaluieren. Anhand des Reflexionsprozesses erwerben die Schüler Schlüsselqualifikationen, wie etwa Konfliktfähigkeiten, Problemlösefähigkeiten oder auch die Fähigkeit, Mitschülerinnen zu motivieren, die der sozial-kommunikativen Kompetenz angehören (Bauer-Klebel, Euler & Hahn, 1998).

Mithilfe eines konkreten Beispiels möchte ich an dieser Stelle die Phasen sozial-kommunikativen Handelns während einer kooperativen Lernphase in der Schule darstellen. Die hierfür gewählte kooperative Lernform ist die der konstruktiven Kontroverse (Johnson & Johnson, 1979).

Voraussetzung für eine konstruktive Kontroverse ist, dass Schüler bereits eine entsprechende Konfliktfähigkeit und Empathiefähigkeit besitzen, um in einem angemessenen sozialen Rahmen mit anderen Schülern agieren zu können. Die Gruppenmitglieder müssen ebenfalls bereits mit eigenständigem Arbeiten an Materialien vertraut sein und ein Mindestmaß an Kommunikationsfähigkeiten besitzen. Die Lehrkraft muss im Vorhinein alle zur Arbeit notwendigen Materialien auswählen, vorbereiten und den Teilnehmern zur Verfügung stellen.

Um die Zusammenhänge zu verdeutlichen, stelle ich an dieser Stelle ein Beispiel aus dem Biologieunterricht einer achten Klasse einer Realschule⁹⁴ vor. Die Lerngruppe setzt sich aus vierundzwanzig leistungsheterogenen Schülern zusammen, die zu Beginn der Unterrichtsstunde in sechs Kleingruppen in je vier Kleingruppen eingeteilt werden. Bei der Zusammensetzung der Kleingruppen achtet die Lehrkraft besonders darauf, dass sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schüler⁹⁵ in jeder Kleingruppe zusammenarbeiten.

⁹⁴Haupt- und Realschule mit Grundschulzweig

⁹⁵Leistungsheterogene Kleingruppen

Die kooperative Lerneinheit beginnt mit einer Aussage der Lehrkraft zu einem behandelten Themenbereich. Die Lernenden haben den letzten Unterrichtsstunden des Biologieunterrichts über das Thema In vitro-Fertilisation gesprochen. Während der Behandlung dieses Themas sind innerhalb der Schülerschaft Diskussionen aufgekommen, die nun genutzt werden sollen, um eine konstruktive Kontroverse durchzuführen.

Die Kleingruppen erhalten von der Lehrkraft den Auftrag, Standpunkte zu dem gegebenen Thema einzunehmen. In jeder Vierergruppe werden Dyaden⁹⁶ mit jeweils einem leistungsstarken und ein leistungsschwacher Schüler aufgeteilt. Eine Dyade der Vierergruppe vertritt die Pro-Position, die andere Gruppe die Kontra-Position bezüglich des vorgegebenen Themenbereiches. Ziel ist es nun, in den verschiedenen Dyaden standfeste Argumentationen zu entwickeln, um die eigene Position vertreten zu können. Die Schüler können während der Arbeitsphase auf das von der Lehrkraft gegebene Material zurückgreifen. Ein Austausch mit der gegensätzlichen Dyade ist nicht vorgesehen. Die Gruppen arbeiten unabhängig voneinander und sollen sich nur mit ihrem Dyaden-Partner austauschen und nicht mit anderen Dyaden der gleichen Position.

Im Anschluss an die Arbeitsphase findet eine gruppeninterne Austauschphase statt, in der die beiden Dyaden sich gegenseitig ihre Positionen vorstellen. Es findet an dieser Stelle der kooperativen Lerneinheit noch keine Diskussion statt. Zunächst geht es ausschließlich darum, die eigene Position gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern der Vierergruppe vorzustellen.

In einer anschließenden Diskussionsphase findet schließlich eine offene Gruppendiskussion statt, in der beide Dyaden versuchen sollen, anhand der in der Arbeitsphase gesammelten Argumente ihre eigene Position gegenüber der anderen Dyade zu verteidigen. Die unterschiedlichen Standpunkte der beiden Dyaden sollen kritisch hinterfragt werden und die eigene Position soll verteidigt werden.

Im nächsten Schritt findet ein Rollenwechsel statt. Die beiden Dyaden einer Vierergruppe tauschen nun die Positionen. Die Dyade mit der Pro-Position nimmt

⁹⁷Die beiden Gruppenmitglieder stehen in intensiver Beziehung zueinander, da sie sich im Verlauf der Arbeit ergänzen und austauschen müssen.

nun die Kontra-Position ein und umgekehrt. Die Schülerinnen und Schüler haben nun die Aufgabe, für die Gegenseite zu argumentieren und den anderen Standpunkt zu vertreten. Dabei sollte die Lehrkraft darauf achten, dass die beiden Dyaden der Gruppen beim Tausch der Position auch die Sitzplätze tauschen. Der Tausch der Sitzplätze erleichtert das Einnehmen der Gegenposition, da es aus psychologischer Perspektive ein deutliches Zeichen für eine Veränderung ist.

Nachdem eine dyadeninterne Diskussion mit Findung von entsprechenden Argumentationen stattgefunden hat, kehren die beiden Dyaden der Vierergruppen wieder zu einer Kleingruppe zusammen und geben ihre Rollen auf. Nun soll die Vierergruppe einen gemeinsamen Standpunkt finden, auf den sie sich einigen können. Ihre Aufgabe ist es nun eine Ausarbeitung zusammenzutragen, in der sie den gemeinsamen Standpunkt erläutern und gemeinsame Argumentationen vortragen, die ihren gruppeninternen Standpunkt unterstützen. Die Gruppe stellt den eigenen „Gruppenstandpunkt“ in Form einer Kurzpräsentation vor und belegt ihn mit den gemeinschaftlich vereinbarten Argumenten.

Als Abschluss dieser kooperativen Unterrichtsform sollen die sechs Vierergruppen ihre gruppenintern vereinbarten Standpunkte vorstellen und in Form einer großen Diskussionsrunde verteidigen. Im Vorhinein festgelegte Regeln⁹⁷ werden durch die Lehrkraft während dieser Plenumdiskussion überwacht.

In jeder einzelnen Phase der kooperativen Methode der konstruktiven Kontroverse werden sozial-kommunikative Kompetenzen gefordert und gefördert. Welche Schlüsselqualifikationen bezüglich der sozial-kommunikativen Kompetenzen im Einzelnen in den unterschiedlichen Phasen kooperativen Lernens angesprochen werden, werde ich im Folgenden anhand einer Tabelle aufzeigen.

⁹⁷Z. B. Ich lasse meine Mitschüler ausreden/ich versuche beide Seiten zu verstehen/ich kritisiere Ideen und nicht die Personen die diese Ideen haben/Ich werde nicht persönlich, wenn ich kritisiere/ich rede in einem angemessenen Ton und in angemessener Lautstärke etc.

Tabelle 6: Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenzen in Phasen kooperativen Lernens

Phase	Sozial-kommunikative Schlüsselqualifikationen
Themenwahl	Voraussetzung: Ein Fundament von sozial-kommunikativen Kompetenzen muss bereits vorhanden sein.
Gruppenbildung	Sensibilität, interpersonale Flexibilität, Toleranzfähigkeit, Empathie, Selbstkompetenz
Erarbeitung der Standpunkte	Teamfähigkeit, kommunikative Kompetenzen, Kooperationsfähigkeit, Koordinationsfähigkeit, Motivationsfähigkeit, Transferkompetenz
Präsentation	Kommunikative Fertigkeiten, Selbstkompetenz, Konfliktfähigkeit, Empathie, Kooperationsfähigkeit
Diskussion	Konfliktfähigkeit, Sensibilität, Empathie, Durchsetzungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit
Rollenwechsel	Rollenflexibilität, interpersonale Flexibilität, Konfliktfähigkeit, Transferkompetenz, kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten, Empathie
Konsensfindung	Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Konfliktfähigkeit, Sensibilität, interpersonale Flexibilität, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit
Plenumdiskussion	Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Empathiefähigkeit, Transferkompetenz

Anhand der Tabelle wird deutlich, dass während der verschiedenen Phasen kooperativen Lernens eine Vielzahl von Schlüsselqualifikationen, die sich zu den sozial-kommunikativen Kompetenzen zählen, gefördert werden. Bei dem oben genannten Beispiel der konstruktiven Kontroverse werden in erster Linie kooperative Fähigkeiten, Konfliktfähigkeiten, interpersonale Flexibilität, Sensibilität, Teamfähigkeiten, Durchsetzungsfähigkeiten, Transferkompetenzen und Empathiefähigkeiten sowie Rollenflexibilität gefördert. Alle diese Fähig- und Fertigkeiten können in einem sozial-kommunikativen Zusammenhang betrachtet werden.

Kooperative Fähigkeiten bedeuten in sozial-kommunikativem Zusammenhang, dass Schüler ihr Handeln geplant⁹⁸ miteinander abstimmen, um das Erreichen eines gemeinsamen Zieles für alle Beteiligten in einer Arbeitsgruppe sicherzustellen. Alle Gruppenmitglieder müssen miteinander in Kommunikation treten, um individuelle Lösungsvorschläge auszutauschen und gemeinsam abzustimmen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Schüler über Konfliktfähigkeiten verfügen. Schüler, die kooperativ arbeiten, müssen lernen, auf einer neutralen Ebene

⁹⁸Strukturiert und durchdacht und miteinander abgesprochen

miteinander zu kommunizieren. Dabei geht es vorrangig darum, Ansichten von Mitschülern auf einem sachlichen Level zu behandeln und mit Kritik konstruktiv umzugehen. Um konfliktfähig sein zu können, müssen die Gruppenmitglieder dazu in der Lage sein, ihr Verhalten an sich modifizierende interpersonale Begebenheiten zu assimilieren. Durch diese Assimilation entwickeln die Schüler Strategien, angemessen mit anderen Mitgliedern einer Gruppe zu interagieren. Durch das Entwickeln einer Sensibilität können Schüler andere Gruppenmitglieder einschätzen und sich an ungewohnte soziale Situationen herantasten. Im Rahmen des kooperativen Arbeitens entwickeln die Gruppenmitglieder eine sensible Wahrnehmung, die es ihnen ermöglicht, situationsgerecht zu handeln und zu kommunizieren. Durch immer wiederkehrende Formen der Diskussion, des Austausches und der gemeinsamen Reflexion sollen Schüler während kooperativer Arbeit lernen, ihre Meinung zu vertreten und ihre Ziele durchzusetzen. Die Durchsetzungsfähigkeit bei Schülern in der Schule ist eng an die Selbstkompetenz gekoppelt. Es geht hierbei darum, dass die Schüler einen eigenen Standpunkt entwickeln, den sie der Arbeitsgruppe vortragen und begründen. Es soll dabei nicht um das starre Beharren auf die eigenen Vorstellungen gehen, sondern vielmehr darum, eigene Ansichten vortragen zu können und anhand konstruktiver Kritik, den eigenen Horizont bzw. die eigenen Sichtweisen zu erweitern. Während Diskussionsphasen sollen die Schüler lernen, sich in andere Personen und deren Ansichten und Standpunkte hineinzuversetzen, um Emotionen, Denkstrukturen und Verhaltensmuster erkennen und deuten zu können. Auf diese Weise wird ein sozial-kommunikativer Rahmen geschaffen, der ein positives Arbeitsklima⁹⁹ innerhalb der Kleingruppe schafft. Je empathiefähiger ein Schüler ist, um so besser kann er oder sie sich auf andere Mitschüler einlassen und aus deren Ansichten und Denkweisen profitieren. Um jedoch die Position anderer Mitschüler verstehen zu können, müssen die Schüler dazu in der Lage sein sich in die Position des Gegenübers hineinzuversetzen zu können. Erst wenn Schüler dazu in der Lage sind, nicht nur ihre eigene Position als richtig zu empfinden, sondern auch die des Gegenübers nachvollziehen zu können, kann eine umfassende Diskussion über ein Themenbereich stattfinden, ohne dass ein Diskussionsteilnehmer seinen Standpunkt als unikal richtig ansieht.

⁹⁹Positives Engagement der ganzen Gruppe

Wie bereits erwähnt, gibt es eine Vielzahl von Fähigkeiten im Zusammenhang mit sozial-kommunikativen Kompetenzen, die während kooperativer Lernsituationen entwickelt und gefördert werden können. Kompetenzen werden methodenspezifisch gefördert. Je nachdem, welche Methode die Lehrkraft für die kooperative Lernsituation wählt, werden verschiedene Kompetenzschwerpunkte gesetzt. Studien beweisen jedoch, dass kooperative Lernformen in der Schule immer eine positive Auswirkung auf sozial-kommunikative Kompetenzen, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Lernkompetenz haben (Smith, Johnson & Johnson, 1981).

3.6 Folgen und Forderungen an die Schule

In diesem Teil der Arbeit werde ich auf die Folgen kooperativer Lernformen und die damit verbundenen Veränderungsprozesse an Schulen eingehen, um die Rolle des kooperativen Lernens im Schulalltag festzulegen.

Um die Rolle des kooperativen Lernens in deutschen Schulen zu definieren, ist es erst einmal wichtig, auf die allgemeinen Bildungsziele deutscher Schulen einzugehen. Der ehemalige Bundespräsident Johannes Rau äußert sich dazu in einer Rede auf dem „Ersten Kongress des Forums Bildung“¹⁰⁰ wie folgt:

„Ziel der Bildung ist nicht zuerst die Befähigung zum Geldverdienen. Bildung schießt und zielt nicht auf Reichtum. Aber sie ist ein guter Schutz vor Armut. Vielleicht sogar der Wirksamste. Bildung ist auch etwas anderes als Wissen. Wissen lässt sich büffeln, aber Begreifen braucht Zeit und Erfahrung (...) Denken und Verstehen- das hat zu tun mit dem ganzen Menschen, mit Leib und Seele, mit Herz und Verstand. (...)“

(Johannes Rau, Rede auf dem „Ersten Kongress des Forums Bildung“, Berlin, 14.07.2000)

Da es in Deutschland keine allgemeinen einheitlich festgelegten Bildungsziele für deutsche Schulen gibt, gilt es, Ziele zu festzulegen, die auf eine allgemeine gesellschaftliche Konformität aufbauen. Diese Ziele werden in Raus Rede deutlich; Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftliche Teilhabe und Berufsvorbereitung. Diese drei gesellschaftlichen Ziele sind es, die zusätzlich zu den fachlichen Zielen der Curricula im schulischen Unterricht realisiert werden sollen. Alle drei Ziele sind aneinander gekoppelt und bedingen einander. Um Erfolg im Beruf zu erzielen,

¹⁰⁰Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

sind Persönlichkeit und gesellschaftliche Teilhabe Prozesse, die immer wichtiger werden. In der heutigen Gesellschaft, die sich in rasanter Form weiter entwickelt sind Gemeinschaftsfähigkeiten von exorbitanter Relevanz. Reines Fachwissen reicht nicht aus, um in einem Bereich erfolgreich zu sein. Ein Arbeitgeber wird die hervorragende Fachkompetenz seines Mitarbeiters sehr schätzen, aber wenn dieser nicht dazu in der Lage ist, mit Kollegen zu kooperieren und sich unsozial verhält, wird er in seinem Betrieb keine Perspektive haben. Gesellschaft fordert demzufolge neben einer schulischen Ausbildung von Fachwissen, auch die Ausbildung von überfachlichen Kompetenzen. Dies wird in einem anderen Abschnitt Johannes Raus Rede deutlich:

„Wir brauchen Menschen, die nicht nur darauf aus sind, die eigene Persönlichkeit zu entfalten und zu verwirklichen, sondern die bereit und in der Lage sind, Verantwortung für andere zu übernehmen.“

Johannes Rau, auf dem „Ersten Kongress des Forums Bildung“, Berlin, 14.07.2000

Diese von Johannes Rau in seiner Rede erwähnte Übernahme der Verantwortung gegenüber Mitmenschen muss so früh wie möglich gefördert werden, da sie ein wesentlicher Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens ist. Um ein Teil der Gesellschaft zu sein, müssen Menschen sozialisiert miteinander umgehen können.

Diese gesellschaftlichen Strukturen lassen sich ohne Weiteres auf die Schule übertragen. Einfaches Rezipieren von Wissen, welches durch die Lehrkraft vorgegeben wird, macht aus Jugendlichen keine autonomen, sozialisierten, vielseitig kompetenten und somit gesellschaftsfähigen Menschen. Durch das Übernehmen von vorgegebenen Denkstrukturen und dem eindimensionalen Weg der Lösungsfindung für Probleme können Lernende keine persönlichen Erfahrungen sammeln und kommen nicht mit zwischenmenschlichen Dimensionen des Lernens in Kontakt. Um jedoch spezielle Kompetenzen wie etwa personale Kompetenz, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenzen, die für einen gesellschaftlichen Erfolg wichtig sind, zu erwerben, muss im schulischen Unterricht ein Raum geschaffen werden, in dem Schülerinnen und Schüler individuelle Erfahrungen sammeln können. Diese Möglichkeiten der individuellen Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung schaffen kooperative Lernformen (Brüning & Saum, 2008).

In den letzten Jahrzehnten hat sich in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung ein Wandel vollzogen. Dieser Wandel wurde unter anderem durch den PISA-Schock¹⁰¹ ausgelöst, der deutlich zeigte, dass Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern relativ schlechte Ergebnisse erzielte. Die schwächsten Ergebnisse wurden in den Bereichen „reading literacy“, „mathematical literacy“ und „scientific literacy“ attestiert. Anhand dieser suboptimalen Ergebnisse¹⁰² wurde dem deutschen Schulsystem bescheinigt, dass Kompetenzerwerb und soziale Situation der Herkunftsfamilie von Schülern miteinander in Verbindung stehen. Dies bedeutet für die schulische Ausbildung, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Gruppierungen und jene mit ausländischen Wurzeln schlechtere Bildungschancen haben. Für den schulischen Unterricht bedeutet dies, dass ebendiese leistungsschwachen Schüler in lehrerzentrierten Formen des Unterrichtens vergessen werden. Die Lehrkraft kann in lehrerzentrierten Unterrichtsformen nicht hinreichend auf Schüler eingehen und diese fördern, da sie mit dem Fortschreiten der Wissensvermittlung zu stark beschäftigt ist. Ein binnendifferenziertes Arbeiten in lehrerzentrierten Unterrichtsformen hat sich in verschiedenen Lernstanderhebungen als schlecht bis gar nicht wirksam erwiesen.

Eine Reaktion auf diesen Mangel an Förderung leistungsschwacher Schüler und der gesamten Bildungsmisere¹⁰³ bezüglich der PISA-Ergebnisse ist die Umgestaltung der Unterrichtsformen: fort von lehrerzentriertem Unterricht und hin zu lernerzentrierten, offenen Unterrichtsformen wie dem kooperativen Lernen. Des Weiteren wird in den aktuellen Bildungsplänen das Bildungsziel der kooperativen Kompetenz deklariert. Kooperationsfähigkeit wird in diesem Kontext als Antezedenz zu gesellschaftlicher Kollaboration verstanden. Kooperatives Arbeiten soll demzufolge ein sich eingliedernder Bestandteil des Unterrichts sein. Vor diesem Hintergrund muss die Institution Schule mithilfe entsprechender Unterrichtsformen dafür sorgen, dass alle oben genannten Bildungsziele in den Unterricht integriert werden. Ein Schaubild soll diese Vereinigung der verschiedenen

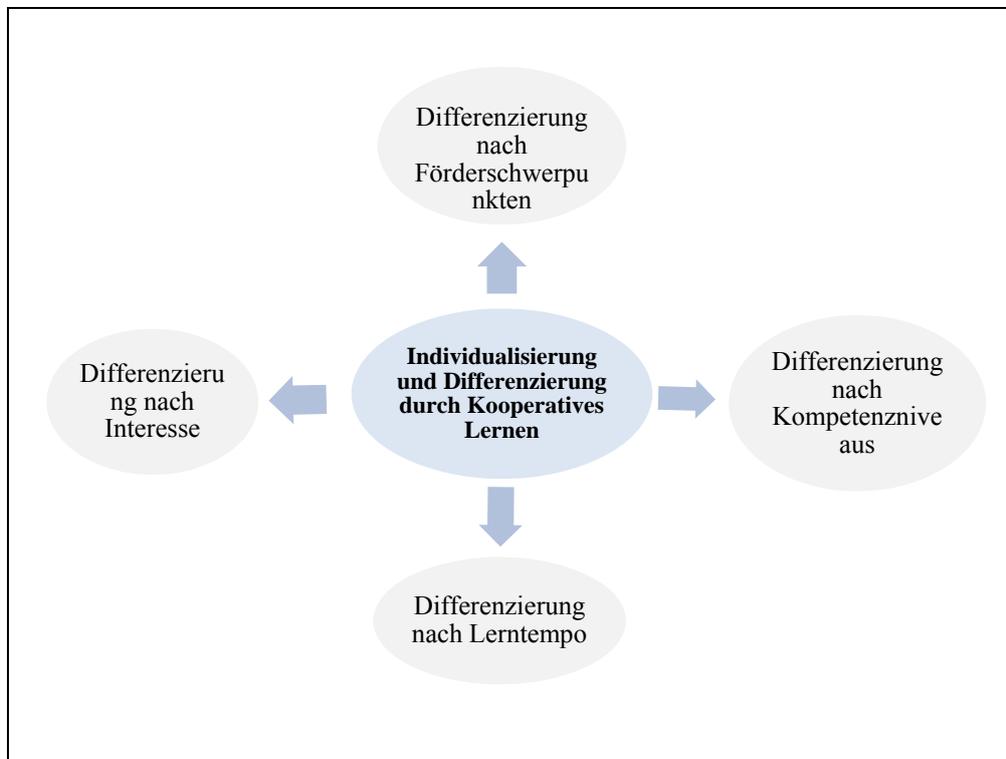
¹⁰¹Die zum Jahreswechsel 2001/2002 veröffentlichten Ergebnisse schockierten Deutschland

¹⁰² Die deutschen Schüler belegten in 2001/2002 in den verschiedenen Rankings nur einen mittleren Platz, in den meisten sogar nur einen Platz im unteren Mittelfeld.

¹⁰³Schwachstellen im Bildungssystem und damit einhergehende schlechte Leistungen der Schüler

Bildungsziele verdeutlichen und aufzeigen, inwiefern individuelle Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler in kooperativen Lernformen möglich ist.

Abbildung 4: Individuelle Förderung von Schülern durch kooperatives Lernen



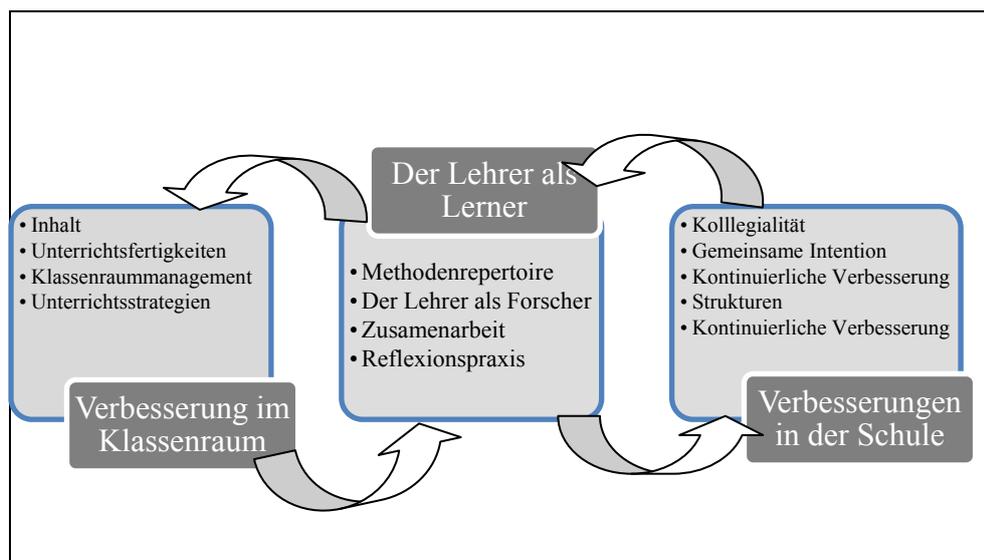
(Vgl. Praxis Schule, 1-2010, S.9)

Um Kinder und Jugendliche in vielseitigen Bildungsebenen auszubilden, genügt es, wie bereits erwähnt, sie nicht mit Informationen zu versorgen, die sie rezipieren und auf Nachfrage wiedergeben können. Es geht vielmehr darum, dass Schülerinnen und Schüler eine selbstständige, ihnen angepasste Lernstrategie und die dazugehörigen Kompetenzen entwickeln. Dies geschieht am besten in Form von binnendifferenziertem Arbeiten. Im Gegensatz zu frontalen Unterrichtsformen bieten kooperative Lernformen ein umfangreiches Angebot, nach Kompetenzniveau, Interessen, Lerntempi und Förderbedürfnissen zu differenzieren und auf diese Weise auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Mithilfe kooperativer Lernformen werden merklich elaboriertere Lerneffekte¹⁰⁴ bezüglich des Kompetenzzuwachses und des Erwerbs von Fachwissen erzielt, als bei frontalen Unterrichtsformen (Johnson & Johnson, 1981).

¹⁰⁴Ergebnisse, die sich positiv auf den Kompetenzerwerb auswirken.

Um die Qualitätsentwicklung in Schule und Klassenraum sicherzustellen, müssen die Einzelemente von Fach- und Sachkompetenzen ineinander übergreifen. Fachwissen und Engagement der Lehrkraft sind das Triebwerk, für die Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichtes. In kooperativen Unterrichtsformen nimmt die Lehrkraft selbst die Rolle eines Lerners ein, um die Lern- und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler zu beobachten. Diese Beobachterfunktion ermöglicht der Lehrkraft, sich ein konkretes Bild von Fähig- und Fertigkeiten der Lerngruppe zu machen und gezielt auf Defizite einzugehen. Je besser die Organisations- und Beobachtungsfähigkeiten der Lehrperson sind, umso besser können die Kompetenzen der Schüler optimiert werden. Für den Unterricht geht dies mit einer Verbesserung im Klassenraum und in der Schule einher. Norm und Kathy Green¹⁰⁵ beschreiben diesen Prozess der Qualitätsentwicklung in Form eines Schaubildes:

Tabelle 5: Qualitätsentwicklung in Klasse und Schule



(Vgl.: Green & Green 2012, S.27)

Um die Kompetenzen der Schüler so zu fördern, dass sie zu selbstständigen, sozial kompetenten und gesellschaftsfähigen Individuen heranwachsen, die nicht nur über ein ausgeprägtes Fachwissen, sondern auch über eine individuelle Persönlichkeit verfügen, müssen die verschiedenen äußeren und inneren Faktoren des schulischen Unterrichts aufeinander abgestimmt sein.

¹⁰⁵Green- Institut- Verein für kooperatives Lernen, Lehren und Leiten e.V.

Auf das Leben in der Gesellschaft und in Betrieben, mit all seinen Niederlagen und positiven Bilanzen, kann in der Schule mithilfe kooperativer Lernformen und mit offenem Unterricht vorbereitet werden. Die Schüler befinden sich in der Schule in einem festen Klassenverband¹⁰⁶, der dem realen Gesellschaftssystem gleicht. Sie werden dazu aufgefordert, Probleme und Aufgaben zu lösen und eigene Strategien zu entwickeln. Es soll ein permanenter Entwicklungsprozess stattfinden, der kontinuierlich ausgebaut werden kann und von dem alle Beteiligten profitieren. Schüler müssen nicht nur inhaltliche Gegenstände lernen, sondern auch wie man die erworbenen Inhalte anwenden kann. Schule bietet hierzu viele Möglichkeiten, fachliches und überfachliches Wissen zu vermitteln. Damit eine möglichst gute Vorbereitung der Schüler auf das Leben in einer sich stetig entwickelnden Gesellschaft stattfinden kann, müssen alle an Schule beteiligten Instanzen zusammenwirken und ein gemeinsames Ziel verfolgen. Umgestaltung der Unterrichtsform an einer Schule bedeutet nicht allein die Schüler in einem Unterrichtsfach in Gruppen an einem Thema arbeiten zu lassen, sondern es umfasst eine Umstrukturierung des gesamten Schulkonzeptes. Kooperatives Lernen ist ein Prozess, der sich langsam entwickelt. Das Vorhandensein sozialer Kompetenzen ist eine Voraussetzung für das Gelingen dieser Umstrukturierung. Da jedoch nicht alle Schüler und auch Lehrkräfte gleichermaßen sozialisiert sind, muss kooperatives Lernen zuerst einmal erlernt werden. Dieser Lernprozess kann sich am besten entfalten, wenn alle Fachbereiche einer Schule kooperative Arbeiten und eine gute Kommunikation bezüglich der Schwerpunkte führen.

Guter Unterricht besteht demzufolge darin, den Schülern mehr Möglichkeiten zu geben, ihre individuellen Stärken zu fördern und Schwächen zu minimieren. Zielgerichtete Förderung einzelner Teilgruppen eines Klassenverbandes ist eine Stufe der individuellen Förderung und kann in offen gestalteten, kooperativen Unterrichtsformen optimal gefördert werden (Johnson & Johnson, 1998). Kooperatives Lernen bietet die Möglichkeit, verstärkter Individualisierung und damit einhergehend eine Option zur Vorbereitung der gesellschaftlichen Problem- und Konfliktbewältigung.

¹⁰⁶In der Sekundarstufe

Kooperatives Lernen ist im Kontext der aktuellen Rahmenbedingungen der Schulen hervorragend umsetzbar und flexibel genug, um auch an Schulen praktiziert zu werden, die mit einem verhältnismäßig geschlossenen Unterrichtskonzept arbeiten. Da kooperatives Lernen einen inneren Lernprozess¹⁰⁷ beinhaltet, muss die gegenwärtige Unterrichtsstruktur einer Schule nicht gänzlich umgewandelt werden, um kooperative Unterrichtsformen anzuwenden. Wichtig ist jedoch, dass sich die ganze Schulgemeinde auf den Prozess des kooperativen Lernens einlässt und ein gemeinsames Fundament an Zielen entsteht, die von allen an dem Prozess Beteiligten verfolgt werden (Brüning, Ludger & Saum, 2008).

Gemeinsame Leitlinien einer Schule erleichtern den Entwicklungsprozess des kooperativen Unterrichtes.

4. Empirische Untersuchung: Förderung sozialer Kompetenzen mittels kooperativer Lehr- und Lernformen

In diesem Abschnitt der Arbeit werde ich die Studie, die ich im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt habe, bezüglich der Förderung sozialer Kompetenzen durch kooperatives Lernen, beschreiben. Dazu erfolgt eine konkrete Darstellung des Versuchsdesigns, eine Stichprobenbeschreibung, eine Vorstellung der verwendeten Materialien sowie ein Versuchsablauf und die dazugehörige Datenaggregation¹⁰⁸.

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung mit vier Schulklassen einer Haupt- und Realschule wurden die Zusammenhänge zwischen kooperativem Lernen und dem Erwerb sozialer Kompetenzen untersucht. In der durchgeführten Studie wurde erforscht, inwiefern die Lernkompetenz und die sozialen Kompetenzen der Schüler während Phasen des kooperativen Unterrichtes¹⁰⁹ im Vergleich zu lehrerzentrierten, frontalen Unterrichtsformen entwickelt und gefördert werden. Hin-

¹⁰⁷Das Lernen des Lernens

¹⁰⁸Die gesamte Datenaggregation der Studie befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

¹⁰⁹Des lernerzentrierten Unterrichtes

sichtlich der aktiven Wechselbeziehungen zwischen den Lehrern und Schülern während des kooperativen Lernens ist anzunehmen, dass Schüler, die kooperativ arbeiten, über ein ausgeprägteres und vielfältigeres Repertoire an sozialen Kompetenzen und anderen Basiskompetenzen¹¹⁰ verfügen.

4.1 Veranlassung zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes

Da Schüler während Phasen des kooperativen Lernens mehr Möglichkeiten für individuelle Lerngelegenheiten erhalten, gehe ich davon aus, dass eine gegenseitige Unterstützung der Schüler zustande kommt, die sich splendid auf das Klassenklima einer Schulklasse auswirkt. Da ein positives Klassenklima die Lernbereitschaft und die Motivation am Unterricht positiv beeinflussen, prognostiziere ich eine Leistungsverbesserung der Schüler, die kooperativ arbeiten. Anhand der Methoden und Prozeduren kooperativen Lernens eignen sich Schüler zudem soziale Verhaltensweisen¹¹¹ an, die dafür sorgen, dass sie sich in Kleingruppen besser integrieren und konzentrierter an einer fachspezifischen Aufgabe arbeiten können.

Im Vergleich zu lehrerzentrierten Unterrichtsformen entwickeln Schüler während lernerzentrierten Unterrichtsformen soziale Fähig- und Fertigkeiten, die ihnen dabei helfen, das erworbene Fachwissen auch auf außerschulische Situationen und Probleme zu übertragen. Kooperativ unterrichtete Schüler haben zudem einen gesellschaftlichen Vorteil gegenüber Schülern aus frontal unterrichteten Lerngruppen, da Kooperation im Alltag eine wichtige Rolle spielt und eine Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe ist. Schüler aus frontalen Unterrichtsformen hingegen haben im schulischen Unterricht geringe bis gar keine Möglichkeiten, ihre sozialen Kompetenzen zu fördern, da sie abgesondert von ihren Mitschülern arbeiten.

¹¹⁰Vgl. Kap.3

¹¹¹Z.B. gegenseitige Rücksichtnahme und Hilfestellung, Respekt etc.

4.2 Grundlagen und Hypothese

Diese in Kapitel 4.1 genannten Thesen und Annahmen waren Forschungsgrundlage der von mir durchgeführten Untersuchung an einer Haupt- und Realschule. Gegenstand der Untersuchung war, ob und inwieweit kooperatives Lernen sich auf die Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen auswirkt. Im Vordergrund der Untersuchung stand die Förderung sozialer Kompetenzen im Zusammenhang mit kooperativem Lernen und im Vergleich dazu die Entwicklung eben dieser Kompetenzen während lehrerzentrierter Unterrichtsformen.

Aus den oben genannten Grundannahmen bezüglich der Konsequenzen kooperativer Lehr- und Lernformen und der damit verbundenen Förderung verschiedener Kompetenzen setzt sich die Forschungshypothese zusammen:

„Kooperative Lehr- und Lernformen im schulischen Unterricht fördern die sozialen Kompetenzen von Schülern. Durch kooperatives Lernen im schulischen Unterricht werden bereits vorhandene soziale Kompetenzen gefördert und neue hinzu erworben“.

4.4 Methoden

An der oben genannten Schule wurden vier Klassen aus den Jahrgangsstufen neun und zehn des Realschulzweiges als Probanden ausgewählt. Jeweils eine Schulklasse der Jahrgangsstufe neun und eine Schulklasse der Jahrgangsstufe zehn wurde in drei ausgewählten Schulfächern über eine Zeitspanne von sieben Wochen kooperativ unterrichtet. Jeweils die anderen beiden Schulklassen der Jahrgangsstufen wurden in den ausgewählten Fächern frontal unterrichtet.

4.4 Versuchsdesign

Die durchgeführte empirische Studie wurde als experimentelle Untersuchung durchgeführt. Alle ausgewerteten Daten wurden im Feld erhoben. In zwei unterschiedlichen Lerngruppen¹¹² wurden über einen Zeitraum von sieben Wochen Untersuchungen bezüglich der Kompetenzförderung auf sozialer Ebene durchge-

¹¹²Gruppe A kooperativer Unterricht, Gruppe B Einzelunterricht.

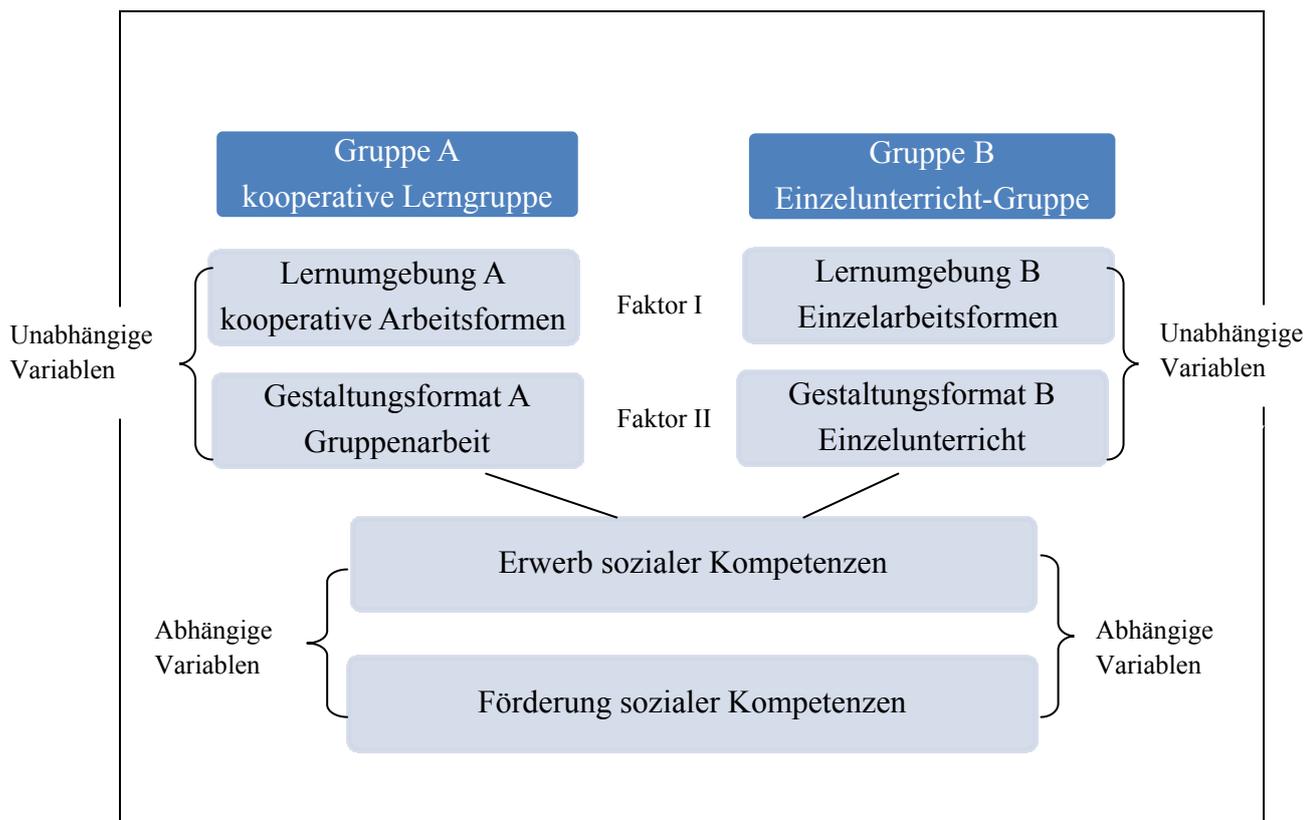
führt.

In Form eines 2x2-faktoriellen, bivariaten Zufallsversuchsplanes, wurden zwei jeweils zweifach gestufte unabhängige Variablen verwendet. Als unabhängige Variablen wurden als ein Faktor die zwei unterschiedlichen Lernumgebungen¹¹³ und als zweiter Faktor die beiden Gestaltungsformate¹¹⁴ appliziert.

Als abhängige Variablen wurden die Progresse des Kompetenzerwerbes im sozialen Bereich und die Förderung der sozialen Kompetenzen erfasst. Folglich resultiert ein bivariater Versuchsplan, der zwei abhängige Variablen inkludiert.

Ziel der Untersuchung war es zu erforschen, inwieweit die beiden Gruppen A und B Similaritäten oder Diskrepanzen bezüglich des Erwerbs sozialer Kompetenzen aufweisen, wengleich sie unterschiedlichen Gestaltungsformaten und divergenten Lernumgebungen unterliegen.

Abbildung 6: 2x2 faktorieller, bivariater Zufallsversuchsplan



¹¹³ Gruppe A: Versuchsgruppe; Gruppe B: Kontrollgruppe

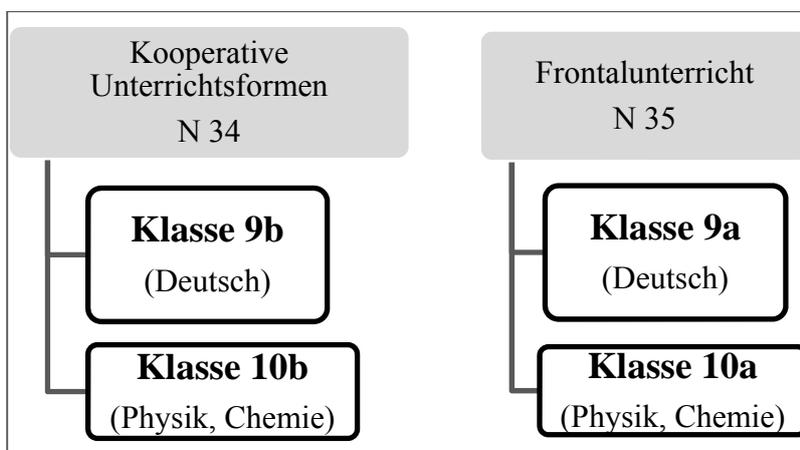
¹¹⁴ Gruppe A: lernerzentriertes Arbeiten; Gruppe B: lehrerzentriertes Unterrichten

4.5 Stichprobenbeschreibung

Die Lerngruppen 9a und 10a wurden in den oben genannten Fächern und in einem zeitlichen Rahmen von vier Wochenstunden frontal unterrichtet. Die Lerngruppen 9b und 10b arbeiteten in Form kooperativen Lernens. Alle vier Lerngruppen wurden in einem zusammenhängenden Zeitrahmen von sieben Wochen überprüft.

In einer Tabelle veranschauliche ich die Zusammensetzung kooperativer und frontal unterrichteter Lerngruppen:

Abbildung 7: Gruppenzusammensetzung der Versuchsgruppen



Während der sieben Wochen, in denen die Studie durchgeführt wurde, wurde die kooperative Lerngruppe¹¹⁵ in den betroffenen Fächern ausschließlich kooperativ unterrichtet. Die frontale Lerngruppe¹¹⁶ wurde in den jeweiligen Fächern ausschließlich frontal, im Sinne von lehrerzentrierten Unterrichtsformen, unterrichtet. Am Ende der siebenwöchigen Untersuchungseinheit erhielten die Lernenden ein weiteres Mal einen Fragebogen zur Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen. Der Fragebogen wurde mit den gleichen Fragen konstruiert, wie der Fragebogen zu Beginn der Untersuchung.

Um die Untersuchungshypothese der empirischen Studie zu verifizieren oder zu annullieren, wurden die beiden Fragebögen der einzelnen Lernenden abgeglichen und die Unterschiede registriert.

¹¹⁵Klasse 9b und 10b

¹¹⁶Klasse 9a und 10a

4.3 Versuchsablauf

Vor Beginn der Untersuchung erhielt jeder Proband einen umfangreichen Fragebogen mit Fragen zur Selbsteinschätzung ausgewählter sozialer Kompetenzbereiche. Den Schülern stand eine Zeitstunde im Regelunterricht zur Verfügung, um die Fragebögen eigenständig auszufüllen.

Sowohl kooperativ als auch frontal unterrichtete Lerngruppen erhielten die gleichen Fragebögen.

In einem zeitlichen Rahmen von sieben Wochen wurden die vier Schulklassen in Chemie, Physik und Deutsch unterrichtet. Die Jahrgangsstufe neun wurde im Fach Deutsch auf den Erwerb und den Entwicklungsprozess sozialer Kompetenzen überprüft. Die Stundenzahl dieser Überprüfung errechnete sich auf vier Unterrichtsstunden à 45 Minuten pro Woche. Die Jahrgangsstufe zehn wurde in den Fächern Chemie und Physik überprüft. Die Arbeitszeit in diesem Unterricht beträgt in Physik zwei Wochenstunden und in Chemie zwei Wochenstunden und errechnet sich somit auf eine Gesamtanzahl von vier Wochenstunden à 45 Minuten.

Die Untersuchung umfasst eine sechzigminütige Einstiegsphase, in der die teilnehmenden Schüler über die Studie aufgeklärt werden, einen Fragebogen ausfüllen und Gelegenheit haben, Fragen zu stellen. Alle Teilnehmer erhalten und bearbeiten den gleichen Fragebogen.

In den folgenden sieben Wochen, einem Zeitraum zwischen Oster- und Sommerferien, arbeiteten die beiden kooperativen Lerngruppen ausschließlich in Form lernerzentrierten, kooperativen Unterrichts. Die beiden frontal unterrichteten Lerngruppen erhielten eine lehrerzentrierte Form der Beschulung. Für die Durchführung des Unterrichtes standen jeweils zwei Unterrichtsblöcke zu je 90 Minuten zur Verfügung.¹¹⁷ Die kooperativen Gruppen wurden mit vielseitigen Formen des kooperativen Lernens vertraut. Es wurden verschiedene Methoden des Gruppenarbeitens¹¹⁸ durchgeführt, von denen einige den Schülerinnen und Schülern bereits

¹¹⁷2x 90Min. Deutsch; Je 90Min. Physik und 90Min. Chemie

¹¹⁸Gruppenpuzzle, konstruktive Kontroverse, Skript Kooperation, Placemat-Activity, Doppelkreis, Aufgabenverschicken etc.

bekannt waren. Die Lehrkraft zog sich während der Arbeitsphasen gänzlich zurück und nahm die Rolle eines Moderators ein.

Die Schüler wurden während der Kooperationsphasen von der Lehrkraft beobachtet. In allen kooperativ geführten Unterrichtsstunden fand lediglich ein kurzer Input durch die Lehrkraft statt. Der weitere Verlauf der Unterrichtsstunde wurde durch die Schüler geleitet. Aufgabe der Schüler war es, in dieser Form des lernerzentrierten Unterrichtes, selbstständig Lösungsstrategien zu entwickeln und in Form gegenseitiger Hilfestellung ein gemeinschaftliches Ergebnis zu erzielen. In erster Linie sollte während der kooperativen Arbeitsphasen durch die Lehrkraft beobachtet werden, inwiefern die Schülerinnen und Schüler in den Kleingruppen positive Interdependenzen entwickeln und in diesem Kontext ein soziales Interaktionsmuster innerhalb der Lerngemeinschaft zu erkennen ist.

Die frontal unterrichteten Lerngruppen arbeiteten in dem oben genannten Zeitraum von sieben Wochen nicht kooperativ. Es wurde während der Arbeitsphasen großer Wert darauf gelegt, dass keine Partner- oder Gruppenarbeit stattfand. Die Wissensvermittlung fand ausschließlich in Form von Lehrervorträgen statt. Eine Interaktion während der Arbeitsphase kam lediglich zwischen den Schülern und der Lehrkraft zustande. Bei während der Unterrichtsstunde auftretenden Fragen wurden die Schüler dazu aufgefordert, in Büchern nachzuschlagen oder die Lehrkraft anzusprechen, anstatt sich an Mitschüler zu wenden. Hauptaufgabe der Schüler während dieser Unterrichtsform war es, der Lehrkraft zuzuhören und Notizen zu den gehörten Informationen zu machen, um diese auswendig zu lernen und schließlich vortragen zu können.

Die kooperativen Unterrichtsmethoden der Lerngruppe A¹¹⁹ wurden sehr divers gestaltet, da die Schüler bereits mit kooperativem Arbeiten vertraut waren und einige Methoden ohnedies kannten. Um den Unterricht möglichst abwechslungsreich zu gestalten, belief sich die Anzahl der angewandten kooperativen Methoden auf eine Anzahl von neun. Die Methoden kennzeichneten sich durch verschiedene Interaktionsmuster und unterschiedlich strukturierte Lernanforderungen. Alle Methoden hatten jedoch den gleichen Verlauf. Zunächst wurde durch die Lehrkraft ein Input gegeben, anschließend fand eine Phase der Selbst-

¹¹⁹Versuchsgruppe

arbeit statt, um dann innerhalb einer Gruppe oder mit einem Partner Informationen auszutauschen und sie der Gesamtgruppe vorzustellen. Schließlich sollte ein gemeinsames Ergebnis erzeugt werden, welches die Gruppe am Ende dem Plenum vorstellte, um gemeinsam die diversen Resultate der unterschiedlichen Gruppen zu reflektieren.

Bei den frontal unterrichteten Versuchsgruppen war eine solch diverse Gestaltung der Unterrichtsstunden nicht möglich. Der Unterricht variierte nicht in seiner Form, da die Vorgabe eines lehrerzentrierten Unterrichtens eingehalten werden musste. Um die lehrerzentrierten Unterrichtsstunden jedoch abwechslungsreich zu gestalten, wurde die Form der Vorträge im Laufe der Versuchszeit immer wieder verändert. Die Lernenden erstellten in Einzelarbeit zu den von der Lehrkraft vorgegebenen Themenschwerpunkten Vorträge, die sie dem Plenum vorstellten. Während solcher Einzelarbeiten wurde den Schülern, die gerade keinen Vortrag hielten, aufgetragen Notizen zu den Vorträgen zu machen, um Informationen zu sammeln. Alle Arbeitsaufträge mussten von den Lernenden in Einzelarbeit gelöst werden.

4.7 Erhebungsinstrumente

Als Erhebungsinstrumente für die empirische Untersuchung wurden multivariate Tests in Form von Fragebögen an alle Probanden der Versuchsgruppen ausgegeben. Die Schüler der beiden Versuchsgruppen erhielten je zwei Fragebögen, welche zu unterschiedlichen Zeitpunkten ausgeteilt wurden. Ein Fragebogen wurde zu Beginn der Untersuchungseinheit ausgegeben, ein zweiter¹²⁰ am Ende der Untersuchung. Auf diese Weise konnte eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt werden.

Die Schüler füllten ihre Fragebögen anonymisiert aus. Um die individuellen Entwicklungsprozesse jedoch ermitteln zu können, wurden die Schüler gebeten, den Fragebogen mit einem individuellen Passwort zu versehen.

¹²⁰Mit gleichem Inhalt wie bei dem ersten Fragebogen

Die multivariaten Tests¹²¹ setzten sich aus verschiedenen Teilbereichen zusammen. Aufgrund des umfangreichen Fragekataloges wurden die Fragen für die Datenanalyse zu sechs Teilbereichen¹²² gebündelt. Diese Form der Datenerhebung ermöglichte es, den Entwicklungsprozess der beiden Versuchsgruppen¹²³ im Laufe der Durchführungsphase zu visualisieren. Um abzuschätzen, inwiefern sich ein Faktor aufgrund der Gestaltungsform und der Lernumgebung auf den sozialen Prozess der Versuchsgruppen ausgewirkt hat, wurde der Ausprägungsgrad der Varianz überprüft.

Neben der Datenerhebung mittels Fragebögen wurde der Entwicklungsprozess der kooperativen Lerngruppe durch Beobachtungsverfahren der Lehrkraft kontrolliert. Gleiches galt für die Gruppe B, die in Form von Einzelarbeit unterrichtet wurde.

Um eine Kollation der Entwicklungsprozesse bezüglich der Förderung sozialer Kompetenzen bei beiden Versuchsgruppen herstellen zu können, wurden der Mittelwert, der F-Wert, der Signifikanzwert und das Eta-Quadrat sowie die Standardabweichung der Versuchsgruppen A und B ermittelt.

Die Ausprägung der Effekte¹²⁴ innerhalb der beiden verschiedenen Versuchsgruppen wurde über eine Kollation der beiden Mittelwerte dieser Gruppen erschlossen.

5. Ergebnisse

Zunächst wurden für die im Pretest erhobenen Variablen: Initiative, Soziale Orientierung, Selbstkontrolle, Emotionsregulation, Personenwahrnehmung und Selbstaufmerksamkeit Gruppenmittelwerte für beide Bedingungen¹²⁵ berechnet, wobei sich der Mittelwert der Experimentalgruppe aus Daten von 34 Schülern

¹²¹Fragebögen

¹²²Soziale Initiative, soziale Organisation, Selbstkontrolle, Emotionsregulation, Personenwahrnehmung, Selbstaufmerksamkeit

¹²³Gruppen A und B

¹²⁴Förderung und Zuwachs sozialer Kompetenzen

¹²⁵Kontroll- und Versuchsgruppe

zusammensetzt und der Mittelwert der Kontrollgruppe aus Daten von 35 Schülern.

Für die Experimentalgruppe ergab sich für die Variable Initiative ein Mittelwert von $M = 3.408$ ($SD = 0.586$), für Soziale Orientierung ein Mittelwert von $M = 3.777$ ($SD = 0.592$), für Selbstkontrolle ein Mittelwert von $M = 3.194$ ($SD = 0.877$), für Emotionsregulation ein Mittelwert von $M = 3.221$ ($SD = 1,017$), für Personenwahrnehmung ein Mittelwert vom $M = 3.517$ ($SD = 0.644$) und für Selbstaufmerksamkeit ein Mittelwert von $M = 3.55$ ($SD = 0.73$).

Für die Kontrollgruppe ergab sich für die Variable Initiative ein Mittelwert von $M = 3.585$ ($SD = 0.579$), für Soziale Orientierung ein Mittelwert von $M = 3.779$ ($SD = 0.563$), für Selbstkontrolle ein Mittelwert von $M = 3.214$ ($SD = 0.795$), für Emotionsregulation ein Mittelwert von $M = 3.495$ ($SD = 0.741$), für Personenwahrnehmung ein Mittelwert vom $M = 3.578$ ($SD = 0.594$) und für Selbstaufmerksamkeit ein Mittelwert von $M = 3.325$ ($SD = 0.818$).

Um herauszufinden, ob sich Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenz im Mittel unterscheiden, wurde eine MANOVA gerechnet. In den multivariaten Analysen (Pillai-Spur Kriterium) erwies sich der Faktor Gruppe als nicht bedeutsam ($F(6, 56) = 1.439$, $p = .216$, $\eta^2 = 0.134$). Es konnten also keine signifikanten Mittelwertunterschiede der Variablen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe beim Pretest festgestellt werden.

Anschließend wurde untersucht, ob sich die Experimentalgruppe bei der zweiten Messung, also nach dem Treatment, von der Kontrollgruppe hinsichtlich der mittleren Ausprägung an sozialer Kompetenz unterscheidet.

Der Haupteffekt des Faktors Gruppe wurde für die abhängige Variable „Initiative“ mit $F(1, 61) = 2.478$; $p = .121$, $\eta^2 = 0.039$ sowie für „soziale Orientierung“ mit $F(1, 61) = 1.62$; $p = .208$, $\eta^2 = 0.026$, sowie für „Selbstkontrolle“ mit $F(1, 61) = 0.176$; $p = .676$, $\eta^2 = 0.003$, sowie für „Emotionsregulation“ mit $F(1, 61) = 1.182$; $p = .281$, $\eta^2 = 0.019$, sowie für „Personenwahrnehmung“ mit $F(1, 61) = 0.012$, $p = .912$, $\eta^2 < 0.001$ sowie für „Selbstaufmerksamkeit“ mit $F(1, 61) = 3.417$, $p = .069$, $\eta^2 = 0.053$ nicht signifikant, sodass man nicht davon ausgehen kann, dass

sich die Gruppen hinsichtlich der Merkmalsausprägung oben genannter Variablen signifikant unterscheiden.

In einer zweiten MANOVA wurde die Fragestellung untersucht, ob neben der Unterrichtsform auch das Schulfach eine Einflussgröße bei der Förderung sozialer Kompetenzen darstellt.

Tabelle 7: Deskriptive Statistiken¹²⁶

Gruppenzugehörigkeit		Unterrichtsfach	Mittelwert	Standardabweichung
Initiativ_t2	EG	Physik	3,7176	,43845
		Deutsch	3,1318	,56993
		Gesamt	3,4075	,58549
	KG	Physik	3,5564	,55043
		Deutsch	3,6126	,61928
		Gesamt	3,5853	,57891
	Gesamt	Physik	3,6345	,49829
		Deutsch	3,3722	,63521
		Gesamt	3,4977	,58476
SozOr_t2	EG	Physik	4,2066	,48771
		Deutsch	3,3965	,37747
		Gesamt	3,7777	,59159
	KG	Physik	3,7216	,54897
		Deutsch	3,8336	,58637
		Gesamt	3,7792	,56299
	Gesamt	Physik	3,9568	,56812
		Deutsch	3,6150	,53417
		Gesamt	3,7785	,57300
Selbstkontrolle_t2	EG	Physik	3,9568	1,06793
		Deutsch	3,6150	,68175
		Gesamt	3,7785	,87730
	KG	Physik	3,3039	,63233
		Deutsch	3,1296	,93333
		Gesamt	3,2143	,79468
	Gesamt	Physik	3,3056	,85704
		Deutsch	3,1111	,80573
		Gesamt	3,2041	,83029

In den multivariaten Analysen (Pillai-Spur Kriterium) erwies sich der Faktor Gruppe als nicht bedeutsam ($F(6, 54) = 1.403, p = .231, \eta^2 = 0.135$). Der Test der Zwischensubjekteffekte ergab ebenfalls keinen signifikanten Haupteffekt des Faktors Gruppe. Es konnten also entgegen der Hypothese keine signifikanten Mittel-

¹²⁶Eine Gesamtübersicht der Studie befindet sich im Anhang dieser Arbeit

wertunterschiede in der sozialen Kompetenz zwischen Experimental- und Kontrollgruppe festgestellt werden.

Auch für den Faktor Fach ergab sich kein signifikanter Mittelwertunterschied ($F(6, 54) = 0.149, p = .989, \eta^2 = 0.016$) und auch bei den Zwischensubjekteffekten wurde der Haupteffekt des Faktors Fach nicht signifikant, sodass man nicht davon ausgehen kann, dass das Unterrichtsfach allein einen Einfluss hat auf die Förderung von sozialen Kompetenzen.

Es konnte jedoch mit $F(6, 54) = 3.389, p = .007, \eta^2 = 0.274$ eine signifikante Interaktion der Faktoren Gruppe und Fach festgestellt werden (Pillai-Spurkriterium).

Der Test der Zwischensubjekteffekte ergab für die abhängigen Variable Initiative ($F(1, 59) = 4.889; p = .031, \eta^2 = 0.077$) Soziale Orientierung ($F(1, 59) = 8.5; p = .005, \eta^2 = 0.126$) und Personenwahrnehmung ($F(1, 59) = 4.487; p = .038, \eta^2 = 0.071$) eine signifikante Wechselwirkung, was bedeutet, dass diese Faktoren abhängig voneinander auf oben genannte Variablen wirken.

Bei Betrachtung des Eta-Quadrats der in der Interaktion signifikant gewordenen Variablen fällt jedoch auf, das Eta-Quadrat immer $\eta^2 < 0.13$, was besagt, dass der Anteil der erklärten Varianz an der Gesamtvarianz bei unter 13% liegt.

Der Test der Zwischensubjekteffekte ergab entgegen der Hypothese keinen signifikanten Haupteffekt des Faktors Gruppe, sodass man nicht davon ausgehen kann, dass die Unterrichtsform einen signifikanten Einfluss auf die soziale Kompetenz hat.

Auch der Haupteffekt des Faktors Fach wurde nicht signifikant.

Für die abhängigen Variable Initiative ($F = 4.889; p = .031$) Soziale Orientierung ($F = 8.5; p = .005$) und Personenwahrnehmung ($F = 4.487; p = .038$) wurde die Interaktion der Faktoren Gruppe und Fach signifikant, was bedeutet, dass die Faktoren Gruppe und Fach allein keinen signifikanten Einfluss haben bzw. abhängig voneinander auf oben genannte Variablen wirken.

Abbildung 8: Graphen zu Personenwahrnehmung und soziale Initiative¹²⁷

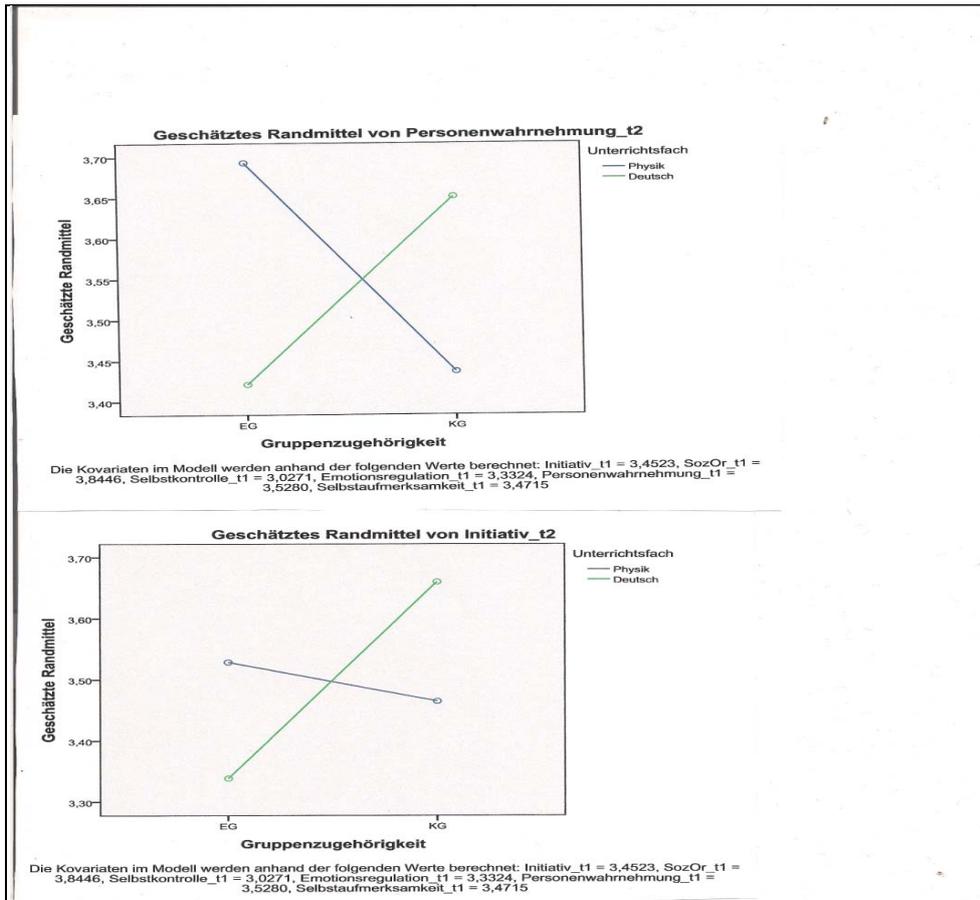
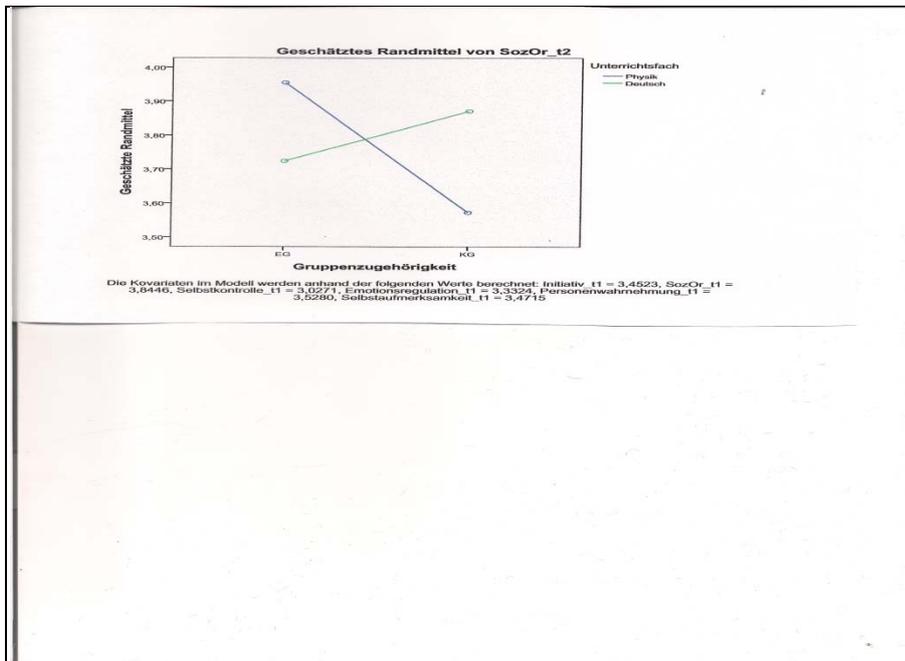


Abbildung 9: Graph zu soziale Organisation¹²⁸



¹²⁷Vgl. Anhang: Auswertung der empirischen Untersuchung, S.6

¹²⁸Vgl. Anhang: Auswertung der empirischen Untersuchung, S.6

6. Diskussion

Zielsetzung der empirischen Untersuchung war es, zu konstatieren, inwiefern kooperative Lehr- und Lernformen Einfluss auf die Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen bei Schülern nehmen. Als kooperative Methoden wurden verschiedene Formen der Gruppen- und Partnerarbeit¹²⁹, wie beispielsweise das Gruppenpuzzle, die konstruktive Kontroverse, Skript Kooperation, Placemat-Activity, Doppelkreis, Aufgabenverschicken etc. verwendet. Ziel der kooperativen Unterrichtsgestaltung war, egal, welche Methode angewandt wurde, eine positive Interdependenz innerhalb der Lerngruppen herzustellen, um auf diese Weise soziale Interaktionen zu fördern und damit einhergehende soziale Kompetenzen zu protegieren. Die Unterrichtsstunden in den kooperativen Lerngruppen folgten immer einem bestimmten Schema:

Tabelle 8: Verlaufsschema der kooperativen Unterrichtsstunden

Phase	Aktion der Schüler
Einstieg	Selbst denken
Erarbeitung	Austausch mit Partner oder in der Kleingruppe
Ergebnissicherung	Präsentation der Ergebnisse (im Plenum)
Reflexion	Überdenken der eigenen Position und Festigung kognitiver und emotionaler Erfahrungen

In der Phase des Einstieges verschafften die Schüler sich einen Überblick über den zu behandelnden Unterrichtsgegenstand und entwickelten eigene Lösungsstrategien. Während dieser Phase ging es prinzipiell darum, eine eigene Position einzunehmen.

In der Erarbeitungsphase hingegen entwickelte sich aufgrund der Interaktion mit dem Partner oder innerhalb der Kleingruppe in den meisten Fällen eine positive Interdependenz. Diese positive Interdependenz gab sich in Form von aktiver Beteiligung aller Gruppenmitglieder zu erkennen. Durch das Vortragen der eigenen Position wurden die einzelnen Gruppenteilnehmer zu Experten ausgebildet. Alle einzelnen Expertenmeinungen waren für die Gruppe wichtig, um das Gruppenziel

¹²⁹Eine Auswahl detaillierter Unterrichtsverläufe befindet sich im Anhang.

zu erreichen. Wenn auch zu Beginn der Erarbeitungsphase eine verzögerte positive Interdependenz entstand, so konnte man doch beobachten, dass alle Lernenden nach einigen Minuten aktiv am Gruppenprozess Teilhabe hatten.

In der Phase der Ergebnissicherung war die Ausprägung der positiven Interdependenz am größten. Während der Ergebnispräsentation im Plenum wurde deutlich, inwieweit eine Gruppe zusammenarbeiten konnte und in welcher Ausprägung soziale Kompetenzen bei den einzelnen Gruppenmitgliedern vorhanden waren. Das Endprodukt¹³⁰ und die Form der Ergebnispräsentation¹³¹ sowie die gegenseitige Unterstützung während des Vortrags waren ein Mittel zur Bestimmung der positiven Interdependenz innerhalb der Gruppe und Maßstab für das Vorhandensein der sozialen Fähig- und Fertigkeiten der Schüler. In einigen Gruppen wurde durch die Ergebnispräsentation und die anschließende Reflexion deutlich, dass das Zusammenarbeiten innerhalb der Kleingruppe nicht produktiv für den Erwerb sozialer Kompetenzen war, da keine positive Interdependenz innerhalb der Gruppe entstand. Anhand der Reflexion konnte herausgefunden werden, dass die Konstellation der Gruppenzusammensetzung ungünstig war. Um derartige Störfaktoren ausschließen zu können, bildeten die Schülerinnen und Schüler selbstständig Kleingruppen, in denen sie arbeiteten. Voraussetzung hierfür war eine regelmäßige Variation der Gruppenmitglieder und eine leistungsheterogene Zusammensetzung der Kleingruppen.

Im Verlauf der Versuchsdurchführung konnte beobachtet werden, dass die Schüler sensibler mit den Positionen der anderen Gruppenmitglieder umgingen und selbstständig Reglements festlegten, die den Arbeitsprozess innerhalb der Gruppen und auch im Plenum strukturieren sollten.

Inwiefern die sozialen Kompetenzen der durch die kooperativen Lernformen gefördert werden konnten, wurde in Form eines Fragebogens¹³² erhoben. Durch das Ausfüllen eines Fragebogens mit verschiedenen Fragen zu den Bereichen soziale Organisation, soziale Initiative, Selbstkontrolle, Selbstaufmerksamkeit, Emotions-

¹³⁰Die Präsentation der Ergebnisse

¹³¹Die Aufteilung von Teilabschnitten des Vortrags auf die verschiedenen Gruppenmitglieder

¹³²Multivariates Testverfahren

regulation und Personenwahrnehmung wurden zu Beginn der Forschungseinheit die individuellen Positionen der Schüler festgestellt. Anhand der Ausgabe eines zweiten Fragebogens¹³³ wurde am Ende der Forschungseinheit noch einmal durch Selbsteinschätzung der Schüler ermittelt, auf welchem Kompetenzniveau diese sich bewegen.

Um festzustellen, in welchem Umfang sich die Formen des kooperativen Unterrichtens auf die sozialen Kompetenzen der Schüler ausgewirkt haben, wurden die Mittelwerte der multivariaten Tests gebildet und Eingangs- und Ausgangswerte miteinander verglichen.

Anhand der Form der Ausprägungsanalyse konnte analysiert werden, welche Effekte kooperatives Lernen auf den Erwerb und die Förderung sozialer Kompetenzen haben.

Als Kontrollvariable wurde in einer zweiten Lerngruppe, die in Form von Einzelunterricht beschult wurde, ebenfalls der Erwerb und die Förderung sozialer Kompetenzen überprüft.

Bei der oben genannten Lerngruppe¹³⁴ wurden die gleichen Erhebungsinstrumente eingesetzt wie bei der kooperativen Lerngruppe.¹³⁵

Die Gruppe B wurde ausschließlich in Form von Frontalunterricht und Einzelarbeit unterrichtet.¹³⁶ Es gab weder Phasen der Partnerarbeit noch gab es Lernprozesse, die in Kleingruppen stattgefunden haben. Die Möglichkeit der Schüler-Schüler-Interaktion wurde, soweit es möglich war, unterbunden. Da die Schüler jedoch aufgrund des schulischen Unterrichtskonzeptes bereits an kooperative Lernformen gewohnt waren, kam es im Laufe der Unterrichtseinheiten immer wieder zu Diskrepanzen zwischen Schülern und der Lehrkraft.

¹³³Mit gleichem Inhalt

¹³⁴Kontrollgruppe

¹³⁵Versuchsgruppe

¹³⁶Eine Auswahl der Unterrichtsverläufe befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Nach einigen Wochen des frontalen Unterrichtens waren die Schüler merklich uninteressiert an Inhalten und ihre Aufmerksamkeit im Unterricht ließ stark nach. Wenige Schüler waren zum Ende der Versuchsdurchführung motiviert, sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, eine Vielzahl der Versuchsteilnehmer hatte Probleme, dem Inhalt zu folgen. Lernschwache Schüler wiesen teilweise ausgeprägtere kognitive Defizite auf als zu Beginn der Untersuchung. Bezüglich der Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen kann behauptet werden, dass durch das nicht Vorhandensein von Schüler-Schüler-Interaktionen kein sozial kompetenter Umgang der Schüler beobachtet werden konnte. Es war jedoch auffällig, dass es besonders gegen Ende der Untersuchung immer häufiger zu Disputen innerhalb der Lerngruppe kam.

Anhand des Vergleiches der multivariaten Eingangs- und Ausgangstests konnte überprüft werden, inwiefern ein Entwicklungs- und/oder Förderungsprozess sozialer Kompetenzen während der Form des Frontalunterrichtes stattgefunden hat.

Um die Hypothese der Studie¹³⁷ zu verifizieren, mussten die analytischen Ergebnisse beider Gruppen, sowohl der Gruppe A als auch der Kontrollgruppe B, miteinander verglichen werden. Ziel der Untersuchung war es, durch eine möglichst große Differenz der Auswertungen der multivariaten Tests beider Gruppen zu bestätigen, dass die Förderung sozialer Kompetenzen in der Gruppe A intensiver ist, als in der Gruppe B.

Anhand der in Kapitel 5 vorgestellten Ergebnisanalyse wird jedoch deutlich, dass keine aussagekräftige Differenz zwischen den beiden Lerngruppen erhoben werden konnte. Dies bedeutet für die Untersuchungshypothese, dass diese nicht ausreichend verifiziert werden kann. Die unzureichende Differenz beider Werte der Gruppen kann jedoch auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden. Ein Grund für die unzureichende Differenz kann der für die Untersuchung angesetzte Zeitraum sein. Es wurde ein Forschungszeitraum von sieben Wochen eingeräumt. Da die Entwicklung sozialer Kompetenzen, jedoch ein energieverbrauchender Prozess ist, hätte man für die Untersuchungsdurchführung eine längere Zeitspanne einplanen

¹³⁷Kooperatives Lernen wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler aus.

müssen, um konkretere, hypothesen-verifizierende Ergebnisse zu erzielen.

Ein weiterer Grund für die unzureichende Verifizierung der Hypothese gründet in der Tatsache, dass die Lernenden bereits relativ vertraut mit kooperativen Lernformen waren, bevor die Studie durchgeführt wurde. Diese bereits vorhandene Vertrautheit ist auf das schulische Unterrichtskonzept „Miteinander-füreinander“ zurückzuführen. Die Schule, die für die Ausführung der Studie ausgewählt wurde, legt bei der Erstellung von Unterrichtskonzepten großen Wert auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen. Da eine Vielzahl von Studien bereits belegen, (Johnson & Johnson, 1989/ Kerr, N.L, 1983/ Roterling-Steiberg, 2000 etc.) dass kooperatives Lernen sich positiv auf die Förderung und Entwicklung sozialer Kompetenzen auswirkt, ist davon auszugehen, dass die in diesem Zusammenhang von mir durchgeführte empirische Untersuchung, obgleich die Ergebnisanalyse keine eindeutigen hypothesen-verifizierenden Ergebnisse aufzeigt, dennoch Tendenzen¹³⁸ zur Hypothesenverifizierung inkludiert.

Des Weiteren konnte während der Arbeitsphasen der Versuchsgruppe A beobachtet werden, dass sich im Vergleich zwischen Anfang der Untersuchung und Ende der Untersuchung eine Verbesserung der sozialen Umgangsformen stattgefunden hat. Die Schüler dieser Gruppe entwickelten im Laufe der Versuchszeit ein Gemeinschaftsgefühl. Je weiter die Studie fortgeführt wurde, umso besser und schneller konnten die Schüler sich in eine Gruppe einfinden und mit den Gruppenmitgliedern kooperieren. Am Ende der Untersuchungsphase waren das Respektieren anderer Position und die gegenseitige Rücksichtnahme ein fast selbstverständlicher Faktor der Gruppenarbeitsphasen.

Die Abweichungen der Ergebnisse von den persönlichen Beobachtungen lassen sich wie folgt erklären. Da die Probanden ihre eigenen sozialen Kompetenzen mittels multivariater Tests selbst einschätzen mussten, kann es zu einer falschen Selbsteinschätzung der Teilnehmer gekommen sein. Erfahrungswerte zeigen, dass Schüler ihre kognitiven und emotionalen Leistungen häufig entweder zu hoch oder zu niedrig einschätzen. Eine exakte Selbsteinschätzung kommt in seltenen Fällen vor. Es wäre jedoch auch möglich, dass die Selbsteinschätzung durch die

¹³⁸Beispielsweise in den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung, soziale Organisation und soziale Initiative

Schüler mit zu wenig Ernsthaftigkeit durchgeführt wurde und aus diesem Grund kein hypothesen- verifizierendes Ergebnis erhoben werden konnte.

7. Auswertung der Studie

In diesem Teil der Arbeit werde ich die Auswertungen der empirischen Untersuchung ausführlich darstellen. Hierfür werde ich zunächst auf die Bedeutung der Untersuchungsergebnisse für die beiden unterschiedlichen Versuchsgruppen eingehen und auffällige Merkmale der beiden Gruppen aufzeigen. Dabei geht es nicht ausschließlich um die erhobenen Daten bezüglich der beiden Versuchsgruppen, sondern auch um Beobachtungen, die während der Untersuchungsphase durch die Lehrkraft durchgeführt wurden.

Um das Endergebnis der Studie zu definieren, werde ich einen Bezug zur Studienhypothese herstellen und auf deren Verifizierung bzw. Falsifizierung eingehen. Es wird erklärt, inwiefern die Hypothese trotz mangelnder Aussagekraft der Studie dennoch nicht falsifiziert werden muss. Schließlich werden anhand der erhobenen Forschungsergebnisse verschiedene Schlussfolgerungen für die Entwicklungen des schulischen Unterrichtes und die generelle Schulentwicklung erläutert.

Der Forschungsteil schließt mit einem generellen Fazit bezüglich der Untersuchung und der dazugehörigen ausgewerteten Ergebnisse ab.

7.1 Zur Versuchsgruppe A

Die Versuchsgruppe A setzte sich aus den beiden Klassen 9a und 10a zusammen und umfasste 34 Schüler, von denen 16 Schüler aus der Klasse 9a und 18 aus der Klasse 10a stammten.

Die Schüler dieser Versuchsgruppe wurden innerhalb des Versuchszeitraumes kooperativ unterrichtet. Die Lehrkraft hielt sich soweit wie möglich aus dem Unterrichtsgeschehen heraus und nahm die Rolle eines stillen Beobachters ein. Es wurde ausschließlich durch die Lehrkraft in das Unterrichtsgeschehen eingegrif-

fen, wenn es zu außerordentlichen Differenzen zwischen den Schülern kam. Dies war im Laufe der Untersuchungsphase lediglich einmal der Fall¹³⁹.

Die während der Untersuchungszeit angewandten kooperativen Arbeitsmethoden waren in beiden Lerngruppen der Versuchsgruppe die gleichen. Da die Schüler der beiden Lerngruppen nicht in den gleichen Fächern kooperativ unterrichtet wurden, variierten ausschließlich die Inhalte, die anhand der Methoden bearbeitet wurden.

Um die Schüler zu Beginn der Untersuchungsphase nicht zu überfordern, wurden in den ersten zwei Wochen¹⁴⁰ der Untersuchung ausschließlich ihnen bereits vertraute Methoden des kooperativen Lernens angewendet. In den ersten beiden Doppelstunden wurde die Methode des „Gruppenpuzzles“ durchgeführt und den folgenden beiden Doppelstunden arbeiteten die Schüler mit der Methode „Think-Pair-Share“¹⁴¹.

In den beiden Unterrichtsstunden, in denen die Schüler in Form des Gruppenpuzzles arbeiteten, konnte eine erste Einschätzung des Umfangs bereits vorhandener sozialer Kompetenzen der Schüler durch die Lehrkraft durchgeführt werden. Dabei stellte sich heraus, dass die Klasse 10a sehr gut miteinander arbeitete und sich schnell eine positive Interdependenz innerhalb der Kleingruppen entwickelte. Diese rasche Entwicklung positiver Interdependenzen kann auf das allgemein recht gute Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zueinander zurückgeführt werden. In der Klasse 9a entwickelten sich ebenso gute positive Interdependenzen in den Kleingruppen, wie in der zehnten Klasse. Jedoch wurde beobachtet, dass die Lerngruppe eine insgesamt eher negative Arbeitshaltung besaß. Die Schüler dieser Klasse waren zwar für Inhalte zu begeistern, ließen sich jedoch auch schnell durch Privatgespräche ablenken. Aus diesem Grund war es einige Male notwendig, dass die Lehrkraft in die Arbeitsphasen der Kleingruppen einschreiten musste, um die Gruppenmitglieder an den eigentlichen Arbeitsauftrag, zu erinnern.

¹³⁹Als zwei Schülerinnen der Klasse 10a aufgrund von Meinungsverschiedenheiten, verbal aneinandergerieten.

¹⁴⁰Acht Unterrichtsstunden

¹⁴¹Vgl. Kap.3

Nachdem eine erste Analyse der Kooperationsfähigkeiten der Arbeitsmoral, sowie über den Umfang der bereits vorhandenen sozialen Kompetenzen der Schüler stattgefunden hatte, konnte das weitere Vorgehen der Untersuchung geplant werden. In den folgenden Wochen der Durchführungsphase wurden die angewandten Methoden immer ein wenig anspruchsvoller gestaltet, sodass ein vielfältiges Methodenrepertoire entstand. Während des Fortlaufens der Untersuchung konnte beobachtet werden, dass sowohl in der Klasse 9a als auch in der Klasse 10a ein positiver Effekt bezüglich der Arbeitsmoral und ein sorgsamer Umgang miteinander entstanden sind. Es gab in Reflexionsphasen im Vergleich zu Beginn der Untersuchung mehr gegenseitige Akzeptanz und Regeln wurden während Plenumdiskussionen häufiger eingehalten. Um zu verhindern, dass leistungsschwache Schüler den Inhalten nicht folgen konnten, wurden mit diesen im Laufe der Untersuchung immer wieder Einzelgespräche geführt. Es gab jedoch diesbezüglich keine merklichen Probleme. Im Gegenteil sogar, wurden leistungsschwache Schüler von leistungsstarken Schülern mitgenommen und motiviert.

7.2 Zur Lerngruppe B

Die Lerngruppe B setzte sich aus 35 Schülern zusammen, die wie auch bei der Lerngruppe A aus zwei verschiedenen Klassen stammten. Die Klasse 10b wurde in Physik unterrichtet und die Klasse 9b in Deutsch. Die gesamte Versuchsgruppe wurde im Rahmen der Untersuchung in einem wöchentlichen Umfang von vier Unterrichtsstunden ausschließlich frontal unterrichtet. Die beiden Lerngruppen hatten keine Möglichkeit Unterrichtsinhalte in irgendeiner Form gemeinsam¹⁴² zu erarbeiten.

Während der Unterrichtsphasen variierten die Methoden zwischen Vorträgen durch die Lehrkraft und Präsentationen durch die Schülerinnen und Schüler.

Wie auch die Versuchsgruppe A füllten die Probanden der Versuchsgruppe B einen Eingangs- und Ausgangsfragebogen aus, um am Ende der Untersuchung einen möglichen Prozess sichtbar machen zu können.

¹⁴²In Kleingruppen oder Partnerarbeit

Im direkten Vergleich mit der kooperativen Versuchsgruppe konnte festgestellt werden, dass die Schüler der einzelunterrichteten Versuchsgruppe weniger motiviert waren, am Unterricht teilzunehmen und sich durch aktive Beteiligung in den Unterricht einzubringen. Dadurch, dass die Lehrkraft in frontalen Unterrichtsphasen auf die Beteiligung der Schüler¹⁴³ angewiesen war, um mit den Unterrichtsinhalten fortzufahren, kam es immer wieder zu Stagnationen. Vielen Schülern fiel es schwer, eine konstante Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten.

Zu Beginn der Untersuchung waren die Schüler durchschnittlich motiviert, was jedoch im Verlauf der Untersuchungsphase stetig nachließ. Dies wurde dahingehend deutlich, dass die Schüler permanente Gespräche während Lehrervorträgen führten und anstelle des Lösen der Aufgaben Briefe an Mitschüler schrieben, oder sich anderweitig beschäftigten. Des Weiteren konnte eine Form des Konkurrenzverhaltens zwischen den wenigen Schülern beobachtet werden, die sich aktiv am Unterricht beteiligten. Dadurch, dass die Lehrkraft nur einen Kursteilnehmer zum Beantworten der gestellten Fragen annehmen konnte, herrschte zwischen den besagten Schülern eine gespannte Atmosphäre.

In der Summe lässt sich festhalten, dass das Klima innerhalb der beiden Klassen und somit innerhalb der Gesamtgruppe zunehmend negativ war. Durch das stupide Auswendiglernen der durch die Lehrkraft vorgetragenen Informationen waren die Schüler gelangweilt und wurden zunehmend gereizt. Diese Gereiztheit provozierte zunehmend aggressives verbales Verhalten zwischen den Schülern. Zudem musste die Lehrkraft permanent dafür sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler sich nicht, trotz Untersagungen, einfach in Kleingruppen zusammenfanden, um eine gemeinsame Lösung auf Fragen und Problemstellungen zu finden.

Am Ende der Untersuchungseinheit hatte das Arbeits- und Verhaltensklima innerhalb der Gruppe einen negativen Hochpunkt erreicht. Besonders die leistungsschwachen Schüler waren erleichtert, als die Untersuchungszeit vorüber war, da sie in den regulären Unterrichtsstunden¹⁴⁴ immer von den leistungsstarken Schül-

¹⁴³Frage-Antwort-Situationen

¹⁴⁴ Außerhalb der Studie

ern profitierten. Diese leistungsschwachen Schüler mussten während der Untersuchungsphase erheblich mehr Arbeit leisten, als in den gewohnten Unterrichtsstunden, in denen sie auf die Hilfe von Mitschülern zurückgreifen konnten.

7.3 Stellungnahme zur Hypothese

Die angesetzte Hypothese „Kooperatives Lernen fördert die sozialen Kompetenzen der Schüler“ konnte im Rahmen der Untersuchung nicht ausreichend verifiziert werden. Ich halte es jedoch trotz mangelnder Beweise für durchaus adäquat, die Hypothese nicht zu falsifizieren. Da die Forschungsfrage bereits in einer Pluralität anderer Untersuchungen erfasst und belegt wurde, gehe ich davon aus, dass in meiner Untersuchung in erster Linie der zeitliche Umfang der Untersuchung der Grund für das nicht Verifizieren der Hypothese war.

In umfangreicheren Untersuchungen¹⁴⁵ wurden wichtige Aspekte bezüglich des Erwerbs sozialer Kompetenzen mittels kooperativer Lehr- und Lernformen nachgewiesen. Die vier wichtigsten Erkenntnisse, die aus den Untersuchungen von Johnson & Johnson gewonnen werden konnten, waren, dass Schüler, die kooperativ arbeiten, eine größere Akzeptanz von Unterschieden aufweisen. Es kam zu einer Zunahme positiver Einstellungen, zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls und einer allgemeinen Leistungsverbesserung. Summierend wurde von Johnson & Johnson herausgefunden, dass kooperatives Lernen sich sowohl positiv auf die Förderung sozialer Kompetenzen, als auch auf die gesamten Schülerleistungen auswirkt (Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984).

Für die von mir durchgeführte Untersuchung lässt sich bezüglich der Hypothesenverifizierung demzufolge festhalten, dass unter veränderten Umständen¹⁴⁶ wahrscheinlich eindeutigere Ergebnisse erzielt worden wären, die die Hypothese verifiziert hätten.

¹⁴⁵Wie etwa den 780 Studien von David und Robert Johnson, der Universität Minnesota durchgeführt haben.

¹⁴⁶Größere Anzahl der Probanden, längerer Untersuchungszeitraum, andere Jahrgangsstufe etc.

7.4 Schlussfolgerungen für die Unterrichtsentwicklung

Geht man davon aus, dass kooperatives Lernen die sozialen Kompetenzen von Schülern fördert, so ist es wichtig, der kooperativen Arbeit einen Platz im schulischen Unterricht einzuräumen. Da soziale Kompetenzen nicht nur Fähigkeiten beinhalten, die Schüler dazu befähigen, ihr eigenes Verhalten Situationen anzupassen und mit Mitmenschen angemessen zu interagieren und emotional angemessen zu reagieren. Soziale Kompetenzen sind mit einer Vielzahl anderer Kompetenzen verkettet und wirken sich auch positiv auf das Lernverhalten der Schüler aus (vgl. Johnson & Johnson, a. a. O.).

Kooperatives Lernen als einen festen Bestandteil in den Schulunterricht zu integrieren, wäre eine Möglichkeit, besonders auf lernschwache Schüler einzugehen und diese gezielt zu fördern und zu unterstützen und dabei lernstarke Schüler nicht zu vernachlässigen. Im Rahmen meiner Untersuchung habe ich gemerkt, dass die kooperativ unterrichtete Versuchsgruppe viel interessierter und motivierter wirkte und dass auch lernschwache Schüler partizipierten, die sich in der Regel eher im Unterricht zurückzogen und nur durch Aufforderung der Lehrkraft aktiv wurden.

Bei allen positiven Effekten, die kooperatives Lernen auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler hat, muss jedoch berücksichtigt werden, dass kooperatives Lernen ein Prozess ist. Kooperatives Lernen muss in einem kleinschrittigen Prozess erlernt werden. Das bedeutet für die Unterrichtsentwicklung, dass Lehrkräfte sich genaue Konzepte überlegen müssen, wie sie die Schülerinnen und Schüler an die neue Lernform heranführen, ohne sie zu überfordern. Die zu vermittelnden Sachinhalte müssen so umstrukturiert und abgewandelt werden, dass die Schülerinnen und Schüler diese selbstständig erarbeiten können, ohne dass die Lehrkraft übermäßig in den Lernprozess eingreift.

Für die Lehrkraft bedeutet das Einführen kooperativer Lernformen in den Unterricht, dass sie ihre ursprünglichen Gewohnheiten bezüglich des Vermittelns von Wissen ablegen müssen. Die Rolle der Lehrkraft verändert sich gleichsam mit der Rollenveränderung der Schüler. Im Grunde findet ein Rollenwechsel statt. Die

Lehrkraft wird zum stillen Beobachter, die Schüler übernehmen die Gestaltung des Unterrichts.

Im Rahmen meiner Untersuchung habe ich festgestellt, dass das Loslassen von gewohnten Verhaltensmustern¹⁴⁷ sehr schwer war und einige Zeit dauerte. Des Weiteren muss die Lehrkraft die Fähigkeit entwickeln, das eigene Handeln kritisch zu reflektieren und eigene Konzepte permanent überarbeiten und kontrollieren. Damit ein Prozess bezüglich der Unterrichtsentwicklung stattfinden kann, muss die Lehrkraft, aber auch die gesamte Schule, Veränderungen offen gegenüberstehen. Es muss eine im Kollegium und mit der Schulleitung abgestimmte Evaluations- und Bewertungskultur festgelegt werden, die betroffenen Lehrkräfte müssen dazu in der Lage sein, Unterricht zieladäquat zu planen und durchzuführen. Sind alle diese Faktoren gegeben, so ist eine Entwicklung des Unterrichtes hin zu selbst gesteuerten, kooperativen Unterrichtsformen durchaus möglich und auch sinnvoll.

7.5 Schlussfolgerungen für die Schulentwicklung

Um die Entwicklung kooperativer Lehr- und Lernformen in der Schule zu induzieren, müssen die Lehrkräfte miteinander kooperieren. Diese Kooperation innerhalb des Kollegiums und mit der Schulleitung ist eine der Grundvoraussetzung für das Gelingen kooperativen Arbeitens. Der Prozess kooperativen Arbeitens ist wie in Kapitel 7.4 bereits erwähnt ein sich entwickelnder Vorgang, der nach einem einheitlichen Organisationsrahmen verlangt. Dies bedeutet, dass die Lehrkräfte und die Schulleitung sich bei der Planung der Umgestaltung der Unterrichtskonzepte über die konkrete Umsetzung in den Klassenstufen, zur Abgrenzung von anderen Unterrichtsformen, zu den Bedingungen kooperativer Lehr- und Lernformen, zur veränderten Rolle der Lehrkraft und zum Wesen aktivierende Didaktik im Zusammenhang mit dem neuen Unterrichtskonzept Gedanken machen. Alle Lehrkräfte müssen demzufolge ein einheitliches Ziel verfolgen¹⁴⁸

¹⁴⁷Wie etwa das direkt Berichtigen der Schüler bei Falschaussagen oder das sofortige Vorsagen der Antwort, wenn Schülerinnen und Schüler nach Hilfestellung fragen.

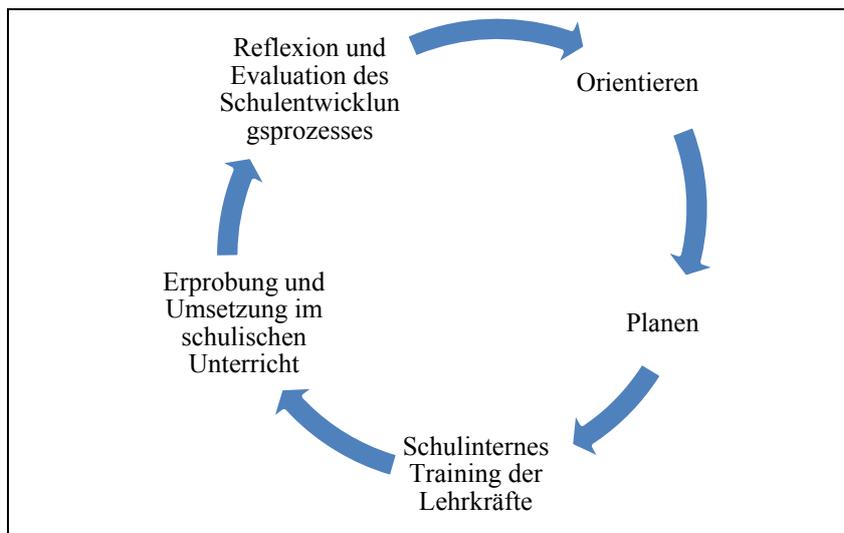
¹⁴⁸Beispielsweise die gezielte Förderung sozialer Kompetenzen

Für die Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie kooperatives Lernen zu einem festen Bestandteil des Unterrichts machen und sowohl die Entwicklungsprozesse der Schüler, als auch die eigenen Entwicklungsprozesse/Lernprozesse stetig reflektieren, um eine bestmögliche Förderung und Entwicklung sicherzustellen. Die Lehrkräfte müssen selbst über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, die bei den Schülern gefördert werden sollen. Um schülerzentriert zu arbeiten und alle Schüler zu erreichen, muss ein gemeinsames Besprechen von Erfolgen und Problemen stattfinden. Aus diesen Besprechungen soll für die Lehrkraft die Möglichkeit entstehen, die Schülerinnen und Schüler nach individuellen Stärken und Schwächen optimal zu fördern.

Für die Schulleitung bedeutet das Umstrukturieren der Unterrichtskonzepte hin zu kooperativen Unterrichtsformen in erster Linie einen organisatorischen Aufwand. Die Schulleitung muss die inhaltlichen und organisatorischen Voraussetzungen für ein lernerzentriertes Unterrichtskonzept schaffen und den Entwicklungsprozess der Schule stetig kontrollieren und evaluieren, um sicherzustellen, dass eine positive Entwicklung stattfindet.

Zusammenfassend lassen sich folgende Handlungsschritte festhalten, die notwendig sind, um kooperatives Lernen in der Schule zu implementieren und einen Schulentwicklungsprozess herbeizuführen.

Abbildung 10: Handlungsschritte zur Implementierung kooperativen Lernens in den schulischen Unterricht



Die in der Tabelle genannten Handlungsschritte zur erfolgreichen Implementierung kooperativer Lehr- und Lernformen in den Schulentwicklungsprozess sind nicht als eine starre Abfolge von hintereinander geschalteten Handlungsschritten zu verstehen, sondern als ein flexibler Gesamtprozess, in dem sich die einzelnen Schritte immer wiederholen und einander bedingen.

Da die von mir durchgeführte Untersuchung an einer Schule stattfand, die sich in einem oben genannten Schulentwicklungsprozess befindet, konnte ich praktisch beobachten, welche Schritte von Kolleginnen und Kollegen und auch von der Schulleitung unternommen werden, um die Implementierung kooperativer Unterrichtsformen in das Schul- und Unterrichtskonzept zu integrieren. Ich beobachtete, dass die Schüler der Versuchsgruppen bereits mit vielen Faktoren des kooperativen Lernens konform waren und sich bezüglich der Abläufe kooperativer Methoden bereits sehr gut auskannten. Häufig wurde mir mitgeteilt, dass die von mir geplanten Methoden zum Erarbeiten fachlicher Inhalte bereits in anderen Unterrichtsfächern angewandt wurden. Die Schüler, aber auch die Kollegen pflegten einen offenen Umgang mit Problemen und Schwierigkeiten, die während der Unterrichtsphasen auftraten. In den Unterrichtspausen fand eine regelmäßige Absprache zwischen den Kollegen statt und in den Schulkonferenzen wurden Entwicklungsprozesse regelmäßig evaluiert. Des Weiteren wurde viel Wert auf sowohl schulinterne als auch schulexterne Lehrerfortbildungen gelegt, die zur Förderung des Entwicklungsprozesses beitragen.

Die von mir durchgeführte Untersuchung hat mir gezeigt, dass der Prozess der Implementierung kooperativer Lehr- und Lernformen in ein Schulkonzept ein sehr langwieriger Prozess ist, der nicht ohne die Kooperation aller an Schule beteiligter Instanzen möglich ist. Grundvoraussetzung für den Schulentwicklungsprozess ist eine exakte Festlegung der Zielschwerpunkte und ein einheitliches Verständnis von kooperativem Lernen innerhalb des Kollegiums.

7.6 Gesamtevaluation der Forschungseinheit

Bezüglich der gesamten Forschungseinheit lässt sich abschließend festhalten, dass zwar bezüglich der Forschungshypothese kein verifizierendes Ergebnis identifi-

ziert werden konnte, aber dennoch eine positive Veränderung des sozialkompetenten Verhaltens der Schüler der Testgruppe im Vergleich zu denen der Kontrollgruppe festgestellt werden konnte. Aufgrund meiner Beobachtungen, die ich während des Untersuchungszeitraumes führen konnte, kann erwartet werden, dass sich kooperatives Lernen positiv auf die Förderung sozialer Kompetenzen auswirkt.

Das Arbeiten mit den Schülern der Kontrollgruppe war zu Beginn der Untersuchung akzeptabel, veränderte sich jedoch im Verlauf der Untersuchung negativ. Die Schüler waren unzufrieden, unmotiviert und interessierten sich nicht für Inhalte. Leistungsschwache Schüler aus der Kontrollgruppe konnten ihre Leistungen nicht verbessern und Defizite nur schwer bis gar nicht ausgleichen. Die Atmosphäre innerhalb der Lerngruppe war suboptimal, was sich in permanenten Konflikten zwischen den Schülern zeigte. Diese negative Entwicklung lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass die Schüler im regulären Unterricht daran gewöhnt sind, kooperativ zu arbeiten und sich für kooperative Lernformen begeistern. Die Schüler arbeiten im regulären Unterricht sehr selten in Einzelarbeit und mussten sich im Rahmen der Untersuchung gänzlich von den ihnen bekannten lernerzentrierten Unterrichtsformen abwenden.

Die Testgruppe hingegen entwickelte sich positiv. Zu Beginn der Untersuchung war die Atmosphäre bereits sehr entspannt. Die Schüler zeigten Interesse an den Inhalten und motivierten sich gegenseitig während Gruppenarbeitsphasen. Auch während Diskussionen und Evaluationsphasen war Beteiligung der Pluralität der Lerngruppe extensiv. Es kam sehr selten zu Konflikten zwischen den Schülern. Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler konnten ihrem Leistungsniveau entsprechend am Unterricht partizipieren. Leistungsstarke Schüler unterstützen leistungsschwache Schüler und entwickelten so ihre sozialen Kompetenzen weiter. Es wurde sichtbar, dass ein Entwicklungsprozess auf verschiedenen Ebenen¹⁴⁹ stattfand. Die Untersuchung war dahin gehend aussagekräftig, dass die Beobachtungen durch die Lehrkraft die Hypothese bestätigen. Um eine Hypothesenverifizierung mittels der Auswertung der Erhebungsinstrumente erzielen zu können, hätten die Anzahl der Probanden und der zeitliche Rahmen, der für

¹⁴⁹Lernkompetenz, soziale Kompetenzen, emotionale Fähig- und Fertigkeiten etc.

Die Untersuchung angesetzt wurde umfangreicher sein müssen. Des Weiteren hat die Tatsache, dass die Schüler bereits mit kooperativem Lernen sehr konform waren, die Untersuchungsergebnisse möglicherweise beeinflusst, sodass die Probanden bezüglich der multivariaten Selbsteinschätzungstests ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich sozialer Kompetenzen schon zu Beginn als sehr gut einschätzen und ein prozessbezogener Vergleich am Ende der Untersuchung keine relevante Aussagekraft hatte.

8. Abschließendes Fazit

Mithilfe kooperativer Lehr- und Lernformen können in der Schule eine Vielzahl von Kompetenzen erworben und gefördert werden.¹⁵⁰ Ein wesentlicher Faktor im Zusammenhang mit kooperativem Lernen sind die sozialen Kompetenzen. Ihnen kommt beim kooperativen Lernen eine übergeordnete Rolle zu. Soziale Kompetenzen werden während kooperativer Lehr- und Lernformen nicht nur gefördert, sondern sie sind auch eine wichtige Voraussetzung dafür, dass kooperatives Lernen in der Schule überhaupt gelingen kann. Ohne das Vorhandensein einer Basis an sozialen Fähig- und Fertigkeiten, kann innerhalb kooperativer Kleingruppen keine positive Interdependenz entstehen, die wiederum nötig ist, um ein gemeinsames Gruppenziel zu erreichen. Je mehr soziale Kompetenzen bei den Schülern einer kooperativen Lerngruppe bereits vorhanden sind, umso erfolgreicher wird der Arbeitsprozess sein (Green & Green, 2007).

Kooperatives Lernen ist, obwohl es eine Vielzahl von positiven Effekten bezüglich der Lernkompetenz der Schülerinnen und Schüler mit sich bringt, kein Patentrezept für guten Unterricht. Vielmehr ist es ein Mittel zur Unterstützung des individuellen, kognitiven und emotionalen Entwicklungsprozesses der Schüler und bietet der Lehrkraft die Möglichkeit, binnendifferenziert zu arbeiten und damit einhergehend sowohl leistungsschwache als auch Schüler gezielt individuell zu fördern. Wenn kooperative Unterrichtseinheiten eingehend von der Lehrkraft geplant sind, kann eine effektive Förderung der Stärken jedes einzelnen Lernenden stattfinden.

¹⁵⁰Vgl. Kap.3

Für die Lehrkräfte und die Schulleitung bedeutet das Implementieren kooperativen Lernens in den Unterricht eine gute betriebsinterne Zusammenarbeit, die von stetigen Diskussions- und Evaluationsphasen geprägt ist und sich nicht innerhalb eines kurzen Zeitraumes formen lässt, sondern einen langen Entstehungszeitraum umfasst. Kooperatives Lernen muss in allen Schulfächern eine feste Verankerung erhalten, damit es effektiv genug umgesetzt werden kann, um einen positiven Effekt zu erzielen. Spartanisches Anwenden kooperativer Lernformen bringt zwar eine Abwechslung in den Schulalltag aller Schüler, produziert jedoch keinen längerfristigen positiven Effekt. Die Schulleitung muss sich aus diesem Grund in der Verantwortung sehen, den Entstehungsprozess der kooperativen Unterrichtsentwicklung permanent mit dem Kollegium zusammen zu evaluieren und auch Personalschulungen anzubieten, die den Lehrkräften Möglichkeiten der Weiterentwicklung bezüglich der eigenen Kooperationskompetenzen bietet.

Die von mir durchgeführte Untersuchung lässt mich zu dem Schluss kommen, dass kooperative Lehr- und Lernformen sich durchaus positiv auf die Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen auswirken, wenngleich dies nicht eindeutig aus den Untersuchungsergebnissen hervorgeht. Ich habe im Laufe der sieben Wochen, während denen die Untersuchung durchgeführt wurde, einen positiven Entwicklungsprozess bezüglich des Schülerverhaltens in der kooperativen Lerngruppe und einen negativen Entwicklungsprozess bezüglich des Schülerverhaltens in der frontal unterrichteten Lerngruppe beobachtet. Diese Beobachtungen haben mir den Eindruck verschafft, dass andauernder Einzelunterricht den Schülern bezüglich ihrer Kompetenzentwicklung eher schadet. Kooperatives Lernen hingegen motivierte die Schüler und sorgte für mehr Partizipation und positive Veränderungen auf dem Kompetenzsektor. Besonders aufgefallen ist mir während der Arbeit mit der kooperativen Lerngruppe, dass sich ein Gemeinschaftsgefühl innerhalb der gesamten Lerngruppe entwickelt hat, welches selbst mich als Lehrkraft motiviert hat. Ich empfand das Arbeiten in der kooperativen Versuchsgruppe als weniger anstrengend und belastend, als jenes in der Kontrollgruppe. Zudem hatte ich den Eindruck, die Schüler in der Testgruppe, fühlten sich freier und weniger von der Lehrkraft beobachtet, als diejenigen der Kontrollgruppe.

Nach allen Erfahrungen, die ich in Theorie und Praxis bezüglich kooperativen Lernens erworben habe, denke ich, dass das Konzept des kooperativen Lernens an deutschen Schulen ein Konzept mit Zukunft ist. Da sich kooperative Unterrichtskonzepte bereits in vielen Ländern als erfolgreich erwiesen haben, ist es eine Frage der Zeit, bis Schulen in Deutschland ihre Konzepte umstrukturieren und kooperatives Lernen als festen Bestandteil des Unterrichtes aufnehmen. Vor dem Hintergrund, dass sich in den letzten Jahrzehnten bereits einige Veränderungen vollzogen haben, werden selbst jene Schulen, die mit veralteten Konzepten des Einzelunterrichtes arbeiten, zu innovativeren lernerzentrierten Unterrichtsformen übergehen müssen. Ich persönlich schließe mich den Theorien von Johnson & Johnson, Green & Green, Salvin und anderen an, die von der Effektivität kooperativen Lernens überzeugt sind.

9. Literaturverzeichnis

- Astin, A.W. (1997). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes and knowledge*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Baird, J. & White, R. (1984). *Improving learning through enhanced metacognition: A classroom study*. New Orleans. S.23-27)
- Bauer-Klebel, A.; Euler, D. & Hahn, A. (2000). *Förderung von Sozialkompetenzen durch Formen des dialogorientierten Lehrgesprächs*. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 52 (2000)3, S.104-108.
- Bohnsack, F. (1996). *Soziales Lernen als Weg zu einer Sozialkultur der Schule*. In: Bohn sack/Leber.
- Bohnsack, F & Leber, S. (Hrsg.) 1996. *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege*. Weinheim und Basel.
- Borsch, F.(2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bronfenbrenner, U.: *Ecological systems theory*. In: *Annals of child development*,6.
- Brüning, L. & Saum, T. (2006). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: NDS-Verlag.
- Buschmann, R. (2010). *Lernkompetenz fördern-damit Lernen gelingt*. 1.Aufl., Leuchterhand (Hermann).
- Caldrella, P. & Merell, K. (1997). *Common dimensions of social skills of children and adolescents: taxonomy of positive behaviors*. *School Psychology Review*, 26.
- Cohen, E.G. (1994). *Designing groupwork*. New York: Teachers College Press.
- Coie J. et al. (2006). *Agression and antisocial behavior in youth*. In: W. Damon & Lerner, R. (Series Eds.) & Eisenberg, N. (Vol. Ed.), and personality development. New York: Wiley.
- Czerwanski, A. et al (2002). *Förderung von Lernkompetenz in der Schule*. 2. Bnd. Gütersloh: Bertelsmann.

- Deutsch, M. & Kraus, R. M. (1960). *The effect of threat on interpersonal bargaining*. In: Journal of Abnormal and Social Psychology.
- Fölling-Albers, M.(1994). *Kinder brauchen Kinder-Soziales Lernen in der Grundschule*. In: GRUNDSCHULE H. 4/ 1994.
- Giehler/v. Luede (1992).*Schulorganisation und kooperatives Lernen im Klassenzimmer. Eine Interdependenz. Neue Perspektiven der Kooperation*. Huber Verlag.
- Green, N. & Green, K. (2005).*Kooperatives Lernen im Klassenraum und Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze- Velber: Kallmeyer.
- Green, N. & Green, K. (2012). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer. 7. Auflage.
- Gresham, F.M. & Reschly, D.J. (1987). *Dimensions of social competence. Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills and peer acceptance*.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1979). *Conflict in the Classroom: Controversy and learning*. Review of Educational Research, 49 (1), 51-70.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T.; Houlbec, E. & Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5 ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T.; Stanne, M. B. & Garibaldi, A. (1990). *Impact of group processing on achievement in cooperative groups*. The Journal of Social Psychology, 130 (4), 507-516.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. (2 ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall International.

- Johnson, D. W & Johnson, R.T.; Smith, K.A (1998). *Active Learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T.; Tiffany, M. & Zaidman, B. (1983). *Are low achievers disliked in a cooperative situation? A test of rival theories in a mixed- ethnic situation*. Contemporary Educational Psychology, 8, 198- 200.
- Jürgens, B. (1992). *Verhaltensgestörte Kinder oder sozial inkompetente Pädagoginnen? In: Heckt, D. H. und Jürgens, E.: Anders kommunizieren lernen*, Braunschweig, 1996.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Designing, Training and Peer Coaching: Our needs for learning*. VA, USA, ASCD.
- Klieme, E. et al (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin.
- Klippert, H. (2008). *Pädagogische Schulentwicklung: Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Beltz, 3. Auflage.
- Maus, F. u.a. (2008). *Schlüsselkompetenzen der sozialen Arbeit: Für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Metzler, W. & Al- Diban, S. (2001). *Vermittlung von Fachleistung-, Sozial-, und Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe von Schule*. In: W. Metzler & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet- Funktionen und Aufgaben von Schule*. Weinheim: Juventa.
- Oerter, R. (1994). *Die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Schulalter*. In: Schäfer, G. E. (Hrsg.): *Soziale Erziehung in der Grundschule . Rahmenbedingungen, soziales Erfahrungsfeld, pädagogische Hilfen*. Weinheim und München.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels*. Belz-Verlag, Weinheim.
- Payton, J.W. et al (2000). *Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth*. Journal of School Health. 70 (5).

- Salvin, R.E. (1994). *A practical guide to cooperative learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Salvin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. (2.ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E.; Hurley, E.A. & Chamberlain, A. (2003). *Cooperative Learning and achievement: Theorie and research*. In: W.M. Reynoldy & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology, Vol.7, Educational Psychology*. New York: Wiley.
- Sharan, Y & Sharan, S. (1994). *Group investigation in cooperative classroom*. In: S. Haran (Ed.), *Handbook of cooperative methods* (pp.97-114). Westport, CT: Greenwood Press.
- Smith, K.A., Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1981). *Can conflict be constructive? Controversy, versus concurrence seeking in learning groups*. *Journal of Educational Psychology*, 73, 651-663.
- Stahl, R.J. (1992). *A Context for Higher Order Knowledge: An Information- Constructivist (IC) Perspective with Implications for Curriculum and Instruction*. In: *Journal of structural learning*, 11/1992, 189 ff.
- Tannenber, J. (1995). *Using Cooperative Learning in Undergraduate Computer Computer Science Classrooms*. Processing of the Midwest Small College Computing Conference, Omaha, NE.
- Webb, N.M. (1992). *Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups*. In: Hertz- Lazarowitz, R. & N. Miller (Eds.), *Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Interaction*. Cambridge University Press.
- Weidner, M. (2008). *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht: Das Arbeitsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Yager, S. et al. (1985). *Oral Discussion, Group-To-Individual-Transfer, and Achievement in Cooperative Learning Groups*. In: *Journal of Educational Psychology* 77.

Internetquellen

http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-86DCD7A8-EFC1155F/bst/hs.xsl/90232_113196.htm

(Letzter Zugriff 21.11.2012)

http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?rid=HKM_15/HKM_Internet/sub/e42/e42408d0-5024-a611-f3ef-ef91921321b2,,22222222-2222-2222-2222-222222222222.htm

(Letzter Zugriff 17.12.2012)

<http://www.kmk.org/index.php?id=1532&type=123>

(Letzter Zugriff 18.12.2012)

<http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-internationaleschulleistungstudiederocd.htm>

(Letzter Zugriff 18.12.2012)

<http://greeninstitut.squarespace.com/norm-und-kathy-green/>

(Letzter Zugriff 14.11.2012)

<http://www.klippert-medien.de/>

(Letzter Zugriff 24.11.2012)

http://www.klett.de/lehrwerk/klippert-bei-klett-1/einstieg?lw_type=ekv&clickpath%5Bbundesland.id%5D=4

(Letzter Zugriff 25.11.2012)

<http://ku.bildung.hessen.de/>

(Letzter Zugriff 28.12.2012)

<http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/1-2009/benkmann.pdf>

(Letzter Zugriff 9.11.2012)

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfsmittel und Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst und die den benutzten Quellen wörtlich entnommenen Stellen aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften, als solche kenntlich gemacht habe. Keinen Teil dieser Arbeit habe ich bei einer anderen Stelle zur Erlangung einer Studien- und oder Prüfungsleistung eingereicht.

Ort, Datum

Unterschrift

Anhang 1

Beispiel einer Unterrichtsstunde in der Testgruppe

Verlaufsskizze für die Unterrichtsplanung

Klasse: **9b (Testgruppe)**
Deutsch

Schulform: **Realschule**

Fach:

Thema: **Politik und Gesellschaft im Schriftverkehr**

Lernziel fachlich: Kennenlernen verschiedener Kulturen und differenter Perspektiven

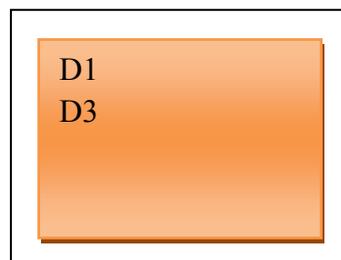
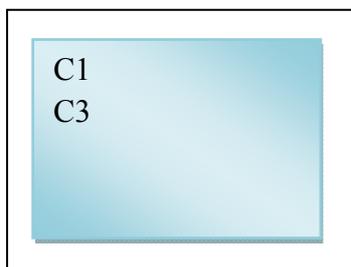
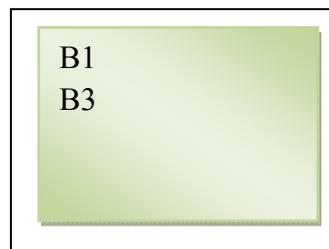
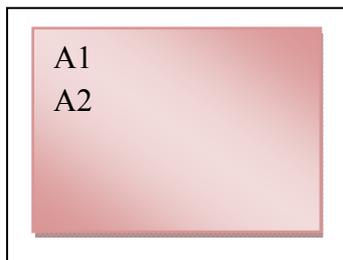
Lernziel überfachlich: Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen

Phase	Vorgehen	Sozialform	Schüleraktivität	Material & Medien
Einstieg	Zu dem Thema Liebe wird Material ausgegeben. Das Material besteht in jeder Gruppe aus vier Teilbereichen, die jeweils von verschiedenen Schülern bearbeitet werden sollen.	Die Lehrkraft teilt die Lerngruppe in vier Kleingruppen ¹ (Stammgruppen) zu je vier Schülern ein.	Die Schüler in den Kleingruppen lesen das vorliegende Material. ²	Pro Text jeweils vier verschiedene, von den Schülern zu bearbeitende Teilbereichsaufgaben ³ (Fachthemen).
Erarbeitung	Die Gruppenmitglieder lesen den vorliegenden Text und behandeln ihn entsprechend der vorgegebenen Aufgabe.	Einzelarbeit (Bildung der Experten)	Lesen der Texte und Behandlung nach individueller Aufgabenstellung	S. o.
Gruppenarbeit	Die Stammgruppen lösen sich auf. Alle Schüler, die dasselbe Fachthema (1-4) zu bearbeiten hatten, treffen sich.	Gruppenarbeit in den Expertengruppen	Alle Schüler der Expertengruppe tauschen sich aus ⁴ und tragen ihre Ergebnisse zusammen.	Papier, Stifte

Rückkehr in die Stammgruppen	Die Stammgruppen treffen wieder in ihrer anfänglichen Konstellation zusammen.	Gruppenarbeit in den Stammgruppen	Alle Schüler tragen reihum ihre gesammelten Informationen aus den Expertengruppen vor. Die Gruppe diskutiert und findet eine gemeinsame Lösung.	S.o.
Erarbeitungsphase in den Stammgruppen	Die Stammgruppen fassen die Ergebnisse zu einem gemeinsamen Gesamtergebnis zusammen.	Gruppenarbeit in den Stammgruppen	Die Gruppe findet ein Gesamtergebnis, welches alle Teilaspekte der verschiedenen Experten berücksichtigt und erstellt ein Plakat.	Papier, Plakate, bunte Stifte, Methodenköpfer, Karteikarten in verschiedenen Farben, bunte Kreide, Overheadfolien, Folienstifte
Ergebnispräsentation	Die Stammgruppen präsentieren das Ergebnis ihrer gemeinsamen Arbeit.	Gruppenpräsentationen im Plenum.	Die Gruppen A-D stellen dem Plenum nacheinander ihre Ergebnisse vor.	S. o.
Evaluationsphase	Die Lehrkraft stellt Fragen zur persönlichen Mitarbeit der Schüler. Jeder Schüler äußert sich (reihum) zu der gestellten Frage.	Evaluation im Plenum	Die Schüler reflektieren den eigenen Arbeitsprozess und das individuelle Engagement.	
(Mögliche) Diskussion	An dieser Stelle wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, anschließend an die Eva-	Diskussion im Plenum	Die Schüler diskutieren über Verbesserungen, mögliche Regeln, die das Zusammenarbeiten	Kreide, Plakate, bunte Stifte, Flipchart etc.

	luation, eine Diskussion über den Arbeitsprozess zu führen.		verbessern können, pro- und kontra der Methodik der Stunde etc.	
--	---	--	---	--

¹Vier Stammgruppen mit jeweils vier verschiedenen Teilbereichsthemen



²Gemeinsamer Text, der von allen Schülern gelesen werden muss, mit dazugehörigen Aufgaben für die jeweiligen Experten:

Wort des Jahres

Der sprachliche Jahresrückblick »Wort des Jahres« wurde zum ersten Mal 1972 veröffentlicht und wird seit 1978 im Sprachdienst, herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Sprache (Wiesbaden), regelmäßig publiziert. Ausgewählt werden Wörter und Ausdrücke, die die öffentliche Diskussion des betreffenden Jahres besonders bestimmt haben, die für wichtige Themen stehen oder sonst als charakteristisch erscheinen (»verbale Leitfossilien« eines Jahres). Es geht nicht um Worthäufigkeiten. Auch ist mit der Auswahl keine Wertung bzw. Empfehlung verbunden.

Vorab wird jeweils im Dezember von einer Fachjury die Auswahl der Spitzenwörter vorgenommen und der Presse vorgestellt. (Die Jury besteht aus dem

Hauptvorstand der Gesellschaft für deutsche Sprache und den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern der GfDS.)

(Quelle: <http://www.gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/>)

2010

- **Wutbürger**
- Stuttgart 21
- Sarrazin-Gen
- Cyberkrieg
- Wikileaks
- schottern
- Aschewolke
- Vuvuzela
- Femitainment
- unter den Eurorettungsschirm schlüpfen

2009

- **Abwrackprämie**
- Kriegsähnliche Zustände
- Schweinegrippe
- Bad Bank
- Weltklimagipfel
- Deutschland ist Europa-meisterin
- Twittern
- Studium Bolognese
- Wachstumsbeschleuni-

2008

- **Finanzkrise**
- Verzockt
- Datenklau
- Hessische Verhältnisse
- Umweltzone
- Multipolare Welt
- Nacktscanner
- Rettungsschirm
- Bildungsfrühling
- Yes, we can

2011

- **Stresstest**
- hebeln
- Arabellion
- Merkozy
- Fukushima
- Burnout
- guttenbergen
Killersprossen
- Ab jetzt wird geliefert!
- Wir sind die 99 %

³Die Teilbereichsaufgaben der Schüler setzen sich wie folgt zusammen:

1. Alle Schüler mit der Nummer 1 aus den Stammgruppen behandeln das Wort des Jahres 2008 mit den dazugehörigen Wortvorschlägen.
2. Alle Schüler mit der Nummer 2 aus den Stammgruppen behandeln das Wort des Jahres 2009 mit den dazugehörigen Wortvorschlägen.

3. Alle Schüler mit der Nummer 3 aus den Stammgruppen behandeln das Wort des Jahres 2010 mit den dazugehörigen Wortvorschlägen.

4. Alle Schüler mit der Nummer 4 aus den Stammgruppen behandeln das Wort des Jahres 2011 mit den dazugehörigen Wortvorschlägen.

A1	B1
WDJ 2008	
C1	D1

A2	B2
WDJ 2009	
C2	D2

A3	B3
WDJ 2010	
C3	D3

A4	B4
WDJ 2011	
C4	D4

⁴ Die Aufgabenstellung lautet für alle Gruppenmitglieder gleich:

Für die Einzelarbeitsphase:

1. Lest den kurzen Textabschnitt über das Wort des Jahres.
2. Nehmt das für euch vorgesehene Arbeitsblatt (nummeriert).
3. Lest euch den Abschnitt leise durch.

Für die Arbeit in den Expertengruppen:

1. Diskutiert gemeinsam über das Wort des Jahres, welches euch zugeteilt wurde.
2. Welche Wörter kennt ihr? /Wie setzen sich die Wörter zusammen?/ Welchen Hintergrund haben die Wörter?
3. Wieso wurde, eurer Meinung nach, das jeweilige Wort des Jahres als solches gewählt?
4. Welches Wort wäre euer Wort des Jahres geworden?

Für die Arbeit in den Stammgruppen:

1. Tragt euch gegenseitig die Informationen vor, die ihr während der Arbeitsphase in den Expertengruppen gesammelt habt.

2. Tauscht euch über die vorgetragenen Informationen aus.
3. Tragt die Einzelergebnisse zusammen und findet ein Gruppenergebnis.
4. Bereitet einen Vortrag/Präsentation vor, um den anderen Gruppen euer Ergebnis zu präsentieren.

Anhang 2

Beobachtungsbogen zur vorgestellten Unterrichtsstunde in der Testgruppe

Es kommt eine aktive Kommunikation zwischen den Schülern zustande.						X	Viele Diskussionen und großes Austauschbedürfnis, auch fachübergreifend.
Die Schüler gehen auf Meinungen ihrer Mitschüler ein und verwerten diese konstruktiv.				X			
Die Schüler beachten im Vorhinein festgelegte Regeln und halten diese ein.					X		Bis auf D. und J. trifft dies zu.

¹In einer Skala von 0 (trifft gar nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu)

Anhang 3:

Beispiel einer Unterrichtsstunde in der Kontrollgruppe

Verlaufsskizze für die Unterrichtsplanung

Klasse: **9a (Kontrollgruppe)**

Schulform: **Realschule** Fach: **Deutsch**

Thema: **Politik und Gesellschaft im Schriftverkehr**

Lernziel fachlich:

Lernziel überfachlich:

Phase	Vorgehen	Sozialform	Schüleraktivität	Material & Medien
Einstieg	Die Lehrkraft hält einen kurzen Vortrag zu dem in der Stunde behandelten Thema.	Frontal	Die Schüler folgen dem Lehrervortrag und machen sich ggf. Notizen.	Tafel, Kreide
Einarbeitung in den Sachverhalt	Die Lehrkraft teilt Arbeitsblätter ¹ aus und erklärt den Arbeitsauftrag ² .	Einzelarbeit	Die Schüler entscheiden sich für eine der Teilaufgaben und lesen den Text.	Text und verschiedene Teilaufgaben für die Schüler.
Erarbeitungsphase	Die Schüler erarbeiten anhand des Materials und mithilfe des Internets ³ die Teilaufgabe.	Einzelarbeit	Die Schüler erarbeiten die jeweilige Teilaufgabe ⁴ und sammeln mithilfe des Internets Informationen, die sie im nächsten Arbeitsschritt verwerten.	Internetzugang für alle Schüler. Text und verschiedene Teilaufgaben. Stifte und Papier.
Ergebniserstellung	Die Schüler erstellen das Ergebnis ihrer Arbeitsphase.	Einzelarbeit	Die Schüler erstellen mithilfe der gesammelten Informationen einen Vortrag/Präsentation, die sie im nächsten Schritt dem Plenum vorstellen.	Overheadprojektor, Folien, bunte Stifte, Flipchart, Tafel, bunte Kreide, Methodenkoffer etc.
Ergebnispräsentation	Vorstellung der Einzelergebnisse	Einzelarbeit	Die Schüler präsentieren die im Laufe des Arbeitsprozesses entstandenen Ergebnisse.	S.o.
Reflexion	Reflexion über den gesamten Arbeitsprozess.	Plenum	Die Schüler diskutieren über die während der Arbeitsphase entstandenen Probleme und Schwierigkeiten sowie Vor- und Nachteile der Arbeits-	Flipchart, Tafel, bunte Kreide

			form.	
--	--	--	-------	--

¹Arbeitsblätter mit Wahlaufgaben für die Schüler:

Wort des Jahres

Der sprachliche Jahresrückblick »Wort des Jahres« wurde zum ersten Mal 1972 veröffentlicht und wird seit 1978 im Sprachdienst, herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Sprache (Wiesbaden), regelmäßig publiziert. Ausgewählt werden Wörter und Ausdrücke, die die öffentliche Diskussion des betreffenden Jahres besonders bestimmt haben, die für wichtige Themen stehen oder sonst als charakteristisch erscheinen (»verbale Leitfossilien« eines Jahres). Es geht nicht um Worthäufigkeiten. Auch ist mit der Auswahl keine Wertung bzw. Empfehlung verbunden.

Vorab wird jeweils im Dezember von einer Fachjury die Auswahl der Spitzenwörter vorgenommen und der Presse vorgestellt. (Die Jury besteht aus dem Hauptvorstand der Gesellschaft für deutsche Sprache und den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern der GfdS.)(Quelle: <http://www.gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/>)

2008

- **Finanzkrise**
- Verzockt
- Datenklau
- HessischeVerhältnisse
- Umweltzone
- Multipolare Welt
- Nacktscanner
- Rettungsschirm
- Bildungsfrühling
- Yes, we can

2009

- **Abwrackprämie**
- Kriegsähnliche Zustände
- Schweinegrippe
- Bad Bank
- Weltklimagipfel
- Deutschland ist Europameisterin
- Twittern
- Studium Bolognese
- Wachstumsbeschleunigungsgesetz
- Haste mal ´ne Milliarde?

2010

- **Wutbürger**
- Stuttgart 21
- Sarrazin-Gen
- Cyberkrieg
- Wikileaks
- schottern
- Aschewolke
- Vuvuzela
- Femitainment
- Unter den Eurorettungsschirm schlüpfen

2011

- **Stresstest**
- hebeln
- Arabellion
- Merkozy
- Fukushima
- Burnout
- guttenbergen
- Killersprossen
- Ab jetzt wird geliefert!
- Wir sind die 99 %

²Die Aufgabenstellung für alle Schüler lautet wie folgt:

1. Lest den Textabschnitt auf dem Arbeitsblatt.
2. Sucht euch aus den vier verschiedenen Worten des Jahres (2008-2011) eine Kategorie heraus, die euch besonders interessiert.
3. Erarbeitet eine Präsentation, in der ihr folgende Punkte näher behandelt:
 - Aus welchen Situationen entstehen Worte des Jahres?
 - In welchem Zusammenhang steht das von euch gewählte Wort des Jahres?
 - Welches Wort würdet ihr für 2012 wählen?
 - Welche Worte findet ihr besonders interessant?
 - Gibt es Worte in der Jugendsprache, die Wort des Jahres werden könnten?
4. Stellt die Präsentation dem Plenum (die Präsentation sollte eine Diskussionsfrage für die Gruppe beinhalten).

³Bei der Erarbeitung der Ergebnisse dürfen die Schüler das Internet für Recherchen nutzen. (Die Unterrichtsstunde findet in einem Computerraum statt, indem jedem Schüler ein Computer mit Internetzugang zur Verfügung steht)

Anhang 4

Beobachtungsbogen zur Unterrichtsstunde in der Kontrollgruppe

Beobachtungsbogen Kontrollgruppe: 9b

Methode: Einzelarbeit

Fach: Deutsch

Thema: Politik und Gesellschaft im Schriftverkehr

Es entsteht eine positive Interdependenz.							
Es kommt eine aktive Kommunikation zwischen den Schülern zustande.		X					Während der Diskussionsphase, kaum. Während der Arbeitsphase: viele Privatgespräche.
Die Schüler gehen auf Meinungen ihrer Mitschüler ein und verwerten diese konstruktiv.		X					Desinteresse an Meinungen anderer Schüler wurde deutlich.
Die Schüler beachten im Vorhinein festgelegte Regeln und halten diese ein.		X					Diejenigen Schüler, die sich beteiligten, hielten Regeln ein, der Rest der Schüler ignorierte die Regeln und musste immer wieder ermahnt werden.

¹ In einer Skala von 0 (trifft gar nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu)

Anhang 5

Erhebungsinstrument der empirischen Untersuchung

Fragebogen

Codename: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____

Zahl der Geschwister: _____

Geburtsland: _____

Geburtsland der Mutter: _____

Geburtsland des Vaters: _____

Schule: _____

Klasse: _____

Häufigkeit von Gruppenarbeit im Unterricht: nie selten manchmal oft sehr oft

Bitte lies die folgenden Fragen sorgfältig und sage ehrlich deine Meinung. Es gibt keine falschen Antworten. Richtig ist das, was *du* denkst!

Jetzt liest du verschiedene Aussagen. Überlege dir für jede Frage, *wie stark* sie für dich zutrifft und kreuze das entsprechende Kästchen an. Du kreuzt das linke Kästchen an, wenn eine Aussage für dich *voll und ganz* zutrifft. Das rechte Kästchen kreuzt du an, wenn eine Aussage *gar nicht* auf dich zutrifft. Du kannst dich auch für eine Antwort dazwischen entscheiden. Je nachdem, wie stark die Aussage für dich zutrifft, kreuzt du eines der Kästchen an.

Bei einigen Fragen gibt es nur zwei Antwortmöglichkeiten. Du kannst dich dabei entscheiden, ob die Aussage aus deiner Sicht *stimmt* oder *nicht stimmt*.

Manchmal werden Situationen beschrieben. Bitte versuche, dich in diese Situationen hineinzudenken und antworte so, wie du wahrscheinlich handeln würdest.

Es ist außerdem wichtig, dass du *alle* Fragen auf diesem Bogen beantwortest. Lasse also bitte keine Fragen aus, auch wenn du dich nicht sofort für eine Antwort entscheiden kannst. Wähle immer die Antwort, die am besten auf dich zutrifft.

Beispiel:

1. Es macht mir Spaß, vor meiner Klasse Referate zu halten.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
▪ Wenn es dir also sehr großen Spaß macht, Referate vor deiner Klasse zu halten, müsstest du das Kästchen ganz links ankreuzen:	trifft voll und ganz zu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
▪ Wenn es dir jedoch überhaupt keinen Spaß macht, Referate vor deiner Klasse zu halten, müsstest du das Kästchen ganz rechts ankreuzen:	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu
▪ Je nachdem, wie stark die Aussage für dich zutrifft, kannst du auch eines der Kästchen dazwischen ankreuzen:	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu

1.	Bevor ich mich über einen Mitschüler aufrege, versuche ich auch seine Ansicht zu verstehen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
2.	In unerwarteten Situationen in der Schule bin ich hilflos.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
3.	Bei Diskussionen traue ich mich zu sagen, was ich denke, auch wenn meine Mitschüler nicht meiner Meinung sind.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
4.	Wenn wir im Unterricht Gruppenarbeit machen, gebe ich grundsätzlich alles, was ich über das Arbeitsthema weiß, an die anderen weiter.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
5.	Ich sage immer die Wahrheit.	stimmt	<input type="checkbox"/>	stimmt nicht				
6.	Wenn ein Mitschüler mit Problemen zu mir kommt, zeige ich ihm, dass ich an seinen Problemen wirklich interessiert bin.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
7.	Wenn ich Geburtstag habe, gelingt es mir schnell zu entscheiden, wen ich einlade und wen nicht.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
8.	In Gesprächen mit meinen Mitschülern schaue ich ihnen in die Augen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
9.	Wenn in der Schule eine Kleinigkeit nach der anderen schief geht, werde ich ärgerlich.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
10.	Ich habe immer ein offenes Ohr für meine Mitschüler, auch wenn ich nur wenig Zeit habe.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
11.	Ich verhalte mich immer freundlich und zuvorkommend.	stimmt	<input type="checkbox"/>	stimmt nicht				
12.	Wenn meine Freunde gerne in einen bestimmten Kinofilm gehen möchten, ich aber einen anderen sehen möchte, setze ich meinen Vorschlag durch.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
13.	Ich mache mir Gedanken darüber, wie ich auf meine Mitschüler wirke.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
14.	Ich erkenne, wenn mit einem Mitschüler irgendetwas nicht stimmt.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
15.	Wenn zwei Mitschüler sich streiten, gelingt es mir gut, beide Positionen nachzuvollziehen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
16.	Bei Meinungsverschiedenheiten mit einem Mitschüler höre ich mir seine Argumente genau an.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
17.	Ich fühle mich am wohlsten, wenn in der Schule keine unvorhergesehenen Ereignisse eintreten.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
18.	Wenn ein Mitschüler mit persönlichen Problemen zu mir kommt, helfe ich ihm mit Rat und Tat.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
19.	Bei Unterrichtsgesprächen belege ich meine Meinung mit Argumenten.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
20.	Wenn mir im Unterricht etwas nicht auf Anhieb gelingt (z. B. eine Aufgabe zu lösen), lasse ich es lieber sein.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
21.	Wenn ich im Sportunterricht eine Mannschaft auswähle, kann ich mich ohne Zögern für bestimmte Mitschüler entscheiden.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
22.	Wenn ein Mitschüler während des Unterrichts etwas sagt, drehe ich mich zu ihm.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
23.	Es gelingt mir gut, die Meinung eines Mitschülers nachzuvollziehen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
24.	Wenn mich ein Mitschüler enttäuscht oder kränkt, fühle ich mich längere Zeit niedergeschlagen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
25.	Wenn ich etwas für die Schule mache, sind meine Gedanken ausschließlich darauf gerichtet, obwohl ich lieber andere Dinge tun würde.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
26.	Bei Gesprächen in der Pause hören mir meine Mitschüler zu und nehmen mich ernst.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
27.	Im Streit mit einem Mitschüler ist es für mich wichtiger, meine Interessen durchzusetzen als den Streit zu beenden.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
28.	Wenn einem Mitschüler etwas Schlimmes passiert ist, muntere ich ihn auf.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
29.	Es fällt mir schwer, die Gefühle meiner Mitschüler zu verstehen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
30.	Ich schätze die Absichten meiner Mitschüler meist richtig ein.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
31.	Ich finde leicht Freunde.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
32.	Es gelingt mir gut, mich so auszudrücken, dass die anderen mich verstehen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
33.	In Gesprächen mit meinen Mitschülern höre ich aufmerksam zu.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
34.	Wenn wir im Unterricht Gruppenarbeit machen, versuche ich die Beiträge meiner Gruppenmitglieder aufzugreifen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
35.	Wenn wir im Unterricht Gruppenarbeit machen, frage ich die anderen Gruppenmitglieder, welche Ideen sie zum Arbeitsthema haben.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				

36. In unerwarteten Situationen in der Schule habe ich viele Einfälle, wie ich mich verhalten kann.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
37. Wenn mich ein Mitschüler um etwas bittet, was ich nicht tun möchte, sage ich „nein“.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
38. Wenn ich etwas gefragt werde, fällt es mir manchmal schwer, eine Antwort zu formulieren.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
39. Bei Konflikten mit einem Mitschüler achte ich darauf, dass auch er zu Wort kommt.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
40. Was ich anfangs (bspw. ein Referat vorbereiten), beende ich auch.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
41. Wenn ich in einer Gruppe bin, in der ich die anderen Schüler noch nicht so gut kenne, bin ich vorsichtig und warte erst mal ab.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
42. Wenn ich in einer Situation in der Schule mit meinem Verhalten nicht weiterkomme, fällt mir schnell etwas Neues ein.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
43. Bei Unterrichtsgesprächen wird meiner Meinung kaum Beachtung geschenkt.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
44. In Gruppen bin ich häufig derjenige, der entscheidet, was wir machen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
45. Wenn mir ein Mitschüler etwas versprochen hat, aber sein Versprechen noch nicht erfüllt hat, bestehe ich darauf.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
46. Bei Meinungsverschiedenheiten mit einem Mitschüler bestehe ich ohne wenn und aber auf meiner Meinung.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
47. Wenn wir im Unterricht Gruppenarbeit machen, frage ich die anderen, wie sie meine Beiträge finden.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
48. Wenn sich ein Mitschüler so verhält als würde er mich nicht mögen, beschäftigt mich das längere Zeit.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
49. Bei Konflikten mit einem Mitschüler vermeide ich Aussagen, die den Konflikt verschlimmern könnten.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
50. Wenn ein Mitschüler mich vor anderen Schülern kritisiert, fühle ich mich längere Zeit niedergeschlagen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
51. Wenn es auf einer Party langweilig ist, kann ich das schnell ändern.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
52. Ich mache mir Gedanken darüber, was meine Mitschüler über mich denken.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
53. Bei Uneinigkeiten mit einem Mitschüler achte ich darauf, dass auch seine Interessen verwirklicht werden.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
54. Wenn ich in der Schule etwas nicht richtig gemacht habe, ärgere ich mich längere Zeit über mich selbst.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
55. Ich bin immer nett zu anderen.	stimmt	<input type="checkbox"/>	stimmt nicht				
56. Daran, was meine Mitschüler sagen und tun, erkenne ich ihre Meinungen und Einstellungen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
57. Wenn mich in meiner Klasse etwas stört, kann ich etwas dagegen tun.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
58. Bei Unterrichtsgesprächen kann ich meine Mitschüler problemlos von meiner Meinung überzeugen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
59. Bei Meinungsverschiedenheiten mit einem Mitschüler gebe ich auch zu, dass ich eventuell im Unrecht bin.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
60. Auch in schwierigen Situationen in der Schule weiß ich, wie ich mich am besten verhalte.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
61. Ich finde es schwierig, die Welt aus der Sicht eines Mitschülers zu sehen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
62. Wenn ich auf zwei verschiedene Partys gleichzeitig eingeladen bin, fällt es mir schwer, mich für eine zu entscheiden.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
63. Ich erkenne durch meine Beobachtung, was sich meine Mitschüler wünschen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
64. Wenn wir im Unterricht Gruppenarbeit machen, lobe ich meine Gruppenmitglieder für ihre Arbeit.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
65. Wenn wir im Unterricht Gruppenarbeit machen, biete ich den anderen Gruppenmitgliedern an, ihnen weiterzuhelfen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
66. Auch wenn ich keine Lust habe, lerne ich.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
67. Durch meine Beobachtung kann ich mir ein genaues Bild von den Eigenschaften meiner Mitschüler machen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
68. Für Mitschüler, die einen ganz anderen Geschmack haben als ich (z. B. bei Musik oder Kleidung), habe ich nur wenig Verständnis.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
69. Im Unterricht helfe ich meinen Mitschülern mit Materialien aus (z. B. Schere oder Buch).	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
70. Ich kann mir gut vorstellen, wie sich ein Mitschüler fühlt (wenn er z. B. Ärger oder eine schlechte Note bekommt).	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				

71.	Wenn ich in einem Fach eine schlechte Note bekomme, dauert es sehr lange, bis ich mich wieder aufs Lernen konzentrieren kann.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
72.	Ich lasse meine Mitschüler ausreden.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
73.	Ich finde es in Ordnung, wenn meinen Mitschülern ganz andere Sachen wichtig sind als mir.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
74.	Wenn ich in einer Woche mehrere Klassenarbeiten schreibe, gelingt es mir schnell, meine Vorbereitungen nach ihrer Wichtigkeit zu organisieren.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
75.	Wenn wir im Unterricht Gruppenarbeit machen, versuche ich mit meiner Gruppe zu einem gemeinsamen Ergebnis zu gelangen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
76.	Ich stehe gerne im Mittelpunkt meiner Mitschüler.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
77.	Auch wenn ich mich gut vorbereitet habe, habe ich vor einer wichtigen Klassenarbeit das Gefühl, einfach nicht klarzukommen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
78.	Wenn mir in der Schule etwas nicht gelingt, habe ich das Gefühl einfach nicht zurechtzukommen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
79.	Ich finde es gut, wenn Mitschüler eine ganz andere Meinung haben als ich.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
80.	Wenn ich für die Schule lerne oder Hausaufgaben mache, wechsele ich gerne von einer Sache zur anderen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
81.	Wenn ein Mitschüler mich ärgert, setze ich durch, dass er damit aufhören soll.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
82.	Ich beteilige mich regelmäßig an Unterrichtsgesprächen in der Klasse.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
83.	Ich bin lieber für mich alleine als mit anderen Mitschülern zusammen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
84.	Wenn ich bei der Vorbereitung für eine wichtige Klassenarbeit etwas nicht verstehe, fühle ich mich verzweifelt.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
85.	Ich kann mich ziemlich gut antreiben, um bspw. Hausaufgaben rechtzeitig zu erledigen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
86.	Im Streit mit Mitschülern bleibe ich sachlich.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
87.	Ich kann mir gut vorstellen, welche Folgen mein Verhalten für meine Mitschüler hat.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
88.	Bei einer Meinungsverschiedenheit mit einem Mitschüler kann ich durch mein eigenes Verhalten die Konfliktlösung beeinflussen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
89.	Wenn ich verschiedene Möglichkeiten habe, was ich am Nachmittag unternehmen kann, fällt es mir leicht, mich für eine zu entscheiden.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
90.	Ich gebe immer sofort zu, wenn ich etwas nicht genau weiß.	stimmt	<input type="checkbox"/>	stimmt nicht					
91.	Wenn wir im Unterricht Gruppenarbeit machen, tausche ich mich während der Arbeit regelmäßig mit den anderen Gruppenmitgliedern über den Stand der Dinge aus.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
92.	Wenn ich mich mit meinen Mitschülern unterhalte, schweifen meine Gedanken ab.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
93.	Ich finde es ok, dass Mitschüler (z. B. wegen ihres Glaubens) anders leben als ich.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
94.	Ich bin zu allen stets freundlich.	stimmt	<input type="checkbox"/>	stimmt nicht					
95.	Wenn wir darüber diskutieren, wohin wir mit der Klasse einen Ausflug machen wollen, kann ich meine Mitschüler problemlos für meine Vorschläge begeistern.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
96.	Ich kann mich auf die unterschiedlichsten Mitschüler sehr gut einstellen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
97.	In Gesprächen mit meinen Mitschülern fällt es mir schwer, das Gespräch in Gang zu halten.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
98.	Wenn ich Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung benötige, kann ich sie durch meine Bitte von meinen Mitschülern bekommen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
99.	Ich werde schnell traurig, wenn ich etwas Erhofftes (bspw. eine bestimmte Note) nicht erreiche.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
100.	Bei Streitigkeiten mit einem Mitschüler habe ich meinen Ärger nur schwer unter Kontrolle.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
101.	Wenn mich ein Mitschüler um einen mir unangenehmen Gefallen bittet, dauert es lange, bis ich ihm zu- oder absage.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
102.	Ich finde es gut, wenn sich Mitschüler über ihre unterschiedlichen Meinungen austauschen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
103.	Auch kleine alltägliche Missgeschicke in der Schule können mich ganz schön frustrieren.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					
104.	Wenn ich im Unterricht etwas sage, achte ich darauf, so laut und deutlich zu sprechen, dass die anderen mich verstehen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu					

105. Ich helfe meinen Mitschülern, neue Dinge zu lernen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
106. Andere können sich darauf verlassen, dass ich Zeitpläne einhalte (z. B. pünktlich zum Unterricht erscheine).	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
107. Wenn wir in der Klasse gemeinsam eine wichtige Entscheidung treffen müssen, kann ich mit meiner Meinung die Klassenentscheidung beeinflussen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
108. Ich bin immer sehr artig.	stimmt	<input type="checkbox"/>	stimmt nicht				
109. Wenn ich etwas sagen möchte, habe ich Probleme mit der genauen Formulierung.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
110. Wenn wir im Unterricht Gruppenarbeit machen, frage ich bei den anderen Gruppenmitgliedern auch mehrmals nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
111. Wenn ich schwierige oder unangenehme Hausaufgaben erledigen muss, beginne ich sofort damit.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
112. Ich unterstütze meine Mitschüler, Aufgaben zu lösen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
113. Es fällt mir schwer, morgens meine Kleidung auszuwählen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
114. Ich sortiere meine Schulsachen so, dass ich alles auf Anhieb finde.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
115. Ich helfe meinen Mitschülern im Unterricht bei Aufgaben, die ich schon gelöst habe.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
116. Ich habe gerne mit Mitschülern zu tun, die sehr unterschiedliche Typen von Menschen sind.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
117. Bei Diskussionen im Unterricht werden meine eigenen Ideen und Vorschläge beachtet.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
118. Ich habe noch nie eine Ausrede gebraucht.	stimmt	<input type="checkbox"/>	stimmt nicht				
119. Ich bin nie schlecht gelaunt.	stimmt	<input type="checkbox"/>	stimmt nicht				
120. Ich achte darauf, wie meine Mitschüler auf mein Verhalten reagieren.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
121. Wenn ich viele Aufgaben für die Schule erledigen muss, plane ich vorher alles, was ich dafür benötige.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
122. Wenn ich mit Mitschülern gemeinsam in einer Gruppe arbeite, habe ich Einfluss auf das gemeinsame Arbeiten.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
123. Es gelingt mir gut, mich spontan an das Verhalten meiner Mitschüler anzupassen.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
124. Es fällt mir schwer, meine eigenen Gewohnheiten aufzugeben, wenn ich mit anderen Schülern zusammen bin.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
125. Ich habe noch nie gelogen.	stimmt	<input type="checkbox"/>	stimmt nicht				
126. Wenn ein Mitschüler kurz vor der Klassenarbeit etwas von mir wissen will, dann erkläre ich ihm den Stoff.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
127. Ich habe gerne mit Mitschülern zu tun, die ganz andere Hobbies haben als ich.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
128. Ich bin noch nie auf einen anderen neidisch gewesen.	stimmt	<input type="checkbox"/>	stimmt nicht				
129. Ich achte darauf, welche Körperhaltung und welchen Gesichtsausdruck ich gerade habe.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
130. Wenn ich in einer Gruppe bin, in der ich die anderen Schüler noch nicht so gut kenne, fühle ich mich unwohl.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
131. Im Gesichtsausdruck meiner Mitschüler erkenne ich, wie es ihnen gerade geht.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
132. Ich werde verlegen, wenn ich vor der Klasse etwas sagen soll.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
133. Ich schätze meist richtig ein, was meine Mitschüler von mir erwarten.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
134. Wenn ich einen Mitschüler kennenlernen möchte, fange ich einfach Gespräche mit ihm an.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
135. Ich mache mir Gedanken über mich selbst.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
136. Bei Unterrichtsgesprächen sage ich sehr wenig, auch wenn ich etwas weiß.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
137. Ich mache mir Gedanken darüber, was mich besonders macht.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				
138. Wie meine Mitschüler über mein Verhalten denken, ist mir nicht wichtig.	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	trifft gar nicht zu				

