

Heinz Klippert

PÄDAGOGIK

# Teamentwicklung im Klassenraum

Bausteine zur Förderung  
grundlegender Sozialkompetenzen

11. Auflage

komplett überarbeitete  
und erweiterte Neuauflage

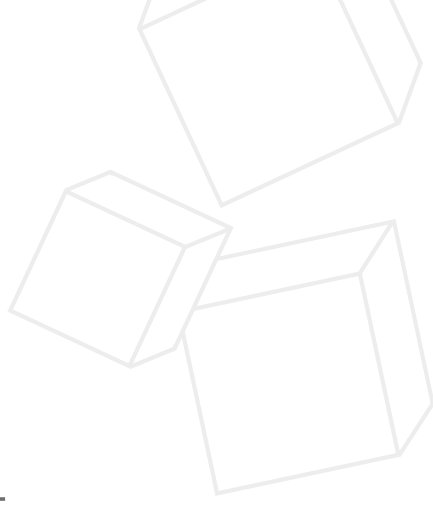


E-Book inside

**BELTZ**

## **Für unsere Töchter und Enkelkinder**

Teamarbeit ist eine Kunst, die man beizeiten lernen muss, wenn man in Schule, Beruf und Privatleben bestehen und seine intellektuellen, sozialen und kreativen Potenziale freisetzen möchte. Schön, dass es immer wieder aufgeschlossene Lehrkräfte gibt, die dabei helfen.



Heinz Klippert

# Teamentwicklung im Klassenraum

Bausteine zur Förderung grundlegender  
Sozialkompetenzen

11., komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage

**BELTZ**

*Dr. Heinz Klippert*, Diplom-Ökonom; Lehrerausbildung und Lehrtätigkeit in Hessen; Dozent, Trainer und Berater in der Lehrerfortbildung. Verfasser zahlreicher Bücher zur Methodik und Didaktik des Unterrichts sowie zum Aufgabenfeld Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-407-63169-5 Print  
ISBN 978-3-407-63176-3 E-Book (PDF)

11., komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage 2019

© 2019 Beltz Verlag  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim und Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Erik Zyber  
Umschlaggestaltung: Michael Matl  
Umschlagabbildung: © gettyimages/stilllifephotographer

Satz und Herstellung: Michael Matl  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	9
<b>Einleitung</b> .....	11
<b>I. Einführung ins dokumentierte Trainingsprogramm</b> .....	17
<b>1. Warum konsequentes Teamtraining wichtig ist</b> .....	18
1.1 Alarmierende Kooperationsdefizite .....	18
1.2 Kontrollverlustängste der Lehrkräfte .....	21
1.3 Erweiterte Kompetenzanforderungen .....	23
1.4 Wachsende Integrationsanforderungen .....	25
1.5 Kooperationsbedarfe in den Fächern .....	27
1.6 Befunde aus der Gruppenforschung .....	30
1.7 Teamanforderungen in der Wirtschaft .....	32
1.8 Teamgeist und Demokratiefähigkeit .....	33
1.9 Teamverhalten muss gelernt werden .....	35
1.10 Teamtraining und Lehrerentlastung .....	37
<b>2. Grundlegendes zur praktischen Trainingsarbeit</b> .....	40
2.1 Lehrer-Instruktionen reichen nicht! .....	40
2.2 Was die Schüler/innen lernen sollen .....	42
2.3 Worauf Lehrkräfte achten müssen .....	44
2.4 Präzisierung des Trainingsanspruchs .....	47
2.5 Ein bewährtes 5-Stufen-Programm .....	49
2.6 Das Instrument der Trainingsspirale .....	52
2.7 Wegweisendes zur Sitzordnung .....	54
2.8 Regel, Zeit- und Fahrplanwächter .....	56
2.9 Einige Hinweise zur Trainerrolle .....	58
2.10 Besonderheiten im Primarbereich .....	60
2.11 Zur Nutzung der Bausteine im Buch .....	62
2.12 Regelfestigung in den Fachstunden .....	64
2.13 Hinweise zur Dokumentationsarbeit .....	66
2.14 Was das Ganze den Schülern bringt .....	68

<b>3. Flankierende schulinterne Stützmaßnahmen</b>	70
3.1 Nötig sind klare Absprachen/Fahrpläne	70
3.2 Lehrerkooperation als Basisstrategie	73
3.3 Grundlegendes zur Workshoparbeit	76
3.4 Ein bewährtes Archivierungsraster	78
3.5 Teamarbeit muss bewertet werden	80
3.6 Schulleiter als Entwicklungshelfer	84
3.7 Auch die Elterneinbindung tut Not	86
<b>II. Bausteine zur Förderung der Kooperationskompetenz</b>	89
<b>1. Bausteine zur Stärkung des Team-Interesses</b>	90
1.1 Einführendes Trainingsbeispiel	90
1.2 Brainwriting zur Gruppenarbeit	93
1.3 Punktabfrage zur Gruppenarbeit	94
1.4 Positionssuche und Begründung	95
1.5 Mischgruppen-Argumentation	96
1.6 Pro- und Kontra-Arrangement	97
1.7 Die zwei Seiten der Partnerarbeit	98
1.8 Rekonstruktion einer guten GA	100
1.9 Problemlöse-Brainstorming	102
1.10 Mehrstufige Thesendiskussion	104
1.11 Forschungsbefunde auswerten	106
1.12 Zentrale Pluspunkte festhalten	108
1.13 Dreidimensionale Kartenabfrage	109
1.14 Mehrstufige Schülerbefragung	110
1.15 Motivationsfaktoren beurteilen	112
1.16 Argumente-Puzzle erschließen	114
1.17 Einzel- versus Gruppenarbeit	120
1.18 Blickpunkt: Bewerberauswahl	122
1.19 Interview zur Gruppenarbeit	124
1.20 Ein Stationen-Gespräch führen	126
1.21 Kritischen Kommentar kontern	127
1.22 Werbeplakat zur GA erstellen	129
<b>2. Bausteine zur Analyse von Gruppenprozessen</b>	130
2.1 Einführendes Trainingsbeispiel	130
2.2 Erwartungen an GA abklären	133
2.3 Verlaufsprotokoll analysieren	134
2.4 Simulationsspiel »Gestörte GA«	136
2.5 Unterrichtsfilm reflektieren	139
2.6 Alltagssituationen beleuchten	140
2.7 Ein Positivbeispiel sondieren	141
2.8 Eine fragwürdige Präsentation	143

2.9	Was läuft schief in der Gruppe?	145
2.10	Wochenbilanz zur Teamarbeit	147
2.11	Entscheidungsspiel sondieren	148
2.12	Kooperative Produkterstellung	152
2.13	Kooperative Turmbau-Übung	158
2.14	Einen Mondflug vorbereiten	159
2.15	Quadrate legen ohne Worte	161
2.16	Gruppenkonflikt analysieren	163
<b>3.</b>	<b>Bausteine zur Gewinnung zentraler Teamregeln</b>	<b>165</b>
3.1	Einführendes Trainingsbeispiel	165
3.2	Eine erste Wunschliste erstellen	168
3.3	Regelverstöße diagnostizieren	169
3.4	Regeln aus GA-Bericht ableiten	171
3.5	Kooperationsregeln typisieren	173
3.6	Ein Gruppenmitglied gesucht	174
3.7	Ablaufregeln klären (Fahrplan)	175
3.8	Präsentationsregeln erarbeiten	177
3.9	Brainstorming-Regeln abklären	180
3.10	Die zehn Gebote der Gruppenarbeit	182
3.11	Regel-Puzzle zusammenstellen	184
3.12	Regelzentriertes Kreuzworträtsel	186
3.13	Ein Regel-Ranking vornehmen	188
3.14	Beitrag für die Schülerzeitung	190
<b>4.</b>	<b>Bausteine zur Förderung der Gruppensteuerung</b>	<b>191</b>
4.1	Einführendes Trainingsbeispiel	191
4.2	Gruppensteuerung kontrovers	194
4.3	Kooperation mit Regelverstößen	195
4.4	Basisinformationen erschließen	198
4.5	Mit dem Funktionsraster arbeiten	201
4.6	Strategiespiel: Wer ist zuständig?	202
4.7	Regelgebundene Gruppenarbeit	204
4.8	Einen Gruppenvertrag erstellen	205
<b>5.</b>	<b>Bausteine zum Aufbau von Feedbackkompetenz</b>	<b>207</b>
5.1	Einführendes Trainingsbeispiel	207
5.2	Blitzlicht zur Feedbackkultur	210
5.3	Redewendungen einschätzen	211
5.4	Zeitungsartikel auswerten	213
5.5	Feedbackrunde analysieren	215
5.6	Selbstkritik üben und lernen	217
5.7	Gruppenverhalten beurteilen	218
5.8	Gruppenkonflikte schlichten	220
5.9	Mit Feedbackbögen arbeiten	223

<b>6. Kooperationszenarien für den Fachunterricht</b> .....	227
6.1 Teampflege mit Lernspiralen .....	227
6.2 Textbasiertes Partnerinterview .....	229
6.3 Das 1x1 des Partner-Puzzles .....	230
6.4 Methode »Lerntempo-Duett« .....	231
6.5 Partnerarbeit im Doppelkreis .....	232
6.6 Wechselseitiges Texte-Lesen .....	233
6.7 Methode »Gruppen-Puzzle« .....	234
6.8 Methode »Team-Wettbewerb« .....	235
6.9 Methode »Gruppen-Rallye« .....	236
6.10 Das Placemat-Verfahren .....	237
6.11 Teamzentriertes Planspiel .....	238
6.12 Gruppengestütztes Hearing .....	239
6.13 Strukturierte Kontroverse .....	240
<b>7. Anregungen zur Gestaltung einer Trainingswoche</b> .....	242
7.1 Schulorganisatorische Hinweise .....	242
7.2 Tipps zur Trainingsvorbereitung .....	244
7.3 Zum Aufbau der Trainingstage .....	246
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	251
<b>Abbildungsnachweise</b> .....	254

# Vorwort

Teamfähigkeit gehört zu den erklärten »Schlüsselkompetenzen« in der modernen Informations- und Wissensgesellschaft. Ohne konstruktive Zusammenarbeit läuft in vielen Lern- und Arbeitsbereichen nur wenig. Wechselseitige Anregungen und arbeitsteilige Informationsbeschaffung und -verarbeitung sind mittlerweile zu einem ziemlichen Muss geworden, wenn Menschen in Schulen, Betrieben oder sonstigen Institutionen zu überzeugenden Problemlösungen, Erkenntnissen und/oder Handlungskompetenzen gelangen sollen. Teamarbeit inspiriert. Die neuen Bildungspläne, Bildungsstandards und Prüfungsverfahren unterstreichen diese herausragende Bedeutung des kooperativen Arbeitens und Lernens.

Ich selbst kann diese kooperative Arbeitsweise aus eigener Erfahrung nur bestätigen. Als Absolvent des Zweiten Bildungswegs hatte ich zum Glück sowohl während meiner betrieblichen Lehrzeit als auch im Zuge meiner unterschiedlichen Lernphasen in Volksschule, Berufsschule, Fachschule, Hessenkolleg und Universität immer wieder Gelegenheit, die Vorteile des kooperativen Arbeitens und Lernens ganz praktisch zu erleben und für mein persönliches Weiterkommen zu nutzen. Obwohl der Teamgedanke in den 1950er- und 1960er-Jahren noch kein großes Thema war, wurde mir dennoch sehr früh klar, dass ich durch die Zusammenarbeit mit anderen Lernern in wohlthuender Weise angeregt wurde, mich immer wieder selbst zu prüfen und wesentlich aktiver, differenzierter, zeitsparender und nachhaltiger zu lernen, als mir das im Alleingang möglich gewesen wäre. Ein Glücksfall!

Wenn ich mein Studium der Wirtschaftswissenschaften in acht Semestern abschließen und zusätzlich ab dem dritten Semester noch Soziologie im Hauptfach studieren konnte, dann hatte das ganz wesentlich mit dem kooperativen Arbeiten in einem von mir mitinitiierten Lernteam zu tun. Ich musste viele Vorlesungen persönlich gar nicht besuchen, da wir uns die unterschiedlichen Veranstaltungen aufgeteilt hatten und später dann unter Anleitung des jeweiligen Spezialisten und einschlägiger Skripte/Bücher daran gingen, den betreffenden Studienstoff gemeinsam durchzukauen. Das hat mir nicht nur viel Zeit gespart, sondern auch geholfen, den nötigen fachwissenschaftlichen Durchblick aufzubauen. Diese biografischen Wurzeln bestärken mich bis heute, dass der Entwicklung von Teamfähigkeit und Teamgeist im Bildungsbereich besondere Aufmerksamkeit gebührt.

Das gilt vor allem für das Verinnerlichen der Spielregeln guter Gruppenarbeit. Ich selbst musste diese Spielregeln seinerzeit im Wege des »Trial and Error« relativ mühsam herausfinden. Das hat mir manche Irritationen und Frustrationen eingetragen. Teamtraining gab es in den von mir besuchten Bildungseinrichtungen so gut wie nicht. Wir sollten einfach in Gruppen arbeiten. Wie wir das machen, das war im Wesentlichen uns selbst überlassen. Zwar wurde an der einen oder anderen Stelle mal über durchgeführte Gruppenarbeiten geredet, eine profilierte Regel- und Strategiekklärung gab es jedoch kaum. Entsprechend dilettantisch gingen wir oft zu Werke. Schade, denn mit einem

Mehr an strategischer Klarheit wären uns sicherlich so manche unproduktiven Um- und Abwege erspart geblieben. Entweder man fand intuitiv passable Strategien oder man lief eben Gefahr, vorschnell aufzugeben oder lustlos herumzusitzen und eventuell sogar zu stören. Dieses Dilemma haben wir bis heute.

Gelingende Schülerkooperation ist eine höchst anspruchsvolle Angelegenheit und bedarf zwingend der grundständigen Qualifizierung. Das wurde mir spätestens während meines Referendariats an einer integrierten Gesamtschule in Hessen sehr bewusst. Angeregt durch die damalige Gruppenpädagogik, setzte ich als angehender Lehrer sehr stark auf kooperative Arbeitsformen – angefangen bei teamzentrierten Rollen- und Planspielen über Hearings, Tribunale, Gruppenpuzzles und gruppengestützte Projektarbeiten bis hin zu kurzzyklischen Partner- und Gruppenarbeiten im Fachunterricht. Leider aber war die Resonanz der Schüler/innen gar nicht so positiv, wie ich mir das vorgestellt hatte.

Einige von ihnen stellten die Gruppenarbeit ganz infrage, andere wollten nur mit ihren Wunschpartnern zusammenarbeiten oder nörgelten in anderer Weise herum; wieder andere zeigten sich prozedural höchst unsicher und gelegentlich auch recht destruktiv. Der Sinn und die Spielregeln guter Gruppenarbeit waren den wenigsten Schüler/innen offenbar vertraut. Daraus erklärten sich die zutage tretenden Abwehr- und Ausweichmanöver. Diese Beobachtungen veranlassten mich schließlich, der Entwicklung grundlegender Kooperationskompetenzen deutlich mehr Aufmerksamkeit zu schenken als das seinerzeit üblich war. Das vorliegende Buch ist Ausdruck und Ergebnis meines weiteren Lernprozesses.

Danken möchte ich allen, die mich in Schule und Lehrerfortbildung darin bestärkt haben, dass Schülerkooperation kein Selbstläufer ist, sondern der systematischen Grundlegung bedarf. Diese Weggefährten haben mich inspiriert und herausgefordert, ermutigt und begleitet. Zu ihnen gehören sowohl die zahllosen Fortbildungsteilnehmer/innen in meinen Seminaren in Landau und anderswo als auch und besonders die von mir ausgebildeten Trainerinnen und Trainer aus mehreren Bundesländern. Ihnen habe ich nicht nur viele Gespräche und kritische Nachfragen zu verdanken, sondern auch zahlreiche Anregungen und unterrichtspraktische Erfahrungen, die mich als Fortbildner, Unterrichtsentwickler und Buchautor deutlich weitergebracht haben. Danken möchte ich zudem den diversen LFB-Verantwortlichen in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Berlin, München und einigen weiteren Bundesländern, die mir in anregender Weise Gelegenheit gegeben haben, meine Ansätze und Strategien unter ganz unterschiedlichen Bedingungen zu erproben und mehrfach auch evaluieren zu lassen. Ich erinnere mich gerne an die mit ihnen geführten Strategieberatungen.

Ein besonderer Dank gilt nicht zuletzt meiner Frau Doris und meinen Töchtern Jana, Verena und Anna, die meine zeitintensiven Entwicklungsarbeiten über viele Jahre hinweg mit großer Geduld begleitet haben. Möge das Buch ihnen Beleg dafür sein, dass das Kultivieren von Teamarbeit im besten Sinne des Wortes chancenverbessernd und zukunftsweisend ist. Die nachfolgenden Ausführungen untermauern dieses.

Landau im Herbst 2018

Heinz Klippert

# Einleitung

Das kooperative Lernen sorgt nach wie vor für ziemliche Kontroversen in den Schulen. Das gilt sowohl für die Schülerschaft als auch für die Lehrerkollegien. Auch die Bildungsforschung setzt angesichts der faktischen Kooperationspraxis in den Schulen so manche Fragezeichen hinter die Effektivität des Gruppenunterrichts. Diese Skepsis ist insofern durchaus verständlich, als viele Schülergruppen immer wieder destruktiv und/oder planlos agieren. Da wird mehr nebeneinander als miteinander gearbeitet; da mangelt es immer wieder an Zeitmanagement und Arbeitsdisziplin, an sozialer Toleranz und intellektueller Offenheit, an Einfühlungsvermögen und Integrationsbereitschaft, an Mitarbeit und Mitverantwortung. Allerdings liegt das in der Regel weniger am grundsätzlichen Unvermögen der Schüler/innen, sondern ganz vorrangig daran, dass viele Lerner mit den Abläufen und Spielregeln guter Gruppenarbeit viel zu wenig vertraut sind. Es mangelt ihnen sowohl an tragfähigen Einsichten und Verfahrenkenntnissen als auch an überzeugendem interaktivem Können.

Daran ändern auch die verhaltenen Erfolgsmeldungen der jüngsten PISA-Studie zur Zusammenarbeit in den Schulen nur wenig (vgl. Sadigh 2017). Zwar wird den deutschen Neuntklässlern bescheinigt, dass sie beim Lösen von Team-Aufgaben immerhin auf Platz 12 der getesteten 52 OECD-Nationen liegen. Allerdings wird dieses Plus deutlich eingetrübt durch das ebenfalls ermittelte Ergebnis, dass nur zwölf Prozent der deutschen 15-Jährigen bei komplexeren Aufgaben wirklich gut mit anderen Schüler/innen zusammenzuarbeiten vermögen. Diese Relativierung verweist auf die unveränderte Brisanz der angedeuteten Kooperationsdefizite. Das Gros der Schüler/innen ist offenbar weder hinreichend bereit noch zuverlässig in der Lage, versiert und zielführend in Gruppen zu arbeiten.

Diese verbreitete Unbeholfenheit hat u. a. damit zu tun, dass Gruppenarbeit eine relativ anspruchsvolle Arbeitsform ist. Wenn sie gelingen soll, bedarf es unbedingt einer sorgfältigen Vorbereitung auf mindestens zwei Ebenen: Erstens auf der Ebene der Regie führenden Lehrkräfte und zweitens auf der Ebene der kooperierenden Schüler/innen. Diese Vorbereitungsarbeit betrifft sowohl die Aufgabenkonstruktion, Gruppenbildung, Materialerstellung und Prozesssteuerung der Lehrkräfte als auch den Aufbau konkreter Kooperations- und Interaktionsstrategien der Schüler/innen. Das alles muss zielführend geklärt und möglichst nachhaltig eingeübt werden. Das gilt besonders für die Sozialkompetenzen der Kinder.

Damit jedoch keine Missverständnisse entstehen: Auch eine funktionierende Gruppenarbeit ersetzt noch lange keine Einzelarbeit. Das wird beim vorschnellen Einfädeln von Gruppenarbeiten häufig übersehen. De facto sind Gruppenphasen und Einzelarbeit sogar hochgradig komplementär und sollten unbedingt verzahnt werden. Das sogenannte »Think-Pair-Share-Prinzip« unterstreicht diese Komplementarität. Erst wenn die Schüler/innen ihre individuellen Vorbereitungsschritte und Denkopoperationen bis zu einem gewissen Punkt vorangetrieben haben, kann das kooperative Arbei-

ten ernsthaft greifen und zu einer erweiterten Produktivität und Erkenntnisgewinnung führen. Andernfalls passiert es nur zu schnell, dass einige wenige Gruppenmitglieder arbeiten und andere zu bloßen Trittbrettfahrern werden, die sich der Mitarbeit entziehen. Die oft zitierte Gleichung »TEAM = Toll, Ein Anderer Macht's« signalisiert diese Gefahr.

Auch bei der Gruppenbildung und der Komposition der Gruppenaufgaben sind höchst sorgfältige Vorkehrungen vonnöten, damit die betreffenden Schüler/innen bei ihren Lösungsbemühungen tatsächlich aufeinander angewiesen sind. Fehlt diese wechselseitige Abhängigkeit, so sind Unverbindlichkeit, Ausweichmanöver und destruktive Verhaltensweisen einzelner Gruppenmitglieder nachgerade programmiert. Diese Warnung verweist auf die Bedeutung kooperationsfördernder Aufgabenstellungen. Immer dann nämlich, wenn (a) komplexe bzw. materialreiche Aufgaben zu bearbeiten sind, (b) komplementäre Unterlagen/Fragestellungen behandelt werden müssen, (c) wechselseitige Kontrollen bzw. Rechenschaftsberichte anstehen oder (d) verständnisfördernde Gespräche notwendig werden, sind relativ konstruktive Kooperationsaktivitäten zu erwarten (vgl. dazu auch Abschnitt I.2.3). Ohne dieses inspirierende Miteinander drohen ausgeprägte Misserfolge.

So gesehen ist gelingende Gruppenarbeit höchst voraussetzungsreich. Das beginnt bei der erwähnten Aufgaben- und Materialentwicklung und reicht über die Gruppenbildung bis hin zum Gruppenarbeitsfahrplan und zu den sonstigen Regelwerken, die den Gruppenmitgliedern Halt und Orientierung geben. Das alles unterstreicht die Wichtigkeit der anvisierten Teamqualifizierung. Nur wenn die Schüler/innen die in der Schule angestoßenen Gruppenarbeiten einigermaßen versiert auszufüllen und zu steuern verstehen, werden sie auch die erforderlichen Teamerfolge einfahren können. Diese Entwicklung grundlegender Kooperationskompetenzen ist Anspruch und Zielsetzung des vorliegenden Buches.

Untermauert wird diese Qualifizierungsnotwendigkeit durch die neuere Gruppenforschung (vgl. Abschnitt I.1.6). Danach gilt, dass Alleinarbeiter nicht nur zur Selbsttäuschung tendieren, sondern immer auch in der Gefahr stehen, relativ oberflächlich zu Werke zu gehen. Was ihnen fehlt, das sind die anstößigen Informationen, Fragen, Einwände, Einschätzungen oder Kommentare anderer Menschen, die den eigenen Klärungsprozess vorantreiben. Wechselseitige Impulse und Kontrollen, Gesprächen und Kontroversen, Nachfragen und Perspektivwechsel fördern diese Intensivierung des Lernens. So gesehen ist Gruppenarbeit nachgerade ein Muss, sollen die Schüler/innen zum nötigen Tiefgang gelangen.

Das vorliegende Buch greift diesen Anspruch auf und knüpft damit an die von John Hattie und Andreas Helmke zutage geförderten Erkenntnisse zu den Bedingungsfaktoren wirksamen Lernens an (vgl. Helmke 2006 und 2009 sowie Hattie 2012 und 2015). Wenn Helmke als wichtige Quellen des »guten Unterrichts« die konsequente Schülerkooperation, klare Regeln und Rituale, wechselnde Sozialformen, reflektierte Kooperationsstrategien und eine ermutigende Lernatmosphäre in den Klassen anführt (vgl. Helmke 2006, S. 42 ff), dann unterstreicht er damit nurmehr die Notwendigkeit und die Chancen des kooperativen Lernens. Je früher diese schulische Teamqualifizierung einsetzt, desto besser.

Das vorliegende Buch unterstützt diese Qualifizierungsarbeit, und zwar in der Weise, dass die dokumentierten Materialien den Unterrichtsakteuren vielfältige Anlässe

bieten, um sich mit den Eigenheiten des kooperativen Lernens auseinanderzusetzen und auf diesem Wege sukzessive zu einem Mehr an Teamfähigkeit und Teambereitschaft zu gelangen. Dazu braucht es einschlägige Bausteine und Übungen, Instruktionen und Reflexionen, Diskussionen und Absprachen. Näheres zu diesem Teamtraining wird in Kapitel I.2 sowie in Teil II des Buches ausgeführt. Dahinter stehen langjährige Entwicklungs- und Erprobungsarbeiten in Hunderten von Schulen in mehreren Bundesländern – auch in Österreich.

Das intendierte Teamtraining zielt nicht nur auf gesteigerte Lerneffizienz, sondern auch und zugleich auf ein verbessertes Miteinander in den Klassen. Eine Aufgabe, die angesichts der wachsenden Heterogenität in den Schulen eine ziemliche Brisanz besitzt. Das betrifft nicht nur die Gemeinschaftsschulen, sondern im Kern alle Schularten. Das Tröstliche in diesem Kontext ist, dass sich die unterschiedlich talentierten Schüler/innen durchaus gut ergänzen und anspornen können – als Helfer und Miterzieher, als Regelwächter und Zeitwächter, als Kontrolleure und Mutmacher. Das gilt vor allem für schwächere, phlegmatische, verhaltensauffällige und/oder bildungsfern sozialisierte Kinder – vorausgesetzt, sie sind in der Lage, einigermaßen konstruktiv und regelgebunden zusammenzuarbeiten.

So gesehen spricht vieles für eine verstärkte Förderung des kooperativen Lernens in den Schulen. Die Förderung der Teamarbeit gehört aber auch deshalb auf die Agenda der Lehrkräfte, weil sich für die meisten Schüler/innen spätestens nach Abschluss ihrer Schulzeit das Tor zu einer Arbeitswelt öffnet, in der Zusammenarbeit nachgerade zur Selbstverständlichkeit geworden ist. Das liegt u. a. daran, dass das Fachwissen in vielen Wirtschaftsbereichen inzwischen so schnell veraltet, dass viele Berufstätige als Einzelkämpfer beim besten Willen nicht mehr bestehen können, sondern zwingend darauf angewiesen sind, mit anderen Besitzern von Teilwissen zusammenzuwirken und die anstehenden Aufgaben gemeinsam zu lösen. Das gilt keinesfalls nur für Großbetriebe, sondern immer häufiger auch für kleinere und mittlere Betriebe und Behörden. Näheres zu diesem Anforderungs- und Qualifikationswandel in der Wirtschaft findet sich in Abschnitt I.1.7.

Allerdings ist dieser berufliche Wandel nur der eine Strang des aktuellen gesellschaftlichen Wandels. Der andere Strang betrifft die einschneidenden Veränderungen im Sozialisationsfeld der Kinder. Medienkinder, Einzelkinder, überbehütete Kinder, hedonistische Kinder – diese und andere Begrifflichkeiten deuten unmissverständlich darauf hin, dass das naturwüchsige soziale Lernen in Familie und Freizeit zunehmend schwieriger wird. Viele Kinder haben mittlerweile schier unbegrenzte Möglichkeiten, sich sozial zurückzuziehen und eine höchst fragwürdige Egozentrik zu kultivieren. Die Crux dieses Rückzugs ist die, dass die daraus erwachsenden Prägungen dem Anspruch des gemeinsamen Lernens in den Schulen diametral entgegenstehen. Mit der Betonung des kooperativen Lernens wird dem entgegengewirkt.

Kein Wunder, dass inzwischen auch viele Pädagogen und Bildungsplaner diese Kehrtwende zum verstärkten Miteinander in den Klassen fordern. Interessant dabei: Es gibt mittlerweile kaum noch gravierende Unterschiede zwischen konservativen und progressiven Pädagogen. In diesem Punkt hat sich gegenüber den 1960er- und 1970er-Jahren eine ganze Menge verändert. Die ideologischen Grabenkriege sind angesichts der neuen Realitäten stark rückläufig. Während damals noch zahllose Kritiker gegen den gleichmacherischen und leistungshemmenden Gruppenunterricht zu Felde

zogen, sind diese Klischees inzwischen kaum noch zu hören. Zwar gibt es noch immer (berechtigte) Zweifel am naiv inszenierten Gruppenlernen. Allerdings wird die Schülerkooperation nicht mehr als Ganzes abgelehnt.

Die meisten kritischen Anfragen gelten dem offenkundigen Unvermögen vieler Schüler/innen, konstruktiv und sozial sensibel in Gruppen zu arbeiten (vgl. Abschnitt I.1). Dieses Dilemma unterstreicht bei näherem Hinsehen aber nur, dass die Kooperationsfähigkeit der Schüler/innen eben nicht vom Himmel fällt, sondern einer möglichst planvollen Teamqualifizierung in den Schulen bedarf. So wie sich die Kinder in die obligatorischen Fachinhalte einarbeiten müssen, so sollten sie eben auch die Eigenheiten guter Teamarbeit erlernen können. Die Grundprinzipien des inhaltlich-fachlichen und des teamspezifischen Lernens sind nun einmal ähnlich. In beiden Feldern muss tiefeschürfend gearbeitet und gelernt werden. Diese Einsicht hat sich in den meisten Schulen leider noch nicht wirklich durchgesetzt.

Diese eindringliche Klärungsarbeit ist Ziel und Markenzeichen des vorliegenden Buches. Das beginnt beim Aufbau von Kooperationsbereitschaft und reicht bis hin zum eingängigen Klären und Umsetzen grundlegender Kooperationsregeln und -verfahren. Diese Klärungs- und Trainingsarbeit fördert die gruppenspezifischen Steuerungs- und Interaktionskompetenzen der Schüler/innen. Die meisten Kinder brauchen genau diese Basisqualifizierung, bekommen sie doch weder zuhause noch in der Schule hinreichende Anstöße und Gelegenheiten, um ihre eigene Teamfähigkeit praxiswirksam weiterzuentwickeln. Viele von ihnen werden eher als Einzelkämpfer sozialisiert und neigen daher verständlicherweise dazu, sich in den schulischen Arbeitsgruppen ganz ähnlich zu präsentieren. Dem ist entgegenzuwirken.

Im Mittelpunkt der angesagten Teamqualifizierung stehen die sogenannten »Trainingsspiralen« (vgl. dazu auch Klippert 2016, 2018a und 2018b). Sie zielen auf tiefgründiges Erarbeiten, Klären und Anwenden grundlegender Kooperationsverfahren und sonstiger Kooperationsstandards. (vgl. auch Kapitel I.2.4). Der Verlauf dieser Klärungsarbeit sieht grundsätzlich so aus, dass die Schüler/innen zum jeweiligen Lerngegenstand (z. B. »Für Gruppenarbeit motivieren« oder »Regeln für gute Gruppenarbeit erarbeiten«) zunächst ihre korrespondierenden Vorkenntnisse und Vorerfahrungen mobilisieren und reflektieren. Dann starten sie korrespondierende Übungen und Beratungen, danach entwickeln sie wegweisende Verfahrensgrundsätze und schließlich vertiefen sie die erarbeiteten Regeln und Verfahren dergestalt, dass sie korrespondierende Anwendungssituationen durchlaufen müssen.

Diese relativ zeitintensiven Klärungsprozesse sind deshalb wichtig, weil sich in den zurückliegenden schulpraktischen Erprobungsphasen immer wieder gezeigt hat, dass die gängigen Fachstunden mit ihrem typischen 45-Minuten-Takt eine derartige kooperationszentrierte Klärungsarbeit beim besten Willen nicht zulassen. Erinnern konnten sich die involvierten Schüler/innen am Ende der Stunden bestenfalls an die behandelten Inhalte, kaum aber an die verwandten Kooperationsverfahren und -regeln. Das kooperative Lernen blieb hochgradig ausgeblendet. Diese Praxiserfahrung gab schließlich den Ausschlag, die anvisierte Teamentwicklungsarbeit anders anzugehen und die Kooperationsmethodik als solche in den Vordergrund zu rücken und mittels der besagten Trainingsspiralen erschließen zu lassen.

Zum Aufbau des Buches im Einzelnen: In Teil I wird einleitend das Trainingskonzept als Ganzes umrissen. Das beginnt im ersten Kapitel mit einer kursorischen

Bestandsaufnahme, warum Teamarbeit und Teamfähigkeit wichtig sind und in den Schulen verstärkt vermittelt werden sollten. Dabei werden sowohl die angedeuteten bildungspolitischen, lerntheoretischen und sozialisationspezifischen Beweggründe als auch die aktuellen unterrichtspraktischen Begründungsstränge beleuchtet. Ziel dieser didaktisch-pädagogischen Vorbemerkungen ist die nähere Legitimierung der ins Auge gefassten Trainingsmaßnahmen.

Im zweiten Kapitel wird die so begründete Trainingsarbeit unterrichts- bzw. umsetzungsbezogen präzisiert. Dabei geht es sowohl um die Offenlegung der ins Auge gefassten Kooperationsmethoden und Gelingens-Bedingungen als auch darum, den Aufbau der konkreten Trainingsarbeit eingehender zu erläutern sowie zusätzlich in ersten Ansätzen deutlich zu machen, wie die im Buch dokumentierten Materialbausteine beim praktischen Planen von Trainingsspiralen genutzt bzw. eingebaut werden können. Diese Praxisanweisungen sind als Hilfe und Leitfaden für die trainingsinteressierten Lehrkräfte gedacht.

Abgerundet wird der skizzierte Einführungsteil mit einigen Anregungen zum schulinternen Innovationsmanagement der schulischen Führungskräfte. Denn Fakt ist, dass das Erreichen nachhaltiger Teamentwicklung ganz entscheidend davon abhängt, inwieweit es den Schulleitungen gelingt, die anstehende Innovationsarbeit Mut machend auf den Weg zu bringen und so zu institutionalisieren, dass ein engagiertes Arbeiten der Lehrkräfte sichergestellt wird. Das beginnt bei der Teambildung auf Klassen- und Fachebene und reicht über die Teamfortbildung und die gemeinsame Trainingsvorbereitung der Lehrkräfte in Workshops bis hin zu Fragen der Materialarchivierung, der Leistungsbewertung und der Elternarbeit. Dem Thema Lehrerentlastung kommt dabei besondere Bedeutung zu.

Den eigentlichen Schwerpunkt des Buches bildet die Bausteine-Sammlung in Teil II. In diesem Praxisteil werden in insgesamt sechs Kapiteln vielfältige Materialien, Anregungen, Verfahrensvorschläge, Trainingsspiralen und fachspezifische Kooperationsarrangements dokumentiert, die den Lehrkräften bei ihrer konkreten Planungsarbeit helfen sollen. Die rund achtzig Bausteine sind zum ganz überwiegenden Teil für die elementaren Trainingsmaßnahmen gedacht, lediglich in Kapitel II.6 werden einige spezifische Kooperationsarrangements für den Fachunterricht vorgestellt. Zudem werden zur Präzisierung des Trainingsgedankens zu Beginn der Kapitel II.1 bis II.5 typische Trainingsspiralen vorgestellt, die sowohl den Trainingsaufbau als auch den Einbau der Materialien veranschaulichen.

Zu den Details: Im Mittelpunkt des ersten Kapitels steht die gezielte Sensibilisierung und Motivierung der Schüler/innen für die anstehende Teamqualifizierung. Dahinter verbirgt sich die Erfahrung, dass viele Schüler/innen – insbesondere die Leistungsstarken – Gruppenarbeit eher ungern machen und daher geneigt sind, eine lähmende Anti-Stimmung zu verbreiten. Diesem verbreiteten Motivationsproblem wird mit gezielten Anstößen und Reflexionen zur Bedeutung des kooperativen Lernens entgegengewirkt. Dementsprechend gibt es gut zwanzig Materialbausteine, mit deren Hilfe sich die Chancen versierter Schülerkooperation sehr konkret vor Augen führen lassen. Diese Basisarbeit soll das Interesse der Schüler/innen an verstärktem Gruppenunterricht wecken und ausbauen helfen.

Auf der Grundlage dieser Motivationsarbeit startet in Kapitel 2 das kritische Sondieren durchgeführter Gruppenarbeiten. Dazu gibt es eine ganze Reihe weiterer Mate-

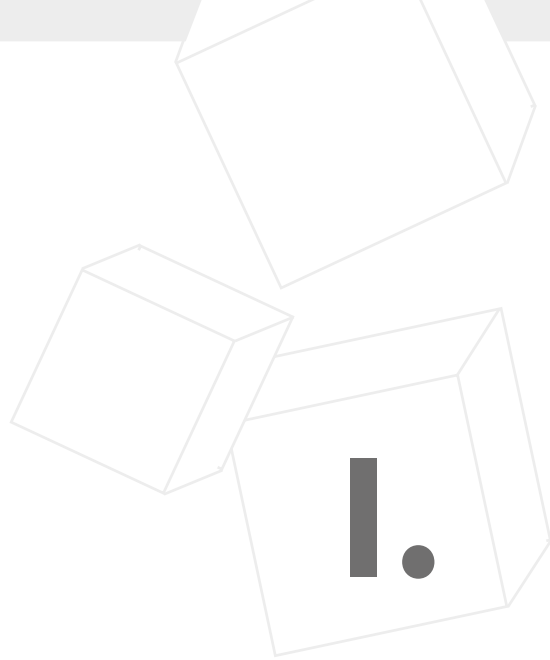
rialbausteine, die wahlweise genutzt werden können. Ziel dieser Prozess-Sondierungen ist die Sensibilisierung der Schüler/innen für die Tücken, Anforderungen, Chancen und Gelingensbedingungen des Gruppenunterrichts. Dazu wird u. a. auf Protokolle, Unterrichtsfilm und inszenierte Kooperationsversuche zurückgegriffen. Diese Praxisstudien und Simulationsspiele sind bewusst so konzipiert, dass diverse Störungen und Regelungsbedarfe sichtbar werden. Dadurch sollen die Schüler/innen sowohl an Problembewusstsein gewinnen als auch die Einsicht entwickeln, dass gute Gruppenarbeit unbedingt klare Regeln braucht.

Dementsprechend werden in Kapitel 3 diverse Materialbausteine vorgestellt, die den Schüler/innen Gelegenheit geben, grundlegende Kooperationsregeln für den alltäglichen Gruppenunterricht zu erarbeiten und auf Plakaten und/oder in Methodenheftern festzuhalten. Die so generierten Regelwerke betreffen nicht nur das Schülerverhalten, sondern auch den Ablauf der Gruppenarbeiten, ferner das kooperative Präsentieren, das gruppeninterne Brainstorming sowie die fällige Feedbackerteilung. Ziel des Ganzen ist das sukzessive Eingrenzen eines möglichst übersichtlichen Regelkatalogs, auf dessen Basis sich effizientere Gruppenaktivitäten sichern lassen. Die intendierten Teamregeln werden also nicht etwa von der Lehrperson vorgegeben, sondern gemeinsam mit den Schüler/innen erarbeitet.

In Kapitel 4 wird die Umsetzung dieser Regelwerke genauer unter die Lupe genommen, d. h. die regelgebundene Prozesssteuerung durch die jeweiligen Gruppenmitglieder. Dazu gibt es eine Reihe weiterer Materialbausteine, die den Schüler/innen Lernsituationen eröffnen, die ihnen zu mehr Klarheit in Sachen Gruppensteuerung verhelfen sollen. Beleuchtet werden dabei gleich mehrere Steuerungsakteure: Der Regelwächter, der Zeitwächter, der Fahrplanwächter, der Gesprächsleiter und die Präsentatoren. Darüber hinaus wird anhand von ausgewählten Fallbeispielen/Problemskizzen vertiefend konkretisiert, wie warum und von wem bei Vorliegen bestimmter Regelverstöße zu intervenieren ist.

Die dabei ins Spiel kommende Interventionsarbeit wird in Kapitel 5 mit weiteren Materialbausteinen unterlegt. Die betreffenden Bausteine bieten den Schüler/innen diverse Übungs- und Reflexionsanlässe, die ihnen die Tücken und Standards der Feedbackerteilung vor Augen führen sollen. Mitschüler/innen Feedback zu geben und etwaige Regelverstöße offen zu kritisieren, ist nämlich alles andere als einfach. Eine falsche Wortwahl, Tonlage oder Körpersprache kann die eigene Intervention unter Umständen völlig ins Leere laufen lassen oder auch offene Widerstände provozieren. Das Arbeiten an und mit den besagten Materialien soll die fällige Interventionsarbeit der Schüler/innen verbessern helfen.

Vertieft werden die skizzierten »Basis-Trainings« in den Kapiteln 6 und 7 durch übergreifende Kooperationsarrangements und Trainingshinweise. Das beginnt im sechsten Kapitel mit dreizehn komplexeren Kooperationsarrangements, die zur Team- bzw. Regelpflege im Fachunterricht eingesetzt werden können (Lernspirale, Partnerpuzzle, Lerntempoduell, Gruppenpuzzle etc.) und schließt in Kapitel 7 mit einigen grundlegenden Erläuterungen zur Vorbereitung und Ausgestaltung einer kooperationszentrierten Trainingswoche. Am Ende dieses letzten Kapitels werden bewährte Tagesprogramme skizziert und wichtige Querverweise zu den in den Kapiteln 1 bis 5 dokumentierten Trainingsspiralen und Materialbausteinen formuliert. Das sollte den Lehrkräften die Vorbereitung der Trainingswoche erleichtern.



# Einführung ins dokumentierte Trainingsprogramm

In den nachfolgenden Kapiteln wird die anstehende Teamentwicklung näher begründet und erläutert. Damit wird die Basis für die Nutzung der in Teil II dokumentierten Materialien, Methoden und Übungsanleitungen geschaffen. Diese Basisinformationen sind deshalb wichtig, weil das bloße Abgreifen der vorliegenden Kopiervorlagen durch die Lehrkräfte beim besten Willen nicht ausreicht, um eine nachhaltige Kooperationsförderung sicherzustellen. Hinzukommen müssen zwingend überzeugende Hintergrundkenntnisse, Einsichten und Verfahrensklärungen, die einer ebenso engagierten wie planvollen Teamentwicklungsarbeit den Weg ebnen. Diese Grundlagenklärung beginnt in Kapitel 1 mit der näheren Begründung der Notwendigkeit und der Chancen eines verstärkten Kooperationstrainings in Schule und Unterricht. In Kapitel 2 wird diese Trainingsarbeit operativ genauer konkretisiert und dabei u. a. deutlich gemacht, wie mit den im Buch dokumentierten Trainingsbausteinen zu arbeiten ist. In Kapitel 3 schließlich wird das übergreifende schulinterne Innovationsmanagement sowohl der Schulleitungen als auch der Trainingsverantwortlichen skizziert, welches die Wirksamkeit der intendierten Kooperationsförderung erheblich beeinflusst.

# 1. Warum konsequentes Teamtraining wichtig ist

Der Aufbau grundlegender Teamkompetenzen spielt in unseren Schulen traditionell eine eher nachgeordnete Rolle. Die Ambitionen der meisten Lehrkräfte sind darauf gerichtet, die obligatorischen Lerninhalte zu thematisieren und schülerseitig möglichst nachdrücklich erschließen zu lassen. Die Förderung von Teamfähigkeit und Teambereitschaft ist bestenfalls ein Nebenprodukt des Fachunterrichts, ansonsten aber eher die Privatangelegenheit der Kinder. Zwar wird überzeugendes Teamverhalten der Schüler/innen von den meisten Lehrkräften gerne gesehen und hin und wieder auch notenmäßig honoriert. Eine systematische Förderung kooperationspezifischer Grundkompetenzen findet in der Regel jedoch nicht statt. Dabei ist sich das Gros der Lehrkräfte durchaus bewusst, dass der Erfolg ihrer fachspezifischen Bemühungen ganz entscheidend davon abhängt, dass die Schüler/innen konstruktiv und motiviert zu kooperieren verstehen. Trotzdem zeigen viele von ihnen große Zurückhaltung. Die nachfolgenden Abschnitte machen deutlich, warum sich das ändern sollte.

## 1.1 Alarmierende Kooperationsdefizite

Der alltägliche Unterricht ist überlagert von unzulänglichen Gruppenarbeitsprozessen. Das machen diverse Lehrerbefragungen deutlich, die ich im Rahmen meiner Fortbildungsseminare zum Thema »Gruppenunterricht« gestartet habe. Der Tenor der Befragten: In vielen Gruppen wird über Gebühr herumgetrödel und immer wieder mit subtilen »Killerphrasen« dafür gesorgt, dass sich einzelne Gruppenmitglieder vor den Kopf gestoßen oder in anderer Weise ausgegrenzt bzw. nicht ernst genommen fühlen. Derartige soziale Friktionen seien nicht nur an der Tagesordnung; sie trügen auch maßgeblich dazu bei, dass die Effizienz der Schülerkooperation begründet infrage gestellt werden könne. Da werde mehr gegeneinander als miteinander geredet. Auch beim Zeitmanagement, der Arbeitsorganisation sowie dem Gesprächs- und Interaktionsverhalten zeigten viele Schüler/innen beträchtliche Unsicherheiten und Unbedarftheiten, die einer konstruktiven Arbeitsweise entgegenstünden.

Klage führen die befragten Lehrkräfte ferner darüber, dass die stillen Schüler/innen oft links liegen gelassen würden. Gezielte Störmanöver sorgten für Unmut, Arbeitsaufträge würden vernachlässigt, Regeln ignoriert, Zeitvorgaben und Arbeitsschritte nicht eingehalten, Trittbrettfahrer ermutigt, Kompromisse gar nicht erst gesucht, oberflächliche Debatten geführt, Arbeitsmaterialien nicht mitgebracht, Präsentationen schlecht vorbereitet und von profilierungssüchtigen Einzelkämpfern dargeboten etc. Auch die überbordende Lautstärke wird beklagt; ebenfalls die besserwisserische Art, mit der zahlreiche Schüler/innen agierten und nicht selten auch Streit entzündeten. Kein Wunder also, dass viele Gruppenarbeitsphasen relativ ineffektiv bleiben und nur zu oft zu

fatalen Konflikten, Zeitverlusten, Ausgrenzungstendenzen oder sonstigen Störungen führen, die den Gruppenerfolg beeinträchtigen. Diese gruppeninternen Verwerfungen sind vielen Lehrkräften erklärtermaßen ein Dorn im Auge.

Beanstandet werden aber nicht nur die skizzierten Kompetenzdefizite der Schülerseite, sondern auch die vielerorts recht fragwürdigen Rahmenbedingungen in den Schulen. Verwiesen wird z. B. auf die zu kleinen Klassenräume, auf ausgeprägten Stoffdruck, große Lerngruppen, dürftiges Arbeitsmaterial, frontale Sitzordnung, 45-Minuten-Takt, fehlende Pinnwände, unsolidarische Kolleg/innen, einseitig stoffbezogene Beurteilungsverfahren, praxisferne Lehrerausbildung und andere didaktische, materielle, schulorganisatorische und bildungspolitische Restriktionen mehr. Zugegeben, viele dieser Klagen sind durchaus berechtigt und stehen einer wirksamen Teamqualifizierung in den Klassen ganz sicher entgegen. Das erklärt jedoch noch lange nicht die verbreitete Halbherzigkeit, mit der das kooperative Lernen im Schulalltag betrieben wird. Fest steht: Die meisten Schüler/innen sind potenziell sehr wohl kooperationsfähig; sie müssen nur verstärkt gefördert und gefordert werden.

Diesen Förderbedarf untermauern die beiden nachfolgenden Fallskizzen, die typisches »Kooperationsverhalten« von Schüler/innen zeigen. Das erste Beispiel betrifft den Biologieunterricht in der Klasse 6 einer rheinland-pfälzischen Realschule. Lerngegenstand ist das Thema Bienen. Die Lehrerin hat auf der Basis eines einschlägigen Sachbuchs fünf unterschiedliche Info-Seiten zu den wichtigsten Akteuren des Bienenstaates zusammengestellt und diese mehrfach verschiedenfarbig kopiert. Nun wird die Klasse zu Unterrichtsbeginn durch Verlosen von Symbolkärtchen in fünf Gruppen aufgeteilt, von denen jede eine bestimmte Info-Seite zu erarbeiten hat. Dabei ist wechselseitiges Fragen, Helfen und Besprechen angesagt. Ziel dieser Textarbeit ist das gemeinsame Vorbereiten eines korrespondierenden Kurzvortrags, der zeitversetzt in sogenannten Mischgruppen zu halten ist. In Gruppen also, in denen mehrere »Experten« zusammensitzen, um reihum eigene Vortragsversuche zu starten und korrespondierende Rückfragen zu beantworten. Das setzt verbindliche Mitarbeit voraus.

Doch damit nicht genug. In einer weiteren Arbeitsetappe erhalten die bestehenden Expertengruppen die zusätzliche Aufgabe, ihre spezifischen Befunde auf je einem größeren Plakat möglichst einprägsam darzustellen. Das verlangt erneut Kooperation und Kommunikation. Auf dieser Basis soll anschließend nämlich jedes Gruppenmitglied verbindlich in der Lage sein, einen plakatgestützten Vortrag von drei- bis fünfminütiger Dauer zu halten. Verbindlich deshalb, weil später zwei Gruppensprecher/innen ausgelost werden. Diese prozeduralen Vorgaben und Regeln stärken den Zusammenhalt in den Gruppen. Sie fördern sowohl die Mitarbeit als auch die Gruppendisziplin der Schüler/innen. Dafür sorgt nicht zuletzt ein gemeinsam erarbeitetes Regelplakat, das den gruppeninternen Regelwächtern als Leitfaden für ihre möglichen Interventionen dient. Soweit die Ablaufskizze. Da die betreffenden Gruppenarbeiter das Kooperieren offenbar recht gut gelernt haben, verläuft die Arbeit ziemlich reibungslos.

Szenenwechsel: Ein weiteres Beispiel für die Bedeutung solider Kooperationsschulung betrifft den Religionsunterricht in der 9. Klasse einer Gemeinschaftsschule. Hier steht seit zwei Wochen das Thema »Islam« auf dem Programm. Um den bisherigen Lernstoff aufzufrischen, gibt der Lehrer den Schüler/innen die Aufgabe, das behandelte Stoffgebiet anhand der vorliegenden Materialien und Hefteinträge in mehreren Zufallsgruppen gezielt zu wiederholen und so abzuklären, dass jedes Gruppenmitglied

möglichst gut Bescheid weiß. Zeitversetzt sind nämlich zwei Übungstests vorgesehen. Die Besonderheit dieser Übungstests ist die, dass sie nicht individuell, sondern kumulativ bewertet werden, d. h. entscheidendes Kriterium für den Lernerfolg des Einzelnen ist zum einen die erreichte Gesamtpunktzahl der Gruppe und zum anderen der gruppenspezifische Punktezuwachs zwischen Testphase 1 und Testphase 2. So gesehen geht es primär um den Gruppenerfolg. Auf diese Weise sollen der Zusammenhalt und die Zusammenarbeit in den Gruppen verbessert werden.

Um sicherzustellen, dass in jeder Gruppe mindestens ein fachliches »Zugpferd« sitzt, werden entsprechende Weichen bei der Gruppenbildung gestellt. Diese sehen vor, dass in einem ersten Schritt fünf unterschiedliche Symbolkarten unter den lehrerseitig identifizierten Leistungsträgern verlost werden (prioritäre Zulosung), bevor sich dann im zweiten Schritt alle anderen Schüler/innen aus dem Sortiment der verdeckt ausliegenden »Rest-Karten« bedienen und symbolabhängig in ihre »Stammgruppen« gehen. So entstehen leistungsfähige Mischgruppen. Die eigentliche Gruppenaufgabe besteht nun darin, die erwähnte erste Übungsphase so zu nutzen, dass der behandelte Lernstoff verständnisfördernd aufgefrischt und damit die Grundlage für ein passables Testergebnis geschaffen wird. Wichtig: Die beim Test erzielten Punktwerte werden von zugelosten Konkurrenzgruppen auf der Basis eines vom Lehrer erstellten »Lösungsblattes« ermittelt und anschließend für ein Gruppen-Ranking genutzt.

Nun folgt eine zweite Übungsphase, die den betreffenden Stammgruppenmitgliedern erneut Gelegenheit gibt, erstens die aufgetretenen Schwierigkeiten und Punkverluste zu sondieren und zweitens eine vertiefende Lese- und Klärungsarbeit zu starten. Auch hier ist sensibles Kooperationsverhalten vonnöten. Danach kommt nämlich ein zweiter Übungstest mit neuen Aufgaben, aber gleichem Bearbeitungs- und Bewertungsprozedere. Der Reiz dieser zweiten Testphase liegt darin, dass selbstkritische und lernfähige Gruppen gute Chancen haben, im Ranking nach oben zu kommen – vorausgesetzt, ihr Kooperationsverhalten stimmt. Auch dieses Unterrichtsbeispiel unterstreicht die Bedeutung wirksamer Teamentwicklung im Klassenraum. Die besagten Neuntklässler lassen auf jeden Fall erkennen, dass sie konstruktives Arbeiten und Interagieren in Gruppen gelernt haben.

Fazit also: Wer die oben skizzierten Kooperationsdefizite ernsthaft beheben möchte, der sollte dringend darauf bedacht sein, den Schüler/innen zu einem Mehr an Teamgeist und Teamfähigkeit zu verhelfen. Die intuitiven Strategien der Kinder reichen nicht. Das Gros der Schüler/innen ist in hohem Maße darauf angewiesen, zielführende Regeln zu lernen und Problembewusstsein aufbauen, Prozeduren zu klären und Kooperationsbereitschaft zu entwickeln, Selbstkritik einzuüben und konstruktive Kooperationsroutinen aufbauen. Dann lassen sich die meisten gruppeninternen Störungen und Friktionen abmildern oder womöglich sogar ganz vermeiden. Gruppenarbeit ist nun einmal anspruchsvoll und störanfällig. Aber sie ist eben auch notwendig und chancenreich. Und sie ist im besten Sinne des Wortes erlernbar! Das anvisierte Kooperationstraining macht diese Perspektive deutlich.

## 1.2 Kontrollverlustängste der Lehrkräfte

Verstärktes Teamtraining ist auch deshalb angezeigt, weil viele Lehrkräfte aus nachvollziehbaren Gründen befürchten, dass ihr Gruppenunterricht mit hoher Wahrscheinlichkeit von nervigen Störmanövern, Konflikten und/oder Arbeitsvermeidungsversuchen einzelner Schüler/innen beeinträchtigt wird. Dass diese Ängste durchaus berechtigt sind, ist im letzten Abschnitt bereits verdeutlicht worden. Gruppenarbeit ist offenbar den wenigsten Schüler/innen so geläufig, dass die verantwortlichen Lehrkräfte ihre verbreiteten Vorbehalte gegenüber dem Gruppenlernen ernsthaft überwinden. Vorbehalte, die nicht nur der eigenen Problematisierungsneigung der Lehrpersonen geschuldet sind, sondern Vorbehalte auch, die leider oft bewirken, dass mögliche Gruppenarbeitsphasen gar nicht erst in Erwägung gezogen werden. Favorisiert werden stattdessen die konventionellen und bestens vertrauten Einzelarbeiten, Schulbuchaktivitäten, Lehrerdarbietungen und lehrergelenkten Unterrichtsgespräche. Zwar befinden sich diese Lehr-/Lernverfahren seit Jahren auf dem Rückzug. Die Zahl der überzeugten Teambefürworter hält sich trotzdem nach wie vor in recht überschaubaren Grenzen.

Ein wichtiger Grund für diese Reserviertheit ist die verbreitete Neigung vieler Lehrkräfte, alles im Griff haben zu wollen. Das kooperative Lernen aber bringt es nun einmal mit sich, dass Verantwortung abgegeben werden muss. Das betrifft die Steuerungsverantwortung genauso wie die Ergebnisverantwortung. Lehrkräften aber, die gelernt haben, mit klaren Lernzielen, Prozessvorstellungen und Ergebnisfestlegungen in eine Stunde zu gehen, bereitet eine derartige Offenheit verständlicherweise Bauchschmerzen. Ihr klassisches Wirken als Regisseur, Lenker, Zeitmanager, Kontrolleur, Gesprächsleiter, Konfliktschlichter und Qualitätssicherer wird entwertet, ohne dass die Gruppenmitglieder diesen Rückzug in der Regel adäquat kompensieren können. Das schürt das erwähnte Unbehagen. Wer sorgt dann noch für ein würdiges Gruppenergebnis? Wer sichert die nötige Ordnung, Disziplin und Chancengerechtigkeit in der Klasse? Wer kümmert sich um die Schwächeren und Verzagten, um die Störenfriede und Arbeitsverweigerer? Wer gewährleistet die erforderliche Fehlerkorrektur etc.?

Diese und andere Fragen spiegeln den drohenden Kontrollverlust und die damit verbundenen Ängste und Unsicherheiten vieler Lehrkräfte. Kein Wunder also, dass die Bereitschaft zur Initiierung von Gruppenarbeiten vielerorts deutlich zu wünschen übrig lässt. Die Unterrichtsforschung bestätigt diese Zurückhaltung. Das Gros der Lehrkräfte macht Gruppenarbeit wohl eher aus einem diffusen pädagogischen Pflichtgefühl heraus und weniger aus tiefer innerer Überzeugung (vgl. Meyer 1989, S. 151). Dieser Umstand erklärt, warum der Zeitanteil der Gruppenarbeiten in den meisten Schulen vergleichsweise bescheiden ausfällt. Partner- und Gruppenarbeiten machen erwiesenermaßen im Schnitt gerade mal zehn bis fünfzehn Prozent der Unterrichtszeit aus (vgl. Hage u. a. 1985; AQS Rheinland-Pfalz 2009). Dagegen entfallen nach wie vor zwei Drittel der Unterrichtszeit auf direktive, lehrerzentrierte Lehr- und Lernmethoden (vgl. ebenda). Diese Proportionen sind fraglos nicht mehr zeitgemäß.

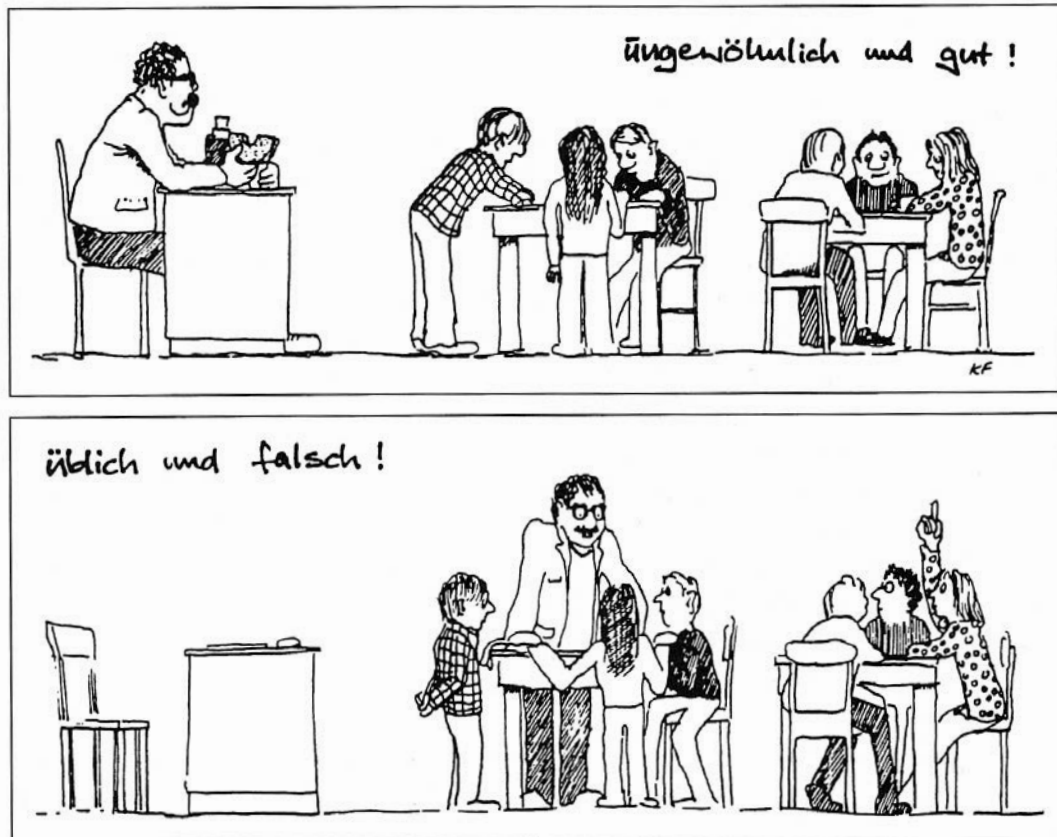


Abbildung 1 (aus H. Meyer 1989, S. 268)

Dem Gros der Lehrkräfte mangelt es offenbar an Grundvertrauen in die Kooperations- und Steuerungskompetenz der Schüler/innen. Deshalb drängen sie sich selbst in laufenden Gruppenprozessen vorschnell auf, anstatt die Lerner erstmal gewähren und eigene Linien/Positionen suchen zu lassen (vgl. Abbildung 1). Für die selbstständige Auftragsklärung, die Materialsichtung, die gruppeninterne Rollenverteilung und manches andere mehr bleibt unter diesen Vorzeichen einfach zu wenig Zeit. Stattdessen dominieren die Lehrkräfte. Sie organisieren und präsentieren, kontrollieren und dirigieren, kritisieren und intervenieren. Damit aber verhindern sie das Entwickeln überzeugender Teamleistungen. Diese Omnipräsenz spiegelt die erwähnten Kontrollverlustängste und ist einer der Gründe für die mangelhafte Eigeninitiative und Mitarbeit vieler Schüler/innen im Rahmen von Gruppenarbeiten.

Ein Beispiel mag dieses Dilemma verdeutlichen. Schauplatz des betreffenden Unterrichts ist die achte Klasse einer Gesamtschule. Thematisch geht es um die Französische Revolution. Der Lehrer – bekannt für relativ anspruchsvolle Gruppenarbeiten – möchte die Ursachen der Französischen Revolution arbeitsteilig erarbeitet haben. Dementsprechend bittet er die Schüler/innen zu Stundenbeginn, sich in per Los gebildeten Zufallsgruppen zusammenzufinden und anhand des Schulbuchs und einer zusätzlichen Broschüre die wichtigsten Ursachen der Französischen Revolution herauszuarbeiten und auf großformatigen Plakaten möglichst übersichtlich darzustellen. Zudem werden die Gruppen gebeten, bei der Erarbeitung unbedingt darauf zu achten, dass jeder mitmacht und am Ende in der Lage sein sollte, zu ausgewählten Elementen des Plakats frei zu

berichten. Vorgesehen ist nämlich eine ca. fünfminütige kooperative Präsentation unter Beteiligung aller Gruppenmitglieder. Die Zeitvorgabe für das gesamte Vorhaben: Drei Unterrichtsstunden, verteilt auf zwei Schulwochen.

Die Schüler/innen reagieren auf die skizzierten Ansprüche und Verfahrensinstruktionen zunächst einmal recht gefasst und selbstbewusst. Offenbar trauen sie sich einiges zu, da sie das kooperative Lernen relativ gut kennen. Doch dann beginnt ein ziemlich fataler Prozess, der den Fortgang der angesagten Gruppenarbeit abrupt unterbindet und eindeutig der eigentlich sehr versierten Lehrperson anzulasten ist. Verunsichert durch einige lust- und ratlos dreinschauende Schüler/innen lässt sich der Lehrer nämlich dazu verleiten, schon nach wenigen Minuten mit der Frage »Na, kommt ihr zurecht?« zur ersten Gruppe hinzugehen. Natürlich wussten die Gruppenmitglieder diese Chance zur Arbeitsverlagerung zu nutzen. Die erste klassische Gegenfrage lautete deshalb: »Was sollen wir denn genau machen?«

Als der Lehrer erkennbar mürrisch den Arbeitsauftrag nochmals erläutert hat, schließt sich umgehend der nächste Hilferuf eines zweiten Schülers an. »Wo finden wir denn die ganzen Informationen zur Französischen Revolution?« Die Folge dieses Impulses ist, dass der Lehrer die beiden Leitmedien selbst in die Hand nimmt und mittels Blättern und Erzählen mehrere wegweisende Instruktionen dazu gibt, die eigentlich die Schüler/innen selbst hätten eruieren müssen. Und dann der vorläufige Höhepunkt der Arbeitsverlagerung: »Ursachen?«, so der gedankenverlorene Einwurf einer Schülerin, »Was meinen Sie denn damit?« Diese Frage löst beim Lehrer einen einminütigen Kurzvortrag aus, der mit Beispielen und Hinweisen so gespickt ist, dass die Schüler/innen kaum noch zu recherchieren brauchen.

Diese aufdringliche Beratung des Lehrers hat zeitgleich zur Folge, dass die übrigen Schülergruppen ebenfalls sehr schnell zurückschalten und auf die beobachteten Lehrerhilfen warten. Auf diese Weise entsteht lehrerinduzierter Leerlauf im Umfang von ca. fünfzehn Minuten. So lange nämlich dauert es, bis der Lehrer alle Gruppen »bedient« hat. Er arbeitet Station für Station an Fragen, die die betreffenden Gruppenmitglieder mit ein wenig Nachdenken und Eigenanstrengung gut hätten selbst klären können. Das hätte das kooperative Arbeiten und Lernen gewiss beflügelt. So aber bleibt für die Schüler/innen die fatale Botschaft, dass sich Gruppenarbeit auch gut umgehen lässt – zumindest phasenweise.

Dieses Beispiel zeigt, dass die vielbeklagten Unzulänglichkeiten des Gruppenunterrichts nicht nur schüler-, sondern gelegentlich auch lehrergemacht sind. Wie auch immer: Das anvisierte Teamtraining ist auf jeden Fall eine wichtige Voraussetzung für den wirksamen Abbau der bestehenden Kontrollverlustängste in den Lehrerkollegien.

### 1.3 Erweiterte Kompetenzanforderungen

Der Kompetenzbegriff ist spätestens mit den ersten PISA-Studien in die Diskussion gekommen. Bildungswissenschaftler und neue Bildungspläne plädieren aus guten Gründen für einen deutlich erweiterten Bildungsbegriff, der nicht nur die Fachkompetenz im engeren Sinne betont, sondern auch und zugleich auf fachübergreifende Kompetenzen wie die hier in Rede stehende Kooperationskompetenz zielt (vgl. Abbildung 2).

Eine derartige Anspruchserweiterung ist nicht nur zeitgemäß; sie ist ganz fraglos auch wegweisend und hochgradig praxisrelevant. Moderne Bildungsratgeber sprechen daher auch aus guten Gründen vom »magischen Viereck der Bildungsarbeit« mit den Komponenten Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz und plädieren vor diesem Hintergrund für eine korrespondierende Unterrichtsreform (vgl. Czerwanski u. a. 2002, S. 29 ff). Der Vermittlung kooperationspezifischer »Soft-Skills« wird dabei beträchtliche Aufmerksamkeit geschenkt

Erweiterter Lernbegriff			
Inhaltlich-fachliches Lernen	Methodisch-strategisches Lernen	Sozial-interaktives Lernen	Affektiv-motivationales Lernen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• WISSEN (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen...)</li> <li>• VERSTEHEN (Texte, Phänomene, Argumente ...)</li> <li>• ERKENNEN (Zusammenhänge, Fehler, Strategien ...)</li> <li>• URTEILEN (Thesen, Positionen, Maßnahmen bewerten ...)</li> </ul> <p>Etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordnung halten</li> <li>• Nachschlagen</li> <li>• Exzerpieren</li> <li>• Strukturieren</li> <li>• Visualisieren</li> <li>• Organisieren</li> <li>• PC-Nutzung</li> <li>• Arbeitsplanung</li> <li>• Entscheiden</li> <li>• Probleme lösen</li> <li>• Text verfassen</li> </ul> <p>Etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angstfrei reden</li> <li>• Aktiv zuhören</li> <li>• Gezielt fragen</li> <li>• Argumentieren</li> <li>• Berichten</li> <li>• Diskutieren</li> <li>• Präsentieren</li> <li>• Verhandeln</li> <li>• Kooperieren</li> <li>• Konflikte lösen</li> <li>• Gespräche leiten</li> </ul> <p>Etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstvertrauen entwickeln</li> <li>• Selbstwertgefühl aufbauen</li> <li>• Ausdauer kultivieren</li> <li>• Eigeninitiative entwickeln</li> <li>• Risikobereitschaft lernen</li> <li>• Werthaltungen aufbauen</li> </ul> <p>Etc.</p>

Abbildung 2

Einig sind sich die Protagonisten des kompetenzorientierten Unterrichts darin, dass die traditionelle Wissensvermittlung deutlich zu kurz greift. Zu Recht! Denn angesichts der vielschichtigen Anforderungen in der modernen Informations- und Wissensgesellschaft ist es nachgerade geboten, die vorhandenen Lern- und Leistungspotenziale der Schüler/innen sehr viel breiter zu mobilisieren, als das traditionell der Fall ist. Nur so nämlich lässt sich die nötige Zukunftsfähigkeit im Privat- wie im Berufsleben sichern (vgl. dazu auch die Einleitung zum Buch). Die neuen Bildungspläne und Bildungsstandards unterstreichen diesen erweiterten Bildungs- bzw. Kompetenzvermittlungsanspruch (vgl. Abb. 2). Ein nicht unwichtiger Teil dieser pädagogischen Neuorientierung ist das kooperative Lernen. Der damit einhergehende Paradigmenwechsel impliziert eine recht gravierende Akzentverschiebung für den Schulunterricht – weg vom traditionellen Kumulieren und Reproduzieren normierten Fachwissens, hin zum Aufbau differenzierter fachlicher *und* fachübergreifender Handlungskompetenzen.

Abbildung 2 konkretisiert diesen erweiterten Bildungsbegriff. Gerichtet ist die damit verbundene Bildungsarbeit sowohl auf inhaltlich-fachliches als auch auf methodisch-strategisches, sozial-interaktives und affektiv-motivationales Lernen. Diese Verzahnung von kognitivem und affektivem Lernen ist nach Ansicht des Kompetenzforschers Andreas Schubiger insofern zwingend geboten, als den Schüler/innen nachhaltiger Kompetenzerwerb letztlich nur dann gelingen kann, wenn sie Wissen, Können und Wollen zeitgleich aufbauen (vgl. Schubiger 2013, S. 24 ff). Kenntnisse alleine rei-

chen nicht. Ermutigende Könnens-Erfahrungen und persönliche Überzeugungen müssen hinzukommen. Von daher definiert Schubiger Handlungskompetenz in mathematischer Weise als Produkt aus *Wissen x Können x Wollen*. Geht einer der drei Faktoren gegen 0, so geht auch der Kompetenzerwerb insgesamt gegen 0. Das gilt sowohl für die inhaltlich-fachlichen als auch für die kooperativen Kompetenzen.

Für eine erweiterte Kompetenzvermittlung spricht aber noch etwas anderes, nämlich das erwähnte Faktum, dass viele Kinder im sozialen Bereich erhebliche Kompetenzdefizite haben. Schuld daran ist u. a. ihr eklatanter Mangel an lebendiger Kooperation im Alltag. Das soziale Miteinander in Familie und Freizeit wird immer stärker verdrängt von geradezu überschäumenden medialen Angeboten im Internet und anderswo. Fernsehen, Mediatheken, Spielkonsolen, Facebook, YouTube, Instagram, WhatsApp u. a. m. sorgen mittlerweile in ziemlich alarmierender Weise dafür, dass sich die Kinder ausgeprägt auf sich selbst zurückziehen können. Das geht nicht nur zu Lasten ihrer Gesundheit (vgl. Spitzer 2005 und 2012), sondern auch und vor allem zu Lasten ihres kooperationspezifischen Kompetenzerwerbs.

Wenn aktuelle Studien nachweisen, dass Kinder und Jugendliche zwischen zwölf und 17 Jahren täglich gut zweieinhalb Stunden allein in den sozialen Medien verbringen, und zwar überwiegend mit dem Smartphone (vgl. Der Spiegel 41/2018, S. 47), dann gibt das fraglos zu denken. Das ist jedoch nur die Spitze des Eisbergs. Berücksichtigt man ferner alle anderen medialen Zugänge, die Schüler/innen gemeinhin nutzen (Spielkonsolen, Fernseher, Mediatheken, Computer etc.), so kommt man für die Gruppe der Neuntklässler z. B. auf eine tagesdurchschnittliche Bildschirmnutzungsdauer von mehr als sechs Stunden (vgl. Spitzer 2012, S. 12). Aktuelle amerikanische Studien kommen zu ähnlichen oder noch dramatischeren Ergebnissen (vgl. Twenge 2018, S. 82 ff). Kein Wunder also, dass echte Sozialkontakte fehlen.

Letzteres unterstreicht auch der neueste »Freizeit-Monitor« der BAT-Stiftung für Zukunftsfragen. Nach den dort dokumentierten Befunden steht der »soziale Kitt der Gesellschaft auf dem Spiel, wenn der Trend in Richtung sozialer Medien statt Sozialleben anhält.« (Berninger 2018, S. 38). Doch nicht nur das. Es mangelt den besagten Medienkindern in ihren Bildschirmwelten selbstverständlich auch an den für eine breite Talententwicklung erforderlichen Kooperationsanlässen. An Gelegenheiten also, die ihnen in lebendiger Weise Raum gewähren, um tragfähige Kooperationskompetenzen auszubilden und immer wieder auch anzuwenden. Das vorliegende Buch wirkt diesem Manko in kompensatorischer Absicht entgegen.

## 1.4 Wachsende Integrationserfordernisse

Nachhaltige Kooperationsförderung ist aber auch deshalb vonnöten, weil sie eine wichtige Voraussetzung für das erfolgreiche Arbeiten mit heterogenen Lerngruppen ist. Die meisten Lehrkräfte stehen derzeit den von Politik und Gesellschaft gestellten Integrationsforderungen eher ratlos gegenüber, weil sie den begründeten Verdacht haben, dass sie sich in den Klassen um alles und jeden kümmern sollen, und zwar so, dass alle Schüler/innen möglichst begabungsgerecht gefordert und gefördert werden. Dieser erdrückende Förder- und Integrationsanspruch ist für viele nicht nur irritierend und

ängstigend; er ist auch höchst unrealistisch. Zu groß sind nämlich die intellektuellen, sprachlichen, motivationalen, verhaltensmäßigen, kulturellen, gesundheitlichen und sonstigen milieubedingten Unterschiede in den Klassenzimmern. Ohne zusätzliche Hilfen und Helfer, Zugpferde und Miterzieher, Sprachvorbilder und Lernberater lassen sich die bestehenden Differenzen schwerlich ausgleichen.

Da in den wenigsten Schulen zusätzliche Förderlehrkräfte oder sonstige pädagogische Assistent/innen für eine differenzierte und flexible Schülerbetreuung zur Verfügung stehen, ist es ziemlich naheliegend, die Schüler/innen selbst in die Pflicht zu nehmen – vorausgesetzt, sie werden beizeiten dafür sensibilisiert und qualifiziert, als Helfer, Kontrolleure und Miterzieher zu agieren. Das impliziert Mitverantwortung und konstruktive Zusammenarbeit, Empathie und Toleranz, Selbstvertrauen und Methodenbeherrschung, Kooperationsbereitschaft und Kooperationsgeschick. Fähigkeiten und Einstellungen also, die im Rahmen des hier intendierten Teamtrainings gerade aufgebaut werden sollen. Indem also die Schüler/innen darauf vorbereitet werden, den Lehrkräften bei Bedarf in der einen oder anderen Weise unter die Arme zu greifen, wird der Umgang mit heterogenen Lerngruppen leichter.

Das ändert freilich nichts an der Primärverantwortung der Lehrkräfte. Die Lehrpersonen sind nach wie vor als Lenker und Regisseure, Beobachter und Berater, Fachexperten und Streitschlichter gefragt. Was sich mit der Kultivierung des kooperativen Lernens jedoch ändert, das ist die Intensität dieser Interventionen. Den kooperationstrainierten Schüler/innen obliegt es zunehmend stärker, selbst zu intervenieren, wenn etwas schief läuft. Will sagen: Die Schüler/innen tragen in unterschiedlicher Intensität Mitverantwortung für sich selbst, aber auch für andere. Das gilt für Kleingruppen wie für Plenarphasen. Sie fungieren als Regelwächter, Zeitwächter, Gesprächsleiter und Fahrplanwächter. Darüber hinaus haben sie natürlich auch die Möglichkeit, die trainingsbedingt verbesserten Unterstützungs- und Beratungskompetenzen der Mitschüler/innen anzufragen und für sich zu nutzen.

Das Beste an diesem wechselseitigen Lehren und Lernen ist, dass letztlich alle davon profitieren. – die guten Schüler/innen genauso wie die schwächeren (vgl. Struck 2018, S. 22). So gesehen sind die Leistungsträger in den Klassen keineswegs die Opfer der anvisierten Kooperationsarbeit, sondern häufig sogar die eigentlichen Nutznießer. Sie konsolidieren ihr Fachwissen und werden dadurch fachlich souveräner. Sie gewinnen aber auch an Selbstvertrauen, Empathie, Eigeninitiative, Verantwortungsbewusstsein, Teamgeist, Problemlösungsvermögen, Sprachkompetenz, Kooperationsvermögen und anderem mehr. Die Nachhilfeforschung macht diese Chancen und Effekte des kooperativen Lernens in heterogenen Gruppen seit Jahr und Tag deutlich (vgl. dazu auch den nachfolgenden Abschnitt 1.6).

Diese Überlegungen und Befunde unterstreichen, dass eine verbesserte Teamfähigkeit der Schüler/innen eine ebenso wichtige wie hilfreiche Voraussetzung dafür ist, dass die bestehende Heterogenität in den Klassen gemeistert werden kann. Die Lehrkräfte geraten ansonsten nur zu schnell an ihre Grenzen. Je früher und intensiver die unterschiedlich talentierten Schüler/innen dazu befähigt werden, konstruktiv und regelgebunden zusammenzuarbeiten, desto besser und flexibler lassen sie sich in aller Regel bei der Stange halten und zu einer relativ ernsthaften Mitarbeit bewegen. Das sichert Akzeptanz und Integration, Selbstwertgefühl und Kompetenzmotivation, Mitmachbereitschaft und Wir-Gefühl. Wirksame Schülerintegration verlangt also deutlich mehr

als das in vielen Klassenzimmern zu beobachtende gemeinsame Herumsitzen und individualisierte Arbeiten der Schüler/innen. Nachhaltige Integration verlangt vor allem eines: Gemeinsames Lernen und kompetente Schülerkooperation.

Leider muss sich diese Erkenntnis in vielen deutschen Schulen erst noch durchsetzen. Das Gros der Lehrkräfte ist offenkundig geneigt, der bestehenden Heterogenität vornehmlich mit differenzierten Lernangeboten und -materialien begegnen zu wollen. Die dahinterstehende Idee ist die, dass jedes Kind ganz individuell gefordert und gefördert werden sollte, und zwar durch möglichst passgenaue Aufgaben, Medien und Beratungsgebote der Lehrerseite (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg 2009). Das Problem bei dieser Individualisierungsstrategie ist nur, dass die damit einhergehenden Vereinzelungsprozesse sehr schnell zu einem fatalen Nebeneinander der Kinder führen – bewusste Ab- und Ausgrenzung mit eingeschlossen. Das wäre dann das genaue Gegenteil von Integration, nämlich Separierung und Segregation. Vieles, was derzeit in den Schulen zu beobachten ist, läuft genau in diese Richtung.

Durch die hier intendierte Teamentwicklung und Teamqualifizierung soll dieser Gefahr entgegengewirkt werden. Je versierter nämlich die Schüler/innen zu kooperieren verstehen und je besser sie die entsprechenden Regeln, Rituale und Prozeduren beherrschen, desto größer ist die Chance, dass sie sich füreinander zu interessieren und zu engagieren beginnen. Das begünstigt das Einbringen und Wertschätzen der unterschiedlichen Schülertalente. So gesehen ist das ins Auge gefasste Kooperationstraining eine ganz entscheidende Stütze eines gedeihlichen sozialen Miteinanders in heterogenen Klassen. Das gilt sowohl für Kinder aus unterschiedlichen Bildungsmilieus als auch für solche, die differierende intellektuelle, sprachliche, kulturelle oder gesundheitliche Lernvoraussetzungen mitbringen.

Wer Gleichgültigkeit, Fremdheit, Unsicherheit, Egozentrik oder Mobbing in einer Klasse ernsthaft überwinden möchte, der tut nach aller Erfahrung gut daran, die Kooperationsfähigkeit der Schüler/innen auszubauen und durch korrespondierende Trainingsmaßnahmen möglichst nachdrücklich zu unterfüttern. Diese letztgenannte Qualifizierungsarbeit ist der Kern des Buches. Indem also die Schüler/innen die vorgesehenen Informations-, Reflexions-, Übungs-, Diskussions- und Regelklärungsphasen zum Aufgabenfeld »Teamarbeit« durchlaufen, werden sie im besten Sinne des Wortes qualifiziert, konstruktiv in Gruppen zusammenzuarbeiten und relativ zielführende Kooperations- und Integrationsleistungen zu erbringen. Gerade für Migrantenkinder ist eine derartige soziale Einbindung und Basisschulung unabdingbar notwendig, sollen sie ihre vorhandenen Lern- und Leistungspotenziale angemessen entfalten.

## 1.5 Kooperationsbedarfe in den Fächern

Schülerkooperation ist der Humus fachlicher Lernerfolge – keine Frage. Zwar braucht ein guter Fachunterricht immer auch Frontalphasen mit präziser Lehrersteuerung und fundierten Lehrerdarbietungen (vgl. Gudjons 2003; Aschersleben 1999). Das gilt vor allem für Einführungsphasen und sonstige kompakte Basisinstruktionen, die den Schüler/innen die nötigen inhaltlichen und prozeduralen Inputs in den Blick bringen sollen. Lehrerinstruktionen dieser Art eröffnen den Schüler/innen einen schnellen und präzi-