

INGRID BÄHR

Kooperatives Lernen im Sportunterricht

Kooperatives Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass „Schüler in kleineren Gruppen arbeiten, um sich beim Lernen des Stoffes gegenseitig zu helfen“ (SLAVIN 1989, 129). Bereits aus dieser Kurzdefinition wird deutlich, dass diese Lernform zwei wesentliche Anliegen schulischer Bildung (im Sportunterricht) integriert: Das fachliche „Lernen des Stoffes“ wird mit der Chance bzw. der Notwendigkeit des „gegenseitigen Helfens“ kombiniert, das wiederum ein wichtiger Teilaspekt sozialen Lernens ist. Es ist wohl kein Zufall, dass gerade in einer Zeit, in der die gesellschaftlichen Verhältnisse der Schule vermehrt Erziehungsaufgaben auferlegen und gleichzeitig die Wirtschaft nach Schlüsselqualifikationen im Sinne sozialer und methodischer Kompetenzen ruft, sowohl in der pädagogischen Psychologie als auch im Rahmen zahlreicher Fachdidaktiken das Kooperative Lernen aktuell intensiv diskutiert und beforscht wird (zsf. SLAVIN 1998).

Der Tenor der resultierenden Forschungsergebnisse ist eindeutig: Kooperatives Lernen ermöglicht nicht nur (erwartungsgemäß) eine Verbesserung von Sozial- und Methodenkompetenzen der Schüler¹, sondern trägt im Vergleich zu traditionellen Lernformen auch in Bezug auf fachliches Lernen zu nachhaltigeren und besser transferierbaren Lernergebnissen bei (zsf. JOHNSON et al. 2000; NEBER 2001, 362). Die weit verbreitete Meinung, dass das fachliche Lernen beim Kooperativen Lernen „zu kurz käme“, kann durch vergleichende empirische Studien in vielen Fachdidaktiken widerlegt werden (vgl. dazu den Beitrag von GRÖBEN in diesem Heft). Ebenso eindeutig zeigt die Forschung zum

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Text nur die maskuline Form verwendet. Gemeint sind jedoch immer Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer.

Kooperativen Lernen aber auch, dass es sich dabei um eine anspruchsvolle Unterrichtsmethode handelt, die zumindest in ihrer Idealform nicht „einfach funktioniert“, sondern von Lehrern und Schülern erst erlernt werden muss. Der vorliegende Beitrag soll Lehrkräften im Fach Sport einen Einstieg in diese Methode ermöglichen, indem er zentrale Aussagen der Fachliteratur zusammenfasst und sie auf die sportpädagogische bzw. sportdidaktische Praxis bezieht.

Einführend werden verschiedene Begründungsperspektiven für die Methode des Kooperativen Lernens im Sportunterricht aufgezeigt (Punkt 1). Zentral geht es dann um die Frage, was unter „Kooperativem Lernen“ genau verstanden wird (Punkt 2) und welche Handlungsspielräume sich aus diesem Verständnis für Schüler und Lehrer ergeben (Punkte 3 und 4). Anschließend werden Empfehlungen für den Einsatz dieser Methode im Sportunterricht ausgesprochen (Punkt 5). Die Praxisbeiträge dieses Heftes berichten in Anknüpfung an diese Grundlegung über Erfahrungen mit dem Kooperativen Lernen in unterschiedlichen Themenfeldern des Sportunterrichts und geben Anregungen für die eigene Unterrichtspraxis in verschiedenen Schulstufen.

1 Wozu und warum Kooperatives Lernen?

Die Anforderungen an Lehren und Lernen haben sich in unserer Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten gravierend verändert: Das Aufbrechen traditioneller Familienstrukturen, die strukturellen Veränderungen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt sowie die immer rasanter werdende Zunahme von Wissen erfordern die Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen“ wie eigenverantwortliches Handeln, Flexibilität, Kooperationsfähigkeit, selbständiges lebenslanges Lernen usw. (zsf. vgl. WEIDNER 2003, 17ff.).

1.1 Kooperatives Lernen als Chance einer Integration der „Erziehung zum und durch Sport“

In der bundesweiten Reformierung der Lehrpläne im Fach Sport wird versucht, diesen gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung zu tra-

gen, indem neben der Sachgebietserschließung der aktuellen Sport- und Bewegungskultur („Erziehung *zum* Sport“) gleichberechtigt der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne allgemeinbildener Kompetenzen² in den Blickpunkt rückt („Erziehung *durch* Sport“). Die Methode des Kooperativen Lernens bietet sich hier als eine Möglichkeit an, den so formulierten „Doppelauftrag“ des Schulsportunterrichts³ praktisch umzusetzen, indem fachliches und persönlichkeitsbezogenes Lernen im Prozess der Gruppenarbeit gleichermaßen und integrativ verfolgt werden. In diesem Sinne wird nicht „heute geturnt und morgen die Fähigkeit zur Zusammenarbeit geübt“, sondern das Turnen wird in einer Weise thematisiert, dass bspw. der Handstand *durch* einen kooperativen Arbeitsprozess in Kleingruppen angeeignet wird: So gilt es in diesem Arbeitsprozess für die Schüler, ihren jeweils individuellen Lernweg zum Stehen auf Händen zu erproben, diesen in der Auseinandersetzung mit anderen zu reflektieren und ggf. zu verändern, wodurch die Fähigkeit zur Selbstbestimmung thematisiert wird. Gleichzeitig gilt es für die Schüler aber auch, über ihren individuellen Lernprozess hinaus ihren Mitschülern deren Lernprozess zu spiegeln und sie dabei zu unterstützen – auf diese Weise wird die Teamfähigkeit jedes Einzelnen herausgefordert.

Das Kooperative Lernen bietet also eine Chance, die Inhalte des Sportunterrichts so auszulegen, dass *in* der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Sache (hier: Handstand), *im Vollzug* des gemeinsamen motorischen Kompetenzerwerbs im Sinne einer „Bewegungsbildung“ (vgl. PROHL 2004, 118f.) allgemeinbildende Kompetenzen der Persönlichkeitsentwicklung gefordert und damit potentiell auch gefördert werden (vgl. Abb. 1).

² KLAFKI (2001, 21) nennt hier die Aspekte Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- sowie Solidaritätsfähigkeit. Die beiden letztgenannten werden im Folgenden für den Bereich des Sports als „Teamfähigkeit“ zusammengefasst (vgl. PROHL 2004, 120).



Abb. 1: Kooperatives Lernen als methodische Umsetzung einer Integration von „Erziehung zum und durch Sport“

1.2 Zum besonderen Potential des Sports⁴ für Kooperatives Lernen

An dieser Stelle wird deutlich, dass sich der Sportunterricht vor allen anderen Schulfächern als ein besonders naheliegendes Feld einer Integration von Sachaneignung und Persönlichkeitsentwicklung auszeichnet. So ist in der „Natur der Sache“ des Sports selbst die Möglichkeit und häufig sogar die Notwendigkeit zur Kooperation bereits angelegt. Für das gerade genannte Beispiel des Turnens gilt, dass das gegenseitige Helfen, Sichern, Beobachten und ggf. Korrigieren genuiner Bestandteil dieses Bewegungsfeldes ist. Auch in den Mannschaftssportarten ist es selbstverständlich, dass der Einzelne an den Lernprozessen aller Teammitglieder interessiert ist und seinen Anteil zum Gelingen des Spiels oder Wettkampfes beizutragen hat; Partner- oder Gruppenarbeit im Bereich kompositorischer Bewegungsformen wie Tanz, Gymnastik oder Bewegungskünsten (insbesondere Akrobatik), Gruppen-Turn-Shows oder Synchronschwimmen, der Alpinismus, in spezifischer Weise auch Kampfsportarten und Rückschlagspiele beinhalten notwendigerweise das Zusammenwirken mit anderen.

Diese konstruktive an einer gemeinsamen Bewegungsaufgabe orientierte Auseinandersetzung miteinander findet im Feld des Sports nicht

³ Vgl. z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. XXIX.

⁴ Sport wird hier in einem weiten Verständnis interpretiert als ein Feld der Spiel-, Sport- und Bewegungskultur, das auch nicht auf Wettkampf angelegte Formen des Sich-Bewegens mit einbezieht.

nur auf gedanklicher bzw. auf sprachlicher Ebene statt, sondern genuin auf einer leiblichen, unmittelbaren Ebene. Sozialität ereignet sich hier in einer „ersten ursprünglichen und nicht zu überspringenden Form als Zwischenleiblichkeit“ (FUNKE-WIENECKE 1997, 38). Sportunterricht bietet mit dieser leiblichen Ebene ein unaustauschbares und im Kanon der Schulfächer einzigartiges Feld der Verknüpfung präreflexiver sozialer Beziehungen (im gemeinsamen leiblichen Sich-Bewegen) und reflexiver sozialer Beziehungen (im sprachlichen Austausch über das gemeinsame Sich-Bewegen). Damit beinhaltet Sportunterricht – und in seinem Rahmen insbesondere die oben genannten Bewegungsfelder – ein besonderes Potential bezüglich der Förderung vielschichtiger sozialer Kompetenzen. Dieses Potential soll durch die Methode des Kooperativen Lernens systematisch entfaltet werden.

1.3 Weitere Begründungsperspektiven Kooperativen Lernens

Neben dieser aus Sicht der Sportpädagogik angestoßenen Begründung Kooperativen Lernens finden sich auch fächerübergreifende Argumente aus anderen Bereichen der Bildungs-, Sozial- und Lernforschung für diese Methode. Sie setzen jeweils daran an, dass Kooperatives Lernen vom Schüler ein hohes Maß an Selbsttätigkeit einfordert.

- So kann man aus Sicht einer formalen Bildungstheorie bspw. mit BENNER (2001, 59ff.) ergänzend argumentieren, dass Kooperatives Lernen besondere Chancen bietet, die „Bildungssubjekte“ (Schüler) qua „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ zu veranlassen, aktiv an ihrem eigenen Bildungsprozess mitzuwirken.
- Aus lernpsychologischer Sicht werden eine passive Lernhaltung der Schüler sowie die mangelnde Anwendbarkeit des Erlernten als „Hauptprobleme erfolgreichen Unterrichtens“ bezeichnet (RENKL 1997, V). Die im Kooperativen Lernen angelegte Selbsttätigkeit der Schüler führt diese aus einer passiven „Lern-Konsumhaltung“ in einen Prozess aktiven, konstruktiven und zielgerichteten Lernens. Studien aus den fachdidaktischen Zusammenhängen des Deutsch-, Mathematik- und Geografieunterrichts zeigen, dass das Interesse

am und die positive Einstellung zum Unterricht sowie die Selbstverantwortung für das eigene Lernen durch Kooperatives Lernen gefördert werden (vgl. NEBER 2001, 362). Diese Befunde können auf rol-
lenththeoretischer sowie entwicklungs- und kognitionspsychologischer Basis theoretisch gedeutet und weiter ausdifferenziert werden (vgl. RENKL 1997, 29ff.).

- Aus sozio-kognitiver Sicht kann weiter argumentiert werden, dass Kooperatives Lernen stets in soziale Kontexte eingebettet ist, in denen Wissen und Können aktiv erzeugt und genutzt wird. Damit erfüllt es Prinzipien des „situierten Lernens“ und führt zu *anwendbaren* Kompetenzen (zsf. NEBER 2001).

Der Aufriss unterschiedlicher Begründungsperspektiven des Kooperativen Lernens im Sportunterricht muss an dieser Stelle aus Platzgründen fragmentarisch bleiben. Festzuhalten ist jedoch, dass es eine Reihe von Argumenten gibt, die für den Einsatz dieser Methode im Sportunterricht sprechen. Wie aber sieht nun diese Lernmethode genau aus und was sind ihre konkreten Merkmale, die es rechtfertigen, die genannten Erwartungen an sie zu stellen?

2 Was meint „Kooperatives Lernen“?

Die Methode des Kooperativen Lernens im Sportunterricht ist keine grundsätzlich neue Erfindung: Vielmehr kombiniert sie im Rahmen der Organisationsform des Gruppenunterrichts Prinzipien verschiedener schülerzentrierter bzw. erfahrungs- und problemorientierter Ansätze der (Sport-)Didaktik. Sie weist Parallelen zu Konzepten des selbstorganisierten sowie des situierten Lernens auf und beinhaltet Elemente der Idee des „Lernens durch Lehren“. Im Rahmen von Projektunterricht stellt kooperatives Lernen in Kleingruppen einen wichtigen Bestandteil dar und kann i.d.R. idealtypisch umgesetzt werden.

In der Kurzdefinition zu Beginn dieses Beitrages wurde Kooperatives Lernen als eine besondere Form von Kleingruppenarbeit beschrieben. In der Fachliteratur wird jedoch nur dann von Gruppenunterricht im Sin-

ne „Kooperativen Lernens“ gesprochen, wenn die folgenden *Merkmale* die Lernsituation charakterisieren (nach HUBER 2001; vgl. auch RENKL & MANDL 1995, 297; WEIDNER 2003, 34ff.; KONRAD & TRAUB 2001, 5ff.).

2.1 Gemeinsames Gruppenziel

Ausgangspunkt und notwendige Bedingung Kooperativen Lernens ist ein von allen Gruppenmitgliedern akzeptiertes gemeinsames Arbeitsziel, bspw. das Lösen eines (Bewegungs-)Problems, das Üben oder Anwenden einer Technik usw. Für das oben erwähnte Handstand-Beispiel bedeutet dies, dass alle Mitglieder des Teams sich darüber einig sein sollten, dass sie gemeinsam herausfinden wollen, wie man am besten auf Händen stehen kann, um dies dann zu üben.

2.2 Spielraum für Entscheidungen

Innerhalb dieses thematisch festgesetzten Rahmens beinhalten Situationen Kooperativen Lernens die Möglichkeit und Notwendigkeit, wesentliche „Knackpunkte“ eines (Bewegungs-)Problems bzw. des Einsatzes einer Technik selbständig aufzuspüren, sich davon ausgehend für einen bestimmten Lern- oder Übungsweg zu entscheiden und diesen umzusetzen bzw. wieder zu modifizieren.

Beim Handstand-Beispiel könnte ein derartiger „Knackpunkt“ bspw. die Erkenntnis sein, dass man viel besser auf Händen stehen kann, wenn man „fest wie ein Brett“ ist, also Körperspannung aufbaut. Ein Team könnte sich nun bspw. dafür entscheiden, das „Fest-Sein“ erst in anderen Körperlagen zu üben, um es dann auf den Handstand zu übertragen. Ein anderes Team könnte aber auch versuchen, gleich in der Handstandposition – unterstützt durch Helfer/innen oder vielleicht auch an der Wand – das Anspannen des Körpers zu erfühlen und zu üben. Typisch für kooperatives Lernen wäre es auch, dass ein Team mehrere verschiedene Übungswege ausprobiert und auch wieder verwirft oder verändert.

2.3 Individuelle Verantwortlichkeit in Bezug auf das Gruppenziel

Situationen Kooperativen Lernens sind im Idealfall derart angelegt, dass die Schüler das Gruppenziel *nur* dadurch (oder zumindest *besser* dadurch) erreichen können, dass sich jeder Einzelne konstruktiv in den Gruppenprozess einbringt und seinen Anteil an der Bewältigung der Aufgabe leistet.

Bei Bewegungsaufgaben wie Staffellauf, Akrobatik oder Bewegungsgestaltungen in kleinen Gruppen ist eine derartige individuelle Verantwortlichkeit praktisch ein Selbstläufer: Ohne das Mittun aller Beteiligten kann die Bewegungsaufgabe nicht gelingen. Aber schon bei Mannschaftssportarten und deutlicher noch bei den sog. Individualsportarten ist eine individuelle Verantwortlichkeit für das Gruppenziel nicht notwendiger Weise selbstverständlich: Ein Fußballteam kann auch dann siegen, wenn nicht alle Mitglieder am Spiel beteiligt sind (bzw. beteiligt werden) und den Handstand kann Inga auch dann lernen, wenn Klaus sich schon lange aus dem Gruppen-Geschehen „ausgeklinkt“ hat.

Um dennoch eine individuelle Verantwortung der Einzelnen für das Gruppenziel zu motivieren, ist es hier angeraten, die Rahmenbedingungen der Bewegungsaufgabe entsprechend zu arrangieren: So kann bspw. beim Fußballspiel die Regel eingeführt werden, dass Tore erst nach Anspielen aller Team-Mitglieder zählen. Beim Handstand-Beispiel kann die individuelle Verantwortlichkeit des Einzelnen bspw. durch das Ansetzen einer abschliessenden Handstand-Präsentation in den Kleingruppen oder einer Olympiade mit Gruppenwertung gefördert werden. So sieht sich jedes Team-Mitglied gefordert, seinen Beitrag zum Gelingen der Präsentation bzw. zum guten Abschneiden der Gruppe im Wettkampf zu leisten.

Zwei Aspekte erscheinen im Hinblick auf ein derartiges (Um-)Arrangieren von Bewegungsaufgaben bedeutsam:

- Zum ersten steigt die Wahrscheinlichkeit auf eine Akzeptanz von „Zusatzregeln“ wie beim oben erwähnten Fußball-Beispiel, wenn ihre Begründung vom Lehrer den Schülern einsichtig gemacht wird oder – noch besser – wenn derartige Regeln aufgrund einer ent-

sprechenden Thematisierung von Problemsituationen durch den Lehrer von den Schülern selbst entwickelt und beschlossen werden (vgl. den Beitrag von BORCHERS in diesem Heft).

- Zum zweiten steigt die Wahrscheinlichkeit auf ein engagiertes Sich-Einbringen auch leistungsschwächerer Schüler in die Gruppenarbeit, wenn Leistungsbeurteilungen – wie bspw. bei einer Handstand-Olympiade mit Gruppenwertung – auf der Basis je *individueller* Lernleistungen der Gruppenmitglieder beruhen, also *relativ* zu den jeweiligen Vorerfahrungen der Einzelnen im Sinne einer Bemessung des *Lernfortschritts* vergeben werden. So können bspw. die individuellen Verbesserungen der Einzelnen gegenüber früheren Leistungstests für die Gruppe zusammengefasst und als Leistungsmaß in einen Wettbewerb eingebracht werden.

Der letztgenannte Aspekt verweist bereits auf ein viertes Merkmal kooperativen Lernens in Kleingruppen:

2.4 Positive Wechselbeziehung in Bezug auf den Lernprozess

Absolute Leistungsmaßstäbe und individualistische Lernformen fördern i.d.R. das Konkurrenzverhalten der Schüler: Der Einzelne schneidet dann „gut“ ab, wenn er bessere Leistungen erbringt als andere (negative Wechselbeziehung). In Situationen kooperativen Lernens wird versucht, dieses Prinzip umzukehren: Der Einzelne hat *auch* dann bzw. *erst* dann Erfolg, wenn auch alle anderen Mitglieder seines Teams einen Lernfortschritt erzielen. Da das Team (und mit ihm der Einzelne) vom individuellen Lernfortschritt seiner Mitglieder profitiert, sieht sich der Einzelne gefordert, den Lernprozess seiner Team-Mitglieder aktiv zu unterstützen bzw. sich für den eigenen Lernprozess Unterstützung von seinen Team-Mitgliedern einzuholen. Wie können derartige positive Wechselbeziehungen unter den Team-Mitgliedern im Lernprozess initiiert werden?

Eine erste Möglichkeit eröffnet die oben erwähnte Kombination der Bewertung der Ergebnisse kooperativen Lernens anhand relativer Leistungsmaßstäbe mit einer Gruppenwertung der Lernergebnisse. Insbe-

sondere leistungsstarke Schüler werden durch derartige Rahmenbedingungen motiviert, *sowohl* durch die eigene Leistungssteigerung *als auch* durch das konstruktive Einbringen ihres „Know-hows“ gegenüber Leistungsschwächeren zu einem guten Gruppenergebnis beizutragen. Ähnliches gilt für den unterrichtlichen Rahmen der Zusammenführung der Lernfortschritte der Einzelnen Team-Mitglieder in einer Abschlußpräsentation. Letzteres bietet zusätzlich den Vorteil, dass die Schüler sich auf unterschiedlichen Ebenen in die Gruppenarbeit einbringen können: Auch wer nur einen „krummen“ Handstand hinbekommt, kann dennoch in der Gestaltungsarbeit gute Ideen für eine Handstand-Kür liefern.

Ein weiteres Potential, die gegenseitige Unterstützung des Lernprozesses in der Gruppe zu fördern, wird in einer Stärkung des „Wir-Gefühls“ im Team gesehen, also in der Unterstützung einer möglichst hohen Identifikation des Einzelnen mit der Gruppe. Diese „Motivationsstruktur der sozialen Kohäsion“ (RENKL 1997) kann bewirken, dass der Einzelne von sich aus – gleichermaßen aus einer affektiven Solidarität zur Gruppe heraus – dazu beitragen möchte, dass seine Team-Kameraden etwas lernen und damit das gesamte Team Freude am Prozess der Bewältigung der (Bewegungs)Aufgabe hat. Zur Stärkung des „Wir-Gefühls“ einer Gruppe bieten sich vor allem zu Beginn der Gruppenarbeit Interaktionsspiele an (mit den Schwerpunkten Kennenlernen, Vertrauen fassen, sich verständigen, Kooperieren), weiter das Festlegen eines „Gruppen-Namens“, bestimmter Begrüßungsrituale usw. (vgl. WEIDNER 2003, 105ff.; Le Fevre 2002; ORLICK 2001).

Eine denkbare dritte Möglichkeit zur Förderung der gegenseitigen Unterstützung der Schüler im Lernprozess wäre die Vergabe von „Sozial-Noten“ für solidarisches Verhalten o.ä. Allerdings würde diese Maßnahme der Idee widersprechen, dass *aus der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Sache* kooperatives Handeln entstehen soll. Die gegenseitige Unterstützung wäre dann dem „eigentlichen“ Handeln der Schüler – nämlich die (Bewegungs)Aufgabe zu lösen – nur aufgesetzt,

statt *unmittelbar* aus dem Vollzug der gemeinsamen Aneignung von Bewegungskompetenz heraus zu erwachsen.

2.5 Zwischenfazit: Merkmale Kooperativen Lernens im Handeln von Schülern und Lehrern

Wie sehen Situationen des Sportunterrichts, die die genannten Merkmale tragen, nun in der Praxis, also im Handeln der Schüler sowie der Lehrkraft aus? Abbildung 2 gibt dazu vorab einen Überblick, genauere Beschreibungen folgen unter den Punkten 3 und 4. Der Prozess Kooperativen Lernens im engeren Sinne ist in Abbildung 2 durch die gestrichelte Markierung von Phasen seiner Vorbereitung (oberhalb der Markierung) und seiner Nachbereitung (unterhalb der Markierung) abgegrenzt.



Abb. 2: Überblick über Merkmale Kooperativer Lehr/Lernprozesse im Unterricht (nach HUBER 2001, 222ff.) sowie entsprechende Aspekte im Handeln von Schülern und der Lehrkraft im Sportunterricht (vgl. PROHL 2004, 125; GROEBEN i.V.).

3 Wie handeln die Schüler beim Kooperativen Lernen?

Kooperatives Lernen stellt zunächst ungewohnte Anforderungen an die Schüler. Am deutlichsten spürbar wird der Unterschied zu lehrerzentrierten Lehr-Lernformen anhand der Tatsache, dass die Schüler ihren Lernprozess unweigerlich selbst „in die Hand nehmen“ müssen – denn ohne ihre aktive Mitarbeit kann diese Unterrichtsform schlichtweg nicht stattfinden.

Zu Beginn einer kooperativen Lerneinheit finden sich die Schüler in Kleingruppen (Teams) zusammen (näheres zur Zusammensetzung der Teams vgl. Punkt 4.1). Die Schüler erhalten vom Lehrer dann eine mehr oder minder komplexe (Bewegungs-)Aufgabe bzw. ein (Bewegungs-)Problem in Form eines „Arbeitsauftrages“. Nun beginnt der eigentliche kooperative Arbeits- bzw. Lernprozess.

Hier stehen die Schüler zunächst vor der Aufgabe, den im Arbeitsauftrag enthaltenen Spielraum zur selbständigen Wahl und Umsetzung des Lernweges im Sinne einer **Selbststeuerung des Teams** auch tatsächlich zu nutzen. Sie haben – wie unter Punkt 2.2 bereits angedeutet – zu entscheiden, welche Schritte sie unternehmen wollen, um ihr Gruppenziel zu erreichen; was sie ausprobieren wollen, um ein Bewegungsproblem zu lösen; ob und wenn ja welche „Vorübungen“ sie machen wollen usw. BRODTMANN verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „in der Gruppe im allgemeinen die Problemlösungs-Kreativität des Einzelnen erheblich stärker angeregt und damit auch gefördert wird als bei individuellen Problemlösungsaufgaben“ (1986, 16).

Wie im Rahmen der Merkmale Kooperativen Lernens bereits ausgeführt wurde, ist diese Selbststeuerung des Lernprozesses auf **Zusammenarbeit** der Mitglieder eines Teams angelegt: Die Aufgabe bzw. das Bewegungsproblem kann (idealtypisch) nur gemeinsam bewältigt werden. Wie aber konkretisiert sich diese Zusammenarbeit in der Praxis? Einer-

seits werden ständige Abstimmungsprozesse unter den Team-Mitgliedern notwendig: Am Beispiel des Handstand-Lernens bedeutet dies, dass nicht jeder für sich alleine übt, sondern dass bspw. in der Bitte um Hilfestellung oder im gemeinsamen Heranschieben eines Kastens oder einer Weichbodenmatte als Hilfsgerät gemeinsames Handeln von der (Bewegungs)Aufgabe selbst angebahnt wird. Ein weiterer Aspekt, der die Zusammenarbeit fördert, wäre beim Handstand das Angewiesen-Sein auf Rückmeldung anderer, wie der Handstand aussieht, warum es „einfach nicht klappt“ oder wie es „klappen könnte“. So legt die Bearbeitung des Problems, wie man auf Händen stehen kann nahe, sich gegenseitig zu beobachten, zu instruieren und zu korrigieren – letztlich wird eine **Verzahnung von Fremd- und Eigenwahrnehmung** angeregt. Dabei tauschen sich die Lernenden sowohl auf körperlicher Ebene (im Sinne realen oder virtuellen Mitbewegens als „Zwischenleiblichkeit“) als auch auf verbaler Ebene über ihr Bewegungslernen aus: Sie spiegeln, stützen oder führen die Bewegung anderer, bieten Bewegungsvorbilder an und ahmen diese nach, fassen eigene Bewegungsgefühle als Anregung für andere in Worte, usw.

Betrachtet man diese Handlungsanforderungen an die Schüler, liegt es auf der Hand, dass eine Reduktion der externen Steuerung des Lernens durch den Lehrer nicht *automatisch* zu einer gelungenen Selbststeuerung des Lernprozesses in den Kleingruppen führt. Vielmehr müssen die Kompetenzen, die zum Kooperativen Lernen notwendig sind, in aller Regel selbst erst von den Schülern erlernt werden. Der Erwerb derartiger Kompetenzen kann aber wiederum nicht unabhängig von Inhalten, Kontexten und Personen erfolgen (vgl. FORNECK 2002, 255)⁵.

⁵ An dieser Stelle finden sich in der Fachliteratur auch gegensätzliche Darstellungen: Vor allem WEIDNER (2003, 105ff.) betont die Notwendigkeit „teambildender Maßnahmen“ als *Voraussetzung* Kooperativen Lernens; KONRAD & TRAUB (2001, 70ff.) sprechen von drei Wochen oder mehr „Vorbereitungszeit“, in der Übungen zum Kennenlernen sowie einfache Interaktions-, Kommunikations- und Kooperationsübungen durchgeführt werden sollten. Einen kurzen Überblick über die Kontroverse der Befürworter einer vom Lehrer vorstrukturierten Aneignung sozialer und methodischer Kompetenzen und dem Ansatz einer eher entdeckenden Methode sozialen und methodischen Lernens über die Reflexion kooperativer Lernpraxis gibt HUBER (1991, 166ff.). Im vorliegenden Beitrag wird auf dem bildungstheoretischen Hintergrund einer „Erzie-

Kooperatives Lernen beinhaltet damit gleichermaßen die Forderung, Entwicklung und Nutzung sozialer und methodischer Kompetenzen der Schüler. Um die Schüler diesbezüglich nicht zu überfordern ist es wichtig, unerfahrene Gruppen zunächst überschaubare, leicht zu strukturierende (Bewegungs-)Probleme bearbeiten zu lassen. Weiter vereinfacht es die soziale Interaktion, wenn die Gruppengröße zunächst klein gehalten, also bspw. mit Partnerarbeit begonnen wird (RENKL & BREISIEGEL 2003, 13).

Die Gruppenarbeit wird mit der **Ergebnisdarstellung** der fachlichen Arbeitsprodukte abgeschlossen. Eine Lerneinheit zum Handstand bspw. könnte mit einer Präsentation der Kleingruppen oder einem Wettkampf enden; für Lerneinheiten zu Spielen bietet sich ein Abschlußturnier an usw. Daran anschließend sollte eine systematische **Reflexion** der Lern- und Gruppenprozesse erfolgen (vgl. Punkt 4.5).

Was kann nun der Lehrer dazu beitragen, es den Schülern zu erleichtern, im beschriebenen Sinne kooperativ zu lernen?

4 Wie handelt die Lehrkraft beim Lehren Kooperativen Lernens?

4.1 Herstellen einer spezifischen Lernumgebung

Zentrale Aufgabe des Lehrers bei der Vorbereitung Kooperativen Lernens ist die Auswahl einer (Bewegungs-)Aufgabe bzw. das Stellen eines Bewegungsproblems und die entsprechende Ausformulierung zu einem „**Arbeitsauftrag**“, der die unter Punkt 2.1 genannten Merkmale Kooperativen Lernens berücksichtigt.

Da es für den kooperativen Lernprozess essentiell ist, dass die Teams den Arbeitsauftrag richtig verstanden haben, empfiehlt es sich, ihn auch in schriftlicher Fassung (als Arbeitszettel oder Poster) allen Schülern

hung durch Erfahrung“ (DEWEY 1994, 140ff.) der zuletzt genannte Standpunkt vertreten.

jederzeit zugänglich zu machen. Zusätzlich sollte sich der Lehrer durch Beobachtungen und ggf. Rückfragen bei den Gruppen davon überzeugen, ob alle Schüler das von ihm intendierte Lehrziel verstanden haben (vgl. HAAG et al. 2000).

In Ergänzung des Arbeitsauftrages kann der Lehrer den Schülern den Einstieg in das Kooperative Lernen durch eine externe Vorstrukturierung des Lernweges erleichtern. So kann er auf fachlicher Ebene zusätzliche „Werkzeuge“ der Problembearbeitung bereitstellen z.B. Fachliteratur oder Arbeitsblätter mit unterstützenden Abbildungen oder Fragen (praktische Vorschläge am Beispiel des Handstandes vgl. den Beitrag von KRAH & KRICK in diesem Heft). Auf der Ebene sozialen Verhaltens kann der Lehrer mit den Schülern vor Beginn der Gruppenarbeit „Regeln“ für den Gruppenprozess erarbeiten, z.B. sich gegenseitig ausreden zu lassen, gemeinsam über Vorschläge abzustimmen usw. (vgl. den Beitrag von BORCHERS in diesem Heft). Schließlich kann der Lehrer auf der Ebene der Methodenkompetenz einen Vorschlag zur Einteilung bestimmter Arbeitsschritte (Arbeitsplan) oder ein Muster für die Aufgabenverteilung innerhalb der Kleingruppe einbringen (vgl. den Beitrag von HEIM in diesem Heft).

Das Herstellen einer spezifischen Lernumgebung beinhaltet schließlich die **Organisation** der räumlichen, zeitlichen und materiellen **Rahmenbedingungen** zur Bearbeitung des Arbeitsauftrages sowie Überlegungen zur Organisation einer sinnvollen **Gruppenaufteilung**. Eine „Kleingruppe“ umfasst bei dieser Methode idealer Weise 2-4 Gruppenmitglieder, im Ausnahmefall auch 5-6 Personen (vgl. RENKL & BEISIEGEL 2003, 13). In der Regel bieten sich leistungsheterogene Gruppen an, da hier fortgeschrittenere Schüler in einer Mentorenrolle sowohl selbst ihr Können verbessern als auch leistungsschwächere Schüler intensiv beim Lernen unterstützen können (vgl. BASTIAN 1997; RENKL 1997; GEBKEN 2001). Für bestimmte eher trainingsorientierte Aufgaben (z.B. im Rahmen eines Lauf- oder Schwimmtrainings) können aber auch leistungshomogene Gruppen sinnvoll sein. Weitere Kriterien der Teamaufteilung können bspw. das Geschlecht und die Ausprägung sozialer und/oder

sprachlicher Kompetenzen sein, aber auch Freundschaften oder aber Spannungen unter den Schülern. Im Rahmen längerfristiger Gruppenarbeit ist es vorteilhaft, die Zuordnungskriterien zu den Gruppen mit den Schülern gemeinsam zu verabreden und ihnen bei der Gruppenaufteilung ein Mitspracherecht einzuräumen. Teams, die nur für kurze Zeit zusammengesetzt werden, können auch durch Abzählen oder einfache Spielformen gebildet werden (vgl. auch WEIDNER 2003, 83ff.; RENKL & BEISIEGEL 2003, 12ff.).

4.2 *Sensibles Begleiten der Lernprozesse*

Haben die Kleingruppen ihre Arbeit aufgenommen steht die unmittelbare Interaktion zwischen den Schülern im Vordergrund. Die direkte Lehrer-Schüler-Interaktion tritt dagegen in den Hintergrund bzw. verlagert sich auf andere Ebenen: In fachlicher Hinsicht erreicht der Lehrer seine Schüler vorrangig *indirekt* über den Arbeitsauftrag bzw. das darin enthaltene Bewegungsproblem. Indem die Schüler sich um die Lösung des Problems bemühen, erarbeiten sie sich eigenverantwortlich bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse. Der Lehrer tritt damit von seiner Rolle als direkter Vermittler optimaler Bewegungs- bzw. Handlungsabläufe zurück und wird zum **Begleiter der Lernprozesse**. Auch auf der Ebene persönlichkeitsbezogenen Lernens thematisiert der Lehrer zunächst *indirekt* soziale und methodische Kompetenzen, indem er die Schüler mit der Anforderung konfrontiert, sich qua Bearbeitung der gemeinsam zu lösenden Bewegungsaufgabe konstruktiv in die Selbststeuerung kooperativer Gruppenarbeit einzubringen⁶.

In seiner Rolle als Begleiter des fachlichen wie sozialen Lernprozesses begegnet der Lehrer dem Schüler jedoch auf einer *unmittelbaren* Ebene *gegenseitigen* Fragens und Verstehens. So ist es wichtig, dass der Lehrer sich zunächst darüber informiert, was in der Gruppe auf fachlicher

⁶ Dieses Vorgehen entspricht dem von PROHL formulierten Unterrichtsprinzip der „absichtlichen Unabsichtlichkeit“. Dem liegt die Einsicht zugrunde, dass „Bildung durch Erziehung nicht direkt ‚produziert‘, sondern nur indirekt, durch die Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen und pädagogischen Interaktionen ermöglicht werden kann“ (2004, 122).

oder sozialer Ebene vorgeht, bevor er seine Beratungsleistung zur Verfügung stellt. Im Idealfall bietet der Lehrer lediglich seine Bereitschaft zur Beratung an und wird erst dann aktiv, wenn die Schüler ihn darum bitten – als Experten, der letztlich „Hilfe zur Selbsthilfe“ leistet.

Den Lernenden die Lösung eines (Bewegungs-)Problems in Eigenverantwortung aufzugeben bedeutet dabei für den Lehrer, dass er auch Um- und Holzwege der Lernenden als *deren* Weg zur Aufgabenlösung akzeptieren und zulassen muss – Studien zeigen, dass dies den meisten Lehrkräften überaus schwer fällt⁷. HEROLD & LANDHERR (2003, 182ff.) sprechen in diesem Zusammenhang von einer konstruktiven „Fehlerkultur“ selbstgesteuerten Lernens, die den Prozess des Lernens betont und das Vollziehen, Bemerkten und Korrigieren von Fehlern als notwendige Grundlage sieht, selbsttätig subjektiv Neues zu lernen (vgl. auch KONRAD & TRAUB 2001, 15ff.; FUNKE-WIENEKE 1996; WOPP 1998). Beim Handstand-Lernen kann bspw. ein anfänglich zu gering ausgeprägtes Stützen und damit Einknicken der Arme dazu führen, dass die Übenden im Sinne einer Gegensatz-Erfahrung unmittelbar spüren, welche Funktion den Armen beim Handstand zukommt. Jedoch müssen derartige Fehler-Erfahrungen im subjektiven Sinne „erträglich“ gehalten werden, indem die Schüler angewiesen sind, zunächst immer mit Hilfestellungen zu arbeiten und ein unangenehmes ungebremstes „auf die Nase fallen“ vermieden wird. Auch muss die **objektive Sicherheit** der Schüler stets gewahrt bleiben. So muss der Lehrer das Vorgehen der Teams unter diesem Aspekt stets kritisch beobachten und sofort eingreifen, wenn z.B. eine Gefahrensituation es erfordert.

⁷ Eine Studie von HAAG et al. (2000) zum Lehrerverhalten im Gruppenunterricht hat ergeben, dass es nur 5% der Lehrer gelingt, den Zeitanteil der Lehrerintervention an der Gesamtarbeitszeit der Gruppen unter 10% zu halten. Die Mehrzahl der Lehrer greift intensiv in die Arbeit der Kleingruppen ein, in 70% der Fälle geschieht dies auch mit invasivem Charakter, meist ohne sich vorher über das aktuelle Gruppengeschehen zu informieren. Die Lernleistung der Kleingruppen verhält sich jedoch gegenläufig zur Intensität und Invasivität der Lehrerintervention, d.h. je ausgesuchter und sensibler der Lehrer in das Gruppengeschehen eingreift, desto bessere Lernergebnisse erzielen die Gruppen. Qualitative Analysen zeigen weiterhin, dass die Lehrerintervention fast immer einen negativen Effekt auf die Intragruppenkommunikation hat, positive Effekte sind eher die Ausnahme.

Wird der Lehrer in beratender Form aktiv, dann gilt es, mit den Lernenden über das jeweilige (fachliche oder soziale) Problem in ein „**sokratisches Gespräch**“ zu kommen; also Fragen zu stellen, die den Lernenden helfen, das Problem genauer zu identifizieren und so eigene Lösungswege zu finden⁸. **Instruktionen** sollten dabei sparsam eingesetzt und möglichst **in unspezifischer oder indirekter Form** gegeben werden. Wie kann dies in der Praxis aussehen?

4.3 *Beispiel zur Beratungsleistung des Lehrers*

Bleiben wir bei dem Handstand-Beispiel und nehmen an, eine fünfte Klasse soll (nach lehrerzentrierter Einführung in die entsprechende Hilfestellung) in kooperativen Kleingruppen den Handstand mit Hilfestellung erarbeiten. Der Lehrerin wird deutlich, dass das zentrale Problem der Schülerinnen einer Kleingruppe in ihrer mangelnden Körperspannung liegt. Auf Aufforderung der Schülerinnen kommt sie zu der entsprechenden Kleingruppe und bittet diese zunächst, ihr Problem genau zu beschreiben. Sie kann im *sokratischen Sinne nachfragen*, warum „das nicht geht“; woran es liegt, dass Julia als Hilfestellung Simone „so schlecht halten kann“, Eva dagegen „leicht zu halten ist“; warum ein Stock gerade stehen kann, ein Seil aber nicht usw. Sie kann im Sinne *indirekter Instruktion* weiter fragen, worin der Unterschied zwischen Simones und Evas Handstand besteht, wie sich die Bewegung für Eva beim Handstand anfühlt und schließlich zur genauen Beobachtung von Evas Handstand auffordern. Die Lehrerin kann den Kindern auch *unspezifische Instruktionen* geben, z.B. in methaphorischer Form und/oder durch Gegensatz Erfahrung: „Probiert mal aus, beim Handstand einmal fest wie ein Brett und einmal weich wie ein Waschlappen zu sein“. Sie kann die Kinder dazu anregen, sich selbst Übungen auszudenken, die helfen, das beschriebene Problem zu lösen und damit

⁸ vgl. NELSON 1996; LOSKA 2000; PHILOSOPHISCH-POLITISCHE AKADEMIE 2002; vgl. auch Wagenscheins Konzeption des genetisch-sokratisch-exemplarischen Lernens, zsf. BERG 1995, 532f., für den Sportunterricht bspw. BRODTMANN & LANDAU 1982; LOIBL 1994.

das Erlernen des Handstandes erleichtern, z.B. zu überlegen, wie man üben könnte, „fest wie ein Brett“ zu sein.

Ein vergleichbares Vorgehen würde sich auch für die Beratung bei sozialen oder methodischen Problemen empfehlen.

4.4 *Den kooperativen Lernprozess in Gang halten*

In fachlicher Hinsicht kann es aber bezüglich der Bearbeitung eines Bewegungsproblems für die Lehrkraft auch zu weiterem Handlungsbedarf kommen: Die Methode Kooperativen Lernens kann nämlich dazu führen, dass die Schüler die ihnen gestellte Aufgabe zwar selbsttätig lösen, sich aber relativ früh mit der erst besten Problemlösung zufriedengeben, auch wenn diese erst ein relativ geringes Fertigniveau aufweist. In der Fachliteratur wird dieses Phänomen als „ganging up Effekt“ bezeichnet (NEBER 2001, 362), dem der Lehrer im Sinne der Bewegungsbildung aktiv entgegenwirken sollte.

In unserem Handstand-Beispiel könnte dies bedeuten, dass die Schülerinnen ihre Aufgabe als erledigt ansehen, sobald alle Gruppenmitglieder mit tatkräftiger Hilfe der anderen einige Sekunden auf ihren Händen stehend gehalten werden können – auch wenn die Ausführungsqualität und Sicherheit der Bewegung noch verbesserungswürdig erscheint. Hier wäre es nun die Aufgabe der Lehrerin, die gefundene Bewegungslösung wieder zu verunsichern und so den kooperativen Lernprozess weiter in Gang zu halten. Sie kann bspw. „**Chaos induzieren**“, indem sie die Bewegungsaufgabe für einzelne Gruppenmitglieder oder die gesamte Gruppe *spezifiziert*, bspw. indem sie von Eva verlangt, den Handstand nicht nur irgendwie, sondern in einer bestimmten Ausführungsgüte zu turnen – bspw. mit gestreckten Rumpfwinkeln und gespannten geschlossenen Beinen als richtigen „Turnerhandstand“. Sie kann im weiteren Verlauf des Lernprozesses den Arbeitsauftrag für Einzelne oder die jeweilige Gruppe auch *variieren*, etwa den Handstand mit nur *einer* Hilfestellung oder frei verlangen, danach Synchronhandstände, den Handstand auf einer Turnbank, im Handstand laufen usw.

4.5 *Ergebnissicherung und Reflexion der Lern- und Gruppenprozesse*

Ist die vereinbarte Arbeitszeit der Gruppen abgelaufen, organisiert der Lehrer über das Vorzeigen, Anwenden oder die Dokumentation der fachlichen Arbeitsergebnisse die **Ergebnissicherung** der Gruppenarbeit.

Im Anschluss obliegt dem Lehrer die **Anleitung der Reflexion** der Ergebnisse *und* Prozesse der kooperativen Lerneinheit. Die fachlichen Arbeitsergebnisse werden unter Bezug auf entsprechende Qualitätskriterien mit den Schülern diskutiert. Bei der Evaluation der Prozesse liegt eine wichtige Lernchance darin, schon im Verlauf der Unterrichtseinheit Reflexionsphasen einzustreuen, um deren Ertrag noch in der selben Team-Zusammensetzung nutzen zu können. Bei der Reflexion ist darauf zu achten, dass in einer möglichst konstruktiven, aufgeschlossenen Atmosphäre unter Beteiligung der Schüler zunächst eine wertfreie Beschreibung der Arbeitsprozesse zusammengetragen wird, z.B. durch entsprechende Leitfragen in einer Gruppendiskussion, durch Berichte über gezielte Beobachtungen, durch die Auswertung von Lern-Tagebüchern, Checklisten, Fragebögen, Dokumentationsbögen usw.⁹ Die Beschreibungen der Lern- und Gruppenprozesse werden anhand von Kriterien ausgewertet, die vorher gemeinsam mit den Schülern erarbeitet worden sind.

So kann bspw. gefragt werden, welche typischen Probleme bei der Gruppenarbeit aufgetreten sind: Als ein solches Problem könnte herausgearbeitet werden, dass einige wenige Kinder eine Gruppe dominierten, während andere mit ihrer Meinung nicht zum Zuge kamen. Im Sinne einer Selbstreflexion könnte innerhalb der Gruppen diskutiert werden, an welchen Stellen dieses Problem im Arbeitsprozess auftauchte und wie damit umgegangen wurde. Auch fachliche Probleme können in Reflexionsphasen gewinnbringend angesprochen werden. Bspw. könnte gemeinsam mit allen Gruppen überlegt werden, warum

⁹ Praktische Anregungen siehe KONRAD & TRAUB 2001, 155ff.; WEIDNER 2003, 65ff.; BECKER et al. 2001

es wichtig ist, beim Handstand den Kopf nicht zu weit in den Nacken zu nehmen oder es könnten Tips zur Übung der Körperspannung unter den Gruppen ausgetauscht werden.

Die Ergebnisse der Auswertung werden dokumentiert und für weitere Lernprozesse nutzbar gemacht, bspw. werden positiv formulierte Leitlinien für kommende Lerneinheiten in Gruppenarbeit festgelegt und auf einem Poster festgehalten. Für soziale und methodische Aspekte könnten derartige Leitlinien lauten: „Wir achten zukünftig darauf, jede/n ausreden zu lassen“, „Wir stimmen gemeinsam über Vorschläge ab“, „Wir probieren zukünftig Lösungsvorschläge aus, statt nur darüber zu reden“ usw. Bezüglich fachlicher Aspekte können sich aus Reflexionsphasen neue Arbeitsaufträge entwickeln, bspw. auszuprobieren, welche die beste Kopfhaltung beim Handstand ist oder gezielt an der Körperspannung zu arbeiten.

Ist eine Unterrichtseinheit abgeschlossen, erfolgt ggf. auch eine **Bewertung** der Schülerleistungen durch Zensuren. Das Spannungsfeld zwischen individuell und kooperativ erbrachter Leistung sowie der Anspruch, nicht nur die Arbeitsprodukte, sondern auch die Qualität des Arbeitsprozesses in die Bewertung einfließen zu lassen, stellen den Lehrer hier vor komplexe Anforderungen. Ein Schlüssel zur Bewältigung dieser Anforderungen liegt in einem pädagogischen Leistungsverständnis, wie es bspw. Klafki schon 1964 formulierte und wie es von verschiedenen anderen Autoren weiterentwickelt wurde¹⁰. Chancen liegen hier insbesondere in einer Betonung des *Leistungszuwachses* des Einzelnen gegenüber seiner absoluten Leistung (vgl. Punkt 2.3). Anregungen zur praktischen Umsetzung einer derartigen Leistungsbeurteilung im Rahmen kooperativer Lerneinheiten geben z.B. HEROLD & LANDHERR (2003, 146ff.).

¹⁰ Vgl. Klafki 1996, 225ff.; zsf. Herold & Landherr 2003, 14ff.; Grunder & Bohl 2001; v. Saldern 1999; für den Bereich des Sportunterrichts Erdmann 1993; Grössing 1997, 221f.

5 Wo kann Kooperatives Lernen eingesetzt werden?

Bezogen auf den Einsatz des Kooperativen Lernens in verschiedenen Alters- und Schulstufen wird die Methode – jeweils alters- und entwicklungsgerecht aufbereitet – für alle Bereiche empfohlen (KONRAD & TRAUB 2001, 55ff.; KLAFKI 2003). Die Praxisbeiträge in diesem Heft zeigen entsprechende Beispiele auf. Im Anschluss an RENKL & BEISIEGEL (2003, 7ff.) lassen sich weitergehend folgende *didaktische Funktionen* Kooperativen Lernens im Sportunterricht differenzieren: (*> hier Bezug zu Praxisbeiträgen herstellen*)

- Einstieg in ein neues Thema: Aktivierung von Vorerfahrungen; Interesse wecken; Ideen, Fragen und Probleme sammeln
- Könnens- bzw. Wissenserwerb in Themenfeldern, deren objektives Gefahrenpotential gut abgesichert werden kann. Geeignet erscheint Kooperatives Lernen in dieser Funktion vor allem dann, wenn...
 - ... Bewegungsprobleme definiert werden können, die sich durch Explorieren gut lösen lassen oder...
 - ... kreativ mit Bewegung umgegangen werden soll, sei es in gestalterischer oder experimenteller Absicht oder...
 - ... deutliche Leistungsunterschiede bzw. Vorerfahrungen bezüglich eines Themas in der Klasse Voraussetzungen für ein gegenseitiges Lehren von neuem Stoff bieten
- Thema abschließen: Gelerntes üben, festigen, anwenden, variieren, gestalten

Der Verweis auf die Einsatzbreite und Vorzüge Kooperativen Lernens soll nicht dahingehend missverstanden werden, dass Sportunterricht künftig am besten ausschließlich als Kooperatives Lernen zu inszenieren ist. Vielmehr ist es sinnvoll, diese Methode mit anderen Unterrichtsformen abzuwechseln. Angesichts der Tatsache jedoch, dass in der Unterrichtspraxis eine mehr oder minder deutlich ausgeprägte Monokultur lehrerzentrierter Unterrichtsformen herrscht (Gruppenunterricht – als äußere Rahmenbedingung Kooperativen Lernens – nimmt nur 2-11%

der gesamten Unterrichtszeit ein, vgl. DANN et al. 1999, 2f.), ist das hier vorgetragene Plädoyer für das Kooperative Lernen als Votum für einen *vermehrten* Einsatz dieser Methode zu verstehen.

Unter Punkt 1.3 wurde bereits angesprochen, dass bestimmte Themenfelder des Sports sich für die Vermittlung sozialer Kompetenzen besonders gut eignen. Vor dem Hintergrund des „Doppelauftrages“ des Schulsportunterrichts gilt es, das diesbezügliche Potential des Sports nicht durch den einseitigen Einsatz von Lernformen zu verstellen, die vor allem individualistische oder konkurrenzorientierte Interaktionsmuster zwischen den Schülern betonen oder vorwiegend die Lehrer-Schüler-Interaktion in den Vordergrund stellen. Vielmehr erscheint der gezielte Einsatz der Methode des Kooperativen Lernens geeignet, die Nutzung des Potentials des Lerngegenstandes „Sport“ zur Integration fachlichen und persönlichkeitsbezogenen Lernens nicht nur zu ermöglichen, sondern systematisch und gezielt zu initiieren.

Literatur

- Bastian, J.: Schülerinnen und Schüler als Lehrende. In: *Pädagogik* 49 (1997) 11, 6-10.
- Becker, G. / von Ilsemann, C. / Schratz, M.: *Qualität entwickeln: Evaluieren (Friedrich Jahresheft XIX)*. Seelze: Friedrich 2001.
- Berg, H. C.: "Methoden, genetische". In: *Otto, G. / Schulz, W. H.: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 4: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts*. Stuttgart: Klett 1995.
- Bollnow, O. F.: *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen*. Stäfa (CH): Rothenhäuser Verlag 1991 (1. Aufl. 1978).
- Brodthmann, D.: In Gruppen lernen. In: *Sportpädagogik* 10 (1986) 6, 12-17.
- Dann, H. D. / Diegritz, T. / Rosenbusch, H. S.: *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen (Erlanger Forschungsreihe A, Bd. 90)*. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V. 1999.
- Dewey, J.: *Erziehung durch und für Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta 1994 (Org.: 1916).
- Erdmann, R.: Leisten-Leistung-Sportunterricht. In: *Sportpädagogik* 17 (1993) 3, 11-17.
- Forneck, H. J.: Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2002) 2, 242-261.
- Funke-Wieneke, J.: "Der Fehler als Leistung. Wie Kinder ihr Handeln selbst steuern". In: *Bambach, H. / Bartnitzky, H. / von Ilsemann, C. / Otto, G.: Prüfen und Beurteilen. Zwischen Fördern und Zensieren (Friedrich Jahresheft XIV)*. Seelze: Friedrich 1996.
- Funke-Wieneke, J.: Soziales Lernen. In: *Sportpädagogik* 21 (1997) 2, 28-39.

- Gebken, U.: "SchülerInnen als Lehrende im Schulsport". In: *Prohl, R. / (Hrsg.): Bildung und Bewegung*. Hamburg: Czwalina 2001.
- Gröben, B.: "Sportunterricht als Forschungsfeld". In: *Jahrbuch der Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung (Band 3)*. Butzbach-Griedel: Afra 2004.
- Grössing, S.: *Einführung in die Sportdidaktik*. Wiesbaden: Limpert 1997.
- Grunder, H. U. / Bohl, T. H.: *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Hohengehren: Schneider 2001.
- Gudjons, H.: *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbständigkeit - Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1994.
- Haag, L. / Fürst, C. / Dann, H. D.: Lehrervariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (2000) 4, 266-279.
- Herold / Landherr, H.: *Selbstorganisiertes Lernen*. 2003.
- Huber, G. L.: "Methoden kooperativen Lernens". In: *Meyer, E. / Winkel, R. H.: Unser Konzept: Lernen in Gruppen: Begründungen, Forschungen, Praxishilfen*. Hohengehren: Schneider 1991.
- Huber, G. L.: "Kooperatives Lernen im Kontext der Lehr/Lernformen". In: *Finkbeiner, C. / Schnaitmann, G. W. H.: Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer 2001.
- Johnson, D. W. / Johnson, R. T. / Stanne, M. B.: Cooperative learning methods: a meta-analysis. Zugriff am 08.08. 2000 unter <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>.
- Klafki, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim / Basel: Beltz 1996.
- Klafki, W.: "Lernen in Gruppen: Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen". In: *Gudjons, H.: Handbuch Gruppenunterricht*. Weinheim: Beltz 2003.
- Konrad, K. / Traub, S.: *Kooperatives Lernen*. Hohengehren: Schneider 2001.
- Kultusministerium, H.: *Lehrplan Sport - Gymnasialer Bildungsgang*. Wiesbaden: HKM 2003.
- Le Fevre, D. N.: *Best of new games: Faire Spiele für viele*. Mülheim: Verlag an der Ruhr 2002.
- Loibl, J.: "Genetisches Lernen im Sportspiel". In: *Hagedorn, G. / Heyme: Reihe der Spiele-Symposien, Band 96*. 1994.
- Neber, H.: "Kooperatives Lernen". In: *Rost, D. H.: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz 2001a.
- Neumann, P.: *Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Hohengehren 2004.
- Orlick, T.: *Kooperative Spiele: Herausforderung ohne Konkurrenz*. Weinheim / Basel: Beltz 2001.
- Philosophisch-Politische-Akademie: Was sind sokratische Gespräche? Zugriff am 7. Dezember 2002 unter <http://www.philosophisch-politische-akademie.de/sokr1.html>.
- Prohl, R.: "Vermittlungsmethoden - eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts". In: *Schierz, M. / Frei, P. H.: Sportpädagogisches Wissen. Spezifik - Transfer - Transformationen*. Hamburg: Czwalina 2004.
- Renkl, A. / Mandl, H.: Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. In: *Unterrichtswissenschaft* (1995) 4, 292-300.

- Renkl, A.: *Lernen durch Lehren: Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag 1997.
- Renkl, A. / Beisiegel, S.: *Lernen in Gruppen: Ein Minihandbuch*. Landau: Verlag empirische Pädagogik 2003.
- Slavin, R. E.: "Cooperative learning and student achievement". In: *Slavin, R. E.: School and classroom organisation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1989.
- Slavin, R. E.: "Research on cooperative learning and achievement: A quarter century of research". In: Fachgruppe pädagogische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. (Hrsg.): *Newsletter 1/1998*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 1998.
- v. Saldern, M.: *Schulleistung in Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider 1999.
- Weidner, M.: *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze: Kallmeyer 2003.
- Wopp, C.: "Bewegungslernen außerhalb der Schule". In: *Heinz, B. / Laging, R. H.: Bewegungslernen in Erziehung und Bildung*. Hamburg: Czwalina 1998.