

Magdalena Rozenberg

"Think! Pair! Share!" Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht

Studia Germanica Gedanensia 29, 259-269

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Think! Pair! Share! Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht

Think! Pair! Share! Cooperative Learning of a foreign language during a foreign language lesson. – In some situations and certain conditions a team may achieve better results than the results which are achieved during individual work. An exchange of experience and views resulting from cooperation creates favorable conditions for development and broadening one's own abilities and skills. This article presents the method of *Think-Pair-Share* used in team work (*Kooperatives Lernen / Cooperative Learning*) during foreign language lessons.

Key words: cooperation, learning together, Teamwork, teaching of foreign languages.

Think! Pair! Share! Kooperatywne uczenie się na lekcji języka obcego. – W pewnych sytuacjach i określonych warunkach zespół może osiągnąć lepsze wyniki, niż podczas pracy indywidualnej. We wzajemnej współpracy dochodzi do wymiany doświadczeń i poglądów, które sprzyjają rozwinięciu i poszerzeniu własnych możliwości i umiejętności. Niniejszy artykuł przedstawia metodę *Think-Pair-Share* stosowaną w pracy zespołowej (*Kooperatives Lernen / Cooperative Learning*) na lekcji języka obcego.

Słowa kluczowe: kooperacja, wspólne uczenie, praca zespołowa, nauczanie języków obcych.

1. Einleitung

Der Terminus *Kooperatives Lernen* fungiert als Oberbegriff und zugleich auch als Bezeichnung für Methoden, die nach dem Prinzip *Think-Pair-Share* verfahren (vgl. BONNET et al. 2010: 146). Diese Methoden lassen sich in zwei Bereiche teilen: Auf der einen Seite stehen Mikromethoden, wie z.B. Gruppenpuzzle oder Kugellager, die vom Prinzip *Think-Pair-Share* in die Einzelstunde eingesetzt werden. Auf der anderen Seite stehen Makromethoden (Methodenpakete), wie z.B. Simulation oder die *Storyline*, die über die Einzelstunde hinausgehen und Kooperatives Lernen in komplexen Lernumgebungen ermöglichen (zu allem BONNET 2009: 2).

In der Erziehungswissenschaft (RABENSTEIN / REH 2007) wird der Terminus *Kooperatives Lernen* für die Szenario-Didaktik zwischen der Autonomieförderung (mit oder ohne Kooperationspartner) und Kollaboration (Zusammenarbeit von mehreren Lernenden an einem Gegenstand) verwendet. In der Fremdsprachendidaktik wird Kooperatives Lernen

mit dem Prinzip der Lernerautonomie in Beziehung gesetzt (BONNET et al. 2010: 146) und dadurch, so BONNET (2009), als Kollaboration verstanden.

Es gibt zahlreiche Beispiele von verschiedenen Methoden zum Kooperativen Lernen (GREEN / GREEN 2011; HUBER 2011; WEIDNER 2003), die zum Ziel haben, die Gruppenlernprozesse zu fördern, einen Gedankenaustausch zu entwickeln, die Lernsituationen interessanter zu gestalten sowie Störungen zu mindern. *Think-Pair-Share* ist eine der zahlreichen Methoden (z.B. *Buzz Groups*, *Co-op Co-op*, *Fishbowl*, *Four Corners*, *Jigsaw*, *One Stay Three Day*, *Placement*, *Three-Step Interview*, *Send a Problem*, *T-Chart*), die die Lernenden aktivieren. Sie wird im Folgenden besprochen.

2. *Think-Pair-Share*

Der methodische Dreischritt des Kooperativen Lernens *Think-Pair-Share*¹ entspricht besonders gut den Zielen eines fördernden, individualisierenden und zugleich auf Kommunikation zielenden Unterrichts (vgl. HALLET 2011: 119). Mit diesem Dreischritt sind diejenigen Funktionen gemeint, die darauf abzielen, jedem einzelnen Lernenden genügend Raum für die Entwicklung individueller Standpunkte, den interaktionalen Austausch, den Aufbau von Beziehungen und die Diskussion verschiedener Ansichten zu einem Thema zu gewähren (vgl. GREEN / GREEN 2011: 130). Dem methodischen Dreischritt *Think-Pair-Share* liegen Annahmen über erfolgreiches Lernen und fremdsprachliches Kommunizieren zugrunde (vgl. z.B. BIERMANN et al. 2008). Für seine Explikation stehen individuelle Kognitionen im Vordergrund.

2.1. *Think!* Kognitive Prozesse

Think! Jeder Lernende arbeitet – angeregt durch eine von der Lehrperson gestellte Frage – allein, macht sich vielleicht Notizen oder schreibt nur Stichworte auf. Anschließend sucht jeder Lernende nach einem Partner.

¹ *Think-Pair-Share* wurde von Frank T. Lyman Anfang der 1980er Jahre als jederzeit einzusetzende Methode Kooperativen Lernens konzipiert. Lyman vertrat den Standpunkt, dass *Think-Pair-Share* die Aktivierung der Lernenden ermöglicht (LYMAN 1981). Denn durch die aktive Teilhabe am Unterricht wird, so betont LÜTGE (2010: 2), sowohl fremdsprachliche Interaktion ausgelöst als auch Eigeninitiative entwickelt. Inzwischen wurden verschiedene Variationen vorgeschlagen und ausprobiert, beispielsweise *Write-Pair-Share*: Die Antworten werden individuell notiert, mit dem Partner besprochen und anschließend mit dem anderen ausgetauscht (*Share*) oder die gemeinsamen Ergebnisse werden ebenfalls aufgeschrieben und anschließend in einer Vierergruppe diskutiert (*Write-Pair-Square*) (vgl. HECKT 2008: 32). Eine andere Variation heißt *Formulate-Share-Listen-Create*, die Anfang der 1990er Jahre von David W. Johnson, Roger T. Johnson und Karl A. Smith als erweiterte Variante von *Think-Pair-Share* entwickelt wurde (JOHNSON / JOHNSON / SMITH 1991). In dieser Variante haben Probleme und Fragen eine zentrale Bedeutung. Sie können unterschiedlich bearbeitet werden. Im ersten Schritt formuliert jeder Lernende eine eigene Antwort, die dann mit einem Partner ausgetauscht wird. Danach hört jeweils ein Partner aufmerksam zu (*Listen*) und vergleicht das Gesagte bezüglich der vorhandenen Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit seinen eigenen Ergebnissen. *Create* bedeutet, dass beide gemeinsam nach einer neuen Antwort suchen, die die besten Aspekte beider(!) Antworten aufnimmt. Dies wird dann im Plenum dargestellt (vgl. HECKT 2008: 32).

Im ersten Schritt (individuelle Erarbeitungsphase) werden individuelles Verstehen und problemlösendes Denken aktiviert; dieser methodische Imperativ löst damit die postulierte Individualität des Lernens und aller kognitiven Prozesse ein (HALLET 2011: 119). Diesem Schritt nach wird das (Fremdsprachen-)Lernen ganzheitlich gesehen. Im Mittelpunkt steht das Individuum als *whole person*, d.h. es wird im Sinne einer Leib-Seele-Geist-Einheit wahrgenommen und anerkannt. Mit dem Versuch der Individualisierung ist die Hoffnung verbunden, „sprachliches Lernen auf die individuellen Bedürfnisse, Vorlieben und Lernerfahrungen abzustimmen“ (SCHMENK 2010: 112). Wie aber Schmenk weiter ausführt, müssen die soziokulturellen Zusammenhänge, in denen Lernprozesse stattfinden und in denen sich die Lernenden befinden, notwendigerweise mit berücksichtigt werden. Mit diesem Schritt ist die kognitive Leistungsfähigkeit der Lernenden angedeutet. HALLET (vgl. 2011: 120–121) nennt vier kognitive Lernbereiche, in denen Lernen als kognitive (Re)Strukturierungsleistung zu verstehen ist:

- Das Verstehen und die erfolgreiche kognitive Prozessierung der jeweils bearbeiteten inhaltlich-thematischen Aspekte sowie der damit verbundenen Aufgabenstellungen und die Erarbeitung von Problemlösungen: Diese Seite der Kognition wird im Fremdsprachenunterricht oft unterschätzt, weil es vermeintlich auf das Sprachlernen ankommt.
- Das kulturelle und interkulturelle Verstehen und Kommunizieren: Phänomene der fremdsprachigen Kulturen können wegen der Unterschiede zur Erfahrungswelt der Lernenden oft nicht verstanden und bearbeitet werden. Probleme, die infolge dieser Differenz entstehen und somit Probleme beim Verstehen sowie beim Sprechen und Schreiben sind, gehen oft auf eine ungenügend strukturierte mentale Vorstellung vom fremdsprachlichen Gesagten oder zu Sagenden zurück. Es ist daher wichtig, der mentalen Strukturierung von fremdsprachlichen Kommunikationsakten Zeit, Raum und Unterstützung zu gewähren.
- Das Verstehen, Erlernen, Erinnern und aktive Produzieren der fremdsprachlichen grammatischen Formen, textueller (generischer) Strukturen und des Wortschatzes: Es geht hier um kognitive Schematisierungen und Strukturbildungen (Regeln, Hierarchien, Analogien, Paradigmen, Syntagmen usw.), Prozesse, welche die Lernenden aktiv gestalten müssen.
- Der Aufbau eines prozessualen Wissens und metakognitiver Strukturen für das Lernen, Arbeiten und Kognitivieren: Die Reflexion der effizientesten eigenen Lernwege und Lernstrategien ist eine wichtige Voraussetzung für das erfolgreiche Sprachlernen, vor allem mit Berücksichtigung der Individualität des Lernens und der kognitiven Operationen.

2.2. Pair! Interaktionale Dimension

Pair! Die Lernenden präsentieren ihre Ideen, Antworten und Ergebnisse und tauschen sich mit einem Partner aus. Dann entscheiden sich beide Partner für eine Antwort oder ein Ergebnis. Diese Entscheidung wird gemeinsam (!) getroffen und verbindet die Gedanken beider Partner.

In diesem Schritt (Phase der kooperativen Erarbeitung und des Vergleichs) lassen sich individuelle Kognitionen im Austausch und Vergleich mit anderen kognitiven Verarbeitungen desselben Gegenstands messen und als tauglich erweisen (HALLET 2011: 120). Wie Hallett weiter hervorhebt, wird in dieser Phase vor allem die Fähigkeit gefördert, kognitive Schematisierungen und mentale Modellierungen in *face-to-face*-Interaktionen (fremd-)

sprachlich zu externalisieren. Denn *Pair*, so betont HALLET (2011: 128), wird hier nicht nur als Partnerarbeit, sondern auch als dialogische Interaktion verstanden, die die Grundform aller menschlichen Kommunikation ist. Daher müssen im Fremdsprachenunterricht viele Situationen geschaffen, modelliert und simuliert werden, in denen fremdsprachige Interaktionen eingeübt werden können. Nur in ihnen finden das eigentliche Lernen und die Einübung in fremdsprachige Kommunikation statt.

Mit einer solchen Schaffung der fremdsprachlichen interaktionalen Lernsituation in Kleingruppen geht die Vorstellung einer Selbstständigkeit und einer Selbststeuerung einher (vgl. WÜRFEL 2007: 7). Wichtige Voraussetzung für das möglichst eigenständige Fremdsprachenlernen ohne Lehrperson (Selbstlernen, selbstgesteuertes Lernen) sind die eigene Zielsetzung, die eigene Entscheidung für geeignete Lern- und Arbeitsstrategien sowie die Selbstbestimmung der Lern- und Arbeitsergebnisse.

In diesem Sinne ist die Strukturierung von Gruppen- und Arbeitsprozessen von entscheidender Bedeutung, denn diese ermöglicht nach HECKT (2008: 33) nachhaltige Entwicklungsprozesse und eine Feedback-Kultur, die kognitive, soziale und emotionale Prozesse thematisiert. Um derartigen kooperativen Lernraum entstehen zu lassen, sind die fünf folgenden Basiselemente des Kooperativen Lernens in Kleingruppen essenziell (nach GILLIES 2007: 4–5):

- *positive interdependence* (wechselseitige positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder, gegenseitige Unterstützung);
- *face-to-face-interaction* (direkte Interaktion mit dem Partner);
- *individual accountability* (individuelle Verantwortlichkeit der Einzelnen für das Gruppenergebnis);
- *social skills* (Ausbildung und Einsatz sozialer Kompetenzen);
- *group processing* (Reflexion der Gruppenprozesse).

Die oben genannten Prinzipien des Kooperativen Lernens implizieren BONNET (vgl. 2009: 5–6) zufolge eine Änderung der Lernkultur des (Fremdsprachen)Unterrichts: kollektive Kooperation mit positiver Abhängigkeit („Gemeinsam erreichen wir mehr.“) statt individueller Konkurrenz mit negativer Abhängigkeit („Ich kann nur besser werden, wenn Du schlechter wirst.“). Wichtige Voraussetzung für die Berücksichtigung dieser fünf Basiselemente ist die Fähigkeit der Lehrperson, Gruppenlernprozesse so zu gestalten, dass sie bei den Lernenden Lernen anregen, steuern und zu einem Ergebnis hinführen (vgl. HASS 2010: 151).

2.3. *Share!* Reflexion, Darstellung von Ergebnissen

Share! Beide Partner präsentieren ein Ergebnis ihrer Diskussion einer Kleingruppe oder der ganzen Klasse.

Dieser Schritt (Vermittlungsphase) steht schließlich für die Veröffentlichung, Präsentation und Darstellung individueller Kognitiverungen und der Ergebnisse der interaktionalen Aushandlung (vgl. HALLET 2011: 120). Dabei hebt Hallet hervor, dass auf diese Art und Weise die Fähigkeit zur Teilnahme an einem fremdsprachigen Diskurs imitiert oder

repräsentiert wird. So ist das Klassenzimmer nicht nur ein Lern- und Übungsraum, sondern es gleicht einem „Kommunikationszentrum“, einer „Bühne“, einem „Begegnungsraum“ (LEGUTKE 2010a: 157–158) und einem „Diskursraum“ (HALLET 2011: 134), in dem die Lernenden die Möglichkeit erhalten, aktiv in Interaktionen mit Mitgliedern zu arbeiten und dadurch ihre kommunikative Kompetenz zur Diskursfähigkeit zu entwickeln.

Für einen fremdsprachigen Diskurs, der sich in der *Share*-Phase vollzieht, sind bestimmte Kompetenzen des Individuums gefragt, also Fähigkeiten und Fertigkeiten, „die die aktive Inszenierung sozial-interaktiver Situationen, das Einnehmen einer Rolle und die überzeugende Ausgestaltung und Darstellung der eigenen Position betreffen“ (HALLET 2011: 135). Die Rede ist hier von performativen Kompetenzen (HALLET 2008, 2010b). Eine solche performative Kompetenz ermöglicht es dem Individuum HALLET (2010b) zufolge, soziales Handeln (also 'Performanz') zu initiieren, dieses selbstbestimmt mitzugestalten und die eigene Rolle darin kritisch zu reflektieren.

Für die Präsentation von Arbeitsergebnissen im Plenum fragt man ebenfalls nach den Formen und Methoden, mit deren Hilfe die Präsentationsverfahren transparent und den Inhalten adäquat sind. GRIESER-KINDEL et al. (2006 und 2009) stellen einige Beispiele der Präsentationsformen dar:

- *1-minute presentation*: Arbeitsergebnisse und -produkte werden in freier Rede mit Hilfe von vorbereiteten Spickzetteln kurz präsentiert (GRIESER-KINDEL et al. 2009: 17–18);
- *freeze frame*: Ein Standbild mit Lernenden als Darsteller zur Präsentation von personalen Beziehungen, Konfliktsituationen oder sozialen Ordnungen (GRIESER-KINDEL et al. 2006: 73–74);
- *gallery walk*: Arbeitsergebnisse und -produkte werden an diversen Stellen im Klassenzimmer ausgestellt und durch Kleingruppen *betrachtet* (GRIESER-KINDEL et al. 2006: 79–80);
- *hot seat*: Eine Person wird von ausgewählten oder allen Mitgliedern des Plenums zu einem Sachverhalt oder zu einer Meinung befragt (GRIESER-KINDEL et al. 2006: 102–103).

Dabei ist wichtig zu betonen, dass eine gelungene Präsentation im Plenum nicht nur der Ausbildung performativer Kompetenzen zu verdanken ist. Sie hängt sowohl mit der Einübung verbaler als auch mit der Kontrolle (Beherrschung) non-verbaler Aspekte zusammen. Unter verbalen Aspekten verstehe ich z.B. das Niveau sprachlicher Kompetenzen (Verständlichkeit in der Mitteilung von Sachverhalten und Meinungen, strukturierte Ausführung von Sachverhalten), unter non-verbalen dagegen Körpersprache (z.B. Körperhaltung, Gestik, Mimik, Sprechtempo, Intonation usw.). Denn die Fähigkeit der Selbstdarstellung und die mit ihr verbundenen sprachlich-diskursiven und nicht-sprachlichen Handlungen sollen im gegenseitigen Zusammenspiel zur Geltung gebracht werden.

Vor dem Hintergrund der Explikation der Methode *Think-Pair-Share* lässt sich konstatieren, dass mit *Think-Pair-Share* ein Wechselspiel von individuellem und kooperativem Lernen gemeint ist (HECKT 2008: 31). *Kooperativ arbeiten – individuell lernen* (BIERMANN et al. 2008: 26–29) impliziert einen Kerngedanken, dass kooperatives Gruppenlernen die Individualität stärkt und fördert. Individuelles Lernen in kooperativen Arbeitszusammenhängen profitiert nicht nur vom Erwerb verschiedener sozialer Kompetenzen, sondern auch von Lernerfahrungen, die „die Sicherung des Selbstwertgefühls der Lernenden sowie die Stärkung ihrer Selbständigkeit“ (LEGUTKE 2010b: 223) voraussetzen.

3. Zu erwartende Wirkungen

Nun stellt sich die Frage nach den Erwartungen, die sich aus dem Einsatz der Methode *Think-Pair-Share* ergeben können: Was will man damit erreichen? Forschungserkenntnisse in Theorie und Praxis lassen die folgenden Wirkungen des Kooperativen Lernens erwarten:

- Engagement in Lernprozesse (vgl. GREEN / GREEN 2011). Die Zusammenarbeit der Lernenden geht mit einer sehr effektiven Form von Interaktionen einher.
- Förderung der Schüler-Lehrer-Interaktion, die auf der Inhalts- und (verstärkt) Beziehungsebene stattfindet (vgl. BONNET 2009; BONNET / DECKE-CORNILL / HERICKS 2010).
- Erhöhung der Redeanteile der Lernenden im Unterricht und damit Ermöglichung einer intensiveren Bedeutungsaushandlung, „in der die Lernenden die für den Spracherwerb wichtigen Schleifen von Rezeption, Produktion und Feedback durchlaufen“ (BONNET 2009: 5).
- Berücksichtigung der Heterogenität von Lernenden/Lehrenden (BONNET 2009; GILLIES 2007; GREEN / GREEN 2011). Mit einer Veränderung der Lehrerrolle ist „die Schaffung von Freiräumen zur Handhabung von Heterogenität durch individuelle Zuwendung“ (BONNET / DECKE-CORNILL / HERICKS 2010: 146) verbunden. Heterogenität versteht KLIPPERT (2010a: 15) als eine Chance, die pädagogischen Konzepte, Rahmenbedingungen und Fördermaßnahmen so zu entwickeln, dass sie die gezielte Förderung von Lernkompetenzen und Lernberatungen bis hin zum Ausbau des kooperativen und handlungsorientierten Lernens und Arbeitens im Klassenzimmer unterstützen.
- Unterstützung und Entwicklung von Sozialkompetenzen (JOHNSON / JOHNSON / HOLUBEC 1993; JURKOWSKI / HÄNZE 2008).
- Beitrag zur Lernerautonomie: „Kooperatives Lernen und Lernerautonomie bedingen sich gegenseitig. Das bedeutet, dass diejenigen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler beim Kooperativen Lernen erwerben, auch gleichzeitig zu seinen Voraussetzungen gehören“ (BONNET 2009: 5).
- Förderung und Entwicklung der Lernverantwortung bei den Lernenden: Menschliche Relationen, die als Grundprinzip Kooperativen Lernens gelten, fördern Verantwortung der Lernenden für sich selbst und für ihre Gruppenmitglieder (vgl. GREEN / GREEN 2011: 36).
- Die Fähigkeit zur Selbstreflexion als Voraussetzung für lebenslange Lernprozesse (BONNET 2009).
- Förderung interkultureller Beziehungen (GREEN / GREEN 2011: 12): Wenn die Lernenden verschiedener kultureller Herkunft zusammenarbeiten, beginnen sie ihre Unterschiede zu verstehen und, wie sie konstruktiv zusammenarbeiten können.

4. Methodik: Zur Umsetzung des Kooperativen Lernens

Im Zusammenhang mit den genannten Potenzialen des Kooperativen Lernens stellt sich die Frage, unter welchen Voraussetzungen sie ausgeschöpft werden können. Für das Gelingen Kooperativen Lernens sind interaktionale Kompetenzen in vier Bereichen von relevanter Bedeutung: im Umgang mit Antipathie und Sympathie (Beziehungsaspekt) durch Mediationskompetenz, in der Regelung der gruppeninternen Partizipation (Partizipationsaspekt: zum Zuge kommen und von den anderen Mitgliedern gehört werden), im Aufgabenmanagement (Organisationsaspekt) sowie in der Beachtung von Regeln schlüssigen Argumentierens (Argumentationsaspekt: nicht nur behaupten, sondern auch begründen und erklären (zu allem vgl. BONNET 2009: 6 und BONNET et al. 2010: 146).

Kooperatives Lernen benötigt Materialien und Arbeitsvorlagen, die einzelnen Lernenden oder einer Lerngruppe gangbare Wege zum Lernen und Erwerben einer Sprache aufzeigen und deren Lernen und Erwerben erleichtern (FUNK 2010: 307–308). Materialien und Arbeitsvorlagen² müssen noch nach FUNK (2010: 309) die Lernenden in der Unterrichtseinheit zu sozialem Miteinander und sprachlichem Handeln anregen und motivieren.

Mit der Vorbereitung und dem Erarbeiten von Materialien geht in gleicher Weise der Anspruch einher, die Eigenschaften guter kooperativer Aufgaben zu berücksichtigen. Gute kooperative Aufgaben sind dann gegeben, wenn sie Interaktion unterstützen, konstruktive Prozesse der Lernenden erfordern, Selbstständigkeit und Selbststeuerung durch die Lernenden erlauben (zu allem nach GILLIES 2007, MÜLLER-HARTMANN / SCHOCKER-VON DITFURTH 2005).

Beim Kooperativen Lernen kommt auch der Lehrperson eine Schlüsselrolle zu: Die erfolgreiche Gestaltung der dynamischen Kultur des fremdsprachlichen Klassenzimmers sowie die Herstellung des Lernraums und seines Lernklimas sind nicht nur durch aktive Mitarbeit der Lernenden möglich, sondern hängen auch entscheidend von den didaktischen Kompetenzen³ der Lehrkräfte ab (vgl. LEGUTKE 2010a: 159). Dabei werden viele neue Rollen für Fremdsprachenlehrer empfohlen, die den Rahmen für methodisch angelegtes Kooperatives Lernen schaffen. Diese Rollen sind: Moderator und Mediator, Diagnostiker, Motivator und Berater, Antizipator und langfristiger Planer⁴ (BONNET 2009: 7). Außerdem gilt es für Kooperatives Lernen, so Bonnet weiter, konkrete Verhaltensweisen zu bestimmen: klare Regeln für die Gruppenarbeit (bereits vor Beginn der Arbeit), dialogisches Verhalten der Lehrperson sowohl bei der Diskussion sozialer Regeln als auch bei der Bedeutungsaus-handlung mit den Lernenden, keine Impulse der Lehrperson, fertige Lösungen mitzuteilen und die Unterstützung der Lernenden bei der Konstruktion eigener Lösungen.

Kooperatives Lernen verlangt also bereits konkrete Voraussetzungen, die die Realisierung effektiver Teamarbeit begünstigen sollen (vgl. KLIPPERT 2010b: 20). Obwohl ihre Erfüllung schwierig erscheint (zu schwierig erscheinen kann), tragen nach KLIPPERT (2010b: 15) Teamarbeit und Teamentwicklung im besten Sinne des Wortes dazu bei, dass sich die Lernenden wechselseitig inspirieren und ermutigen, fragen und kontrollieren, unterstützen und vergewissern.

5. Schlussfolgerung: Miteinander statt allein

Das bereits vorgestellte Konzept Kooperativen Lernens nach dem Prinzip *Think-Pair-Share* zeigt eindeutig, dass Kooperationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft der Lernenden,

² FUNK (2010: 309) nennt und beschreibt auch allgemeine Qualitätsmerkmale für Arbeitsblätter und -vorlagen wie Transparenz, Varianz, Konsistenz, Kohärenz, Attraktivität, Reliabilität und Effektivität, die „für jede Materialebene und jeden didaktisch-methodischen Ansatz Gültigkeit beanspruchen können“ (FUNK 2010: 309).

³ Mehr über didaktische Kompetenzen von Fremdsprachenlehrern ist in HALLET (2010a) zu finden.

⁴ In der Fremdsprachendidaktik wurden viele Versuche unternommen, die Rollen für Fremdsprachenlehrkräfte (neu) zu bestimmen. So ist der Vorschlag der Lehrerrollen, der durch Kooperatives Lernen empfohlen wird, nicht neu. Eine ausführliche Explikation der Rollen für Fremdsprachenlehrkräfte findet sich in ROZENBERG (2006: 126–145).

mit KLIPPERT (2010b: 14) gesagt, keine anthropologischen Konstanten sind, sondern mehr oder weniger in Schule und Unterricht aufgebaut werden müssen, um in der Zukunft diffizile Aufgaben erledigen zu können. Den Aufbau einer solchen Fähigkeit und Bereitschaft, die die Schülerkooperation möglich machen, erreicht man nicht, so stellt HECKT (2011: 17) fest, durch Lehrerkritik oder gar Lehrerschelte, sondern durch konsequentes *Enrichment*, das KLIPPERT (2010a: 299) als einen erweiterten *Lernbegriff* definiert, der unterschiedlichen Intelligenzbereichen Rechnung trägt. Es geht also, wie er weiter schreibt, um die Anreicherung des Lern- und Leistungsvermögens der Lernenden durch diverse Lernangebote und Lernverfahren. Dabei geht Klippert davon aus, dass diese nicht nur zur Förderung kognitiver Leistungen beitragen, sondern dass auch und zugleich mit ihnen soziale, praktische, emotionale, kreative und sprachliche Begabungen unterstützt oder sogar entdeckt werden.

Durch Kooperatives Lernen wird also nicht nur die Rolle der Lehrperson, sondern auch die des Lernenden verändert. Aus Kooperativem Lernen ergibt sich nun ein anderes Lehrkonzept der Wissensvermittlung, in dem es sich nicht um die instruktive Vermittlung von Wissen, sondern eher um die Konstruktion von Wissen handelt. Die Lernenden verfügen über Wissen, wenn sie dieses über *eigene Operationen* im kognitiven Apparat selbst erarbeitet haben. Die Lernenden benötigen dann „den Kontakt mit anderen, um [ihre] Hypothesen über die Welt zu validieren, um Konsens über die Art und Weise, wie die Umwelt konstruiert ist, zu erzielen“ (WOLFF 1994: 421). Hier steht Kooperatives Lernen in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht im Vordergrund, in dem kooperative Formen des Zusammenarbeitens sowohl im Verhältnis Lehrer-Schüler als auch im Verhältnis Schüler-Schüler deutlich markiert werden. Es ist allerdings fraglich, ob man mit einem solchen Lehrkonzept der Wissensvermittlung auf „Realität“ stößt. Denn konstruktivistische Herausforderungen von Unterricht und Lernen sind insofern schwierig zu erfüllen, als sie mit Prinzipien, wie Konstruktion statt Instruktion, Selbstbestimmung statt Steuerung, Intake statt Input, selbständiger Wissensaneignung statt isoliertem Wissen einhergehen, die im schulischen Kontext noch nicht ganz berücksichtigt sind⁵.

Beim Einsatz von Kooperativem Lernen kann weiter davon ausgegangen werden, dass innerhalb der Lerngruppe nicht nur positive Effekte zu verzeichnen sind, wie z.B. miteinander oder voneinander zu lernen, handlungsorientiertes und in vielen Bereichen selbstverantwortliches Lernen (KLEPPIN 1995: 222), sondern dass auch eine Erhöhung der Sprechanteile der Lernenden (MCDONELL 1992) zu erwarten ist. Wie BONNET / KÜPPERS (2011: 38) feststellen, ergibt sich dadurch eine höhere Kontaktzeit mit der Sprache und damit mehr Spracherwerbspotenzial. Die Teamarbeit steigert Bonnet/Küppers zufolge darüber hinaus die sprachliche Beteiligung der Lernenden, da in kooperativen Arbeitsformen die Steuerung weitgehend bei den Lernenden liegt.

Kooperative Arbeitsformen können des Weiteren auch zum Aufbau einer hohen Vertrautheit unter den Lernenden beitragen. Dies kann dazu führen, dass Hemmungen der Lernenden abgebaut werden, die fremde Sprache zu rezipieren und anzuwenden.

⁵ In meinem Beitrag *Der Konstruktivismus in der fremdsprachlichen Diskussion – Mode oder Wende?* (2010: 39–45) stelle ich die Konstruktivismus-Diskussion dar, in der ich sowohl skeptische Postulate als auch positive Positionen in Bezug auf konstruktivistische Denkweisen in der Fremdsprachendidaktik diskutiere.

Insbesondere bei Kooperativem Lernen wird aber auch deutlich, dass die Lernenden die einzelnen Arbeitsschritte selbstbestimmen können. Die Selbstbestimmung der Eigenarbeit bedeutet in weitem Maße die Individualisierung des Lernens, die mit dem eigenen Lerntyp/Lernstil einhergeht. Das Wissen um den eigenen Lerntyp/Lernstil verbessert nach VESTER (vgl. 2000: 132) neben der schulischen Leistung selbst auch die gesamte emotionale Struktur, und durch sein Herausfinden ergeben sich Möglichkeiten, die bisher nicht eingesetzt wurden.

Kooperatives Lernen bedeutet schließlich offenbar „eine Kultur der gegenseitigen Unterstützung“ (HECKT 2011: 17). Denn in der Teamarbeit profitieren nicht nur die stärkeren, sondern auch die schwächeren Lernenden, die durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Talente und Differenzierungsverfahren relativ zeitnah und begabungsgerecht gefördert werden können (vgl. KLIPPERT 2010a: 15). Aus der Perspektive kooperationsbereiter Helfer oder Berater können die stärkeren Lernenden den schwächeren helfen, unter einer Bedingung aber, dass sie nicht als „Einzelkämpfer“ in der Teamarbeit auftreten, die alles besser wissen, alles für sich haben und behalten wollen, sondern volle Toleranz und Akzeptanz von schwächeren Kognitionen aufzeigen. Die gegenseitige Anerkennung ermöglicht und fördert die Ausbildung von Demokratiekompetenz (KLIPPERT 2010b: 45) sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven Ebene. Der Einklang beider Ebenen ist ein chancenreicher Schritt zum Verständnis des Wesens Kooperativen Lernens.

Vor dem Hintergrund der Explikation von Kooperativem Lernen nach dem Prinzip *Think-Pair-Share* komme ich zu dem Schluss, dass der Begriff der Kooperation als inhärenter Bestandteil von kommunikativem Fremdsprachenunterricht fungieren soll. Das gilt insbesondere für die Entwicklung von interaktionalen Kompetenzen, die eine Basis für diverse unterrichtliche Interaktionsformen sind. Denn in unterrichtlichen Interaktionen in Bezug auf ihren Beitrag zum fremdsprachlichen Lernen kann der wechselseitige sprachliche und handelnde Austausch von Individuen stattfinden, so dass der Wunsch, das Klassenzimmer in einen kooperativen Arbeitsraum zu transformieren, noch näher in schulische Realität rücken kann.

Literatur

- BIERMANN, Christine et al. (Hg.) (2008): *Individuell lernen – kooperativ arbeiten*. Friedrich Jahresheft XXVI. Seelze.
- BONNET, Andreas (2009): Kooperatives Lernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, 2–9.
- BONNET, Andreas / DECKE-CORNILL, Helene / HERICKS, Uwe (2010): Kooperatives Lernen. In: SURKAMP, Carola (Hg.), 145–147.
- BONNET, Andreas / KÜPPERS, Almut (2011): Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In: KÜPPERS, Almut / SCHMIDT, Torben / WALTER, Maik (Hg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig, 32–52.
- FUNK, Hermann (2010): Materialentwicklung. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hg.), 307–312.
- GILLIES, Robyn M. (2007): *Cooperative Learning*. Los Angeles.

- GREEN, Norm / GREEN, Kathy (2011): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Ein Trainingsbuch*. Seelze.
- GRIESER-KINDEL, Christin / HENSELER Roswitha / MÖLLER, Stefan (2006): *Method Guide – Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen 5–10*. Paderborn.
- GRIESER-KINDEL, Christin / HENSELER Roswitha / MÖLLER, Stefan (2009): *Method Guide. Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5–12*. Paderborn.
- HALLET, Wolfgang (2008): Staging Lives. Die Entwicklung performativer Kompetenz im Englischunterricht. In: AHRENS, Rüdiger / EISENMANN, Maria / MERKL, Matthias (Hg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg, 387–408.
- HALLET, Wolfgang (2010a): Didaktische Kompetenzen von Fremdsprachenlehrern. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hg.), 350–353.
- HALLET, Wolfgang (2010b): Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: *Scenario 1*. URL: <http://scenario.ucc.ie/scenario/2010/01/hallet/02/de> [Zugriff am 15.03.2013].
- HALLET, Wolfgang (2011): *Lernen fördern Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze.
- HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber.
- HASS, Frank (2010): Methoden im Fremdsprachenunterricht. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hg.), 151–156.
- HECKT, Dietlinde Hedwig (2008): Das Prinzip Think-Pair-Share. Über die Wiederentdeckung einer wirkungsvollen Methode. In: BIERMANN, Christine ET AL. (Hg.), 31–33.
- HECKT, Dietlinde Hedwig (2011): Vorwort: Kooperatives Lernen: Eines für alle? In: GREEN, Norm / GREEN, Kathy: *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Ein Trainingsbuch*. Seelze, 16–23.
- HUBER, Anne (2011): *Kooperatives Lernen – kein Problem*. Seelze.
- JOHNSON, David W. / JOHNSON Roger T. / HOLUBEC, Edythe (1993): *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*. Edina, Minn.
- JOHNSON, David W. / JOHNSON Roger T. / SMITH, Karl A. (1991): The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. In: *Educational Psychology Review* 19, 15–29.
- JURKOWSKI, Susanne / HÄNZE, Martin (2008): Lernziel: Miteinander klarkommen. Kooperativer Gruppenunterricht fördert und fordert soziale Kompetenzen. In: BIERMANN, Christine et al. (Hg.), 21–23.
- KLEPPIN, Karin (1995): Sprach- und Sprachlernspiele. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel, 220–223.
- KLIPPERT, Heinz (2010a): *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim und Basel.
- KLIPPERT, Heinz (2010b): *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht*. 9. Aufl. Weinheim und Basel.
- LEGUTKE, Michael K. (2010a): Merkmale des fremdsprachlichen Klassenzimmers. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hg.), 156–160.
- LEGUTKE, Michael K. (2010b): Motivation. In: SURKAMP, Carola (Hg.), 221–223.
- LÜTGE, Christiane (2010): Aktivierung. In: SURKAMP, Carola (Hg.), 1–2.
- LYMAN, Frank T. (1981): The responsive classroom discussion. The inclusion of all students. In: ANDERSON, Andrey Springs (Hg.): *Mainstreaming Digest*. Maryland, 109–113.

- MCDONELL, Wendy (1992): Language and Cognitive Development Through Cooperative Group Work. In: KESSLER, Carolyn (Hg.): *Cooperative Language Learning – A teacher's resource book*. Engelwood Cliffs, 51–64.
- MÜLLER-HARTMANN, Andreas / SCHOCKER-VON DITFURTH, Marita (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: DERS. (Hg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen, 1–51.
- RABENSTEIN, Kerstin / REH, Sabine (2007): Kooperative und selbstständigkeitsfördernde Arbeitsformen im Unterricht. Forschungen und Diskurse. In: DERS. (Hg.): *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden, 23–38.
- ROZENBERG, Magdalena (2006): *Die Anwendung eines integrativ-ästhetischen Konzepts beim Fremdsprachenlehren und -lernen* [= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Bd. 80]. Frankfurt/M.
- ROZENBERG, Magdalena (2010): Der Konstruktivismus in der fremdsprachlichen Diskussion – Mode oder Wende? In: KĄTNY, Andrzej (Hg.): *Studien zur Angewandten Germanistik* [= Studia Germanica Gedanensia, Bd. 23]. Gdańsk, 39–45.
- SCHMENK, Barbara (2010): Individualisierung. In: SURKAMP, Carola (Hg.), 111–112.
- SURKAMP, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart / Weimar.
- VESTER, Frederic (2000): *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns in Stich?* München.
- WEIDNER, Margit (2003): *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze.
- WOLFF, Dieter (1994): Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: *Die Neueren Sprachen* 93/5, 407–429.
- WÜRFFEL, Nicola (2007): Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: SCHNEIDER, Susanne / WÜRFFEL, Nicola (Hg.): *Kooperation und Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen, 1–32.