

## Text 16: Cool sein im Unterricht

[Stand: 2.7.2010]

Dr. Michael Wildt, Münster  
(Kontakt: miwildt@freenet.de)

*[Eine veränderte Fassung des Texts ist in der Zeitschrift Lernchancen, Heft 75/2010 erschienen]*

**Der Text erörtert die Notwendigkeit, in einer an selbstgesteuertes Lernen im Unterricht gewöhnten Lerngruppe fachliches Arbeiten mit sozialem Lernen zu verknüpfen. Es geht hier um das Fach Mathematik. Die Fachlichkeit spielt aber nur am Rande eine Rolle; die Überlegungen lassen sich genauso auf andere Fächer übertragen.**

Selbstgesteuertes Lernen in heterogenen Lerngruppen, bei dem die Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> sich die zu ihren Lernvoraussetzungen passenden Aufgaben auswählen und in kooperativen Lernformen arbeiten, lässt sich in Klasse 5 aller Schulformen der Sekundarstufe relativ leicht einführen. In der Regel haben die Grundschulen gute Vorarbeit geleistet. Die Rahmenbedingungen müssen dafür allerdings stimmen:<sup>2</sup> Es bedarf einer ‚reichen Lernumgebung, die verschiedene passende Lernangebote bieten. Und es bedarf der Einarbeitung der Lernenden in Arbeitsformen, mit Hilfe derer sie Erfolgserlebnisse beim Arbeiten sammeln können. Wenn ‚gute Ziele‘ für das gemeinsame Lernen formuliert sind, bei denen die Schüler den Sinn ihrer Lernbemühungen in einer sie überzeugenden Form erkennen können, so kann selbstgesteuertes Lernen zu einer Art Selbstläufer im Unterricht werden, bei dem jeder an den ‚Außengrenzen‘ seines Wissens arbeitet und damit der Lernzuwachs groß ist.<sup>3</sup>

Nun, ich muss zugeben, es muss noch eine weitere Bedingung dafür erfüllt sein, dass das selbstgesteuerte Lernen in einer neu zusammengesetzten Klasse 5 funktioniert: Die Lehrkräfte, die in der Lerngruppe arbeiten, orientieren sich beim Umgang mit der Lerngruppe an einem aufeinander abgestimmtes und in für die Lernenden erkennbar gleicher Weise praktizierte erzieherisch Konzept. Im Umgang mit den vielen Nickeligkeiten und Verhaltensauffälligkeiten, den Störungen, Nervereien, Kleinkonflikten und Zänkereien in der neu zusammengesetzten Lerngruppe, kurz gesagt im Bereich des sozialen Lernens bedarf es einer abgestimmten Konzeption. Wenn die eine Lehrkraft in der Klasse einen Selbstregulationsansatz verfolgt, während die andere sich in der Klasse als Regulierer von Kleinkonflikte auffasst und die Behandlung jeder kleinen Streitigkeit an sich zieht, so wird die Lerngruppe durch die Uneinheitlichkeit der Steuerungsreize verunsichert. Verantwortlich für die Unruhe, die dadurch entsteht, sind aber in diesem Fall nicht die Lernenden. Verantwortlich sind in diesem Fall die

---

<sup>1</sup> Bei geschlechtsgebundenen Begriffen wird zwecks Straffung des Textes im Folgenden die einfachere Form gewählt. Das andere Geschlecht ist stets auch gemeint

<sup>2</sup> Vgl. Text 1: Individuelles Fördern durch kooperatives Lernen - Überlegungen zum Mathematikunterricht der Sekundarstufe.

<sup>3</sup> Zum ‚zielorientierten Arbeiten vgl. Text 11: Zielorientiertes Arbeiten im Unterricht - eine wichtige Voraussetzung für individuelles und kooperatives Lernen

Lehrkräfte, die nicht kooperieren, und die Schule als Erziehungssystem, die einen derartigen Zustand in ihrem Inneren zulässt.

### **Bei selbstgesteuertem Lernen ist pädagogische Zusammenarbeit der Lehrkräfte unumgänglich**

Das Gelingen von selbstgesteuertem Lernen ist die Frage nach der Qualität der Steuerungslogik des Lernprozesses. Im Bezug auf die Steuerungslogik bedarf es stets eines systemischen Konsenses in der Schule, wenn es kein Chaos geben sollte: Eine lehrerzentrierte Steuerungslogik des Unterrichts lässt sich genauso wenig erfolgreich ohne Kooperation von Lehrkräften umsetzen wie eine auf selbstgesteuertes Lernen setzende Steuerungslogik.

Wenn in einer Schule in klassischer deutschen Unterrichtstradition - in informeller Kooperation - alle Lehrkräfte lehrerzentriert arbeiten, so verläuft der eigentliche Lernprozess wahrscheinlich ziemlich reibungslos, denn die Lernenden richten ihr Verhalten an den vorherrschenden Strukturbedingungen aus. Nach einer gewissen Zeit sind die wesentlichen gruppenspezifischen Konflikte der neu gebildeten Lerngruppe gelöst - und sei es dadurch, dass die unangepassten Schüler aus der Gruppe eliminiert sind und die übrigen die daraus ablesbare ‚Lektion gelernt‘ haben. Dann herrscht ‚Ruhe im Karton‘, und die Kollegen sagen: „Mit der Klasse kann man arbeiten“.

Genauso wahrscheinlich ist, dass in einer konsequent schülerzentrierten Unterrichtlogik nach der Bewältigung der gruppenspezifischen Konflikte in der neuen Lerngruppe eine konzentrierte Lernatmosphäre entsteht - unter der Voraussetzung, dass die Kollegen mit einem gemeinsamem erzieherischen Konzept arbeiten. Die Gewöhnung der Schüler an selbstgesteuerte Lernformen ist wahrscheinlich leichter zu erreichen als an traditionell lehrerzentriertes Arbeiten, denn das selbstgesteuerte, dem eigenen Sinnempfinden folgende Agieren liegt den individuellen Handlungsmustern des Kindes wohl näher als die Ausrichtung auf an von jemand anderen - der Lehrkraft in lehrerzentriertem Unterricht - vorgegebenen, oft hochentwickelten und elaborierten Sinnangeboten.

Den Lehrkräften in einer ‚reibungslos funktionierenden‘, mit einer lehrerzentrierten Steuerungslogik arbeitenden Schule mag der hohe Grad an Kooperation nicht bewusst sein, mit dem sie ihren Lerngruppen gegenüber treten. Sie haben sich ja nicht abgesprochen und ‚geeignet‘. Sondern sie folgen traditionellen Mustern, die sie aus der eigenen Schülerzeit vor Jahrzehnten und - wahrscheinlich implizit - in ihrer berufsspezifischen Sozialisation aufgenommen haben. Ihnen ist selten bewusst, wie wenig effektiv lehrerzentrierter Unterricht deswegen ist, weil eine gute Passung eines lehrergesteuerten Lernprozesses an die Lernvoraussetzungen einer heterogenen Lerngruppe nicht zu erreichen ist. Doch über die Kollateralschäden von lehrerzentriertem Unterricht will ich mich hier nicht auslassen, sondern um die Stabilisierung einer schülerzentrierten Unterrichtlogik.

Verunsicherung bei den Schülern, die zu Unruhe und Disfunktionalitäten im Unterricht führt, resultieren aus der Veränderung der Unterrichtslogik, die sich aus dem Wandel des schulischen Selbstverständnisses ergeben. Wenn der Entwicklungsprozess nicht kooperativ, in Absprache und mit abgestimmten Konzepten von der Schule betrieben wird, sondern - wie so oft - in einem

weitgehend zufälligen Prozess abläuft, der von einzelnen veränderungswilligen Lehrkräften vorangetrieben wird, so sind die institutionellen Anpassungsprobleme besonders heftig. Das ist so ähnlich, wie wenn die Eltern in der Erziehung gegeneinander arbeiten: Den Preis zahlt das Kind, da es in unnötiger Weise verunsichert wird.

### **Auch bei selbstgesteuertem Lernen kommt es in der Pubertät zu sozialen Konflikten - doch anders als im lehrerzentrierten Unterricht**

Doch auch Schulen, die in guter kollegialer Kooperation, mit einer abgestimmten Strategie und konsensuell schülerzentriertes Lernen in Klasse 5 einführen und dabei auf gute Vorarbeit der Grundschulen zurückgreifen können, berichten, dass sie nach guten Erfolgen in den Klassen 5 und 6 in den folgenden Klassen 7 und 8 deutliche Rückschritte der Lerngruppen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zum kooperativen Lernen wahrnehmen. In Bundesländern, in denen der Wechsel zwischen Primar- und Sekundarstufe erst zur Klasse 7 erfolgt, gelingt es bisweilen gar nicht mehr, die neu entstehenden Lerngruppe zu einem erfolgreichen Kooperationsverhalten anzuleiten. Und das, obwohl die abgebenden Grundschulen betonen, dass die Schüler die erforderlichen Sozialkompetenzen dort entwickelt und gezeigt haben.

Offensichtlich passiert so um die Klasse 7 herum mit den Lernsubjekten etwas Spezifisches, was sich auf das Verhalten auswirkt. Das Phänomen beschreiben auch eher traditionell arbeitende Schulen: In Klasse 7 und 8 beobachten sie häufig einen regelrechten Einbruch in das Lernverhalten der Lerngruppen, oft begleitet durch einen deutlichen Rückgang der gezeigten durchschnittlichen Lernleistung.

Die Ursache für das Phänomen ist leicht auszumachen: Die Lerngruppen durchleben die Phase der Pubertät. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass die einzelnen Schüler nun beginnen, ihr eigenes Verhalten sozusagen ‚von außen her‘ wahrzunehmen. Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Selbstdarstellung, der bewussten Selbstinszenierung - und damit auch die dem Subjekt selbst zufallende Verantwortlichkeit für die Wahrnehmung des eigenen Selbst durch die anderen Personen - führt zur Notwendigkeit, die eigene Person neu und autonom zu konstruieren.

### **Da passiert etwas**

Ein Element der pubertären Selbst-Neu-Konstruktion ist wohl, dass das handelnde Subjekt aufhört, den Routinen zu folgen, denen es bisher gefolgt ist. Es beginnt spielerisch-unverbindlich andere Handlungsvarianten zu erproben. Das führt in der traditionellen Schule dazu, dass Lernende ihre Anpassung an die weitgehend nicht selbst gefundene Sinnsicht auf das schulische Lernen über Bord werfen. Sie probieren Aktionsmuster aus, die der eigenen Sinnsicht mehr entsprechen. In der Anfangsphase folgt auf die Anpassung oft die Gegenanpassung; also die Rebellion. Später erwerben viele Lernsubjekte das Handlungsmuster der funktionalen Anpassung an eigentlich als wenig sinnvoll aufgefasste Strukturen der Schule, um in den Genuss der winkenden Sekundärmotivationsfaktoren zu kommen. Wer in der Pubertät nicht schafft sich derart selbst zu rekonstruieren, dem droht schulisches Scheitern in Form der Selbstkonstruktion als ‚Looser‘.

Schulen, die selbstgesteuertes Lernen in gekonnter Form kultivieren, nehmen bisweilen in naiver Weise an, bei ihnen käme es nicht zu pubertätsbedingten Einbrüchen im Lernverhalten. Sie glauben, ‚Rebellion‘ sei lediglich eine pubertätsbedingte Reaktion auf autoritäre Schulstrukturen. Zwar kenne ich keine empirischen Studien zu typischen Mustern, in denen sich Pubertätskonflikte in selbstgesteuert arbeitenden Lerngruppen ausprägen. Doch deuten Erfahrungen von Schulen, die ihren Unterricht in diese Richtung hin entwickeln, darauf hin, dass das Phänomen der pubertätsbedingten Veränderung des Lernverhaltens auch dort auftritt. Mehrere Schulen, die ich bei der Entwicklung heterogenitätsorientierten Unterrichtsformen mit selbstgesteuerten individuellen und kooperativen Lernformen im Klassenverband berate, berichten, dass Selbststeuerungsroutinen, die in den Eingangsklassen - nach den skizzierten Startschwierigkeiten - recht erfolgreich funktioniert haben, (wieder) signifikant schlechter funktionieren, wenn die Schülerinnen und Schüler das Alter von etwa zwölf bis dreizehn Jahren erreichen. Auch meine eigenen Erfahrungen in meinem Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I der Gesamtschule deuten in diese Richtung.

### **Auch selbstgesteuertes Fachlernen findet in der Schule in einem ‚virtuellen Lernraum‘ statt**

Was ist da los? Selbstgesteuertes Lernen gelingt, wenn das lernende Subjekt sich an die ‚Außengrenzen‘ des eigenen Kompetenzbereichs begibt. PIAGET hat das schön beschrieben: Wenn es dem Subjekt nicht gelingt, ein sich stellendes Problem an die vorhandenen Fähigkeiten und das vorhandene Wissen anzupassen, und es für das Problem eine Lösung finden will, so muss das vorhandene Wissen und die vorhandenen Fähigkeiten an der Problem angepasst werden. Dabei wächst das Fähigkeiten- bzw. Wissensrepertoire: Lernen findet statt.

Die Schule ist nach dem Selbstverständnis vieler Schüler ein ‚virtueller Lernraum‘<sup>4</sup>. Dort hat man, ähnlich wie bei Counterstrike, nicht nur ein, sondern viele Leben. Daher erscheinen dem Lernenden die fachbezogenen Probleme nicht immer als zwingend. Fachliche Probleme, z.B. aus dem Bereich der Mathematik, haben eine ‚weichere‘ Qualität als viele Probleme des wirklichen Lebens. Das ist ein typisches Merkmal von Schule. Die Virtualität des schulischen Lernraums hat den lernbezogenen Vorteil, Scheitern ohne existenzielle Probleme zu ermöglichen. Sie ermöglicht also ‚gefahrloses‘ Lernen. Deshalb ist Schule so, wie sie ist - das ist ein Vorteil der Einrichtung.

Ein ‚wirkliches‘ (‚nicht-virtuelles‘) Problem für viele pubertierende Jugendliche ist - gerade in der Lerngemeinschaft der Schulklasse - die Frage, wie man sich selbst in der Gruppe präsentiert. ‚Cool sein‘, sich nicht beeindruckt zeigen von den Anfechtungen des Lebens, eine starke Persönlichkeit nach außen darstellen, sich zeigen, als habe man alles ‚gut im Griff‘, ist nicht nur für die Jungen, sondern auch für viele Mädchen die heimliche Botschaft, der sie folgen. Der ‚harte Mann‘ und das ‚zickige Mädchen‘ ziehen seinen bzw. ihren eigenen Plan durch. Sie lassen sich nicht beeinflussen von der Notwendigkeit anzuerkennen, dass es im Leben Probleme gibt, auf die eine vorsichtige Suche nach Handlungsalternativen, auf die eine Selbstdefinition als Lernender oder Lernende die angemessene Antwort ist. Wer lernen will, muss zugeben, dass er etwas noch nicht kann. Wie uncool!

---

<sup>4</sup> Vgl. hierzu Text 3: Kooperatives Lernen - eine Begriffsbestimmung aus konstruktivistischer Sicht.

### **‚Du musst cool sein‘**

Das Coolness-Gebot steht im Widerspruch zur Handlungssituation eines Menschen in einer Lernsituation. Wenn die Lernanforderung von außen kommt, wie im traditionell lehrerzentrierten Unterricht, so ist Rebellion ein probates Mittel, seine Persönlichkeit zu stärken. Im selbstgesteuerten Unterricht ist es schwieriger, eine Lösung für das Selbstdarstellungsproblem zu finden, die ein Weiterleben in der sozialen Lerngruppe unter Beibehaltung des Wunsches nach einem stabilen Selbstwertgefühl erlaubt. Wenn es Grundprinzip der Lernsituation ist, dann und nur dann zu Lernen, wenn das Lernsubjekt selbst die Lernnotwendigkeit bejaht, wie soll die Schule dann damit umgehen, wenn das Bejahen der Lernnotwendigkeit als uncool angesehen wird?

Das Problem ereilte auch meinen Mathematikunterricht, in Ansätzen schon in Klasse 7, heftiger dann in Klasse 8. Ich unterrichtete in einem schulischen Umfeld, in dem nur wenige Kollegen konsequent mit selbstgesteuerten Lernformen arbeiten. Meine Schüler kannten daher die persönlichkeitsentlastenden Wirkungen von lehrergesteuertem Unterricht - wenn Lernen nicht gelingt, wird die Schuld bei der Schule und dem Lehrer gesucht. Meine Schüler begannen immer heftiger zu verlangen, ich solle nicht mehr ‚zielorientiert‘ mit Selbststeuerung arbeiten, sondern als Lehrer meiner Aufgabe nachkommen, ‚klare Ansage‘ zu betreiben und ihnen klipp und klar zu sagen, was sie zu lernen hätten, um die Leistungsanforderungen zu erfüllen.

### **Thematisierung im Unterricht**

Als die Diskussion wieder mal aufkeimte, fragte ich die Lerngruppe, ob sie denn dann auch meine Weisungen, die ich ihnen erteilen würde, widerspruchslos befolgen würden - wenn sie diese Zusage gäben, dann würde ich ihnen die gewünschten Weisungen erteilen. Doch nein, das käme selbstverständlich nicht in Frage, wurde erklärt. Ob sie die Weisungen umsetzen oder nicht, das würden sie auch weiterhin selbst entscheiden - es ist eine Stärke selbstgesteuerter Lernformen, dass man von Schülern ehrliche Antworten bekommt.

Also erklärte ich der Lerngruppe, wo meiner Ansicht nach das Problem liegt: Einerseits wollten sie sich im Mathematikunterricht cool fühlen. Andererseits wüssten sie das individuelle Lernen zu schätzen und wollten den daraus resultierenden Handlungsmustern weiterhin beim erfolgreichen Lernen folgen - denn der Coolness-Forderung nachzugeben und dabei den Schulabschluss zu ruinieren, sei ja doch eher uncool. Die Schwierigkeit sähe ich darin, die beiden Aspekte miteinander ins Gleichgewicht zu bringen. Für die nächste Stunde kündigte ich ein einschlägiges Unterrichtsangebot an und erreichte damit Neugier und Skepsis.

Nachmittags setzte ich mich an meinen Computer und versuchte, gemäß meiner Philosophie von heterogenitätsorientierten Unterrichtseinheiten ein ‚gutes Schülerziel‘ für eine Lernsequenz zum Thema ‚Cool sein im Matheunterricht‘ zu formulieren<sup>5</sup>. Es entstand eine OHP-Folie, mit der ich in der nächsten Stunde als Grundlage der Phase der Zielklärung - als erste Phase einer auf selbstgesteuertes Lernen setzenden Unterrichtseinheit - der Klasse präsentierte.

<sup>5</sup> Die Technik der zielorientierten Unterrichtsgestaltung, dabei auch die in diesem Beispiel eingesetzte Zielformulierung erörtert Text 11: Zielorientiertes Arbeiten im Unterricht - eine wichtige Voraussetzung für individuelles und kooperatives Lernen.

**Ziel: Herausgefunden haben, wie man sich im Unterricht ‚cool‘ zeigt**

Wie zeigt man sich im Unterricht ‚cool‘? Probiert es aus!

- **Wenn man etwas schon kann: Man steht dazu, und lässt die Anderen an seinem Wissen teilhaben. Indem man ihnen hilft, das, was man selbst schon kann, auch zu lernen!**
- **Wenn man etwas noch nicht kann: Man gibt zu, dass man das, was man noch nicht kann (aber nur das!) noch nicht kann. Dann holt man sich Hilfe: Von den Mitschüler/innen. Oder man befragt das Buch, denn dort ist (fast) alles erklärt.**

‚Cool‘ sind diejenigen, die gut darüber Bescheid wissen, was sie schon können. Und was sie sinnvoller Weise als Nächstes lernen sollten. Und dazu die Zeit im **Unterricht** sinnvoll nutzen (und **nicht** die Freizeit).

Kaum lag die Folie auf dem OHP, da brach, während einige noch lasen, ein Sturm der Entrüstung los: „Was verstehen Sie denn mit ihren über 50 Jahren davon, wie schwer es ist, in der Schule cool zu sein!“ „Als Sie Schüler waren, was das ja noch viel einfacher!“ „Heutzutage muss man so viele Dinge erfüllen, damit man cool ist, Sie können sich das gar nicht vorstellen.“ Die Schüler erläuterten anhand ihrer Vorbilder aus Medien und Bekanntenkreis, wie schwierig es ist, sich in dieser Frage Orientierung zu holen. Offensichtlich stießen wir - für mich unerwartet, denn ich bin ja tatsächlich schon über 50 und habe jahrelang nicht mehr darüber nachgedacht, wie ich mich cool präsentiere - auf ein nicht-virtuelles, sondern ein sehr reales Problem der Lernenden.

**Coolsein ist ein Thema der Lernenden**

„Ihr habe absolut recht damit, dass ich Euch nicht einen einzigen Tipp dazu geben kann, wie man sich heutzutage cool zeigt,“ erklärte ich. Ich habe ja den ganzen Winter über den gleichen Typ dunkler Pullover an, trage tagein-tagaus Jeans und im Sommer Sandalen. Ich glaube sofort, dass ich für Euch keine passenden Erfahrungen mitbringe. Aber darum soll es ja auch gar nicht gehen! Wir können doch daran arbeiten, wie ihr selbst es hinbekommen könnt, euren Wunsch nach Coolness und Euren Wunsch nach Lernen und guten Leistungen miteinander in Einklang zu bringen.“

Viele Schüler äußerten ihre Skepsis. Doch es gab auch einige, die sagten, das sei tatsächlich das Problem und daher sei das Angebot gar nicht so abwegig. Also entwickelte ich, anhand der Folie, meinen Vorschlag: In den nächsten vier Wochen sei das Ziel, sich im Mathematikunterricht cool zeigen zu können, das zentrale Lernziel. Es solle auch ein fachliches Ziel aus dem Bereich der Gleichungslehre geben, aber es ist dem sozialen Lernziel untergeordnet. Im Klassenraum hänge ein großes Plakat. Es zeige einen Satzbeginn ‚Cool im Matheunterricht ist, wenn ...‘ und biete genügend freie Fläche, die Erfahrungen aus den vier Wochen stichpunktartig zu sammeln. Am Ende jeder Mathestunde wenden wir 10 Minuten - die Zeitwächter der Tischgruppen achten darauf - dafür auf, sich untereinander Rückmeldungen dazu zu geben. Dabei gehe es darum, wer eine ‚besonders cooles

Verhalten' gezeigt und wie es gewirkt habe. Erfolgsrezepte würden auf dem Plakat gesammelt. Eine Teilaufgabe der nächsten Klassenarbeit werde dann sein, dass jeder seine Lernerfahrungen in etwa 5 Sätzen benennt, und einschätzte, ob die Lernsequenz sinnvoll war oder nicht.

### **Soziales Lernen**

Für den Plan fand sich eine Mehrheit. Geklärt werden musste noch, was sich die Schüler unter einer Rückmeldung vorzustellen hätten: Rückmeldungen sind - so die Vereinbarungen - subjektiv gefärbte und formulierte Aussagen, dass ein Gruppenmitglied ein anderes Gruppenmitglied als ‚cool ‚bei einer Unterstützeraktion wahrgenommen hat, oder dass ein Gruppenmitglied in cooler Weise Unterstützung durch ein anderes Gruppenmitglied angefragt hat (Als ‚kompetente Beteiligung an einer wechselweisen personalen Unterstützerstruktur' bezeichne ich das in meiner Lehrersprache). Die Schüler waren mit meiner praktischen ‚Coolness-Definition' einverstanden - offensichtlich, denn es gab kein weiteres Palaver.

Die Lerneinheit begann - mit Gleichungslehre als Inhaltsbereich. Die Zeitwächter achteten in den kommenden Wochen penibel darauf, dass die 10 Minuten für die Rückmelderunde nicht vergessen wurden. Zuerst herrschte in der Zeit ziemliche Sprachlosigkeit. Ich musste unterstützen: „Konntet Ihr beobachten, dass einer bei einem anderen am Tisch um Hilfe beim Lernen gefragt hat? Beschreibt die Worte, die er gewählt hat. erinnert Ihr Euch an die Reaktion des angesprochenen Schülers oder der angesprochenen Schülerin? Schätzt sie ein: War das eine und das andere Verhalten Eurer Ansicht nach ‚cool'? Bitte erklärt Eure Ansicht so genau wie möglich.“

Allmählich kamen Rückmeldungen: „Anna hat Paul geholfen, nachdem Paul sie gefragt hat,“ berichtete Larissa.“ „Und?“ fragte ich sie, „fandest Du das cool?“ „Cool? Na ja, ich weiß nicht,“ erklärte Larissa, und Paul setzt hinzu: „Eigentlich war es kein Problem, Anna zu fragen, obwohl ich noch gar nicht genau wusste, was ich fragen musste. Ich brauchte halt Hilfe.“ „Und,“ fragte ich ihn, „war das o.k, wie Anna Dir geholfen hat?“ „Ja, das war gut, danach konnte ich die Aufgabe rechnen. „ Ich wandte mich an Anna: „Wie hast Du Das hinbekommen, dass Paul es hinterher konnte?“ „Ich hab eigentlich nicht viel erklärt. Wir haben zusammen ins Regelheft gekuckt, und da wusste Paul schon, wie er rechnen musste. Dann haben wir darüber gesprochen, und dann hat Paul gerechnet.“ Ich wandte mich wieder an Larissa: „Also, cool oder nicht cool, was meinst Du?“ „Eigentlich wohl, denn das hat ja mal gut geklappt, anders als oft bei uns in der Gruppe.“ „Sag mal das Geheimnis,“ fordere ich Larissa auf. Sie erklärte: „Dass beide einfach ganz normal waren und miteinander vernünftig gesprochen haben.“

Solcherlei unspektakuläre Reflexionen kamen noch eine ganze Menge in den nächsten Wochen. In zehn Minuten ließen sich zwei bis drei Episoden reflektieren, so dass bei vier Wochenstunden Mathe nach vier Wochen jeder mal in jeder Rolle drankam.

### **Jeder lernt dazu**

Als Lehrkraft verkniff ich mir konsequent, meine Ansicht zur Coolnessbewertung zu äußern. Nach Ansicht der Lerngruppe verstehe ich ja nichts von der Problematik

der heutigen Jugendlichen. Und ich hatte nicht die Absicht, sie vom Gegenteil zu überzeugen. Ich lenkte vorsichtig in meiner Rolle als Moderator, beispielsweise im Bezug auf die Frage nach der Beschaffenheit von ‚weiterführenden Fragen‘ und ‚guten Erklärungen‘.

„Dem Fragenden zeigen, was er schon weiß,“ „Erst erklären, wenn man weiß, was der andere wissen will,“ „Freundlich zueinander sein,“ „Dem helfenden Schüler ‚danke‘ sagen, aber nicht übertrieben,“ sind, so erfuhr ich, Merkmale von Coolheit. Die Würde behalten beim gemeinsamen Lernen, wenn sich die Heterogenität erbarmungslos zeigt, wenn Fähigkeitsunterschiede sichtbar werden, wenn der eine etwas kann und der andere nicht. Das ist es, worum es geht. „Ist eigentlich gar nicht so schwer,“ bilanzierte Nico nach vier Wochen, „der eine hilft dem anderen, und beide lernen was dabei, und beide finden das gut, dann ist es cool“.

Was soll ich dem hinzufügen? Nach vier Wochen legte ich die Folie wieder auf und fragte die Klasse: „Sind wir damit weiter gekommen, so dass wir mit den Reflexionen aufhören können?“ Die Antworten waren diffus, wie so oft bei den von mir angestoßenen Zielreflexionen. ‚Was gut, dass wir es gemacht haben, aber jetzt reicht es auch,‘ so fasste ich die Prozessreflexion zusammenfassen. Auf jeden Fall hat es nicht geschadet, denn die Klasse hat in der Zeit ihre Kompetenzen nicht nur in der Beteiligung an einer wechselweisen personalen Unterstützerstruktur, sondern auch in der Gleichungslehre weiterentwickelt. Das zeigte die nächste Arbeit.

Einer hat dabei auf jeden Fall etwas gelernt, nämlich ich: Wie seltsam, witzig und festgefügt die Ansicht der Lerngruppe ist, ich als Lehrer hätte das Problem des Coolsein nicht. Wollen sie mich, ihren Mathelehrer, nicht als Lernenden sehen? Glauben sie, mit über 50 habe man das Problem der angemessenen Selbstdarstellung im eigenen sozialen Kontext mit seinen vielfältigen sozialen Fremddefinitionen nicht mehr? Na, soll die Bande erst mal 50 werden!

**Bedingungen zur Nutzung der Texte der Textsammlung!**

Die Texte der Textsammlung gelten als online publiziert. Die Rechte liegen bei den Autoren bzw. bei den benannten Institutionen. Jeder einzelne Text ist unter Angabe der URL mit Datum zitationsfähig. Er darf für wissenschaftliche Zwecke sowie zum Zwecke der Lehre unter Angabe von Verfasser, Quelle und Publikationsbedingungen als Ganzes oder auszugsweise vervielfältigt oder weiter gegeben werden (in Papierform oder als pdf-Datei).

Auch Online-Publikationen sind mit Aufwand verbunden. Das Institut für pädagogische Beratung in Münster (IfpB) freut sich daher über einen kleinen Kostenbeitrag Publikationsarbeit (Bankverbindung: Konto 509257 bei der Sparkasse Münsterland-Ost, BLZ 400 605 60, IBAN DE46 4005 0150 0000 509257; BIC: WELADED1MST).

Wie viel könnte das sein? Einfach nur lesen, kostet nichts - denke ich. Wenn Sie aber einen Text nutzen, ihn ausdrucken und damit arbeiten - z.B. in ihrer Schule - und er also für Ihre Berufsarbeit wichtig ist, freut sich das IfpB über eine Beitrag von 5 €!