

## **Text 17:**

# **Instruktion und kooperative Lernformen - Instruktion ohne Auftrag der Lernenden ist nicht sinnvoll!**

[Stand: 14.7.2010]

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

*[Erstveröffentlichung in leicht veränderter Fassung in: PÄDAGOGIK 11/07]*

Kooperatives Arbeiten im Unterricht erfordert die Abkehr vom Prinzip des gleichschrittigen Lernens unter Lehrerlenkung. Die Steuerungsfunktion des Lernprozesses verlagert sich auf die Lerngruppe. Optimale Lernmöglichkeiten ergeben sich, wenn in einer heterogenen Lerngruppe vielfältige Kleingruppenkonstellationen möglich werden. In den Kleingruppen erarbeiten sich Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> mit jeweils passenden Lernpartnern selbstgesteuert den für sie selbst optimalen Lernzuwachs. Instruktion durch Lehrkräfte hat auch in einem derartigen Lernszenario eine spezifische Stellung. Sie wird hier näher bestimmt. Viele Lehrkräfte möchten gern ‚unterrichten‘ - die Frage wird betrachtet, an welchen Stellen des Lernens diese Lehrerfunktion sinnvoll und erfolgreich ist und an welchen Stellen gerade nicht.

### **Wo bleibt mein Wunsch Lehrerinstruktionen zu geben?**

Mit einigen Referendaren sitze ich in der ‚Positivrunde‘ der Nachbesprechung einer Unterrichtsstunde. Ein Mitglied der Gruppe hat eine wunderbare Stunde gehalten: Nach einer transparenten, kurzen Zielvereinbarungsphase in einer Klasse 8 haben die Schüler kooperativ in Gruppen gearbeitet, dann vernünftige Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Alle Beobachter der Stunde sind voll des Lobes: Gutes Material, klare Zielklärung, zurückhaltende und gleichzeitig motivierende Beratung der Tischgruppen durch die Lehrkraft, die Präsentationsphase von den Lernenden selbst moderiert, aus fachlicher Sicht ansprechende Arbeitsergebnisse.

In meiner Rolle als Fachleiter frage ich den Referendar: „Und woran wollen Sie jetzt mit uns weiter arbeiten?“ Der Referendar antwortet: „Die Stunde ist prima gelaufen. Ganz vielen Dank für die positiven Rückmeldungen. Das sehe ich auch so. Aber mein Problem ist: Ich habe mich fast die ganze Stunde irgendwie überflüssig gefühlt. Nach den ersten fünf Minuten hatte ich gar nichts zu tun. Die Schüler haben so selbstständig gearbeitet. Sogar bei der Ergebnispräsentation haben die ja fast alles selbst gemacht.“ Ich antworte: „Also, sie haben sich entspannt gefühlt, und jetzt denken Sie, das ist nicht in Ordnung?“ Der Referendar lacht und sagt: „Ja, eigentlich ist es genau das, was mich unruhig macht“.

Da haben wir unser Arbeitsanliegen für die Ausbildungssituation: Die Unruhe der Lehrkraft, wenn die Lernenden arbeiten und sie selbst beobachtet. Auszuhalten, den Schülern die Führungsrolle im Lernprozess zu lassen. Hilfen erst zu geben, wenn sie wirklich gefragt sind. Erst dann Instruktionen zu erteilen, wenn 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.

Adressaten so weit sind, dass die Instruktionen ankommen. Gelassen mit ansehen, dass sich die Dinge entwickeln, bis die ‚Stunde der Lehrkraft‘ kommt. Das ist keine Frage der Methodik, sondern eine Frage der Ausgestaltung der Lehrerrolle, eine Frage des ‚Denkens über Lehrerhandeln‘. Eine Frage der Haltung gegenüber den Lernenden

### **Grundidee: kooperatives Lernen vom Lernsubjekt her denken**

Ausgangspunkt einer didaktischen Konzeption, die den Gedanken des individuellen Lernens in einer heterogenen Lerngruppe und den Gedanken des gemeinsamen Lernen in Gruppen (kooperative learning) miteinander verweben, ist das Konzept vom Lernsubjekt.<sup>2</sup> Ein Lernsubjekt steuert seine Lernaktivitäten selbst. Es greift Anregungen aus der Lernumgebung auf und folgt dabei seiner eigenen Sinnsicht. Es macht das, was es in der jeweiligen Situation auf der Grundlage seiner eigenen Vorerfahrungen für passend hält.

Erfolg versprechende Lehrerstrategien setzen auf Einflussnahme auf die individuelle Sinnkonstruktion der Lernsubjekte. Wer dazu gewonnen werden soll sich Lerninhalte zu erarbeiten, den gilt es zu überzeugen, dass sich die Anstrengung lohnt. Empirische Untersuchungen zeigen, dass das Zutrauen der Lehrkraft zur gegenstandsbezogenen Lernfähigkeit der Lernenden eine wesentliche, zu einer fördernden Lernumgebung gehörende Gelingbedingung ist, damit Kinder Lernanstrengungen als für sich selbst sinnvoll bewerten.

Das geht nicht durch Instruktion - in dieser Hinsicht sind andere Kompetenzen der Lehrkraft gefragt, die hier nicht weiter betrachtet werden sollen<sup>3</sup>. Wo ist also bei kooperativen und individualisierenden Lernformen Raum für Lehrerinstruktion, also für das ‚klassische Unterrichten‘?

Bei kooperativen Arbeitsformen arbeiten die Lernenden erst einmal selbst, wählen Aufgaben aus, arbeiten daran individuell, mit Partner oder in Gruppen. Die Öffnung des Unterrichts für die prozessbezogene Sinnsicht der Lernsubjekte führt dazu, dass die Lernwege, das Sich-Durch-Arbeiten durch den Stoff, in in dividuell unterschiedlicher Reihung verläuft. Eine Schülergruppe greift vielleicht zuerst zu einer schwierigeren Aufgabenstellung, bewältigt sie nicht und erarbeitet sich dann - in der Absicht, dann die schwierigere Aufgabe anzugehen - erst einmal eine Reihe einfacher Aufgabenstellungen. Andere Schüler wählen erst eine einfachere Aufgabe und trauen sich dann, beflügelt durch den Erfolg, an ein schwierigeres Problem. Ein Lernsubjekt erschießt sich eine Gedankenstruktur von der enaktiven über die ikonische zur symbolischen Darstellungsform, während ein anderes Lernsubjekt den Weg von der ikonischen über die enaktive zur symbolischen Repräsentation wählt.

Jeder Weg ist o.k., wenn er zu erfolgreichem Lernen führt. Lehrerinstruktion, gegeben für die gesamte Lerngruppe, würde dabei nur stören. Ein befreundeter niederländischer Kollege hat das einmal so ausgedrückt: „Wenn ich zuviel unterrichte, kommen die Schüler ja gar nicht an die Arbeit!“

Die auf die individuelle Sinnsicht der Lernenden setzende Lernstrategie macht Schluss mit jahrzehnte alten und erbitterten fachdidaktischen Streitereien. Muss

---

<sup>2</sup> Ein ausführliches Praxisbeispiel liefert Text 1: Individuelles Fördern durch kooperatives Lernen - Überlegungen zum Mathematikunterricht der Sekundarstufe

<sup>3</sup> Vgl. z.B. Text 11: Zielorientiertes Arbeiten im Unterricht - eine wichtige Voraussetzung für individuelles und kooperatives Lernen.

man die Zahldarstellung auf dem Zahlenstrahl vor oder nach der gebrochenen Zahl in Kommazahldarstellung einführen? Dient der Zahlenstrahl als geometrische Veranschaulichung von Rechenoperationen oder dienen die Rechenoperationen als Sprachfiguren für geometrische Sachverhalte am Zahlenstrahl? Die Fragen entscheidet derjenige, der es am besten entscheiden kann: Das Lernsubjekt selbst. Individuell und dem eigenen Sinnempfinden folgend. Eine Lehrkraft, die instruieren möchte, benötigt in dieser Hinsicht Vorgaben von den Lernenden.

Die Fachdidaktik hat nicht (mehr) die Aufgabe festzulegen, welche Stoffreihung, Gegenstandsgliederung oder Abstraktionsrichtung optimal ist. Ihr kommt vielmehr die Aufgabe zu, ein umfassendes Bild der Vielfalt aller möglichen und von Lernsubjekten tatsächlich eingeschlagenen Lernwege zu zeichnen. Einen Lernweg, der erfahrungsgemäß gesehen von vielen Lernsubjekten gewählt wird, mag eine Lehrkraft ihrer Lerngruppe zuerst anbieten. Doch eine Festlegung des Lernsubjekts auf diesen Lernweg ist damit nicht verbunden. Das würde der Individualität des Lernens widersprechen.<sup>4</sup>

### **Von Risiken und Nebenwirkungen lehrerzentrierter Lernformen**

Die Lehrkraft ist in den Augen der Lernenden die Person, die ‚schon alles weiß‘. Objektiv ist diese Zuschreibung unzutreffend. Die Lehrkraft kennt zwar in der Regel den Unterrichtsstoff aus ihrer eigenen Perspektive, nicht jedoch aus der Perspektive der Lernsubjekte. Sie weiß nicht, was in den Köpfen der einzelnen Schüler vor sich geht. Hoffentlich hat sie im Rahmen ihrer Ausbildung und ihrer professionellen Weiterentwicklung viele mögliche ‚Zugänge‘ eines Lernsubjekts zum zu unterrichtenden Lerngegenstand kennen gelernt und gesammelt. Dennoch weiß sie nicht im vorhinein, welches der von ihr konstruierten möglichen Sichtweisen sich mit der Sinnkonstruktion des einzelnen Lernsubjekts verträgt. Vielleicht verfolgt ja das Lernsubjekt einen Zugang, den sie noch gar nicht durchdacht hat?

Aus Sicht der Lernsubjekte ist die ‚phantastische Projektion‘ des ‚die Lehrkraft weiß schon alles‘ nachvollziehbar. Sie ist eine ‚gute konstruktive Annäherung‘ an die von den Lernsubjekten erlebte Schulrealität. Wahrscheinlich hat sie für die Lernsubjekte eine wichtige zielorientierende Bedeutung, da sie zeigt, dass ‚man‘ die in der Lernsituation gesteckten Ziele tatsächlich erreichen kann. Sie gibt Sicherheit, dass jemand da und greifbar ist, der auf Lernprobleme eine kompetente Antwort geben kann. Wenn die Lehrkraft diese Rolle gerecht, also für alle Lernsubjekte befriedigend, wahrnimmt, wird sie von den Schülern geliebt. Das ist das Schöne am Lehrerberuf.

Doch in welcher Ausprägung das Lernsubjekt von den der Lehrkraft zugeschriebenen Kompetenzen beim eigenen Lernen Gebrauch machen will, entscheidet es selbst. Das kann es, und das tut es. Immer wieder, autonom. Die Grenzen liegen einerseits in den legitimen Bedürfnissen der Mitlernenden, andererseits in den individuellen Gegebenheiten der Lehrkraft. Das Austarieren der für das eigene Lernen passenden Annäherungs-Distanz-Verhältnisses zwischen

---

<sup>4</sup> Es geht hier um die individuelle Konstruktionsfreiheit der Lernsubjekte bzw. die Unmöglichkeit, aus fachdidaktischen Überlegungen heraus lernbezogene Prioritätsentscheidungen zu treffen. Ein davon zu unterscheidender Aspekt ist der der Sicherung der Kommunikation in der Lerngruppe. Aus kommunikativen Gründen kann es durchaus sinnvoll sein, ‚Standard-Kommunikationsmuster‘ zu definieren, damit die Verständigung erleichtert wird. Wichtig ist hier das Motiv, aus dem heraus eine ggf. erfolgende Festlegung legitimiert wird.

Lernsubjekt und dem ‚alles wissenden Lehrmeister‘ oder der ‚alles wissenden Lehrmeisterin‘ ist eine lebenslange Aufgabe jedes lernenden Menschen.

Nach einer Klassenarbeit in einer 7. Klasse hatte jeder Schüler den Auftrag anhand seiner Bearbeitung der Aufgaben einen Selbsteinschätzungsbogen auszufüllen<sup>5</sup>. Zu einer der Aufgaben konnten sie ankreuzen:

- Das kann ich schon gut. Das muss ich nicht mehr üben
- Das muss ich noch üben, aber kann es allein/ mit Partner und mit unserem Material
- Das kann ich noch nicht gut und brauche Hilfe zum Verstehen, was ich falsch mache.

Selbstverständlich kommt bei der nächsten (und auch bei der übernächsten) Arbeit wieder eine Aufgabe, die den gleichen Kompetenzbereich anspricht<sup>6</sup>. Das wissen die Lernenden, daher füllen sie den Bogen sorgfältig aus. Nach den Rückmeldungen bilden wir in einer der Folgestunden drei Teilgruppen. Die erste Gruppe arbeitet in Teilgruppen selbstständig im Buch an einer Vertiefung. Die zweite Gruppe nutzt die - ihnen vertrauten - Materialien mit Selbstkontrolllösungen zum individuellen Üben. Die dritte Gruppe - sieben Schülerinnen und Schüler - versammeln sich mit Heft und Stuhl bei mir an der Tafel. Ich arbeite nur mit ihnen - sie haben ja ‚Hilfe‘ angefragt‘.

Zuerst klären wir die Probleme. Jeder nennt seine Fragen oder die Klippe, an der er nicht weiter kommt. Wir verständigen uns: „Also: Ihr beiden möchtet klären, wieso man welche Formel wählt? Dir gelingt nicht den Text zu verstehen? Du arbeitest nicht mit Formel, sondern mit Dreisatz, aber weißt nicht, wo Du was hinschreiben sollst?“

Dann werden die Fragen geklärt. Vieles erklären die Mitschüler aus der Gruppe. Jeder weiß ja schon einiges, aber noch nicht alles. Nach jedem geklärten Problem können Lernende, für die jetzt ‚alles klar‘ ist, die Gruppe verlassen und zur zweiten Gruppe wechseln. Bei Aspekten, die dabei unklar bleiben, frage ich: „Soll ich das mal erklären?“ Wenn dann alle zustimmen, gebe ich Instruktionen. Sonst nicht. Die Instruktionen, die ich gebe, passen dann in aller Regel ganz genau zur Frage.

Schon Kleinkinder verfügen über eine Vielfalt von Vorerfahrungen, die in ihre jeweilige Sinnkonstruktion einfließen. Jeder Lernakt in den verschiedensten sozialen Konstellationen entwickelt die Selbststeuerungskompetenz weiter. Lernende der Sekundarstufe sind Profis in dieser Hinsicht. Sie haben genaue Vorstellungen davon, wie viel Autonomie und wie viel Interdependenz zur Lehrkraft sie gerne haben möchten. Sie setzen ihre Vorstellungen um, wenn nicht im Konsens mit der Lehrkraft, dann eben im Dissens. Erst recht in der Phase der Pubertät.

---

<sup>5</sup> Vgl. Text 4: Selbsteinschätzungsbögen, kommentierte Lösungen, Dialoghefte und mehr - Strategien für schriftliche Kommunikation über Lernprozesse im Unterricht.

<sup>6</sup> Die Grundidee der ‚nachhaltigen Klassenarbeiten‘ skizziert Text 6: ‚Nachhaltige Klassenarbeiten‘ - Förderung individuellen Lernens in heterogenen Lerngruppen durch geeignete Gestaltung der schriftlichen Lernzielkontrollen.

Aus lernstrukturellen Gründen ist die Lehrkraft nicht immer der ideale Lernpartner für Lernende, gerade weil sie als ‚schon alles wissende Person‘ wahrgenommen wird. Adaptationsprozesse im Sinne des ‚Versuch-und-Irrtum‘ vollzieht man wohl eher nicht in Kooperation mit jemandem, von dem man glaubt, dass er schon weiß, wie es geht. Besser geeignet sind Lernpartner, die auf einem ähnlichen Erfahrungsniveau arbeiten wie man selbst.

### **Instruktion: Nur mit ‚Beauftragung‘ durch die Lernenden**

Die logische Folge ist, dass die Lehrkraft ihre Funktion als Instruktor nur erfolgreich wahrnehmen kann, wenn sie den Auftrag dazu von den Lernenden erhält - oft nur von einer Teilgruppe. Darum kümmert sie sich: Sie holt sich ihre Aufträge von ihren ‚Auftraggebern‘, den Lernenden. Wie sie ihre Aktionen gestaltet, klärt sie vorab, möglicherweise informell, mit der Lerngruppe.

Bei dieser Tätigkeit ist die Lehrkraft nicht auf eine passive Rolle festgelegt. Sie kann selbst initiativ werden, etwa indem sie Schülern anbietet an einer genaueren Besprechung der Hausaufgaben teilzunehmen. Wenn nur eine Handvoll Schüler interessiert ist, so versammeln sie sich an der Tafel; die Übrigen arbeiten in Gruppen an einer Werkstatt oder im Buch weiter. Wenn es zwei Drittel der Klasse sind, so passen nur diejenigen auf, die an der Besprechung interessiert sind; die Restgruppe befasst sich individuell mit einer Aufgabe. Es ist selbstverständlich, dass in diesem Fall die Entscheidung für die individuelle Arbeit gleichzeitig eine Entscheidung für Stillarbeit ist - während ein zentrales Unterrichtsgespräch läuft, kann man nicht individuell mit Lernpartnern kommunizieren.

Das heißt nicht, dass ich nicht auch gelegentlich Instruktionen für die gesamte Lerngruppe gebe. Es kommt vor, dass die Schüler sagen: „Können Sie nicht einmal diesen Beweis im Buch, an dem wir uns die Zähne ausbeißen, so erklären, wie Sie es erklären würden? Wir kriegen das in der Gruppe einfach nicht heraus.“ Ich frage dann: „Nennt die Stelle, an der Ihr Euch die Zähne ausbeißt!“ Und: „Erklärt Eure Ideen zur Lösung des Problems!“

Wenn sich zeigt, dass keine Gruppe die Passage im Text erschließen kann, so helfen auch keine Quergruppen nach dem Jigsaw-Verfahren. Dann bin ich als Lehrkraft an der Reihe: Ich erkläre den Abschnitt des Textes oder erarbeite ihn im klassisch fragend-entwickelnden Arbeitsstil mit der Klasse.

Und wenn kein Schüler mit der Lehrkraft über seine Hausaufgaben sprechen will? Dann fällt die Besprechung mit der Lehrkraft eben aus. Undenkbar? Wieso - es gibt viele sinnvolle Möglichkeiten, häuslich erbrachte Vorarbeiten für gemeinsames Lernen in die Lerngruppe einzubringen. Das Gespräch mit der Lehrkraft ist doch nur eine mögliche Variante, und in vielen Fällen nicht die effektivste Möglichkeit.

### **Förderung: Niemals ohne Auftrag durch die ‚zu Fördernden‘!**

Im Übrigen kann eine Lehrkraft auch ‚ohne Auftrag‘ aktiv werden. Kooperationstheoretisch erteilt sie sich in diesem Fall den Auftrag dazu selbst. Das fällt dann unter ‚individuelle Förderung‘.

Förderung wird notwendig, wenn sich die Sicht der Lehrkraft auf die Sinnhaftigkeit von Lernanstrengungen und die des einzelnen Lernsubjekts unterscheiden<sup>7</sup>. Aus der

---

<sup>7</sup> Hier kommt Diagnostik ins Spiel, vgl. Text 18: Diagnostik von ihrem Nutzen für die Gestaltung von Unterricht her denken.

Beobachterperspektive diagnostiziert die Lehrkraft ein Lernproblem des Lernenden: Das lernende Subjekt tut nicht, was die Lehrkraft von ihm erwartet. Fördern heißt in diesem Falls nichts anderes als das Aufsuchen für die Gründe, die das Kind für seine Sinnkonstruktion hat. Aus der Kenntnis des ‚wozu‘ beim Lernenden erwächst das Erfinden möglicher veränderter Lernangebote, die für das Lernsubjekt nicht mit dem Sinndefizit belastet sind.

Das Ziel der Förderung ist, über die Klärung der Verhaltensursachen passende Lernangebote an das betreffende Lernsubjekt heranzutragen. Sie sollen dem Lernsubjekt helfen, dass es die Fähigkeit ausbilden kann, anders als bisher zu agieren. Doch die Entscheidung, ob es ein Förderangebot annimmt, liegt beim Lernsubjekt. Es muss die Konsequenzen des eigenen Handelns selbst tragen dürfen.

In solchen Situationen erfasst mich manchmal Unruhe: Wenn ich sehe, dass ein Schüler so gar nicht an die Arbeit geht, die Stunden vertrödelt, alle meine Versuche zurückweist ihn in eine Zielvereinbarung zu verwickeln oder ihm die negativen Perspektiven seiner Arbeitsweise zu verdeutlichen. Schließlich lernen die anderen weiter, und der Stoff schreitet voran. So ein Schüler hat ein massives Lernproblem, und vielleicht setzt er ja darauf, dass ich ihn dazu zwingen, sein Verhalten zu ändern. Aber wenn ich es hilfreich täte, so würde ich sein Lernproblem verschlimmern, denn seine Tendenz, die Verantwortung für das eigene Handeln auf andere zu delegieren, würde verstärkt. Die Lösung des Problems kann nur sein, dass ich herausfinde, wozu er sich so verhält, und über seine eigene Sinnsicht einen Zugang zu seinen produktiven Anteilen finde ...

Für Lehrkräfte gibt es mehr als genug zu tun. Sie dürfen sich gelassen von der Wahnvorstellung verabschieden, sie könnten in hilfreicher Weise Lernprozesse auch ohne Zustimmung der Lernsubjekte durchziehen. Sie können das versuchen, aber es wird sich mit großer Wahrscheinlichkeit als nicht hilfreich erweisen - weder für die Lernsubjekte noch für die Lehrkraft. Lehrerhandeln ohne Auftrag durch die Schüler, üblicherweise als ‚Druck machen‘ bezeichnet, mag alles mögliche bewirken. Aber es ist wenig wahrscheinlich, dass es erreicht, was es erreichen soll.

### **Die Bedeutung der Kooperation beim Lernen**

Schule ist, insbesondere hinsichtlich der kognitiven Lernziele, ein ‚virtueller Lernraum‘. Fast alle lebensweltlichen Aufgaben, die Lernenden bearbeiten, sind nur in der Vorstellung ‚anwesend‘. Jedes Lernsubjekts, das in einer schulischen, also realitätsgelösten Situation lernen will, ist auf Lernpartner angewiesen, die die Funktion der Repräsentierung der äußeren Realität übernehmen.

Die Überlegung, verweist auf ein tiefgreifendes sozialphilosophisches Problem<sup>8</sup>. Ein Lernsubjekt, das sich schulisches Lernen ohne Sozialbindung an seine Lernpartner vorstellt, entwickelt eine unpassende Denkfigur: Es beraubt sich der entscheidenden Triebfeder für Lernen: Der Disturbation. Es kann das machen, aber um den Preis, dass sein Lernen zum Stillstand kommt. Bis es dann in wirkliche, echte Realitätsprobleme gerät.... .

Das zentrale Motiv, das Schüler haben sich auf kooperatives Lernen einzulassen, ist der Respekt, der dabei dem einzelnen Lernsubjekt entgegengebracht wird. Der Übergang vom Konkurrenzsystem zwischen den Lernenden um die Aufmerksamkeit der Lehrkraft hin zu einem gruppenbezogenen Lernverständnis, bei dem die

---

<sup>8</sup> Vgl. Text 3: Kooperatives Lernen - eine Begriffsbestimmung aus konstruktivistischer Sicht.

Lernenden wechselweise füreinander die Lernumgebung im virtuellen Lernfeld der Schule konstituieren, eröffnet ein inspirierendes Umdenken der sozialen Struktur. Beim Lernen dem eigenen Sinnkontext nicht nur heimlich, sondern offen folgen zu dürfen, erleben die Lernenden als Befreiung. Danach gefragt zu werden, ob man ein vorher zu klärendes Ziel des Lernen besser auf den einen oder auf den anderen Weg zu erreichen glaubt, stärkt das persönliche Selbstwertgefühl.

Es widerspricht nicht der Grundidee des kooperativen Arbeitens, dass auch die Lehrkraft ihre Position in die gemeinsame Arbeit einbringt. Wenn beispielsweise nach einer Phase der Gruppenarbeit verschiedene, aber jeweils zielführende Lösungen zu einer Problemaufgabe präsentiert werden, so können Lernende aus ihrer Perspektive nicht entscheiden, welche der Lösungen zur Grundlage eines weiteren fachlichen Arbeitens gemacht werden können. Dann würdigt die Lehrkraft zunächst die Stärken jeder einzelnen Lösung. Danach begründet sie, wieso ein Mathematiker die eine und nicht die andere Lösung weiter verfolgen würde.

Ich rechne dann auch einmal eine Aufgabe - im Sinne des Modelllernens - so an der Tafel vor, wie ich es ‚aus fachlicher Sicht gut‘ finde. Schließlich bin ich der Fachmann, oder etwa nicht? Wer von den Lernenden nicht zugucken möchte, muss das nicht - er kann sich ja nach hinten setzen, die Aufgabe selbst lösen und anschließend mit dem Tafelbild vergleichen!

### **Umlernen - für Lehrkräfte!**

Die Lehrkraft verwirft die Funktion als Dirigent der Klasse zugunsten einer flexiblen kooperativen Selbststeuerung durch die beteiligten Subjekte? Sie wirkt als Lernberater, der nur bei klar definiertem Auftrag klar definierte Rezipienten instruiert. Die Rollen in der Schule werden ‚vom Kopf auf die Beine gestellt‘: Diejenigen, die etwas wissen und lernen möchten - die Schüler - stellen ihre Fragen. Die Lehrkraft gibt daraus die ihrer Ansicht nach passende Antwort. Damit es so läuft, müssen alle Beteiligten gehörig umlernen! Das wird schwer!

Die systemische Perspektive gibt den Anlass zu Optimismus. In einer nichtkooperativ ausgebildeten Lernstruktur zeigen Lernende keine kooperativen Kompetenzen. Geschult werden eher die Konkurrenz motive und die Tendenzen der Nicht-Zusammenarbeit, das Einzelkämpferdasein. Das heißt jedoch nicht, dass die Lernenden kooperative Kompetenzen nicht haben. Sie schlummern, aber vielleicht sind sie ja aktivierbar.

Im Umkehrschluss werden die Lernenden ihre kooperativen Kompetenzen genau dann zum Leben erwecken, wenn sie in Strukturen eingebunden werden, in denen sich Kooperation lohnt. Die Strukturbedingungen zu ändern ist gar nicht so schwierig. Jede Lehrer-Instruktion lässt sich daran messen, ob sie sich in den kooperativen Kontext einbettet, ihn stützt und fördert, oder ob sie dem Grundkonzept des sich selbst steuernden Lernsubjekt zuwiderläuft.

Sie wollen wissen, wie das geht? Ich auch! Probieren wir es aus - das muss schon jeder selbst tun. Die hier erörterten Denkfiguren leiten dabei. Rasch wird sich zeigen, ob unsere Instruktionen das kooperative Lernen unserer Schüler behindern oder fördern.

Nebenbei erwähnt: Kooperation von Lehrkräften bei diesem Lernprozess ist das ideale Trainingsfeld!

**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 €!