



Leseprobe aus Sawatzki, Mundelsee, Hänze und Jurkowski, Partner-
und Gruppenarbeit lernwirksam gestalten,
ISBN 978-3-407-63250-0 © 2022 Beltz Verlag, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63250-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63250-0)

Inhaltsverzeichnis

1	Hinführung zum Thema	7
1.1	Die Wirksamkeit peergestützter Lernformen	10
1.2	Partner- und Gruppenarbeiten in der Unterrichtspraxis	15
2	Kommunikationstraining	21
2.1	Der Trainingsansatz im Überblick	21
2.1.1	Inhaltliche Ebene: Fachinhalte	21
2.1.2	Sozial-kommunikative Ebene: Transaktivität	21
2.1.3	Methodische Ebene: Kooperatives Lernen	23
2.2	Übungen zu den transaktiven Kommunikationsformen	24
2.2.1	Aufmerksam zuhören	28
2.2.2	Nachfragen und Absichern	35
2.2.3	Erweitern	47
2.2.4	Behaupten und begründen	58
2.2.5	Hinterfragen und Gegenüberstellen	69
2.2.6	Zusammenführen	88
2.2.7	Anwenden, kombinieren und wiederholen	100
3	Transaktivität erkennen und einschätzen	108
3.1	Einsatz des Beobachtungsbogens	108
3.2	Umgang mit den Ergebnissen	111
4	Transaktivität nachhaltig üben	113
4.1	Wirksamkeit von Förderprogrammen	113
4.2	Challenges als Transferbegleitung	114
5	Ein Blick in die Forschung	119
5.1	Trainingseffekte	119
5.2	Ausblick	121
6	Literatur	123
7	Anhang	126

1 Hinführung zum Thema

Sie kennen die Situation sicherlich aus Ihrem Unterricht: Schüler*innen sollen in Partner- oder Kleingruppenarbeit gemeinsam eine Aufgabe bearbeiten und Sie sind immer wieder damit beschäftigt, zwischen den Gruppentischen hin und her zu wechseln, um Fragen zu beantworten, Rückmeldungen, Anregungen und Denkanstöße zu geben, bei inhaltlichen Nachschärfungen zu helfen, Gruppen zur (Zusammen-)Arbeit anzuhalten, einzelne Schülerinnen und Schüler in ihrem Arbeits- und Sozialverhalten zu beobachten, den Lautstärkepegel einzudämmen etc. pp. Solche und ähnliche Erfahrungen führen mitunter dazu, dass Lehrpersonen Partner- und Gruppenarbeiten teilweise ablehnen, da ihnen der Zeitaufwand im Vergleich zu den Lernergebnissen der Schüler*innen unverhältnismäßig erscheint. Doch ist eine Vermeidungsstrategie das richtige Mittel – und sind beispielsweise das Unterrichtsgespräch oder die Einzelarbeit die bessere Wahl? Was kann getan werden, damit Schüler*innen von Partner- und Gruppenarbeiten tatsächlich profitieren und eine entspannte, konzentrierte Arbeitsatmosphäre herrscht?

Denn in der Theorie spricht einiges dafür, dass Partner- und Gruppenarbeiten sehr lernwirksam sind. Lernen im Dialog mit Mitschüler*innen bietet Schüler*innen die Möglichkeit,

- ein tiefgehendes Verständnis der Lerninhalte zu erlangen,
- neue Informationen mit ihrem Vorwissen zu verknüpfen,
- Wissenslücken zu schließen,
- „falsches“ Wissen zu korrigieren,
- neue Vorstellungen oder Einsichten zu entwickeln,
- unterschiedliche Perspektiven zu durchdringen
- und sich einen eigenen Standpunkt zu bilden.

Diese kognitiven Prozesse sind prinzipiell auch ohne den Dialog mit Mitschüler*innen möglich, jedoch werden sie durch eine intensive aufgabenbezogene Kommunikation unter den Lernenden besonders gefördert (Chi, 2009). Im Dialog eröffnet sich den Schüler*innen die Möglichkeit, das eigene Wissen mit dem Wissen der anderen Lernenden abzugleichen, aufeinander zu beziehen und gemeinsam neues Wissen zu konstruieren.

Peergestützte Lernformen stellen den Dialog zwischen den Schüler*innen und ihre wechselseitige Unterstützung im Lernprozess in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Im Verlauf der letzten Jahrzehnte wurde auf einer breiten theoretischen Basis eine Vielzahl peergestützter Lernformen entwickelt (siehe Exkurs 1), unter anderem Peer-Tutoring, Peer-Feedback und Kooperatives Lernen (Topping, Buchs, Duran & van Kerr, 2017). Auch zählt peergestütztes Lernen zu den zentralen Themen

der Lehrer*innenbildung, ist fester Bestandteil von Lehrbüchern der Pädagogischen Psychologie sowie der Bildungswissenschaften (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017; Seidel & Krapp, 2014) und ist in der Literatur für die Lehrer*innenfortbildung breit vertreten (vgl. Brüning & Saum, 2006; Green & Green, 2005).

Trotz der klaren theoretischen Fundierung und der weiten Verbreitung peergestützten Lernens in der Literatur werden peergestützte Lernformen in der Unterrichtspraxis vergleichsweise selten eingesetzt. Unterrichtbeobachtungen zeigen, dass Schüler*innen lediglich ca. 20 % der Unterrichtszeit die Gelegenheit haben, miteinander und voneinander zu lernen (Baines, Blatchford & Kutnick, 2003). Den weit- aus überwiegenden Teil der Zeit finden Einzelarbeit (ca. 50 %) oder lehrergeleitete Unterrichtsgespräche (ca. 30 %) statt. Befragungen von Lehrer*innen in der Schweiz, in Kanada und Deutschland ergaben zudem, dass nur für 15 % bis 33 % der Befragten peergestütztes Lernen fester Bestandteil ihres Unterrichts ist (Abrami, Poulsen & Chambers, 2004; Buchs, Filippou, Pulfrey & Volpe, 2017; Völlinger, Supanc & Brunstein, 2018). Anzumerken ist hierbei, dass bereits der Einsatz von peergestützten Lernformen einmal pro Woche zu einer regelmäßigen Unterrichtsroutine zählte. Wie lässt sich erklären, dass peergestütztem Lernen in der Unterrichtspraxis weniger Bedeutung zukommt, als es Theorie und Literatur erwarten lassen? Im Folgenden sollen zwei mögliche Gründe für die Kluft zwischen Theorie und Unterrichtspraxis erörtert werden:

These 1: Peergestützte Lernformen sind möglicherweise doch nicht so lernwirksam, wie es die Theorie vermuten lässt.

These 2: Die Umsetzung peergestützter Lernformen gestaltet sich in der Unterrichtspraxis als Herausforderung für Lehrer*innen und Schüler*innen.

Exkurs 1: Theoretischer Hintergrund peergestützten Lernens

In der Forschung werden verschiedene theoretische Ansätze zum peergestützten Lernen formuliert, die als einander ergänzend zu betrachten sind und die lernförderliche Wirkung des gemeinsamen Arbeitens und Lernens von Schüler*innen erklären können. Besonders etabliert sind:

- die *motivationale Perspektive*, die von einer hohen Arbeits- und Lernmotivation der Schüler*innen während der Zusammenarbeit ausgeht;
- die *soziogenetische Perspektive*, nach deren Annahmen Schüler*innen in der Zusammenarbeit unterschiedliche, einander widersprechende Sichtweisen kennenlernen, diskutieren und integrieren;
- die *soziokulturelle Perspektive*, die die gegenseitige Anleitung und Unterstützung der Schüler*innen als lernförderliches Element der Zusammenarbeit betrachtet;
- und die *Perspektive der kognitiven Elaboration*, nach der Schüler*innen durch verständnisorientierte Fragen und Erklärungen die Lerninhalte tiefgehend durchdringen.

Unter der motivationalen Perspektive gehen Cohen (1994) sowie Brown und Palincsar (1989) davon aus, dass Lernende in der Zusammenarbeit mit anderen einen starken

Zusammenhalt erleben und sich als wichtigen Teil einer Gruppe fühlen. In der Gruppe können die Schüler*innen im Vergleich zu anderen unterrichtlichen Lernsituationen relativ selbstgesteuert an anspruchsvollen, herausfordernden und interessanten Aufgaben arbeiten. Im Dialog mit Mitschüler*innen können somit wichtige menschliche Bedürfnisse erfüllt werden. Hierzu gehören die Wünsche nach sozialer Verbundenheit mit anderen Menschen, nach eigenen Entscheidungsspielräumen und selbstbestimmtem Handeln sowie nach dem Erleben der eigenen Fähigkeiten und Stärken (Ryan & Deci, 2017). Ein Beispiel für die hohe Motivation der Lernenden zeigt sich im Gruppenpuzzle. Jedes Gruppenmitglied wird hier zum Experten für ein Teilthema und ist dafür verantwortlich, seine Gruppenmitglieder in diesem Thema zu instruieren. Die Experten können in ihrer Rolle als Erklärende Kompetenz erleben. Gleichzeitig sind die Gruppenmitglieder aufeinander angewiesen, um so Wissen über alle Expertenthemen zu erwerben. Die Gruppenmitglieder erleben somit einen starken Zusammenhalt und erleben sich miteinander verbunden.

Die soziogenetische Perspektive geht auf Piaget (1985) und seine Annahmen über die Bedeutung des kognitiven Konfliktes für die Entwicklung von Kindern zurück. Ein kognitiver Konflikt entsteht, wenn Informationen aus der Umwelt nicht mit den eigenen Wissensbeständen oder Vorstellungen übereinstimmen und auch nicht einfach in Übereinstimmung gebracht werden können. Beispielsweise erleben im naturwissenschaftlichen Unterricht der Grundschule Schüler*innen im Versuch, dass ein Schiff nicht sinkt, wenn es schwerer beladen wird. Dies widerspricht der Vorstellung einiger Schüler*innen, dass ein Gegenstand nur schwimmt, wenn er leicht ist. Das daraus entstehende kognitive Ungleichgewicht will aufgelöst werden, indem die eigenen Wissensbestände grundlegend verändert werden und ein neues Verständnis entsteht. Der Dialog mit anderen Lernenden bedeutet für Schüler*innen, dass sie sich mit den unterschiedlichsten Ideen und Auffassungen auseinandersetzen können, die teilweise ihren eigenen Vorstellungen widersprechen. Der Einzelne erwirbt neues Wissen auf dem Weg der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Auffassungen, wenn die Gruppe gefordert ist, eine gemeinsame Problemlösung zu erarbeiten.

Wygotskis (1934, 2002) Annahmen über den Zusammenhang zwischen der individuellen kognitiven Entwicklung und dem gesellschaftlich-kulturellen Kontext bilden die Grundlage der soziokulturellen Perspektive. Er geht davon aus, dass der Mensch seine Entwicklung aktiv gestaltet und sich dabei die Inhalte, Routinen, Werkzeuge und Symbole seiner Kulturgemeinschaft aneignet. Dadurch wird der Mensch zum Mitglied dieser Gemeinschaft und entwickelt durch sein eigenes Handeln die Gemeinschaft weiter. Diesem theoretischen Ansatz folgend bilden die Schüler*innen über den Dialog eine Lerngemeinschaft, in der sie durch die Anleitung und Unterstützung ihrer Mitschüler*innen Wissen aufnehmen und gleichzeitig am Wissensbildungsprozess partizipieren. Lernende bekommen von ihren Mitschüler*innen Rückmeldung über ihre eigenen Ideen und Sichtweisen, werden motiviert und kognitiv angeregt (Salomon & Perkins, 1998), insbesondere dann, wenn die Peers bereits über mehr Wissen verfügen als sie selbst. Dieses Prinzip macht sich beispielsweise das Tutoring zu Nutze, das auch für das Arbeits- und Sozialverhalten von Schüler*innen eingesetzt werden kann. Schüler*innen höherer Klassenstufen können z. B. für die neu eingeschulten Fünftklässler als Tutor*innen eingesetzt werden, damit die Jüngeren ihre neue Schule und deren Organisation, Abläufe und Regeln besser kennenlernen können.

Im vierten theoretischen Ansatz steht die kognitive Elaboration im Mittelpunkt, das heißt, die Anreicherung neuer Lerninhalte um weitere Wissensselemente (Anderson, 2001). Schüler*innen schreiben neuen Lerninhalten Bedeutung zu, indem sie aktiv nach Verbindungen zwischen einzelnen neuen Wissensinhalten suchen oder neue Informationen mit bereits vorhandenen Wissensstrukturen, ihrem Vorwissen, verknüpfen. Der Dialog mit Mitschüler*innen wirkt sich aus diesem Blickwinkel deshalb lernförderlich aus, weil durch gegenseitiges Fragenstellen und Erklären der Lernenden elaborierende Verarbeitungsprozesse ausgelöst werden (King, 1999; Webb, 1989). Dabei muss es sich jedoch um Fragen und Erklärungen handeln, die das Verstehen der Lerninhalte zum Ziel haben. Fragen nach der richtigen Lösung und die im Gegenzug gegebene Lösungsantwort stimulieren bei den Schüler*innen keine tieferen Verarbeitungsprozesse. So ist beispielsweise die Frage, welcher römische Kaiser im Jahr 64 n. Chr. in Rom einen großen Brand gelegt haben soll, wenig anregend. Dagegen erfordert es höhere Denkprozesse, wenn Schüler*innen die Regierungszeit Kaiser Neros in Perioden beschreiben sollen.

1.1 Die Wirksamkeit peergestützter Lernformen

Metaanalysen, die die Ergebnisse zahlreicher Studien zusammenfassend beschreiben, liefern aufschlussreiche Erkenntnisse über die Wirksamkeit peergestützter Lernformen. Zu diesen Metaanalysen zählt die Hattie-Studie (2008), welche dem peergestützten Lernen eine stärkere Lernwirksamkeit bescheinigt als der Einzelarbeit. Dies verdeutlicht, dass sich Schüler*innen im Dialog mit ihren Mitschüler*innen mehr Wissen über die Lerninhalte aneignen, als wenn sie alleine arbeiten. Darüber hinaus verweist die Forschung auf weitere positive Auswirkungen peergestützten Lernens:

- Insbesondere jüngere Schüler*innen und Schüler*innen in herausfordernden Lebenslagen profitieren von der Zusammenarbeit mit anderen Lernenden (Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003).
- Peergestütztes Lernen wirkt sich positiv auf die Einstellungen der Schüler*innen gegenüber Schule und Lernen aus (Kyndt, Raes, Lismont, Timmers, Cascallar & Dochy, 2013).
- Schüler*innen entwickeln durch peergestütztes Lernen eine bessere Wahrnehmung ihrer eigenen Kompetenzen (Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006; Tolmie et al., 2010).
- Peergestütztes Lernen fördert die Entwicklung von sozial-emotionalen Fähigkeiten der Schüler*innen und von Beziehungen zu ihren Mitschüler*innen (Ginsburg-Block et al., 2006; Tolmie et al., 2010).

Insgesamt stützen also die Forschungsergebnisse die theoretischen Annahmen. Gleichzeitig zeigen einzelne Untersuchungen, dass die Wirksamkeit peergestützter Lernformen von ihrer genauen Umsetzung im Unterricht abhängt. Dies fängt bei

Partner- und Gruppenarbeiten mit der Gruppenzusammensetzung an. Hier verdeutlichen Studien, dass der Wissenserwerb höher ausfällt, wenn gleichgeschlechtliche Gruppen gebildet werden (Ginsburg-Block et al., 2006). Außerdem ist bei der Gruppenzusammensetzung der Lern- und Leistungsstand der Schüler*innen zu beachten: Lernende mit einem niedrigen Lern- und Leistungsstand lernen in heterogenen Gruppen mehr. Schüler*innen mit einem mittleren Leistungsniveau lernen in einer homogenen Gruppe aus Mitschüler*innen mit ebenfalls mittlerem Leistungsniveau mehr (Lou et al., 1996). Für leistungsstarke Schüler*innen zeigt sich dagegen kein Unterschied, ob sie in einer heterogen oder einer homogen zusammengesetzten Gruppe arbeiten.

Ein weiterer Aspekt, den es bei der Umsetzung von Partner- und Gruppenarbeiten zu beachten gilt, ist die Aufgabenstellung. Partner- und Gruppenarbeiten sind besonders dann von Vorteil für den Wissenserwerb, wenn es sich um anspruchsvolle Problemlöseaufgaben handelt (Kirschner, Paas, Kirschner & Janssen, 2011). Wichtig ist hier, das Anspruchsniveau aus der Sicht der Schüler*innen zu betrachten und auch möglicherweise unterschiedliche Wahrnehmungen der Schüler*innen je nach Lern- und Leistungsstand zu berücksichtigen. Für die Problemlösung kann es spezielle Expertisen der Gruppenmitglieder geben, jedoch sollten diese auch gemeinsam über einige Hintergrundinformationen und Wissenszugänge verfügen, so dass sie leichter ein gemeinsames Verständnis erarbeiten können (Deiglmayr & Schalk, 2015). Darüber hinaus sollte die Lehrperson den gemeinsamen Arbeitsprozess gut vorstrukturieren (Supanc, Völlinger & Brunstein, 2017), den Schüler*innen jedoch möglichst weitgehende Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten während des Arbeitsprozesses geben (Ginsburg-Block et al., 2006). Letzteres bedeutet nicht, die Schüler*innen allein zu lassen: Ihren Arbeitsprozess im Blick zu haben und sie zu unterstützen, wenn eine Gruppe Hilfebedarf signalisiert, ist ein wichtiger Aspekt der Rolle als Lernbegleiter*in, die Lehrer*innen beim peergestützten Lernen einnehmen (Hijzen, Boekarts & Vedder, 2007; Pauli & Reusser, 2000).

Kooperatives Lernen bietet mit seinen Basismerkmalen einen guten Rahmen, um das Arbeiten und Lernen in Gruppen zu strukturieren. Mit kleinen Unterschieden in der Benennung werden von Johnson und Johnson (1994) sowie Slavin (1995) fünf Basismerkmale formuliert, durch die der kooperative Arbeits- und Lernprozess der Schüler*innen organisiert und (weiter)entwickelt wird:

- *Positive Interdependenz* bedeutet, dass die Schüler*innen ihre eigenen Ziele nur dann erreichen, wenn ihre Gruppenmitglieder ebenfalls ihre Ziele erreichen. Unter den Gruppenmitgliedern besteht eine positive Zielstruktur, die sie zur Kooperation motiviert. Dies steht im Gegensatz zu einer negativen Zielstruktur, bei der eine Person ihr Ziel nur dann erreicht, wenn die anderen ihre Ziele nicht erreichen. Eine solche Situation kann beispielsweise beim lehrergeleiteten Unterrichtsgespräch entstehen, wenn auf die Frage der Lehrperson nur ein Schüler bzw. eine Schülerin die richtige Antwort geben kann. Positive Interdependenz kann umgesetzt werden, indem beispielsweise eine Gruppenbelohnung für die Gruppen mit

dem höchsten Lernzuwachs aller Gruppenmitglieder vergeben wird oder indem die Schüler*innen unterschiedliche Rollen oder Expertenthemen übernehmen. Jede Rolle und jedes Expertenthema sind wichtig für die gemeinsame Problemlösung, so dass Kooperation notwendig wird.

- Über die Rollen oder Expertenthemen trägt jedes Gruppenmitglied eine *individuelle Verantwortung* und muss einen Beitrag zum Gruppenergebnis leisten. Dieser individuelle Beitrag soll dabei für alle anderen deutlich erkennbar sein. Slavin (1995) setzt diesen Aspekt bei der Gruppenrallye (s. Exkurs 2) so um, dass die individuellen Lernzuwächse anhand von Leistungsüberprüfungen erfasst werden und die Summe der Lernzuwächse in der Gruppe ausschlaggebend für die Gruppenbelohnung ist. Beim Gruppenpuzzle (Aronson et al., 1978) übernimmt jedes Gruppenmitglied die Verantwortung für ein anderes Expertenthema, bereitet dieses auf und instruiert die anderen Gruppenmitglieder darin (s. Exkurs 3). Damit soll ungünstigen Gruppenprozessen und Phänomenen vorgebeugt werden wie beispielsweise dem sozialen Faulenzen oder der Verantwortungsdiffusion, bei denen einzelne Lernende in der Gruppe weniger leistungsbereit sind oder sich für die Aufgabenbearbeitung nicht verantwortlich fühlen (im Sinne der Fehlinterpretation des TEAM-Gedankens als „Toll, Ein Anderer Macht’s“).

Exkurs 2: Gruppenrallye

Ziel und Funktion der Methode

Die Gruppenrallye bildet die relative Leistungssteigerung der Lernenden ab. Insbesondere leistungsschwächere Schüler*innen sollen durch diese Methode ein Erfolgserlebnis erfahren. Daneben stärkt sie den Zusammenhalt innerhalb von Kleingruppen und leistungsstärkere Schüler*innen üben sich in der Wissensvermittlung und ihrem sozialen Verhalten. Die Gruppenrallye macht daneben den persönlichen Lernfortschritt sichtbar und motiviert die Schüler*innen zur Entwicklung und Reflexion geeigneter Lernstrategien. Gelernte Inhalte werden hierbei vertieft, gefestigt und vernetzt.

Ablauf der Methode

Durch einen Test wird am Ende einer Unterrichtseinheit der Leistungsstand der Schüler*innen erhoben. Die Ergebnisse wertet die Lehrperson aus und teilt leistungsheterogene Gruppen ein. Sie erklärt dann das weitere Vorgehen. In den Gruppen organisieren die Schüler*innen ihren Lernprozess nun selbstständig. Dazu kann es hilfreich sein, den Gruppen die Fehler, welche im Test unterlaufen sind, transparent zu machen. Die Schüler*innen greifen auf Lernmaterialien der Lehrperson zurück und fragen sich wechselseitig ab, stellen sich Probeaufgaben und unterstützen sich bei Verständnisfragen gegenseitig. Abschließend findet ein erneuter Test statt, welcher abgewandelt ist, aber den gleichen Schwierigkeitsgrad wie der erste Test aufweist. Die Gruppe, die in der Summe den höchsten Verbesserungsgrad erzielt hat, kann dabei prämiert werden. Insofern zählen hier die nicht die einzelnen Verbesserungswerte, sondern die der gesamten Gruppe.

Praxistipps

- Die Auswertung des Tests muss eine Zahl oder Kompetenzstufe ergeben (z. B. eine Punktzahl, eine Fehlerzahl in einem Diktat, Sekunden oder Zentimeter im Sportunterricht). Verdeutlichen Sie den Schüler*innen anschließend, dass ein mäßiges Abschneiden bei diesem ersten Test nicht tragisch ist, da der Lernprozess noch nicht abgeschlossen ist. An dieser Stelle können Sie die Gruppenrallye erläutern, damit Ihre Schüler*innen ermutigt werden, die Übungsphase möglichst ernst zu nehmen. (Stellen Sie die Methode bereits vor dem ersten Test vor, so werden einzelne Schüler*innen womöglich absichtlich schlecht abschneiden.)
- Die Gruppen sollten jeweils aus einer leistungsstarken, zwei durchschnittlichen und einer leistungsschwachen Person zusammengestellt werden. Allerdings kann es demotivierend für die Schwächeren sein, wenn die Schüler*innen ihr Ranking erfahren. Daher sollten Sie nur die Gruppeneinteilung mitteilen, ohne den Schüler*innen die erreichte Punktzahl/Kompetenzstufe offenzulegen.
- Die Tests zu Beginn und am Ende der Übungsphase müssen in Form und Schwierigkeitsgrad identisch sein, um den Lernzuwachs bemessen zu können und eindeutige Verbesserungswerte zu erhalten.

Exkurs 3: Gruppenpuzzle

Ziel und Funktion der Methode

Es werden arbeitsteilig verschiedene Teilaspekte eines zusammenhängenden Oberthemas erschlossen. In Vierergruppen erarbeiten sich alle Schüler*innen der Gruppe ihr Teilthema und stellen es den anderen vor. Dabei üben sie sich im wechselseitigen Lehren und Lernen.

Ablauf der Methode

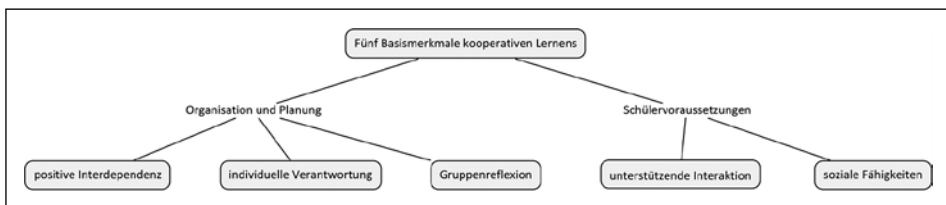
Am Gruppentisch erhält jede*r Schüler*in einen anderen Text (A-D), der in Einzelarbeit erschlossen wird (Schritt 1). Klassenübergreifend finden sich nach der Einzelarbeitsphase die Schüler*innen mit Text A bzw. B, C oder D in einer neuen, textgleichen Kleingruppe zusammen (möglichst wieder zu maximal viert) und sichern ihr Textverständnis, stellen einander Überprüfungsfragen, heben zentrale Informationen hervor etc. (Schritt 2). Zurück am ursprünglichen Gruppentisch, stellen sich alle Schüler*innen ihre Texte vor (Schritt 3) und sichern gemeinsam die Ergebnisse (Schritt 4).

Praxistipps

- Ein Gruppenpuzzle ist grundsätzlich auch mit drei oder mehr als vier Texten denkbar. Die empfohlene Obergrenze liegt bei vier Texten, da es ansonsten zu viele Informationen aus zu vielen unterschiedlichen Texten für die Schüler*innen wären.
- Die einzelnen Phasen sollten kleinschrittig anmoderiert werden, damit die Methode den Schüler*innen nicht zu viele kognitive Kapazitäten abverlangt und sie den Blick für Inhalte frei haben.

- Über das Gruppenpuzzle lässt sich gut binnendifferenzieren – sei es nach Kompetenzniveau oder Lesegeschwindigkeit. Die Texte müssen in diesem Fall unterschiedliche Schwierigkeitsgrade oder unterschiedliche Textlängen aufweisen.
- Im Ablauf des Gruppenpuzzles ist Schritt 4 besonders wichtig. Denn bis dahin liegen den Schüler*innen lediglich unterschiedliche Puzzlesteine in Form von Texten und Inhalten vor. Die eigentliche Puzzle-Aufgabe beginnt erst danach, wenn die Textinformationen zusammengeführt und z.B. in eine grafische Form überführt werden sollen.

- Das dritte Merkmal kooperativen Lernens ist die *Gruppenreflexion* im Anschluss an den kooperativen Arbeitsprozess. Die Gruppenmitglieder überlegen gemeinsam, eventuell unter Anleitung der Lehrperson, was für ihre Zusammenarbeit hilfreich und was hinderlich war. Aus diesen Überlegungen heraus entscheidet die Gruppe, was sie für die nächste Zusammenarbeit beibehalten und was sie verändern möchte. Die Gruppenreflexion trägt somit dazu bei, dass Gruppen ihre Kooperation weiterentwickeln und sie somit kontinuierlich effektiver zusammenarbeiten können.
- *Unterstützende Interaktion* bedeutet, dass sich die Gruppenmitglieder gegenseitig vertrauen und einander helfen, indem sie beispielsweise Informationen oder Materialien austauschen, sich für den gemeinsamen Arbeitsprozess engagieren und gegenseitig für die Aufgabenbearbeitung motivieren, sich untereinander Rückmeldung geben und auf die Gesprächsbeiträge der anderen Gruppenmitglieder eingehen. Im weiteren Sinne kann auch das gegenseitige Fragenstellen und Erklären als unterstützende Interaktion betrachtet werden.
- Mit der unterstützenden Interaktion in Zusammenhang stehen die *sozialen Fähigkeiten* der Schüler*innen, welche eine notwendige Voraussetzung für den Lernerfolg des Einzelnen sowie die Gruppenleistung sind. Bei den sozialen Fähigkeiten handelt es sich speziell um die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme, zu prosozialem Verhalten, zur Konfliktlösung, Kontaktaufnahme und Einflussnahme in Gruppen (Jurkowski & Hänze, 2010).



Positive Interdependenz, individuelle Verantwortung und Gruppenreflexion können von Lehrpersonen eingeplant bzw. durch die Vorstrukturierung des gemeinsamen Arbeits- und Lernprozesses umgesetzt werden. Die unterstützende Interaktion und die sozialen Fähigkeiten der Schüler*innen können zwar durch die anderen Basis-

merkmale sowie Hinweise der Lehrperson angeleitet werden, jedoch werden mit diesen beiden Merkmalen insbesondere die Schülervoraussetzungen angesprochen. Eine gut durchdachte Gruppenzusammensetzung, kleinschrittigere Arbeitsaufträge, Hinweise auf Gruppenarbeitsregeln oder Vorgaben für die Kommunikation können nur dann unterstützend wirken, wenn die Lernenden über grundlegende Fähigkeiten zur Zusammenarbeit verfügen. Aus Lehrersicht stellt dies jedoch eine größere Herausforderung dar.

1.2 Partner- und Gruppenarbeiten in der Unterrichtspraxis

Befragungen zeigen, dass Lehrer*innen Partner- und Gruppenarbeiten gegenüber durchaus positiv eingestellt sind und darin einen großen Nutzen zur Förderung sozialer Fähigkeiten ihrer Schüler*innen sehen (Abramczyk & Jurkowski, 2020; Buchs et al., 2017; Völlinger et al., 2018). Gleichzeitig nehmen sie eine Reihe von Herausforderungen bei der Umsetzung von Partner- und Gruppenarbeiten im Unterricht wahr. Dazu zählen unter anderem:

- ein höherer zeitlicher Aufwand in der Unterrichtsvorbereitung sowie in der Unterrichtsdurchführung,
- ein geringer zeitlicher Spielraum für den Einsatz von Partner- und Gruppenarbeiten aufgrund der vorgegebenen Curricula und
- zu geringe sozial-kommunikative Fähigkeiten der Schüler*innen, um erfolgreich zusammenzuarbeiten. Die Schüler*innen haben den Aussagen der Lehrer*innen zufolge vielmehr Schwierigkeiten, in den Dialog zu treten, sich über Inhalte auszutauschen und gemeinsam neues Wissen zu konstruieren. Stattdessen kommt es nach Einschätzung der Lehrer*innen bei Partner- und Gruppenarbeiten gehäuft zu Unterrichtsstörungen und die Lernerfolge der Schüler*innen fallen entsprechend gering aus.

Aufgrund der zu geringen sozial-kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden sehen die Lehrer*innen die Notwendigkeit, die Schüler*innen auf die Zusammenarbeit vorzubereiten. Wie genau aber kann eine solche Vorbereitung aussehen? Welche Fähigkeiten sollen Schüler*innen entwickeln und wie können ihre Lehrkräfte sie darin unterstützen?

Eine erste Antwort hierauf gibt die Forschung zur Kommunikation von Schüler*innen beim gemeinsamen Arbeiten und Lernen. Zahlreiche Studien zeigen, welche sozial-kommunikativen Fähigkeiten erforderlich sind, damit Schüler*innen gut zusammenarbeiten, jedes Gruppenmitglied verständnisorientiertes Wissen erwirbt und die Gruppe ein zufriedenstellendes Ergebnis erarbeitet. Zu diesen sozial-kommunikativen Fähigkeiten gehört die *transaktive Kommunikation*, die Untersuchungsergebnissen zufolge in Zusammenhang steht mit dem Wissenserwerb von Lernenden unterschiedlichster Altersgruppen (Berkowitz, Althof, Turner & Bloch,

2008). Ebenso hat sich die transaktive Kommunikation als relevant für die Lernwirksamkeit von Partner- und Gruppenarbeiten in zahlreichen Unterrichtsfächern erwiesen, so beispielsweise in den Naturwissenschaften (Azmitia & Montgomery, 1993; Russell, 2005), in Musik (MacDonald, Miell & Morgan, 2000) und im Ethikunterricht (Berkowitz & Gibbs, 1983; Kruger, 1992, 1993).

Transaktive Kommunikation bedeutet, dass Schüler*innen mit ihren eigenen Ideen zur Aufgabenstellung und zu den Lerninhalten Bezug nehmen auf die Ideen ihrer Lernpartner*innen, auf deren Ideen aufbauen und sie dadurch weiterentwickeln (Jurkowski & Hänze, 2015).

Bildlich ausgedrückt, legt bei Partner- und Gruppenarbeiten jede*r Schüler*in mit einer Idee einen Puzzlestein auf den Tisch. Dieser Puzzlestein stellt einen Wissensbaustein zur Aufgabenbearbeitung dar. Das besondere an der transaktiven Kommunikation ist, dass dieser neu gelegte Puzzlestein an einen bereits liegenden Puzzlestein eines anderen Gruppenmitgliedes andockt. Dadurch entsteht im Dialog Schritt für Schritt eine gemeinsame Problemlösung, die Schüler*innen konstruieren also gemeinsam Wissen und erarbeiten zusammen eine komplexe Wissensstruktur zum Lerngegenstand.

Schüler*innen können über verschiedene Formen der transaktiven Kommunikation ein zu den Ideen ihrer Mitschüler*innen passendes Puzzleteil beitragen:



Durch *Nachfragen* können Schüler*innen fehlende Informationen über den Puzzlestein ihres Gegenübers erlangen oder sich Sicherheit über ungenaue Informationen verschaffen.



Hat ein Gruppenmitglied bereits eine Idee eingebracht, können sich Lernende durch eine Paraphrase *absichern*, inwiefern sie diesen Puzzlestein ihres Gegenübers richtig verstanden haben.

Durch Nachfragen und Absichern erreichen die Gruppenmitglieder ein gemeinsames Verständnis über ihre jeweiligen Ideen zur Aufgabenbearbeitung. Beide Formen der Transaktivität dienen dazu, einen bereits gelegten Puzzlestein eines Gruppenmitglieds zu verdeutlichen und damit ein Wissensselement zu präzisieren. Da es hierbei um einen einzelnen Puzzlestein geht, der bereits von einem Gruppenmitglied in den Dialog eingebracht wurde und dieser „nur noch“ eine genauere Form annimmt, sprechen wir hier von schwach-transaktiven Formen der Kommunikation. Anspruchsvoller wird es mit den folgenden Formen, bei denen weitere Wissensselemente hinzukommen und die somit stark-transaktive Formen der Kommunikation darstellen.