

Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Sozialformen

Dr. Norbert Brieden

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100033/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Sozialformen

Dr. Norbert Brieden

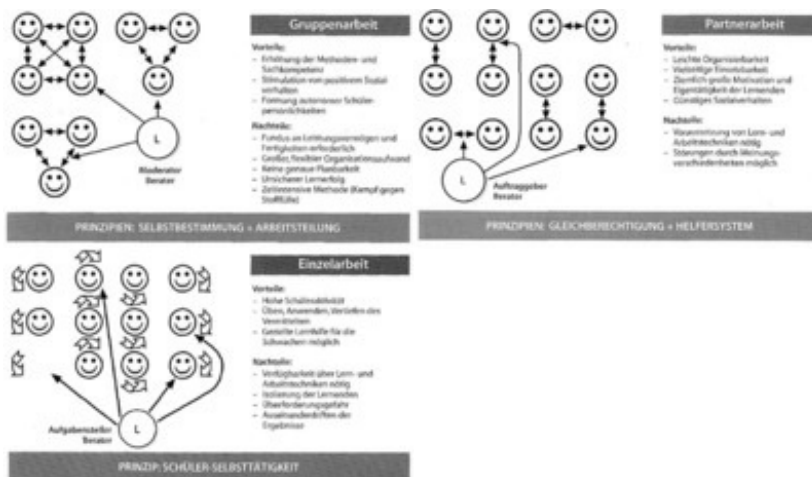
Lehrstuhl für Religionspädagogik/Katechetik und Didaktik des Kath.
Religionsunterrichts Institut für Katholische Theologie Bergische Universität wuppertal

1. Hinführung und Überblick

Jeder Lern- oder Unterrichtsprozess hat einen Gegenstand, dem er sich widmet. Deshalb ist eine Beziehung zur Sache gestiftet, sobald sich der oder die einzelne diesem Gegenstand zuwendet. So sitzt etwa ein Junge allein vor dem Computer und übt mit einem Lernprogramm das Suchen und Finden von Bibelstellen. Ein Mädchen versetzt sich über eine Hausaufgabe in die Situation einer verfolgten Hexe und schreibt aus dem Kerker einen Brief an ihre Familie. Zwei Kinder tauschen sich über ihre Erfahrungen während der letzten Religionsstunde aus, in der sie eine Moschee (→ Moschee) besucht haben. Vier Jugendliche erstellen ein Plakat zum Umgang mit dem → Tod im Buddhismus. Ein Oberstufenkurs debattiert angeregt über das Pro und Contra der Sterbehilfe. Eine Lehrerin weckt im Unterrichtseinstieg durch die gemeinsame Betrachtung eines Bildes (→ Bilder) der Kunst das Interesse der Klasse für Paulus (→ Paulus, bibeldidaktisch, Grundschule; → Paulus, bibeldidaktisch, Sekundarstufe).

In diesen Szenen treten die Sozialformen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, des Frontalunterrichts und des Kreisgesprächs vor Augen (Reents, 2010, 56). Pukas hat diese Sozialformen mit ihren Vor- und Nachteilen sowie den ihnen zugrunde liegenden Prinzipien und Lehrerrollen anschaulich visualisiert:





Für H. Meyer ist das Kreisgespräch keine Sozialform, sondern ein Handlungsmuster, das insofern eine „Ausnahme bildet“, als es zwingend an die Sozialform des Frontalunterrichts gekoppelt ist. Nach Meyer gibt es nur vier Sozialformen. Alle anderen Nennungen beruhen entweder auf *Synonymie* (etwa Alleinarbeit/Stillarbeit für Einzellarbeit oder Plenumsdiskussion/Debatte für Kreisgespräch), auf *Mischformen* (wie dem Team-Teaching in Großklassenverbänden) oder wie seines Erachtens beim Kreisgespräch auf *Denkfehlern* (Meyer, 2013, 139-141; s.u. 2.3.).

Für Mendl sind Lernzirkel, Frei- und Projektarbeit religionsdidaktisch bedeutsame Sozialformen, weil sie die Verantwortung für das soziale Miteinander, die eigenen Lernwege und die Welt stärken. Zudem hält er die „metareflexiven Lernverfahren“ für religionsdidaktisch zentrale Sozialformen, weil „durch diese Prozesse eines beurteilenden Zugangs auf Lernwege und Lerninhalte die Schülerinnen und Schüler als Subjekte des eigenen Glaubens und der je eigenen Glaubensbiografie ernst genommen werden“ (Mendl, 2014, 205). Kösel bezeichnet außerdem das Team-Teaching und verschiedene Spielformen (Planspiel, Rollenspiel, Entscheidungsspiel) als Sozialformen (Kösel, 1978, 23-31); ebenso rechnet Gudjons zu diesen „Sonderformen“ auch „flexibel wechselnde Gruppierungen der Lernenden, die vom Planspiel einer Klasse über das Team-Teaching in Großklassenverbänden bis zum Theaterstück in der Aula für alle Schüler reichen“ (Gudjons, 2011, 23; s.u. 2.3.).

2. Systematische Entfaltung

In den eingangs beschriebenen Szenen wird deutlich, dass die *Sozialformen* in der Regel mit eingeübten *Aktionsformen* (auch *Handlungsmuster* genannt) verbunden sind: hier dem Arbeiten am Computer, dem Schreiben eines

Aufsatzes, der Reflexion einer Exkursion, der Visualisierung auf einem Plakat, der Pro-Contra-Debatte und der Bildbetrachtung. Einige Aktionsformen fordern aufgrund der durch sie vorgegebenen Handlungsabläufe ganz bestimmte Sozialformen (vgl. Adam, 2010, 41): z.B. die Klausur die Einzelarbeit und das Referat den Frontalunterricht. Allerdings setzt das Referat eine persönliche Auseinandersetzung mit seinem Gegenstand in Einzelarbeit voraus, und oft probt eine Referentin den Vortrag vor einem Freund in Partnerarbeit beziehungsweise lässt sich von → Peers innerhalb einer Gruppenarbeit beraten. Und die Klausur kann jemand nur bestehen, wenn und weil er oder sie in sozialen Gefügen mit anderen gelebt und gelernt hat.

2.1. Beziehung in Handlung, Zeit, Funktion

Sozialformen regeln die Beziehungsstruktur des Unterrichts (Meyer, 2013, 109-147): nach außen die räumliche Ordnung (Tischreihen, Gruppentische, Stuhlkreis etc.), nach innen die Kommunikationsstruktur (wer mit wem in welcher Rolle in Beziehung tritt). Durch *Aktionsformen* werden Handlungskompetenzen aufgebaut und Wirklichkeit wird inszeniert. *Verlaufsformen* bestimmen den zeitlichen Ablauf und verdeutlichen die Funktion der einzelnen Unterrichtsschritte im Zusammenhang einer Lernsequenz (den methodischen Gang, auch „Artikulation“ genannt), z.B. Vorphase – Motivation/dramaturgische Platzierung – Erarbeitung – Sicherung/Vertiefung – Ausdruck/Gestaltung (Schmid, 2012, 21-61) oder Motivation – Themenstellung – Informationsbeschaffung – Erkenntnisgewinn – Sicherung – Vertiefung/Transfer (Riegel, 2010, 12-24). Die unterrichtliche Funktion der sich in Sozialformen ausprägenden Handlungsmuster variiert: Das Bild der Kunst kann wie im Beispiel als Einstieg zur Motivation für ein Thema verwendet werden, aber auch als zentrales Medium einer Erarbeitungsphase dienen oder in einer Sicherungsphase Anlass geben, bereits Erarbeitetes zu bündeln.

Insofern Zeit „als die Beziehung zwischen Subjekten, d.h. als Geschichte“ zu interpretieren ist (Grümme, 2012, 364), konkretisiert sich Lernzeit als Zeit in Beziehung in den unterschiedlichen Gestalten sozialer Formen. Lernende und Lehrende (als immer auch und noch Lernende) nehmen sich Zeit füreinander in der gemeinsamen Arbeit an einem Gegenstand. So entwickelt sich im Beziehungsraum Unterricht die Beziehung der am Lernprozess beteiligten Personen (das WIR), die Beziehung zu dem Gegenstand (das ES), die Beziehung zu dem eigenen Selbst (das ICH) und zu der das Gesamtgeschehen umgreifenden Umwelt (dem GLOBE), der sich etwa in Schule (→ Schule,

öffentlich/staatlich; → Schule, konfessionell) und → Gemeinde unterscheidet (s.u. 4.). Mit Blick auf den Religionsunterricht ergänzt Boschki die aus der Themenzentrierten Interaktion bekannten Dimensionen um die Beziehung zu Gott, die in der theologischen Rezeption das zentrale ES bildet (Hilberath/Scharer, 2012, 142-179), und die Beziehung zur Zeit (Boschki, 2012, 175-177).

2.2. Direkter und Indirekter Unterricht

Lehrende können das Geschehen entweder *direkt* steuern oder *indirekt* (Grünfeld, 1976, 119). Beim *Frontalunterricht* steht die Lehrperson als Schaltstelle im Zentrum des Geschehens, im freien *Kreisgespräch* reiht sie sich als gleichberechtigte Partnerin in den Meinungs austausch aller ein. Aufgrund der unterschiedlichen Prinzipien Lehrerzentrierung und freier Meinungs austausch, die eine differente Beziehungsstruktur zwischen den am Lernprozess Beteiligten zur Folge haben (s.o. 1. die Visualisierungen von Pukas), stellen Kreisgespräch und Frontalunterricht Sozialform-Varianten des Klassenunterrichts dar. In beiden Varianten steht die Lehrkraft im direkten Kontakt zur gesamten Klasse, die gemeinsam an einem Thema arbeitet. Sie ist im Unterricht Beobachterin erster Ordnung, auch wenn sie in den Äußerungen der Lerngruppe nicht nur den Unterrichtsgegenstand, sondern auch die unterschiedlichen Zugänge der Lernenden zu ihm im Blick haben sollte.

Dagegen ermöglicht der indirekte Unterricht einerseits eine innere Differenzierung der Lernenden (die äußere Differenzierung im konfessionellen Religionsunterricht [→ Religionsunterricht, evangelisch; → Religionsunterricht, katholisch] aufgrund der Kirchenzugehörigkeit wird kontrovers diskutiert). Andererseits gibt er wie schon das von einer Schülerin oder einem Schüler geleitete Kreisgespräch der Lehrkraft den Raum, sich als Beobachterin zweiter Ordnung verstärkt auf die Lernprozesse der Lernenden zu konzentrieren und deren Beobachtungsweisen zu beobachten. Ein solcher Standpunkt ist ebenfalls in den metareflexiven Verfahren von allen Beteiligten gefordert und wird auch bei der → Unterrichtsplanung nötig.

Beim indirekten Unterricht ist grundlegend zu differenzieren zwischen *Einzelarbeit*, bei der das Individuum auf sich gestellt und zur Selbsttätigkeit herausgefordert ist, und *Gruppenarbeit im weiteren Sinne*, die immer das soziale Lernen zu fördern versucht. Gruppenarbeit im weiteren Sinne zeigt sich zum einen als *Partnerarbeit*, die als einfachste, leicht organisierbare Form der Gruppenarbeit auf komplexere Varianten der Gruppenarbeit im engeren Sinne

vorbereitet. „Partnerarbeit taugt nicht für umfangreiche Projekte“ und wird eher für kleinere, arbeitsgleiche Aufgaben genutzt (Nuhn, 1995, 17). Sie steht in der Gefahr, dass sich die Zweiergruppe vom Rest der Klasse absondert, der eine den anderen ausnutzt oder die eine die andere in den Schatten stellt. Diese Gefahren sind zu minimieren durch Wechsel in der Zusammensetzung der Partner beziehungsweise Partnerinnen, durch Bildung leistungsgleicher Zweiergruppen oder durch Verbesserung der Lernkultur im Helfersystem: die Leistungsstärkere wird geschult, dem Leistungsschwächeren Hilfen zum Selbstlernen zu geben (Nuhn, 1995, 17).

Gruppenarbeit (im engeren Sinne) unterscheidet sich von der Partnerarbeit durch einen exponentiellen Komplexitätszuwachs. Denn mit jedem weiteren Gruppenmitglied nimmt nicht allein die Zahl der Personen zu, sondern es wirken auch die Beziehungen der einzelnen Gruppenmitglieder auf jedes Gruppenmitglied ein. Aufgrund dieser Gruppendynamik hat sich eine Gruppengröße von 3-5 Personen als günstig erwiesen, weil bei größeren Gruppen das Kontaktnetz unübersichtlich wird und sich der oder die einzelne auch leichter vor der Verantwortung drücken und in der Gruppe verstecken kann (Huwendiek, 2008, 99f.). Gruppen können sich nach Neigung zusammenfinden oder gezielt von der Lehrperson kriterienbezogen gebildet werden, z.B. nach Leistung (homogen oder heterogen) oder nach Geschlecht (Meyer, 1996, 47-77). Soziometrische Verfahren, die durch Umfragen die Beziehungsstruktur der Personen einer Klasse erheben, können dabei helfen, geeignete Gruppen zu bilden (Meyer, 1996, 59-64; Brüggem, 1976). Sie sind aber sehr zeitaufwändig.

In Bezug auf den Gegenstand können die Gruppen *arbeitsgleich* denselben Inhalt oder *arbeitsteilig* Teilaspekte eines Themas bearbeiten (Meyer, 1996, 121-128). Grundsätzlich können die Schülerinnen und Schüler in allen Sozialformen entweder neue Inhalte *erarbeiten*, oder „bereits vermittelte Sachverhalte wiederholen, üben oder anwenden“ und in diesem Sinne *verarbeiten* (Grünfeld, 1976, 119).

2.3. Sonder- und Mischformen

Da *Spielformen* (wie Planspiel, Rollenspiel, Theaterstück) stark durch regelhafte Handlungsmuster geprägt sind, können sie eindeutiger den Aktionsformen zugeordnet werden (Meyer, 2011, 340-370). Bei *Lernzirkel*, *Frei- und Projektarbeit* handelt es sich wie auch bei der „Direkten Instruktion“ und dem „Kooperativen Lernen“ eher um „methodische Großformen“, insofern sie sich zu

Konglomeraten bestimmter Aktions- und Sozialformen „verfestigen“ (Meyer, 2013, 143-146).

Metareflexion und Team-Teaching sind „*Mischformen*“, die eine absolute Grenzziehung zwischen Sozial-, Aktions- und Verlaufsformen in Frage stellen lassen (Meyer, 2013, 140).

Wenn Lehrkräfte ihren Unterricht gemeinsam planen, durchführen und/oder reflektieren, kann man von *Team-Teaching* sprechen. Es erlaubt Zeitersparnis bei einer arbeitsteiligen Unterrichtsplanung, wechselseitige Beobachtung in Phasen des Frontalunterrichts, differenzierte Begleitung einzelner Schüler und Schülerinnen beziehungsweise Gruppen sowie gemeinsame Evaluationen von Unterrichtssequenzen. In Zeiten bildungspolitisch geforderter Inklusion (→ Inklusion) wird Team-Teaching zukünftig eine größere Rolle spielen. Gefördert wird die Zusammenarbeit von Fachlehrkräften und sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrpersonen.

Metareflexive Verfahren verlangen von den Lernenden insofern ein ‚höheres‘ Denken, als ihr Denken oder Verhalten selbst zum Gegenstand des Nachdenkens wird. Sie tragen dazu bei, die sozialen Beziehungen aller Beteiligten bewusst zu gestalten und zu verändern. Metareflexive Handlungsmuster, wie etwa Feedback-Verfahren, konkretisieren sich in unterschiedlichen Sozialformen, auch in Einzel- und Partnerarbeit (Wilkening, 2013). H. Meyer bezeichnet die metareflexive Kommunikation darüber, „wie der Unterrichtsprozess in Gang gesetzt, flexibel gesteuert und abschließend ausgewertet werden kann“, in Anlehnung an W. Schulz als „Diskurse“ und zählt sie als „methodische Kleinformen“ zu den „methodischen Großformen“ (Meyer, 2013, 144f.). Insofern sie häufig am Ende einer Unterrichtssequenz deren Ertrag evaluieren, können sie sich auch als Unterrichtsschritt einspielen, der eine sozialformorientierte Verlaufsform des Unterrichts abschließt:

„Einzelarbeit (individuellen Zugang finden, Grundlagen erarbeiten) –

Partnerarbeit (in eigene Worte fassen, strukturieren, vergleichen, sich unterstützen, Sicherheit gewinnen) –

Gruppenarbeit (mehrere Perspektiven zusammentragen, Zusammenhänge erkennen, Produkt erstellen) –

[Frontalunterricht, N. B.] Plenumspräsentation (Zusammenhänge darstellen) –

Reflexion (den Lernfortschritt und die Arbeitsweise beurteilen)“ (Hüdepohl,

2012, 369).

3. Empirische Erforschung

Sozialformen regeln, mit wem eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler „in einer bestimmten Unterrichtsphase zusammenarbeitet“ (Drumm, 2007, 9). Als Konsens der Unterrichtsforschung gilt, dass keine Sozialform gegenüber einer anderen ausgespielt werden sollte. Jede Form hat ihr Recht, solange ihr Einsatz didaktisch begründet (das heißt von den Unterrichtszielen und seinen Inhalten her zu rechtfertigen ist), den Schülerinnen und Schülern erklärt beziehungsweise wenn möglich mit ihnen diskutiert und geplant (Hilger, 1976) sowie auf jeden Fall mit ihnen zusammen evaluiert wird. H. Meyer stellte 1987 fest: „Vorzüge einzelner Sozialformen gegenüber anderen können zur Zeit empirisch nicht nachgewiesen werden“. Für den Lernerfolg und die subjektive Zufriedenheit sei eher die Auswahl geeigneter Handlungsmuster entscheidend (Meyer, 2013, 141f.).

Terhart ist äußerst skeptisch gegenüber den Versuchen, durch empirische Forschung, etwa über die Quantifizierung der Lernergebnisse in Interventionsstudien, die effektivsten Methoden zu erheben (Terhart, 2005, 74-76). Wenn Unterricht erfolgreich ist, hängt das nicht von den benutzten Methoden ab, sondern eher von der Kompetenz der Lehrkräfte, Aktions- und Sozialformen gegenstands- und schülerangemessen zu orchestrieren. Methodenkompetenz, Methodenvielfalt und Methodeninterdependenz sind daher Prinzipien, an denen sich Lehrende orientieren können (Reich, <http://methodenpool.uni-koeln.de/uebersicht.html>).

Dass sich die Praxis diesen Forderungen annähert, zeigen neuere Untersuchungen. Während in den 1980er Jahren der Klassenunterricht noch fast 80% der Unterrichtszeit ausfüllte, ermittelt eine Befragung von Lehrkräften 20 Jahre später, dass sich direkter und indirekter Unterricht die Waage halten (Huwendiek, 2008, 73). Wiechmann bestätigt diese Tendenz aufgrund einer eigenen Auswertung von „927 Unterrichtsstunden in der Primar- und Sekundarstufe I“. „Danach liegt der Anteil sprachzentrierter Unterrichtselemente nur noch bei 45%, während der Anteil der Schülertätigkeiten von 24% auf 38% angestiegen ist“ (Wiechmann, 2011a, 17f.). Diese Entwicklung könnte auch den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen, die Aschersleben aufgrund einer doppelten Befragung vor und nach dem Wechsel von einem autoritären zu einem freieren Erziehungsstil aus dem Jahre 1954 kommentiert. Nach der Intervention waren jene Sozialformen am beliebtesten, die die größte

Interaktion zwischen den Lernenden erlaubten (Gruppenarbeit, Partnerarbeit, freies Klassengespräch). Vor der Intervention stand der Lehrervortrag an der ersten Stelle vor Gruppen- und Partnerarbeit und das freie Kreisgespräch an der siebten Stelle (von zehn); der Lehrervortrag rückte später auf die sechste Stelle. Daher ist Vorsicht geboten: „Anscheinend ist die Beliebtheit von Unterrichtsformen auch von der Häufigkeit und dem Begleitfaktor Erziehungsstil der Lehrkraft abhängig“ (Aschersleben, 1999, 83).

Die ausgewählten Sozial- und Aktionsformen in ihrer Passung zu den Lernbedürfnissen und -fähigkeiten der Lernenden prägen die Lernumgebung ebenso wie die Lehrperson, die Gruppendynamik, die räumlichen Möglichkeiten, die Unterrichtsgegenstände und der gesellschaftliche Rahmen (Büttner u.a., 2012; Sacher, 2006). Im Blick auf diese Komplexität der Unterrichtsfaktoren sind „unfruchtbare Frontstellungen“ (Englert, 2008, 52), etwa zwischen Frontalunterrichts-Rittern und Gruppenarbeits-Gurus, unproduktiv. Dahinter liegt historisch betrachtet der Konflikt zwischen Herbartianern und Reformpädagogen (Meyer, 2013, 170-183). Während bei den Herbartianern eine der kognitiven Auffassungs- und Verarbeitungsfähigkeit der Kinder adäquate Vermittlung des Lernstoffs im Zentrum stand, betonten die Reformpädagogen die Selbsttätigkeit der Kinder in ganzheitlich anzulegenden, Kopf, Herz und Hand fordernden Lernumgebungen. Die Gegenüberstellung von Instruktivismus und Konstruktivismus beruht auf dieser gegensätzlichen Perspektive, führt aber in die Irre, insofern jede Instruktion auf Konstruktion beruht und ihrerseits das Ziel hat, Konstruktionen zu aktivieren (Brieden, 2012). Das wird indirekt bestätigt durch die empirische Forschung: Denn es „liegen kontroverse bzw. uneindeutige Ergebnisse zur Lernwirksamkeit unterrichtlicher Unterrichtskonzepte bzw. Unterrichtsmethoden vor. Mal hat der konstruktivistisch angelegte Unterricht Vorteile [...], mal sind es die eher instruktionalen Verfahren, die in Übersichtsartikeln als die lernwirksameren gepriesen werden“ (Terhart, 2010, 45). Da für unterschiedliche Lerntypen (auditiv, visuell, haptisch, individuell-reproduzierend, kontaktpersonenorientiert, medienorientiert etc.) dieselben Sozial- bzw. Aktionsformen eine differente Lernwirkung haben, ist der Unterricht methodisch abwechslungsreich zu gestalten (Mendl, 2014, 206f.). Dementsprechend sucht die ATI-Forschung (aptitude-treatment-interaction) nach den idealen Methoden für bestimmte Lerntypen. Sie kommt wie die Analyse von effektiven Schulen und Lehrpersonen zu ähnlichen Ergebnissen (Terhart, 2005, 76-108).

Trotz dieser Vorbehalte liefern Meta-Analysen empirischer Studien belastbare Erkenntnisse über die Effektstärken unterrichtlicher Interventionen.

Effektstärken von $d=0,15-0,40$ werden allein durch den Schulbesuch in einem Jahr erzielt; ohne Schulbesuch würde der Lernfortschritt bei einem Effekt zwischen $0,0$ und $0,15$ liegen (Hattie, 2013, 23f.). Mit einer Effektstärke $d=0,69$ sind beispielsweise metareflexive Unterrichtsstrategien sehr lerneffektiv und besetzen im Vergleich der 138 untersuchten Faktoren Rang 13 (Hattie, 2013, 433-439). Zu diesen Verfahren gehört auch das wechselseitige Feedback der an den Lehr- und Lernprozessen beteiligten Personen, das bei Hattie mit einer Effektstärke von $d=0,73$ Rang zehn einnimmt (Hattie, 2013, 206-211).

Für die Effektivität der gewählten Sozial- und Aktionsformen ist es zentral, dass sie der Situation angemessen sind und durch ihre Vielfalt verschiedene Lerntypen ansprechen. Sowohl der integrierte Frontalunterricht und die Direct Instruction als auch das Kooperative Lernen bieten Sozialformkomplexe an, um Methodenvielfalt und -interdependenz kompetent zu konkretisieren.

3.1. Integrierter Frontalunterricht und Direct Instruction

Wird der Frontalunterricht in offene Unterrichtsformen integriert (Gudjons, 2011), stellen nicht der Lehrervortrag und der Frageunterricht in seinen Varianten fragend-gelenkter (katechetischer) und entwickelnder Verfahren einzige Handlungsmuster des Frontalunterrichts dar (Aschersleben, 1999, 64; 95-121; Huwendiek, 2008, 88-92). Nach Wiechmann beinhaltet der Frontalunterricht in seinen vier Arbeitsphasen „Darbieten“ (wenn möglich problemorientiert statt informierend), „konstruktives Durcharbeiten“, „übendes Wiederholen“ und „problemorientiertes Anwenden“ durchaus die Sozialformen des indirekten Unterrichts (Wiechmann, 2011b, 27-34). Und auch das Modell der „Direct Instruction“, das Barak Rosenshine 1979 in den USA entwickelt hat (Wiechmann, 2011c, 40), ergänzt die klare Präsentation und Demonstration des Lehrstoffes durch angeleitetes Üben im Frageunterricht sowie im Chorsprechen bis zum ‚overlearning‘ und schließlich durch selbstständiges Üben in Einzelarbeit (vgl. Wiechmann, 2011c, 41-47). Nach Hattie weist die direkte Instruktion eine Effektstärke $d=0,59$ auf (Hattie, 2013, 242). Indem H. Meyer die Ergebnisse Hatties auf die drei Grundformen des Unterrichts, die Direkte Instruktion, den Individualisierenden und den Kooperativen Unterricht bezieht, zeigt er den Zusammenhang der Lerngerüste (scaffolds), die für alle drei Grundformen besonders effektiv sind: Es sind jene, „die viel Zeit kosten, aber die Selbstreflexivität der Lernenden stärken: Schülerdiskussionen, Schüler-Feedback und Metaunterricht“ (Meyer, 2014, 127).

3.2. Kooperatives Lernen (Cooperative Learning)

Zu Beginn der 1970er Jahre kam es in Texas nach der Aufhebung der Rassentrennung zu gewaltsamen Konflikten zwischen den Jugendlichen der unterschiedlichen Ethnien. In Reaktion auf diese Situation entwickelte der Sozialpsychologe Elliot Aronson „das Gruppenpuzzle als Unterrichtsmethode, um eine Atmosphäre gegenseitiger Abhängigkeit durch Aufgabenteilung und durch Anstreben eines gemeinsamen Ziels zu erzeugen“ (Borsch, 2010, 91). Das Brüderpaar Johnson und Johnson hat seit den 1980er Jahren die Effekte des Kooperativen Lernens in zahlreichen Studien erforscht. Dabei legen beide die Unterscheidung von individualisierender, kompetitiver oder kooperativer Organisation des Unterrichts zugrunde (<http://www.cooperation.org/home/introduction-to-cooperative-learning/>). Zur gleichen Zeit konnte Norm Green durch die Organisation von Lehrerfortbildungen zu Kooperativem Lernen die Ergebnisse in seinem Schulbezirk so stark verbessern, dass dieser 1996 von der Bertelsmann-Stiftung als innovativster Schulbezirk der Welt ausgezeichnet wurde (<http://greeninstitut.squarespace.com/norm-und-kathy-green/>). In der Folge haben viele deutsche Lehrkräfte an Fortbildungen in Kanada teilgenommen; mit seiner Ehefrau Kathy hat Norm Green auch in Deutschland gelehrt und eindrucksvoll gewirkt (Green/Green, 2007; Brüning/Saum 2008; 2009; Weidner, 2012).

Greens Schülerin Margit Weidner definiert das Konzept so: „*Kooperatives Lernen ist eine besondere Form von Kleingruppenunterricht, der – anders als der traditionelle Gruppenunterricht – die sozialen Prozesse beim Lernen besonders thematisiert, akzentuiert und strukturiert. Der Entwicklung von der losen Gruppe zum ‚echten‘ Team mit erkennbarer Identität kommt hohe Bedeutung zu. Durch vielfältige Maßnahmen und Aktivitäten wird die Eigenverantwortlichkeit für die Gruppenlernprozesse angebahnt und ausgebaut. Durch sensibel geplante Prozesse wird eine positive gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder erzeugt, was sich sowohl auf die sozialen Interaktionsprozesse als auch auf die Arbeitsergebnisse oder -produkte günstig auswirkt*“ (Weidner, 2012, 29).

Brüning und Saum erblicken in der Abfolge der Sozialformen Einzelarbeit (Besinnung) – Partnerarbeit/Gruppenarbeit (kooperativer Austausch) – Frontalunterricht (Präsentation) „das Herz des Kooperativen Lernens“ (Brüning/Saum, 2009, 166); kurz: „Think – Pair – Share“ (Brüning/Saum, 2008, 16-37).

Nach Hattie ist Kooperatives Lernen mit einer Effektstärke $d=0,41$ so gerade noch im Bereich der erwünschten Effekte, in Vergleichsuntersuchungen zum kompetitiven Lernen ($d=0,54$) und zum individuellen Lernen ($d=0,59$) aber eindeutig die effektivere Lernform. Kremers stellt darüber hinaus die für kooperative Lernarrangements typischen Faktoren zusammen, darunter auch die „Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus“ mit der Effektstärke $d=1,44$ (Kremers, 2014, 85). Er kommt zu dem Schluss, „dass Hattie das Kooperative Lernen sowohl explizit als auch implizit als einen wichtigen und wirksamen Faktor für effektive Lernprozesse ansieht. [...] Hattie betont ebenso die immense Bedeutung der Lehrkraft als ‚activator‘ für effektive Lernprozesse: Was Schülerinnen und Schüler lernen, bestimmt vorrangig die einzelne Lehrkraft, die strukturiert, diszipliniert, fachbezogen und effektiv die Lernzeit nutzt“ (Kremers, 2014, 87).

Borsch problematisiert, dass die meisten empirischen Analysen auf outputorientierten Leistungsüberprüfungen basierten, die „eigentlich der kooperativen Philosophie“ widersprächen (Borsch, 2010, 86). In eigenen empirischen Untersuchungen zu den Methoden Gruppenrallye, Gruppenturnier, Gruppenpuzzle I und II, Gruppenrecherche, Konstruktive Kontroverse, Skriptkooperation und Lautlese-Tandems berücksichtigt er nicht nur die *Produkte* kognitiver Lernprozesse, sondern die über die *Prozesse* der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen erzielten Effekte im Blick auf „soziale, motivationale und emotionale Lernziele“. Seines Erachtens belegen seine Forschungen und metaanalytische Untersuchungen „die positive Wirkung kooperativen Lernens“ auf Lernziele in allen Bereichen. Um kognitive Lernziele zu erreichen, erwiesen sich „Gruppenbelohnungen“ dann als wirksam, „wenn sie auf der Basis der individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler“ erfolgten (Borsch, 2010, 100).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Sozialformen Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht und Kreisgespräch sind notwendiger Bestandteil der Unterrichtsmethodik. Sie didaktisch zu reflektieren bedeutet, die *Dimension der Beziehung* im Blick zu behalten (Boschki, 2012). Dementsprechend bedarf das *Classroom Management* eines reflektierten Einsatzes der Sozialformen (Haag/Streber, 2012, 104-117; 135-139). Für präzise unterrichtspraktische Hinweise sei auf die diesbezüglich anregenden Titel im Literaturverzeichnis verwiesen (Wilkening, 2013; Klippert, 2012; Konrad/Traub, 2012; Rendle, 2012; Schmoll, 2012; Gudjons, 2011; Meyer, 2011; Wiechmann, 2011; Borsch, 2010; Weidner, 2012;

Bochmann/Kirchmann, 2008; Brüning/Saum 2008; 2009; Drumm, 2007; Gillies, 2007; Green/Green, 2007; Meyer, 1996; Reich, Methodenpool im Netz).

Wichtig ist: Sozialformen werden erst konkret in Handlungsmustern, die zeitlich gegliedert sind, z.B. die Gruppenarbeit in die Phasen des *Forming*, *Storming*, *Norming*, *Performing* und *Informing* (Huwendiek, 2008, 102). Die gewählte Sozialform muss zu den Zielen und Inhalten des Unterrichts passen (Methodeninterdependenz) und wo immer möglich mit den Lernenden abgestimmt und evaluiert sein („Diskurse“). Methodenvielfalt und -variation sind in allen Lernzusammenhängen anzustreben; Methodenkompetenz erweist sich in der auf die jeweilige Lernumgebung abgestimmten *Orchestration der Sozial- und Aktionsformen*. Diese setzt die Fähigkeit voraus, sich als Lehrkraft in die Köpfe der Lernenden zu versetzen und sich selbst immer wieder neu als lernende Person zu finden. Den Lernenden sollte häufig die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst als Lehrperson zu erproben und metareflexive Verfahren einzuüben, etwa über die auf Einzelarbeit bezogene Aktionsform, ein Lernwegportfolio zu erstellen (Wiedenhorn/Engel, 2008, 78-95).

Team-Teaching und Metareflexion sind Mischformen, die ein breites Forschungsfeld eröffnen. So werden angesichts sich verändernder Rahmenbedingungen künftig Effekte der Teamarbeit und die Bedingungen ihres Gelingens genauer zu erforschen sein. Veränderungen im GLOBE stoßen somit auch Reflexionen über die Sozialformstrukturen geplanter religiöser Lernprozesse an. Nicht nur am Lernort Schule, auch am *Lernort Gemeinde* wird Team-Teaching künftig eine wichtigere Rolle spielen. Ehrenamtliche Katechetinnen und Katecheten (→ Katechese/Katechetik) verstehen sich nicht als bloße Gehilfen der Hauptamtlichen. In der Qualifizierung der Ehrenamtlichen begreifen sich alle Beteiligten als von der Taufgnade erfüllte Christen, die sich wechselseitig Zeugnis ihres Glaubens geben lernen (Kiefer, 2011, 78-82). So entstehen Teams, die unterschiedliche Lerngruppen in ihren Prozessen des Glaubenlernens begleiten können. Weil Gemeinden frei sind von zahlreichen schulischen Zwängen (Benotung, Stundenplan, → Leistungskontrolle), spielen Frontalunterricht und Einzelarbeit eine geringere Rolle und stehen eher Gruppenarbeit und das freie Kreisgespräch im Zentrum (Adam, 2010, 54f.). Insofern gemeindliche Lerngruppen grundsätzlich Menschen aller Bildungsschichten inkludieren können, auch unabhängig körperlicher oder geistiger Beeinträchtigungen, hat die Bildungsarbeit der Kirchen obendrein eine integrierende Funktion (Reents, 2010, 69f.).

Der Wechsel der Sozialformen kann einen wichtigen Beitrag zur *Balance von Außen- und Innenorientierung* leisten. Es ist zu beachten, dass auch Partner-

und Gruppenarbeit Außenorientierung erfordern (Schmid, 2012, 72). Im Religionsunterricht sind meditative Elemente eine fachbezogene Sonderform, die eine starke Innenorientierung erlauben (Mendl, 2014, 212f.). Es wäre zu erforschen, ob *Meditation als eigenständige Sozialform* gelten könnte, die unter dem Prinzip der Transzendenzorientierung die Beziehung zu Gott fokussiert. Welche Konsequenzen hat eine solche Qualifizierung für die Diskussion um den performativen Religionsunterricht (→ Performativer Religionsunterricht)?

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried, Sozialformen des Unterrichts, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, 1. Basisband, Göttingen 5. Aufl. 2010, 41-55.
- Aschersleben, Karl, Frontalunterricht – klassisch und modern. Eine Einführung, Neuwied 1999.
- Bochmann, Reinhard/Kirchmann, Ruth, Kooperativer Unterricht in der Grundschule. Teamarbeit als Motor für individuelles Lernen, Essen 2008.
- Borsch, Frank, Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht, Stuttgart 2010.
- Boschki, Reinhold, Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L., Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012.
- Brieden, Norbert, Instruktion ist Konstruktion, oder: Was bedeutet Jesu ‚Piercing‘?, in: Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 3: Lernumgebungen, Hannover 2012, 53-69.
- Brügger, Gerhard, Ermittlung von Gruppenstrukturen mit Hilfe des soziometrischen Tests, in: Zilleßen, Dietrich (Hg.), Religionspädagogisches Praktikum, München u.a. 1976, 134-142.
- Brüning, Ludger/Saum, Tobias, Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1: Strategien zur Schüleraktivierung, Essen 4. Aufl. 2008.
- Brüning, Ludger/Saum, Tobias, Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 2. Neue Strategien zur Schüleraktivierung. Individualisierung – Leistungsbeurteilung – Schulentwicklung, Essen 2009.
- Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 3: Lernumgebungen, Hannover 2012.
- Drumm, Julia, Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien, Göttingen 2007.
- Englert, Rudolf, Die Diskussion über Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte, in: Englert, Rudolf (Hg. u.a.),

Was ist guter Religionsunterricht?, Jahrbuch der Religionspädagogik 22, Neukirchen-Vluyn 2. Aufl. 2008, 52-64.

- Gillies, Robyn M., Cooperative Learning. Integrating Theory and Practice, Thousand Oaks 2007.
- Green, Norm/Green, Kathy, Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium, Seelze-Velber 3. Aufl. 2007.
- Grümme, Bernhard, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i.Br. u.a. 2012.
- Grünfeld, Werner, Allein-, Partner-, Gruppenarbeit. Arbeitsformen im indirekten Unterricht, in: Zilleßen, Dietrich (Hg.), Religionspädagogisches Praktikum, München u.a. 1976, 119-123.
- **Gudjons, Herbert, Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, Bad Heilbrunn 3. aktual. Aufl. 2011.**
- Haag, Ludwig/Streber, Doris, Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management, Weinheim/Basel 2012.
- Hattie, John, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 3. Nachdruck 2013.
- Hilberath, Bernd Jochen/Scharer, Matthias, Kommunikative Theologie. Grundlagen – Erfahrungen – Klärungen, Ostfildern 2012.
- Hilger, Georg, Organisation kooperativen Unterrichts, in: Zilleßen, Dietrich (Hg.), Religionspädagogisches Praktikum, München u.a. 1976, 111-114.
- Hüdepohl, Gabriele, Anders lernen – anders lehren: Wie Schülerinnen und Schüler Methodenkompetenz erwerben, in: Rendle, Ludwig (Hg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 5. Aufl. 2012, 364-375.
- Huwendiek, Volker, Unterrichtsmethoden, in: Bovet, Gislinde/Huwendiek, Volker (Hg.), Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf, Berlin 5. überarb. Aufl. 2008, 70-107.
- Johnson, David W./Johnson, Roger T., <http://www.co-operation.org/>; abgerufen am 23.10.2014.
- Kiefer, Thomas, Qualifizierung ehrenamtlicher Katechetinnen und Katecheten, in: Kaupp, Angela/Leimgruber, Stephan/Scheidler, Monika (Hg.), Handbuch der Katechese. Für Studium und Praxis, Freiburg i.Br. 2011, 65-83.

- Klippert, Heinz, Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim/Basel 10. Aufl. 2012.
- Kösel, Edmund, Sozialformen des Unterrichts, Ravensburg 6. Aufl. 1978.
- Konrad, Klaus/Traub, Silke, Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 5. Aufl. 2012.
- Kremers, Thomas, Wie lernwirksam ist das Kooperative Lernen? Lernen in kooperativen Strukturen auf dem Prüfstand der Hattie-Studie, in: Terhart, Ewald (Hg.), Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen, Seelze 2014, 78-88.
- Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 3. Aufl. 2014.
- Meyer, Ernst, Gruppenunterricht – Grundlegung und Beispiel, Baltmannsweiler 9. Aufl., Neubearb. von Gerhard Meyer, 1996.
- Meyer, Hilbert, Unterrichts-Methoden, Bd. II: Praxisband, Berlin 14. Aufl. 2011.
- Meyer, Hilbert, Unterrichts-Methoden, Bd. I: Theorieband, Berlin 15. Aufl. 2013.
- Meyer, Hilbert, Auf den Unterricht kommt es an! Hatties Daten deuten lernen, in: Terhart, Ewald (Hg.), Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen, Seelze 2014, 117-133.
- Nuhn, Hans-Eberhard, Partnerarbeit als Sozialform des Unterrichts, Weinheim/Basel 1995.
- Pukas, Dietrich, Lernmanagement. Einführung in Lern- und Arbeitstechniken, Rinteln 2003.
- Reents, Christine, Gruppenunterricht, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband, Göttingen 5. Aufl. 2010, 56-71.
- Reich, Kersten (Hg.), Methodenpool. Online unter: [url: http://methodenpool.uni-koeln.de](http://methodenpool.uni-koeln.de), abgerufen am 23.10.2014.
- Rendle, Ludwig (Hg.), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 5. Aufl. 2012.
- Riegel, Ulrich, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2010.
- Sacher, Werner, Didaktik der Lernökologie. Lernen und Lehren in unterrichtlichen und medienbasierten Lernarrangements, Bad

Heilbrunn 2006.

- Schmid, Hans, Die Kunst des Unterrichts. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München aktual. Neuauflage 2012.
- Schmoll, Lars, Sozialformen, Unterrichtsmethoden, Lerntechniken. Kopiervorlagen für Schule und Weiterbildung, Baltmannsweiler 2012.
- Terhart, Ewald, Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, Weinheim/München 4. erg. Aufl. 2005.
- Terhart, Ewald, Guter Unterricht: Die Perspektiven der empirischen Unterrichtsforschung und der allgemeinen Didaktik, in: Fischer, Christian/Schilmöller, Reinhard (Hg.), Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand, Münster 2010, 39-51.
- Weidner, Margit, Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch, Seelze-Velber 7. Aufl. 2012.
- Wiechmann, Jürgen (Hg.), Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, Weinheim/Basel 5. überarb. Aufl. 2011.
- Wiechmann, Jürgen, Unterrichtsmethoden – vom Nutzen der Vielfalt, in: Wiechmann, Jürgen (Hg.), Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, Weinheim/Basel 5. überarb. Aufl. 2011a, 13-23.
- Wiechmann, Jürgen, Frontalunterricht, in: Wiechmann, Jürgen (Hg.), Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, Weinheim/Basel 5. überarb. Aufl. 2011b, 24-38.
- Wiechmann, Jürgen, Direkte Instruktion, in: Wiechmann, Jürgen (Hg.), Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, Weinheim/Basel 5. überarb. Aufl. 2011c, 39-51.
- Wiedenhorn, Thomas/Engel, Anja, Das Portfolio in der Unterrichtspraxis. Präsentations-, Lernweg- und Bewerbungsportfolio, Weinheim/Basel 2008.
- Wilkening, Monika, Selbst- und Partnerevaluation unter Schülern. Lernwege individualisieren – Kompetenzen steigern, Weinheim/Basel 2013.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de