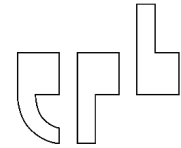




Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

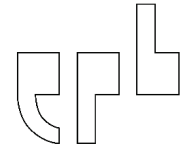
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Psychologie und Bewegungswissenschaft



Kooperatives Lernen im Sportunterricht am Beispiel Akrobatik

HH Schulsporttage 2011

Ingrid Bähr
ingrid.baehr@uni-hamburg.de



Überblick

11:30 Begrüßung, Vorstellung, Überblick

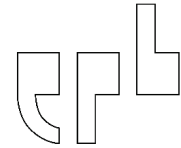
11:45 Praxisbeispiel

- Sicherheitsregeln, Einstimmung (10 Min.)
- Erarbeitungsphase (20 Min.)
- Präsentation der Pyramiden (5-10 Min.)
- Reflexion der Lern- und Gruppenprozesse (Andeutung; 5 Min.)

12:30 Merkmale Kooperativen Lernens

12:45 empirische Befunde

12:50 Abschlussdiskussion

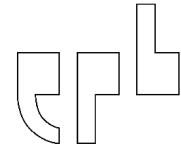


Erarbeitung von Pyramiden in kooperativen Gruppen

Arbeitsauftrag vorstellen & erläutern

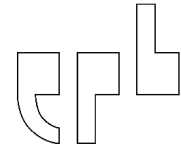
Material: Arbeitsauftrag, Pyramidenbeispiele

- Verständnissicherung
- ggf. Beratung hinsichtlich der Schwierigkeit der Pyramiden
- Sicherheitsaspekte überwachen
- Bereithalten für Rückfragen der Gruppen
- bei Bedarf Beratung der Gruppen (sokratisches Gespräch)
- Zeit im Blick behalten (bis ca. 12:20 Uhr)



Präsentation der Pyramiden

- „Bühne“ und „Zuschauerraum“ improvisieren
- Organisation der Präsentationen
- Gruppen ankündigen
- Musik, „Vorhang“



Reflexion

In den Kleingruppen z.B. zu folgenden Fragen:

- haben die einzelnen Gruppenmitglieder ihre Rolle ausgefüllt ?
- wie ist die Gruppe mit unterschiedl. Meinungen umgegangen?
- Wo wurde der Lernprozess Einzelner von Anderen unterstützt ?
- ist die Gruppe / die Lehrkraft mit der Güte des fachlichen Arbeitsergebnisses zufrieden?
- wo lagen zentrale fachliche Probleme? Was war schwierig?

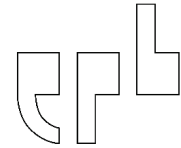
Diskussion im Plenum

- Ergebnisse zusammentragen, zentrale Probleme eruieren
- Konsequenzen für weitere Gruppenarbeiten

„Kooperatives Lernen als Unterrichtsmethode zeichnet sich dadurch aus, dass „Schüler in kleineren Gruppen arbeiten, um sich beim **Lernen des Stoffes** **gegenseitig zu helfen**“

(Slavin, 1989)



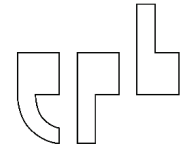


Merkmale von Gruppenunterricht:

- gemeinsames Ziel: Präsentation mit Akrobatikpyramiden
- Arbeitsauftrag, Gruppenarbeit, Ergebnissicherung

zusätzliche Merkmale kooperativen Lernens:

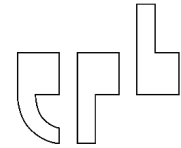
- **Spielraum für Entscheidungen:** Pyramiden selbst erfinden
- **konstruktive Interdependenz:** Sache; Helfen & Sichern
- **individuelle Verantwortlichkeit:** Sache; alle führen mit auf
- **Reflexion der Arbeitsprozesse:** hier nur angedeutet



Kooperatives Lernen & Heterogenität

- Heterogenität als Ausgangspunkt des Lernens
 - Lernen durch Nachahmung (Leistungsschwächere)
 - Lernen durch Lehren (Leistungsstärkere)

- Gegenseitige Unterstützung der Schüler/innen wird als Ressource zum Umgang mit Heterogenität gezielt genutzt



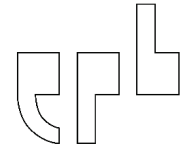
Empirische Befunde – Studien Universität Frankfurt



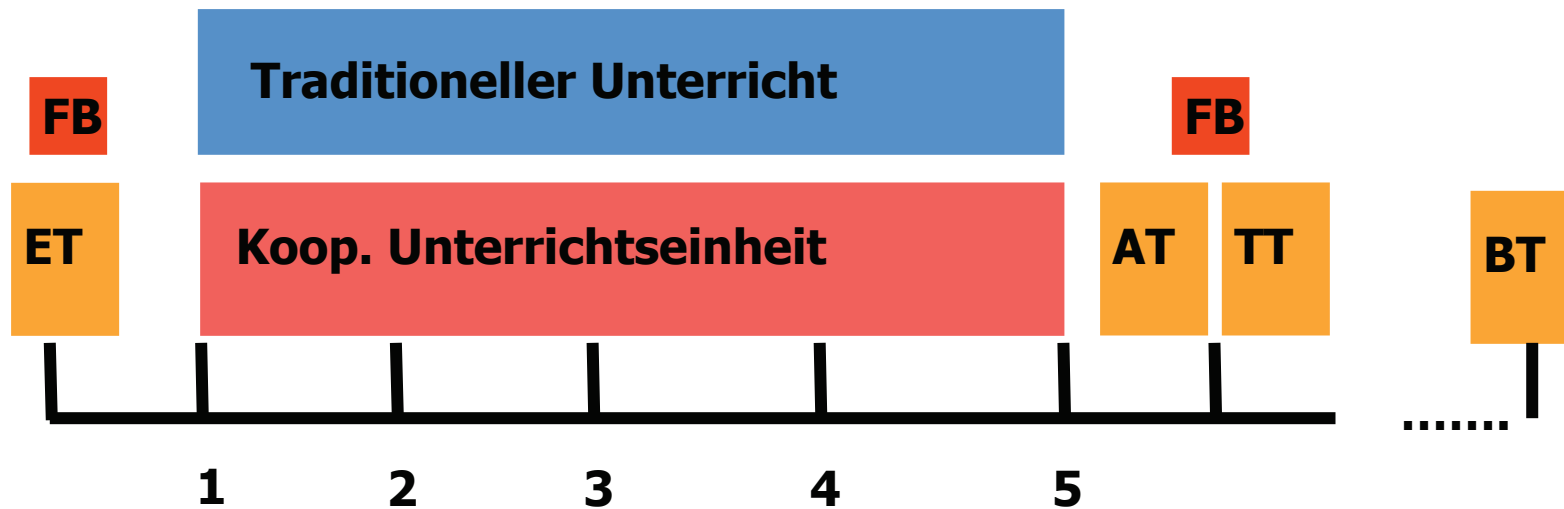
Effektivität kooperativen Lernens

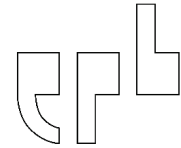
Welche Prozesse gehen mit diesen
Effekten einher?

Wie können diese Prozesse durch
die Lehrkraft unterstützt werden?



Empirische Befunde – Studien Universität Frankfurt



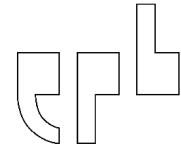


Empirische Befunde – Studien Universität Frankfurt

Vorteile Kooperativen Lernens im Hinblick auf...

- motorische Lernleistung
 - direkte Lernleistung (n.s.)
 - Stabilität des Gelernten ($d = 0,59$ bis $1,30$)
 - Variabilität des Gelernten ($d = 0,61$ bis $2,25$)
- erlebte Bewegungsqualität ($d = 0,55$ bis $2,03$)
- soziale Kohäsion ($d = 0,63$ bis $2,25$)

(Gröben, 2005; vgl. auch Bähr, Prohl & Gröben, 2008)



Empirische Befunde - Überblick

Persönlichkeitsbildung

(z.B. Metaanalysen Slavin 1995; Terhart 2000; Neber 2001; für den Sport: Grineski 1993, 1998; Dyson 2001; Velázquez 2004; Bähr, Prohl & Gröben, 2008)

- Zunahme sozialer & methodischer Kompetenzen
- positivere Einstellung zum Lernen & Unterricht

Fachliches Lernen

(z.B. Johnson et al. 2000; Slavin et al. 2003; Rohrbeck et al. 2003
für den Sport: Dyson 2001; Gröben 2005; Bähr, Prohl & Gröben, 2008)

- uneinheitliche Befundlage zur direkten Lernleistung
- bessere Nachhaltigkeit & Transferierbarkeit des Gelernten

Diskussion

„Kooperatives Lernen als Unterrichtsmethode zeichnet sich dadurch aus, dass „Schüler in kleineren Gruppen arbeiten, um sich beim **Lernen des Stoffes** **gegenseitig zu helfen**“

(Slavin, 1989)



Skript zur Theorie-Praxis-Veranstaltung:

Kooperatives Lernen im Sportunterricht am Beispiel Akrobatik

1 Einleitung

Kooperatives Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass „Schüler/innen in kleineren Gruppen arbeiten, um sich beim Lernen des Stoffes gegenseitig zu helfen“ (SLAVIN 1989, 129). Aus dieser Kurzdefinition wird bereits deutlich, dass sich mit dieser Unterrichtsmethode Lernziele auf zwei unterschiedlichen Ebenen integrativ verfolgen lassen: Sachgebietsaneignung (fachliches Lernen) und Persönlichkeitsentwicklung (im Kontext der Schule vor allem soziales Lernen und Methodenkompetenz). Vor dem Hintergrund der aktuellen Lehrplanreform bietet sich Kooperatives Lernen als eine Möglichkeit an, den dort formulierten „Doppelauftrag“ des Schulsportunterrichts (vgl. PROHL & KRICK 2005) praktisch umzusetzen.

Der Workshop gibt zunächst einen praktischen Einblick in die derzeit viel diskutierte Unterrichtsform, um dann spezifische Merkmale aufzuzeigen und vor dem Hintergrund empirischer Befunde zu diskutieren.

2 Überblick Inhalte & Zeitplan

- 11:30 Begrüßung, Überblick, Fragen vorweg
- 11:45 Unterrichtsform Kooperatives Lernen am Beispiel Akrobatik kennen lernen
- 12:30 Merkmale Kooperativen Lernens auf der Basis der Praxis herausarbeiten
- 12:40 empirische Ergebnisse der Sportunterrichtsforschung zum Kooperativen Lernen
- 12:50 Abschlussdiskussion

3 Praxisbeispiel

3.1 Praxiseinheit Akrobatik als Kooperatives Lernen: Wozu?

Die im Folgenden beschriebene Akrobatikeinheit ist im schulischen Kontext für Mittel- und Oberstufenklassen geeignet, mit entsprechend längerer Einführung auf für Grundschulklassen. Im Rahmen eines Praxisworkshops im Programm der Hamburger Schulsporttage wird sie durchgeführt, um die Umsetzung Kooperativen Lernens „am eigenen Leib“ erfahren zu lassen.

3.2 Lernziele der Praxiseinheit in der Schule

Ziel der hier vorgestellten Praxiseinheit ist die Erarbeitung und Präsentation einer Pyramide mit Auf- und Abbau sowie die Förderung von Bewegungskreativität, Problemlösekompetenz und Teamfähigkeit.

3.3 Didaktische Analyse des Bewegungsbeispiels „Akrobatik“ mit Bezug auf Kooperatives Lernen

Die spezifische Anforderungsstruktur der Akrobatik ist das Tragen und Getragen-Werden sowie das gemeinsame Ausbalancieren der Figuren (vgl. TREBELS, 2001). Damit ist die Verbesserung der (akrobatikbezogenen) motorischen Leistungsfähigkeit mit der Chance bzw. Notwendigkeit des Erspürens der

Bewegung des Partners, der gegenseitigen Absprache und des gemeinsamen Timings verbunden, wodurch soziale Kompetenzen gefordert und damit potentiell gefördert werden. Aufgrund dieser spezifischen Interaktionen der Akrobatik (vgl. auch BLUME 2010) sowie der Tatsache, dass das Bewegungsproblem – idealtypisch für kooperative Lernprozesse – nur gemeinsam bewältigt werden kann, eignet sich die Methode des kooperativen Lernens in besonderer Weise als Vermittlungsform in diesem Gegenstandsbereich. Umgekehrt erscheint die Akrobatik als Lerngegenstand zur exemplarischen Veranschaulichung der Methode und der *Merkmale des Kooperativen Lernens* (ausf. BÄHR 2005, S. 4ff.) besonders geeignet:

- Der Aufbau einer Pyramide beispielsweise wird nur dann gelingen, wenn alle Beteiligten dazu beitragen; die *individuelle Verantwortlichkeit in Bezug auf das Gruppenziel* wird an dieser Stelle deutlich.
- Auch eine *konstruktive Interdependenz der Mitglieder im Arbeitsprozess* ist wahrscheinlich, da der/die Einzelne – und somit die Gesamtgruppe – von dem Können der Anderen abhängig ist bzw. auf dieses angewiesen ist, wodurch eine gegenseitige Unterstützung im Lernprozess angeregt wird. So ermöglicht erst eine stabile „Basis“ der Pyramide einen festen Halt für die Akrobaten, die sich gerade in der „Spitze“ befinden.
- Wird zudem die Auswahl der Pyramide, die Gestaltung des Auf- und Abbaus sowie die Präsentation der Pyramide in die Verantwortung der Gruppe gelegt, dann bleibt dieser ein *Spielraum für Entscheidungen*.

3.4 Methodische Überlegungen: Kooperatives Skript

Zur Unterstützung der in der Akrobatik genuin angelegten kooperativen Prozesse wird das Kooperative Skript „Lernteams“ (GRINESKI, 1996) eingesetzt, indem ein Teilaspekt des Arbeitsauftrages folgende Rollenverteilung in den einzelnen Gruppen vorsieht:

- „Pyramidenchef“, der für die Kommandos und die *technische Koordination* beim Auf- und Abbau der Pyramide verantwortlich ist
- 1-2 Verantwortliche für die *Gestaltung des Anfangs* (Aufgang auf die „Bühne“) und den Aufgang in die Pyramide
- 1-2 Verantwortliche für die *Gestaltung des Abgehens* aus der Pyramide und eines gemeinsamen Schlusses auf der Bühne.

3.5 Lernphasen und Arbeitsauftrag

In Anschluss an einen kurzen Überblick über den Verlauf der Einheit werden vorab zentrale Sicherheitsregeln lehrerzentriert vermittelt und als Poster gut sichtbar aufgehängt.

- Sicherheitsregeln Akrobatik
 - Kleidung / Haare / Schmuck / Schuhe
 - „Bank“ > richtige Position Unter- und Oberperson (Wirbelsäule nicht belasten)
 - Akrobatik darf nicht weh tun > Bescheid sagen, absprechen
 - Auf- und Abbau von Figuren > langsam, Ansagen
 - Hilfestellung

Danach werden zunächst in 2er oder 3er, dann in 4er oder 5er Gruppen vorbereitende Übungen durchgeführt, die zur Einstimmung in die Thematik dienen und dabei helfen, Vertrauen aufzubauen, einen ersten Körperkontakt herzustellen sowie Körperspannung und gemeinsames Gleichgewicht zu

erfahren. Die Aufgaben dienen gleichzeitig der Kleingruppenbildung für die folgende Hauptarbeitsphase.

- Akrobatik-nahes und auf Kooperation angelegtes Aufwärmen
 - Spiel alle: „3 Hände, 2 Füße“
 - 2er/3erGruppen: Fahrstuhl vw/rw
 - Liegestützwettkampf
 - 5erGruppen (ggf. 4er): Kreis-Pendel

Der Arbeitsauftrag sieht mehrere Schritte vor, für deren Bewältigung teilweise alle Gruppenmitglieder verantwortlich sind (Auswahl einer Pyramide, abschließende Präsentation), teilweise aber auch Einzelnen gezielt Verantwortlichkeit in Form einer Funktionsrolle zugewiesen wird (s.o. und Arbeitsauftrag im Anhang).

Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, das Verständnis des Arbeitsauftrages sicherzustellen, (sofern notwendig) die Gruppen hinsichtlich der Auswahl der Schwierigkeit der Pyramiden zu beraten, die Sicherheitsaspekte zu überwachen, sich für Rückfragen der Gruppen bereitzuhalten und bei Bedarf die Gruppen im Sinne eines sokratischen Gesprächs zu beraten.

3.6 *Ergebnissicherung*

Nach der Präsentation der Pyramiden vor der Gesamtgruppe findet eine Reflexionsphase zum Gruppenprozess sowie zu fachlichen Aspekten statt.¹

Zunächst wird in den Kleingruppen bspw. diskutiert, ...

- wie die einzelnen Gruppenmitglieder ihre Rolle ausgefüllt haben,
- wie die Gruppe mit unterschiedlichen Meinungen umgegangen ist und
- an welchen Stellen der Lernprozess des Einzelnen von den Anderen unterstützt wurde
- ob die Gruppe mit der Güte ihres fachlichen Arbeitsergebnisses zufrieden war.

Abschließend findet eine Diskussion im Plenum statt, bei der die Ergebnisse der Reflexion in den Kleingruppen zusammengetragen werden. An dieser Stelle werden auch zentrale fachliche Probleme eruiert und bei Bedarf geklärt. Zudem können aus der Reflexion der Gruppenprozesse Konsequenzen für weitere Gruppenarbeiten gezogen werden, in dem z.B. soziale Regeln für die Gruppenarbeit aufgestellt werden, Rollendefinitionen in folgenden Arbeitsaufträgen stärker eingegrenzt oder aber offener formuliert oder ganz weggelassen werden.

4 **Merkmale Kooperativen Lernens**

Kooperatives Lernen baut wesentlich auf die Interaktion der Schüler/innen, „bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben“ (KONRAD & TRAUB, 2001, S. 5). HUBER (2001, S. 222) präzisiert, dass es sich dabei um den Erwerb bzw. die Vertiefung individuellen Wissens und individueller Fertigkeiten handele. Eine Anwendung der im Folgenden beschriebenen Merkmale Kooperativen Lernens im Kontext des Sportunterrichts findet sich bei BÄHR (2005).

Betrachtet man die Fachliteratur zum Kooperativen Lernen, so fällt zunächst auf, dass zwischen Kooperativem Lernen und Gruppenarbeit unterschieden wird: Kooperatives Lernen ist „viel mehr als der traditionelle Gruppenunterricht“ (WEIDNER 2003, S. 28). Notwendige, wenn auch nicht hinrei-

¹ In dem Praxisworkshop werden die Reflexionsfragen vorgestellt, aber aus Zeitgründen voraussichtlich nicht tatsächlich bearbeitet.

chende Bedingung beim Kooperativen Lernen ist zunächst – genau wie bei Gruppenarbeit auch –, dass die Gruppe ein gemeinsames Ziel verfolgt: Der Gruppenarbeitsauftrag, wie etwa das Lösen eines (Bewegungs-) Problems, Üben oder Anwenden einer Technik muss von allen Gruppenmitgliedern verstanden und akzeptiert werden. Der Arbeitsauftrag kann dabei von der Lehrkraft vorgegeben oder – in projektorientierteren Formen kooperativen Lernens – von der Gruppe selbst entwickelt worden sein. Die Arbeitsprozesse der Schüler/innen in den Kleingruppen sind dann durch sog. Kooperative Skripts vorstrukturiert, wie bspw. Gruppenpuzzle, Gruppenturnier, Gruppenrallye oder Lerntempoduell (zsf. a.a.O.; RENKL, 2003).

Die Spezifik Kooperativen Lernens in Abgrenzung zu anderen Formen der Gruppenarbeit wird an dem folgenden Merkmalskatalog von HUBER deutlich (2001, S.223; vgl. auch WEIDNER, 2003, 34 ff.; KONRAD & TRAUB, 2001, S. 5 ff.), der erst dann von Kooperativem Lernen spricht, wenn der Arbeitsauftrag so gestaltet ist, dass er die unter Punkt 3. 3 schon kurz erwähnten Merkmale sichert:

4.1 Spielraum für Entscheidungen

Kooperatives Lernen sollte so angelegt sein, dass Schüler/innen die Möglichkeit haben, innerhalb des thematisch festgesetzten Rahmens selbstständig ein (angemessen komplexes) Bewegungsproblem zu lösen, eine bereits erlernte Bewegung zu üben, eine Trainings- oder Gestaltungsaufgabe zu bearbeiten, usw. Ausgehend von diesem Verständnis beinhaltet der Arbeitsauftrag den Spielraum und die Notwendigkeit, sich dabei für einen bestimmten Lern-, Übungs- oder Bearbeitungsweg zu entscheiden, diesen umzusetzen und ggf. zu variieren, zu verwerfen, neu zu konstruieren.

4.2 Individuelle Verantwortung für das Gruppenziel

Situationen Kooperativen Lernens sind so angelegt, dass die Schüler/innen das Gruppenziel nur (oder zumindest besser) erreichen können, wenn sich jede/r Einzelne konstruktiv in den Gruppenprozess einbringt und seinen/ihren Anteil an der Bewältigung der Aufgabe leistet. Manche Bewegungsaufgaben beinhalten kooperative Strukturen, die die individuelle Verantwortung aller Gruppenmitglieder fast von selbst sichern (z. B. Akrobatik, Staffellauf, Klettern ...); bei anderen (z. B. Individualsportarten) sollten die Rahmenbedingungen der Bewegungsaufgabe so arrangiert werden, dass sich alle Kinder gemäß ihren individuellen Stärken und Schwächen an dem Erreichen des Gruppenziels beteiligen können bzw. müssen.

4.3 Positive Interdependenz im Lernprozess

Aus Studien von JOHNSON und JOHNSON (2005) ist bekannt, dass Konkurrenz zwischen den Schüler/innen negative Wechselbeziehungen hervorruft. Aus diesem Grund wird in Situationen Kooperativen Lernens versucht, Konkurrenz zwischen den Gruppenmitgliedern im Sinne einer positiven wechselseitigen Abhängigkeit umzukehren: Der/die Einzelne hat erst dann Erfolg, wenn auch alle anderen Mitglieder seines Teams einen Lernfortschritt erzielen.

Einige Autoren betonen darüber hinaus die Notwendigkeit einer systematischen Reflexion sowohl der Lernergebnisse als auch der Gruppenarbeitsprozesse (z.B. WEIDNER, 2003; GREEN & GREEN, 2005).

4.4 Kooperatives Lernen bietet besondere Chancen zur Differenzierung und Individualisierung²

Die spezifische Struktur des Kooperativen Lernens bietet besondere Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung im Sportunterricht (ausf. GERECKE & BÄHR, i.Dr.; vgl. auch BRÜNING & SAUM, 2008). Unmittelbar einleuchtend erscheint dies bei kooperativ angelegtem Projektunterricht, bei dem jede Gruppe einen selbst (aus-)gewählten Inhalt verfolgt (z. B. unterschiedliche Spielarten von Bewegungskünsten oder tänzerischer Bewegung, unterschiedliche Formen von Rückschlagspielen, unterschiedliche Auslegungen des Bewegens im Wasser usw.)³. Wie aber kann Kooperatives Lernen bei der Bearbeitung der *gleichen* Thematik individuelle Lernausgangslagen gezielt berücksichtigen?

Das Merkmal der individuellen Verantwortlichkeit für das Gruppenziel hat zunächst den entscheidenden Vorteil, dass alle Schüler/innen für die Bewältigung der Gruppenaufgabe benötigt werden. Daher eröffnet sich Ihnen auch die Möglichkeit (Notwendigkeit), ihren individuellen Anteil an der Aufgabenlösung beizutragen, was jedoch voraussetzt, dass der Arbeitsauftrag entsprechende Spielräume vorsieht (genügend differenzierte oder differenzierbare Aufgabenstellung). Die individuellen Auslegungsmöglichkeiten des Arbeitsauftrages im Sinne von Verantwortungsübernahme für das Ergebnis der Gruppenarbeit sollten dabei im Idealfall an den jeweiligen Stärken der Schüler/innen orientiert sein.

Vor allem aber das Merkmal der positiven Interdependenz, der wechselseitigen Abhängigkeit der Schüler im Lernprozess führt dazu, dass eine gegenseitige Unterstützung der Schüler/innen als Resource individueller Förderung (Förderung hier i. w. S.) systematisch genutzt wird. Die im Arbeitsauftrag angelegte Notwendigkeit der Zusammenarbeit der Gruppenmitglieder kann dabei sowohl den leistungsschwächeren als auch den leistungsstärkeren Schüler/innen Chancen der individuellen Weiterentwicklung eröffnen:

- Für die leistungsschwächeren Schüler/innen ist das Lernen zu charakterisieren als Lernen in „Zonen der nächsthöheren Entwicklungsstufe“, das durch Nachahmung geprägt ist. TEXTOR (2000, S. 73 ff.) führt hierzu unter Bezug auf Wygotski aus: „Wenn (...) kompetentere Kinder das Kind in der Zone der nächsten Entwicklung anleiten und fördern, kann dieses durch Nachahmung - als einsichtige, auf Verstehen beruhende Tätigkeit - die im Reifungsprozess befindlichen Fähigkeiten ausbilden und seine bisherigen Grenzen überschreiten“. Gerade eine relative Nähe unterschiedlicher Kompetenzniveaus – wie sie zwischen Schüler/innen eher gegeben ist als zwischen Schüler/in und Lehrkraft – führt dabei zu guten Lernbedingungen für die Leistungsschwächeren (BRÜNING & SAUM, 2010, S. 12). Auf Seiten der Leistungsstärkeren führt der Stolz auf den Könnensvorsprung und/oder die Solidarität mit den Mitschüler/innen zwar nicht immer, aber häufig spontan dazu, dass Leistungsstärkere auf Probleme und Lernschwierigkeiten der leistungsschwächeren Mitschüler/innen intensiv einzugehen – weitaus intensiver, als dies die Lehrkraft in Rahmen des Regelsportunterrichts für alle unterstützungsbedürftigen Schüler/innen leisten könnte.
- Für die leistungsstärkeren Schüler/innen liegen Chancen im Prinzip des „Lernens durch Lehren“. RENKL (1997, S. 5 ff.) führt dazu in Anlehnung an die Theorie der kognitive Elaboration und die Idee des situierten Lernens aus, dass die Lehr-Erwartung, mit der Leistungsstärkere sich im Kooperativen Lernen konfrontiert sehen, zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand führt: Wissen bzw. bewegungsbezogene Erfahrungen und Können werden im Prozess der Unterstützung Anderer reflektiert und variabel angewendet, teilweise auch im Bemühen um Erklärung für Andere neu konstruiert (für den Sportunterricht vgl. auch GEBKEN, 2001).

² Der Begriff der *Binnendifferenzierung*, der äquivalent mit dem der *inneren Differenzierung* verwendet wird, meint die Bereitstellung verschiedener Lernangebote innerhalb einer Klasse, die zumeist jeweils für mehrere Schüler/innen bzw. Schülergruppen konzipiert werden. In Abgrenzung dazu verlangt *Individualisierung* eine "radikale" Art und Weise der Binnendifferenzierung, bei der Lerninhalte auf einzelne Schüler/innen zugeschnitten sein sollten, um diesen möglichst gute Lern- und Entwicklungschancen zu bieten (vgl. KUNZE 2008, S. 18).

³ Hinweise zu projektorientierten Unterrichtsformen finden sich z.B. bei GUDJONS (1994) oder FREY (2010).

Lernen durch Nachahmung und Lernen durch Lehren können in leistungsheterogenen Lerngruppen eine äußerst fruchtbare Wechselwirkung entwickeln. In einigen kooperativen Skripts wie bspw. dem Gruppenpuzzle wird eine „Leistungsheterogenität“ der Gruppenmitglieder gezielt über das Etablieren von „Expertenwissen“ hergestellt (ein Beispiel zur Anwendung des Gruppenpuzzles im Sportunterricht liefert BESTE, 2007).

Gelingt die Vermittlung von (Experten-)Wissen oder Können gegenüber Mitgliedern der Stammgruppe beim Gruppenpuzzle oder gegenüber leistungsschwächeren Mitschüler/innen in anderen kooperativen Lernformen, kann dies außerdem eine positive Ausprägung des sozialen und/oder auf bestimmte Fähigkeitsbereiche bezogenen Selbstkonzeptes unterstützen. Generell zeige sich bei derartigen Formen der Gruppenarbeit, so LANIG (2008, S. 76), „dass die Rollen in der Gruppe immer wieder neu verteilt werden: Wer sich heute von anderen helfen lassen muss, kann morgen schon in einem anderen Fach mit seinem Wissen glänzen“. Der Sportunterricht weist diesbezüglich auch innerhalb des Faches eine „Vielfalt der Bewegungsfelder und Inhaltsbereiche [auf], bei deren Thematisierung sich immer wieder ‚neue Verschiedenheiten‘ der Schülerinnen und Schüler zeigen“ (FROHN & PFITZNER, 2011, S.3).

5 Empirische Ergebnisse zum Kooperativen Lernen im Sportunterricht

Auf empirischer Ebene bestätigen zahlreiche Untersuchungen, dass eine Strukturierung von Gruppenarbeit im Sinne Kooperativen Lernens dazu beiträgt, persönlichkeits- und leistungsbezogene Ziele zu verbinden:

- Empirische Befunde eines breit angelegten Forschungsprojekts zum kooperativen Lernen im Sportunterricht an der Universität Frankfurt (2004-2010) zeigen, dass diese Lernform traditionellen (lehrerzentrierten) Unterrichtsformen in wichtigen Effektbereichen überlegen ist (Stabilität und Variabilität des Bewegungslernen, subjektiv erlebte Bewegungsqualität, soziale Parameter wie Gruppenkohäsion und Selbsteinschätzung von Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung; vgl. BÄHR, PROHL & GRÖBEN 2008). Die Studien zeigten aber auch, dass das Gelingen kooperativer Lernprozesse in Schülerkleingruppen in engem Zusammenhang mit dem Handeln der Lehrkraft bei der Umsetzung der Lernform steht (GERECKE, 2007) und dass ein konzeptgetreues Umsetzen der Lernform die Lehrkräfte vor hohe Anforderungen stellt (BÄHR, 2009).
- Auch außerhalb des Sportunterrichts zeigen sich positive Befunde bei der Evaluation Kooperativen Lernens: So findet SLAVIN (1995) aufgrund einer Metaanalyse von Studien im Bereich verschiedener Fachdidaktiken positive Effekte hinsichtlich sozialer Beziehungen, Selbstwertgefühl, Locus of Control, Lernfreude, Freundschaftsbeziehungen und hilfreichem Verhalten. TERHART (2000, 160f.) berichtet außerdem von positiven Effekten bezüglich der Sensivität, Rollenflexivität, Initiative und Problemlösekompetenzen der Schüler. Ähnliche Ergebnisse werden für den Bereich des Sportunterrichts auch von GRINESKI (1996), DYSON (2001) und VELÁZQUEZ (2010) berichtet.
- Dem (Vor-)urteil, dass offene Unterrichtsformen wie das Kooperative Lernen zwar persönlichkeitsbezogene Aspekte fördern mögen, jedoch darunter die fachliche Lernleistung leidet, muss aus empirischer Sicht widersprochen werden: Eine Reihe von Vergleichsstudien mit geschlossenen, lehrerzentrierten Lernformen zeigt, dass Kooperatives Lernen (bei gleicher Unterrichtszeit) zu nachhaltigeren und besser transferierbaren Lernergebnissen führt (zsf. JOHNSON et al. 2000; ROHRBECK et al. 2003; SLAVIN et al. 2003, für den Sportunterricht DYSON, 2001; GRÖBEN, 2005; BÄHR, 2008).

6 Literatur

Fett markiert sind Beiträge, die sich gut für einen praxisorientierten Einstieg ins Kooperative Lernen eignen.

Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 29 (6), 4-9.

Bähr, I. (2008). Wirksamkeit und Wirkung methodischer Konzepte im Sportunterricht - empirische Ergebnisse am Beispiel Kooperativen Lernens. In S. Nagel (Hrsg.), *Sozialisation und Sport im Lebenslauf* (S. 53-54). Hamburg: Czwalina.

Bähr, I. (2009). Lehrer- und Schülerhandeln als methodologisches Problem bei der Implementierung von Unterrichtskonzepten. In P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 179-184). Hamburg: Czwalina.

Bähr, I., Prohl, R. & Gröben, B. (2008). Prozesse und Effekte "Kooperativen Lernens" im Sportunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 36 (3), 281-300.

Beste, J. (2007). Das Gruppenpuzzle. *Sportpädagogik*, 31 (6), 40-42.

Blume, M. (2010). *Akrobatik. Training, Technik, Inszenierung*. Aachen: Meyer & Meyer.

Brüning, L. & Saum, T. (2008). Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 83-90). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Brüning, L. & Saum, T. (2010). Individualisierung und Differenzierung - aber wie? *Pädagogik*, 62 (11), 12-15.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 264-281.

Frey, K. (2010). *Die Projektmethode : "der Weg zum bildenden Tun"*. Weinheim u.a.: Beltz.

Frohn, J. & Pfitzner, M. (2011). Heterogenität. *Sportpädagogik*, 35 (1), 2-6.

Gebken, U. (2001). SchülerInnen als Lehrende im Schulsport. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (S. 205-207). Hamburg: Czwalina.

Gerecke, P. (2007). Lehrerverhalten und Lernleistung der Schüler/innen beim Kooperativen Lernen im Sportunterricht - eine explorative Studie. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln* (S. 79-81). Hamburg: Czwalina.

Gerecke, P. & Bähr, I. (i. Dr.). Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Förderung durch Kooperatives Lernen im Sportunterricht. In N. Neuber & M. Pfitzner (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport*.

Green, N. & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze: Kallmeyer.

Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Gröben, B. (2005). Wirkungen des Kooperativen Lernens im Spiegel der Unterrichtsforschung. *Sportpädagogik*, 29 (6), 48-52.

Gudjons, H. (1994). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbständigkeit - Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Huber, G. L. (2001). Kooperatives Lernen im Kontext der Lehr/Lernformen. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 222-245). Donauwörth: Auer.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta-analysis*. Available: <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html> [2000, 08.08.].

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Johnson Holubec, E. (2005). *Kooperatives Lernen, kooperative Schule : Tipps - Praxishilfen - Konzepte*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

Konrad, K. & Traub, S. (2001). *Kooperatives Lernen*. Hohengehren: Schneider.

Kunze, I. & (Hrsg.), C. S. (2008). *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider.

Lanig, J. (2008). *Bessere Chancen für alle durch individuelle Förderung. Die besten Methoden*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

Prohl, R. & Krick, F. (2005). Tendenzen der Lehrplanentwicklung - Empirische Befunde einer Lerplananalyse. *Sportunterricht*, 8 (54), 231-235.

Renkl, A. (1997). *Lernen durch Lehren: Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Renkl, A. & Beisiegel, S. (2003). *Lernen in Gruppen: Ein Minihandbuch*. Landau: Verlag empirische Pädagogik.

Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95 240-257.

Slavin, R. E. (1989). Cooperative learning and student achievement. In derselbe (Hrsg.), *School and classroom organisation* (S. 129-156). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Terhart, E. (2000). *Lehr-Lernmethoden*. Weinheim: Juventa.

Textor, M. R. (2000). Lew Wygotski - der ko-konstruktive Ansatz. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 71-83). Weinheim: Beltz.

Trebels, A. (2001). Akrobatik vermitteln. *Sportpädagogik*, 25 (1), 2-7.

Velazquez, C. (2010). *El aprendizaje cooperativo en educacion fisica*. Mexico, D.F.: Inde.

Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze: Kallmeyer.

Kooperatives Lernen am Beispiel der Bodenakrobatik

Arbeitsauftrag

Wählen Sie aus den Vorschlägen gemeinsam eine Pyramide aus, deren Schwierigkeitsgrad ihrer Gruppen angemessen ist und versuchen Sie diese nachzubauen, so dass sie später vor Publikum präsentiert werden kann. Variationen der Pyramiden sind möglich.

Zur Präsentation gehört:

- ein **Anfang**
- der **Aufbau** der Pyramide
- das kurze **Halten** der aufgebauten Pyramide (ca. 3-4 sec.)
- der **Abbau** der Pyramide sowie
- ein gemeinsamer **Schluss**.



Verteilen Sie folgenden Rollen in Ihrer Gruppe:

- „**Pyramidenchef**“, der für die Kommandos und die Koordination verantwortlich ist
- 1-2 Verantwortliche für die **Gestaltung des Anfangs** (Aufgang auf die „Bühne“) und den **Aufbau** der Pyramide
- 1-2 Verantwortliche für **Abbau** der Pyramide und den gemeinsamen **Schluss**

Erarbeitungszeit: 20 min.

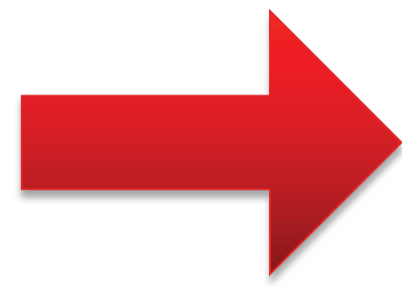
Wenden Sie sich bei Fragen bitte an den Workshopleiter



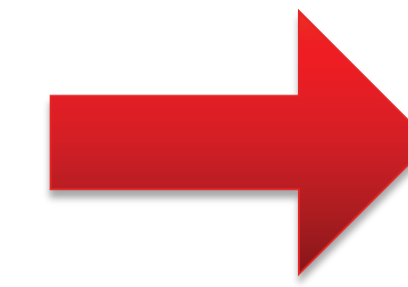
Sicherheitshinweise beachten!

Sicherheitshinweise

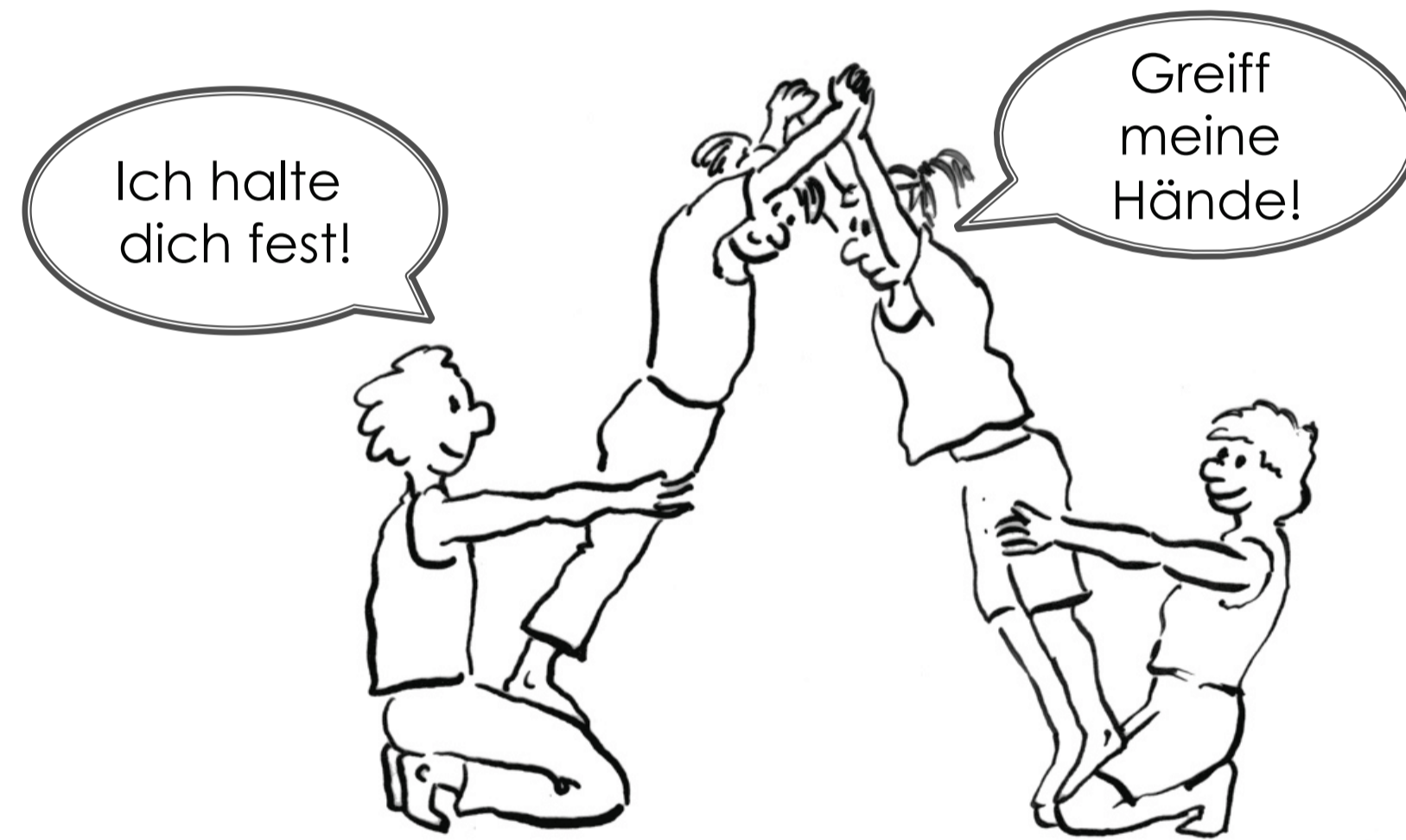
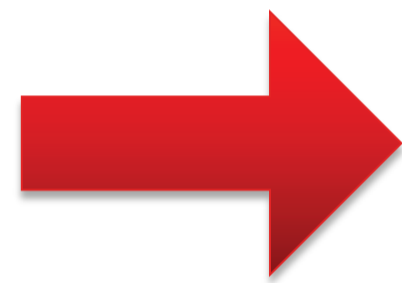
Sicherheitshinweise



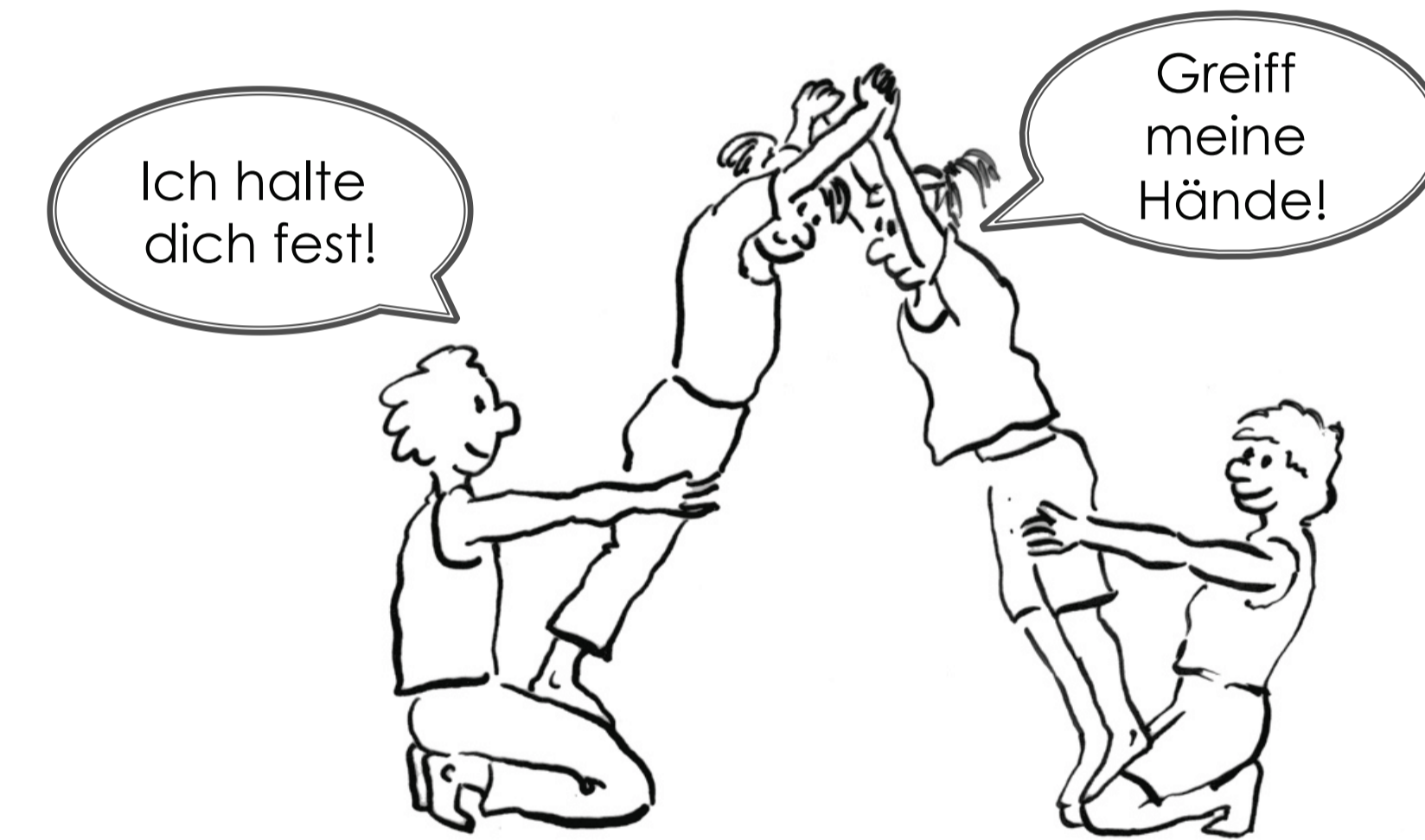
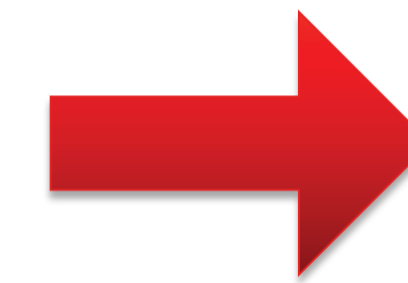
Gegenseitig sichern



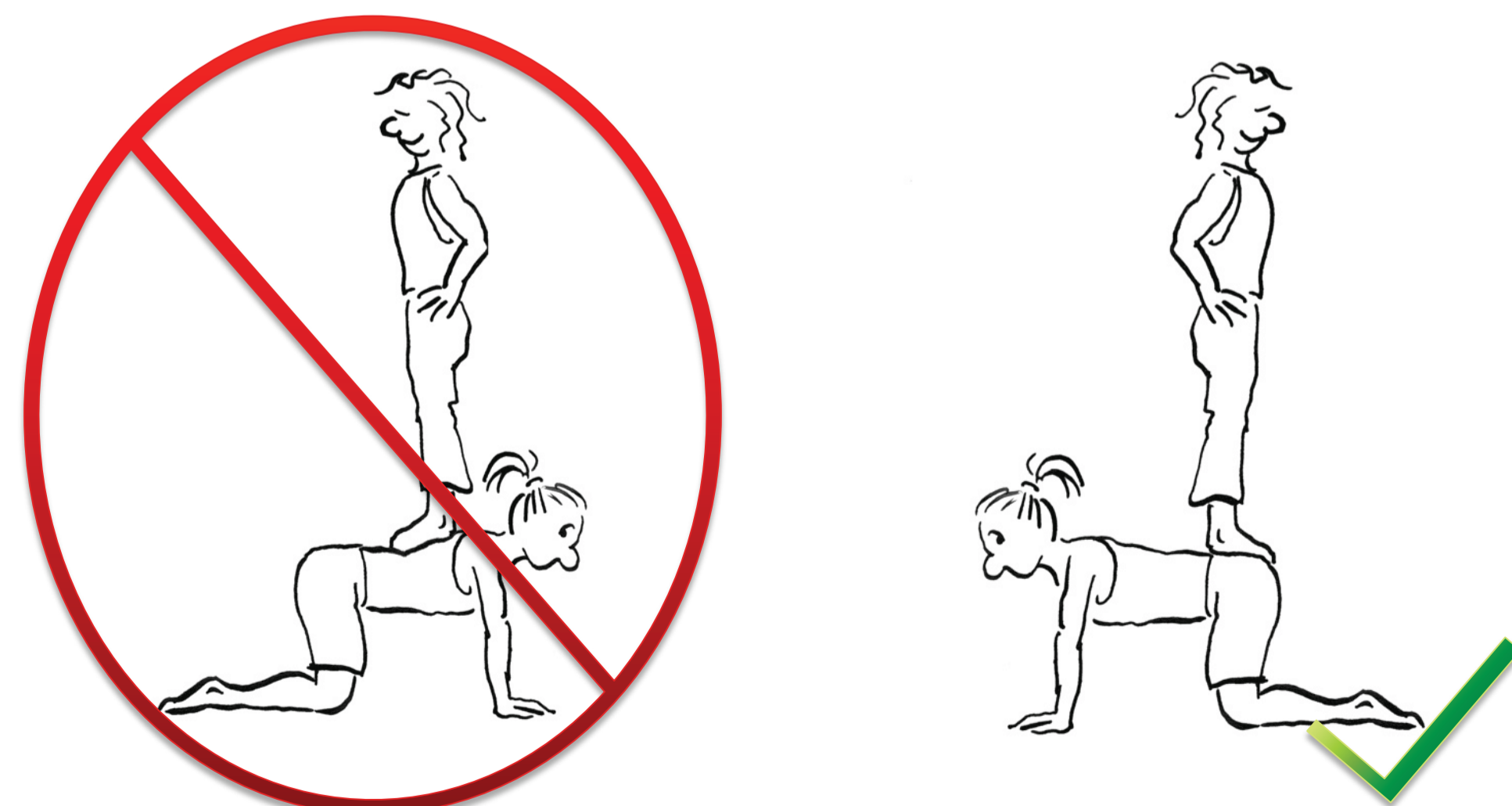
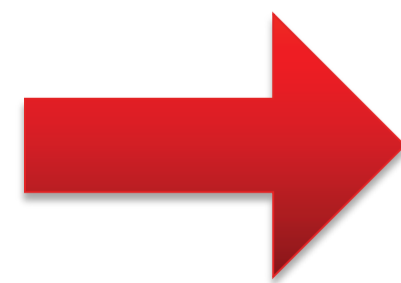
Gegenseitig sichern



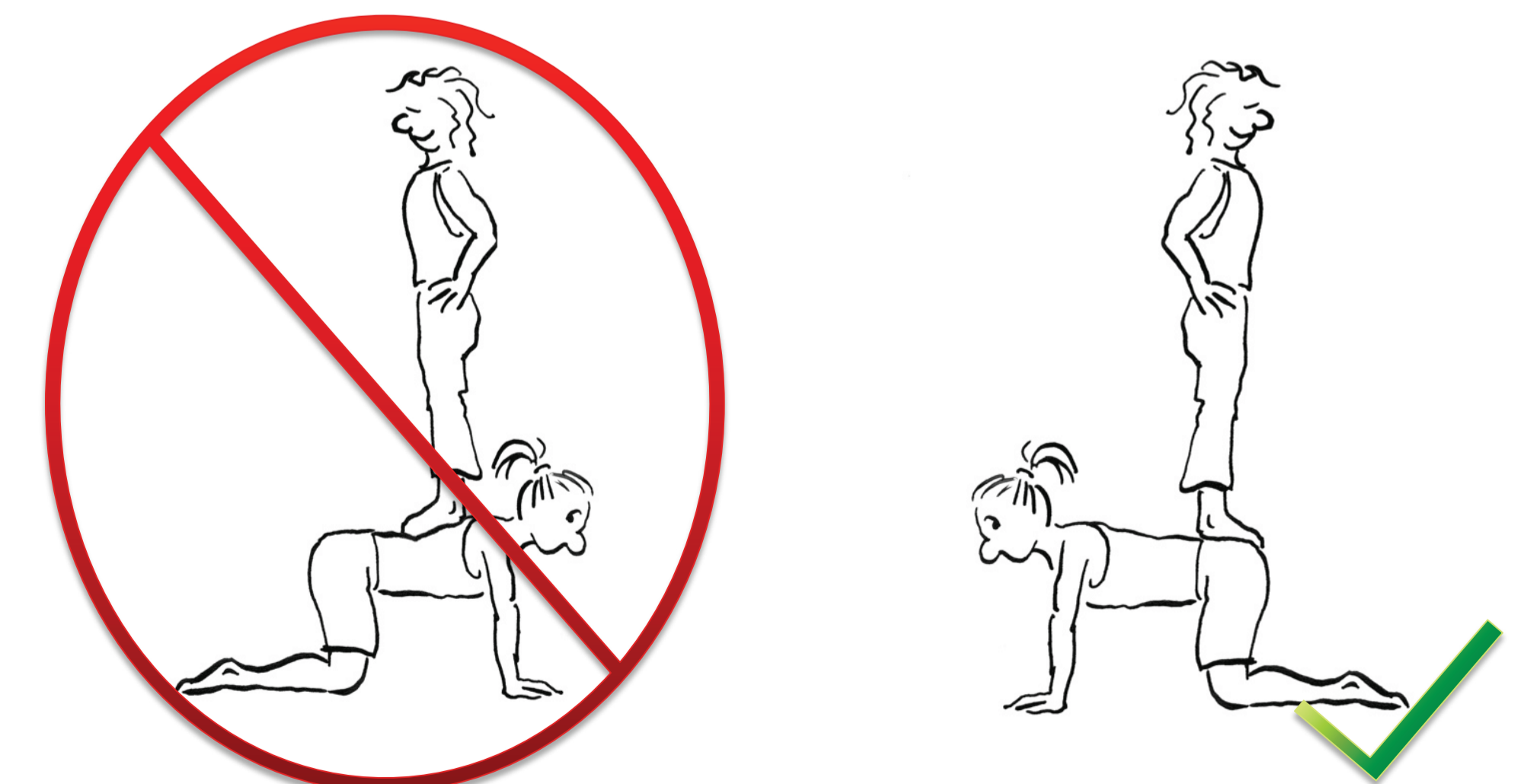
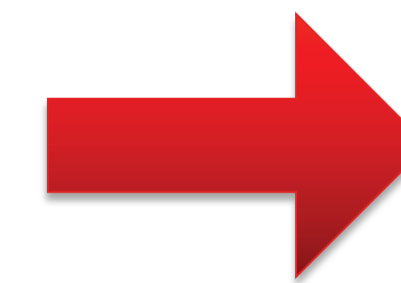
Absprachen treffen



Absprachen treffen



Wirbelsäule nicht belasten



Wirbelsäule nicht belasten

Kooperatives Lernen am Beispiel der Bodenakrobatik

Arbeitsauftrag

Wählen Sie aus den Vorschlägen gemeinsam eine Pyramide aus, deren Schwierigkeitsgrad ihrer Gruppen angemessen ist und versuchen Sie diese nachzubauen, so dass sie später vor Publikum präsentiert werden kann. Variationen der Pyramiden sind möglich.



Zur Präsentation gehört:

- ein **Anfang**
- der **Aufbau** der Pyramide
- das kurze **Halten** der aufgebauten **Pyramide** (ca. 3-4 sec.)
- der **Abbau** der Pyramide sowie
- ein gemeinsamer **Schluss**.

Verteilen Sie folgenden Rollen in Ihrer Gruppe:

- „**Pyramidenchef**“, der für die Kommandos und die Koordination verantwortlich ist
- 1-2 Verantwortliche für die **Gestaltung des Anfangs** (Aufgang auf die „Bühne“) und den **Aufbau** der Pyramide
- 1-2 Verantwortliche für **Abbau** der Pyramide und den gemeinsamen **Schluss**

Erarbeitungszeit: 20 Min.

Wenden Sie sich bei Fragen bitte an den Workshopleiter



Sicherheitshinweise beachten!