



**Integration von kooperativen Lernformen im
Anfängerunterricht**

Marion Grein, Mainz

ISSN 1470 – 9570

Integration von kooperativen Lernformen im Anfängerunterricht

Marion Grein, Mainz

Das Interesse an der Germanistik ist in den letzten Jahren stetig und weltweit gesunken, während die deutsche Sprache vor allem in Bezug auf Berufssprachenkurse ein zunehmendes Interesse erfährt (vgl. Koreik 2022: 96). In Großbritannien zeigt der jährliche Language-Trend-Bericht beispielsweise, dass nur wenige Schüler:innen noch Deutsch wählen, daher kommen auch Germanistikstudierende oftmals mit Null-Deutsch-Kenntnissen an die Universität. In diesem Artikel wird für den Einsatz kooperativer Lernformen votiert und an Beispielen erläutert, warum gerade kooperative Lernformen sich auch für den Einsatz im Anfängerunterricht als Motivationsschub und zur Ausbildung zahlreicher Kompetenzen eignen. Anhand von Beispielen aus dem Lehrwerk *Momente A1* wird exemplifiziert, wie und mit welchen Kompetenzziele die Übungen eingesetzt werden können.

1. Deutschunterricht auf der Welt

Die letzte Erhebung „Deutsch als Fremdsprache weltweit“ (2020: 9) des Auswärtigen Amtes macht deutlich, dass das Interesse an der deutschen Sprache weltweit nicht gesunken ist:

War das Interesse an Deutsch vor zehn Jahren noch stark rückläufig (14,9 Millionen Deutschlernende weltweit im Vergleich zu 20,1 Millionen im Jahr 2000), konnte bis 2015 die Anzahl der Deutschlernenden auf 15,3 Millionen erhöht werden. 2020 ergibt sich ein weitgehend ähnliches Bild: 15,45 Millionen Menschen auf der Welt lernen Deutsch als Fremdsprache. Auch wenn die Zahl sich damit insgesamt nur leicht erhöht hat, sind regional sehr unterschiedliche Trends und Entwicklungen zu beobachten.

Während vor allem berufsorientierte Sprachkurse zunehmend häufiger besucht werden, sinkt das Interesse an Germanistikstudiengängen von Jahr zu Jahr (vgl. Koreik 2022: 96; Ebert 2021: 6). Ebert (2021: 6) schreibt:

Noch stärker als früher tritt beim Deutschlernen der direkte persönliche wirtschaftliche Nutzen in den Vordergrund. Die Menschen, die Deutsch lernen, weil sie Goethe, Nietzsche oder Husserl im Original lesen wollen, oder aus einem ganz allgemeinen Interesse an der Kultur und Sprache unseres Landes, gibt es noch, aber sie werden immer weniger.

Koreik (2022: 94) thematisiert das kontinuierliche Schwinden der Deutschlernenden in Großbritannien. Der jährliche Language-Trend-Bericht zeigt, dass 2020 nur noch 40.000 Schüler:innen Deutsch an den Schulen gewählt haben. Das Abschaffen der verpflichtenden Fremdsprache nach *Key Stage 3* im Jahr 2004 führte dazu, dass auch die

wenigen Germanistikstudierenden oftmals mit Null-Deutsch-Kenntnissen an die Universität kommen und daher Anfängerunterricht auch an den Universitäten notwendig geworden ist (vgl. Bavendiek et al. 2022: xxi). Der *Language Trends* Bericht 2022 zeigt einen weiteren Abwärtstrend des Deutschunterrichts in Großbritannien (vgl. British Council 2022: 9). Während das Auswärtige Amt (2020: 6) einen weltweiten Anstieg an Deutsch als erste, zweite oder dritte Fremdsprache im schulischen Bereich vermeldet (Anstieg um 10.688 Schülerinnen und Schüler zwischen 2015 und 2020), sinkt dagegen das Interesse am schulischen Deutschunterricht in Großbritannien. Und weiterhin: Während das Interesse in Deutschland zu studieren (durchaus auch auf Englisch) wächst, sinkt just dieses in GB ebenfalls (vgl. Koreik 2022: 92). Insgesamt, wie bereits eingangs formuliert, werden die Germanistikabteilungen weltweit kleiner und verlieren ihren Einfluss auf das Deutschlernen. Studierende bzw. Studienanwärter:innen haben Interesse an berufsorientierten und praxisbezogenen Studiengängen, auch in Deutschland (vgl. Koreik 2022: 96). Neben das zunehmende Interesse am schulischen Deutschunterricht tritt das Interesse an berufsspezifischen Deutschkursen aufgrund der Fachkräfteeinwanderung.

Die sinkenden Deutschlernendenzahlen an Schulen zum Beispiel in Großbritannien machen es nun aber, wie angesprochen, notwendig, an der Universität Sprachkurse ab dem Niveau A1 anzubieten. Wie kann man nun den Deutschunterricht bzw. spezifisch den Anfängerunterricht so gestalten, dass auch die Freude am Deutschlernen wieder zunimmt? Wie kann man den Deutschunterricht mehr an authentischen Situationen orientieren und den Fokus zunächst auf kommunikative Handlungsfähigkeit legen? Es ist darüber hinaus zu hoffen, dass gelungener, kommunikativ ausgerichteter Deutschunterricht an der Universität auch wieder zu mehr Interesse am Deutschen und damit auch wieder einem Aufwärtstrend des schulischen Fremdsprachenunterrichts führt. Im Folgenden möchte ich die Integration kooperativer Lernformen als zielführend vorschlagen und dabei zunächst argumentieren, warum sie auch der aktuellen Forschung der Neurodidaktik entsprechen.

2. Warum kooperative Lernformen?

In Grein (2019) wird spezifisch auf die Lernstile der Lernenden eingegangen und dabei durch eine empirische Studie sehr deutlich, dass Lernende unterschiedliche Präferenzen beim Lernen haben. In Grein et al. (2022: 70) wird aufgeführt, dass sich 62% der

Lernenden zunächst lieber selbst Gedanken zu einem Thema machen, ehe sie es mit anderen diskutieren. Genau dies entspricht dem Ansatz des kooperativen Lernens, bei dem jeder Übung oder Aufgabe mit einer Phase des *think*, also des „alleine Nachdenkens“, beginnt (vgl. Kapitel 3).

Kooperative Lernformen bereiten darüber hinaus auf die Anforderungen einer sich verändernden Welt (sog. VUKA-Welt) vor. Das Akronym steht dabei für Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität. Volatilität bezieht sich auf eine Welt, die von schnellen und unvorhersehbaren Veränderungen und Schwankungen geprägt ist. Unsicherheit bedeutet, dass die Zukunft schwer vorauszusagen ist und die Planbarkeit dadurch eingeschränkt ist. Komplexität bezieht sich auf eine Welt, in der verschiedene Faktoren und Variablen miteinander interagieren und es schwierig ist, die Zusammenhänge zu verstehen, und Ambiguität schließlich bezieht sich auf Situationen, in denen es mehrere mögliche Interpretationen oder Bedeutungen gibt, was die Entscheidungsfindung erschwert (vgl. Flume 2020: 10-13).

Im Fokus des Lernens (und Lehrens) stehen nicht mehr nur die fachlichen oder sprachlichen Kompetenzen, sondern auch die Entwicklung der personalen Kompetenzen bzw. die Entwicklung eines agilen Mindsets, d. h. Resilienz und Agilität werden durch kooperative Lernformen gefördert. Parker & List (2021) formulieren: „Zur individuellen Entwicklung von Kompetenzen und Problemlösefähigkeiten ist ein handlungsorientiertes Lernen förderlich, das Perspektivwechsel in einem lebensweltorientierten Setting ermöglicht“ (ebd.: 10).

In Anlehnung an Weidner (2012: 162) sprechen u. a. folgende Faktoren für den Einsatz kooperativer Lernformen:

- Sie sind fachlich unabhängig, d. h. sie sind in jedem Fach anwendbar.
- Sie sind altersunabhängig, d. h. sie sind in allen Klassenstufen und auch in der Erwachsenenbildung anwendbar.
- Sie können als Elemente in anderen Unterrichtsformen genutzt werden.
- Sie ermöglichen die gleichzeitige aktive Einbindung aller Lernenden in den Lernprozess, d. h. alle Lernenden erfahren eine Bestätigung ihres Arbeitserfolges.
- Sie lockern den Unterricht auf durch Bewegung und Arbeitsplatzwechsel.

- Sie fördern die Motivation durch selbst erstellte Produkte (Plakate, Zeichnungen, etc.).

Grundsätzlich müssen Lernende und auch Studierende jedoch erst an kooperative Lernformen herangeführt werden. Je nach Lerntradition ist ihnen die Übernahme von Verantwortung und das Fehlen der Möglichkeit, sich hinter anderen Studierenden zu verstecken, zunächst wenig sympathisch. Wenn Lernende gewohnt sind, dass sie eher passiv am Unterricht teilnehmen und sich nun aktiv einbringen müssen, führt das zunächst zu einer Überforderung des Gehirns (vgl. Grein et al. 2022: 75). Kooperative Lernformen müssen folglich behutsam und gegebenenfalls mit einer Begründung für deren Sinnhaftigkeit eingeführt werden. Betrachten wir im folgenden Kapitel zunächst aber, was genau sich hinter kooperativen Lernformen verbirgt und kommen dort auch noch einmal auf die Vorteile kooperativer Lernformen zu sprechen.

3. Kooperative Lernformen – was verbirgt sich dahinter?

Das kooperative Lernen wird den Sozial- und Interaktionsformen des Unterrichts zugeordnet und wird häufig als Gruppenarbeit missverstanden. Kooperatives Lernen ist dabei eine „Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben“ (Konrad & Traub, 2019: 5; vgl. Sachs et al. 2019: 68). Konrad & Traub (2019: 5) führen die Grundgedanken weiter aus und definieren Lernen als einen aktiven und konstruktiven Prozess, der den Einzelnen dazu anregt mit anderen zu kooperieren. Die Unterschiede der Lernenden werden in die Kooperation eingebracht und bereichern das Lernen, das als soziales und kommunikatives Geschehen verstanden wird. Kooperative Aktivitäten werden so auch als soziale und emotionale Herausforderungen verstanden.

Diese Definition und Darstellung könnten dabei auch zur Gruppenarbeit passen, wo liegt also der Unterschied? Dieser zeigt sich in den von Brüning & Saum (2007: 15) aufgeführten drei Grundprinzipien:

(a) Denkzeit

Alle Lernprozesse beinhalten grundsätzlich eine individuelle Denkzeit. Es gibt immer einen vorgegebenen Zeitraum, der dem individuellen Nachdenken gegeben wird (*think*).

(b) Austausch

Kooperatives Lernen bietet den Lernenden immer die Möglichkeit sich auszutauschen, bevor Einzelne oder Gruppen ihre Ergebnisse vorstellen (*pair & share*).

(c) Persönliche Verantwortung

Alle Lernenden müssen darauf vorbereitet sein, ihre Ergebnisse vorzustellen: Kein/e Lernende/r kann davon ausgehen, nicht aufgerufen zu werden. Und niemand weiß zu Beginn der Phase, ob er oder sie nicht das Ergebnis vorstellen darf. Alle Teilnehmenden der „Gruppe“ werden als zentral für das Gelingen betrachtet und jede/r Teilnehmende ist aktiv beteiligt (vgl. Konrad & Traub 2019: 7).

Weber & Huber (2020: 259) nennen fünf Basiskriterien des kooperativen Lernens (hier verkürzt dargestellt).

Basiskriterium	Definition
Positive Interdependenz	Zwischen den Lernenden besteht eine positive, wechselseitige Abhängigkeit. Die Lernenden erreichen das Ergebnis nur gemeinsam.
Individuelle Verantwortung	Jede/r Lernende spielt für das Gelingen der Lösung eine zentrale Rolle.
Unterstützende Interaktion zwischen den Partizipierenden	Interaktion zwischen den Lernenden ist notwendig; dabei sollen die Lernenden sich auch gegenseitig unterstützen und ermuntern.
Soziale Kompetenz	Die soziale Kompetenz des Zusammenarbeitens muss thematisiert und eingeübt werden.
Prozessevaluation	Die Gruppe erhält ein Feedback, muss aber auch lernen ihren eigenen Arbeitsprozess zu reflektieren und zu evaluieren.

Tabelle 1: Basiskriterien des kooperativen Lernens

Alle kooperativen Formate teilen also das Grundprinzip *think – pair – share* (auch: ich – du – wir). *Think – pair – share* und auch *write – pair – share* (in dem Sinne, dass die eigenen Ideen immer auch notiert werden) zeichnen sich durch eine konkrete Aufgabenstellung und feste Zeitvorgaben aus. Das Konzept besteht in der Regel aus vier Stufen.

1. *Think*: Jede/r Lernende macht sich seine/ihre Gedanken zu einem vorgegebenen Thema mit einer möglichst konkreten Aufgabenstellung und notiert die eigenen Ideen.

2. *Pair* [je nach Aufgabe nur Partnerarbeit (PA) oder nur Gruppenarbeit (GA) oder erst PA, dann GA]: Die Partner:innen oder die Gruppe tauschen sich über ihre Ideen aus der Phase *think* aus und kommen zu einem gemeinsamen (oder auch disparaten) Ergebnis. Die Ideen oder Lösungen werden wiederum notiert. Dies kann in Form eines Mindmaps, einer anderen Form der Visualisierung, einem Plakat, einem *Padlet*, einem eigenen kurzen Video, einem Theaterstück, einem selbst erstellten Quiz usw. bestehen. Zentral ist wiederum, dass die Ergebnisse festgehalten werden.
3. *Share*: Jede Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse. In meinen Kursen entscheidet meist ein Würfel darüber, wer präsentieren darf. Dabei kommen verschiedene Varianten zum Einsatz: Der/diejenige mit der niedrigsten oder höchsten Würfelzahl darf präsentieren oder darüber entscheiden, wer präsentieren darf. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass sich alle Gruppenmitglieder an der Erarbeitung beteiligen. Bei den ersten Durchgängen dieses Verfahrens spürt man die „Angst“ einiger Studierender, dass es sie trifft bzw. treffen könnte. Haben sich die Studierenden daran gewöhnt, dass dieses Vorgehen regelmäßig zum Einsatz kommt, schwindet die „Sorge“ allmählich.
4. *Feedback / Reflexion* durch die anderen Lernenden und die Lehrkraft (mit Fokus auf konstruktiver Kritik & Lob). Dabei findet die erste Feedbackrunde immer durch die anderen Studierenden statt und als Lehrkraft verfasse ich meist das Schlusswort und danke der Gruppe für ihre Beteiligung.

Die Lernenden erwerben durch dieses Vorgehen also nicht nur sprachpraktische Fertigkeiten, sondern vor allem auch weitere Kompetenzen wie Anwendungskompetenz, Urteils- und Evaluationskompetenz, Planungskompetenz, Reflexionskompetenz, Recherche- und Analysekompetenz, Medienkompetenz, Teamkompetenz, Kommunikationskompetenz und als persönliche Kompetenzen die Fähigkeit eigene Ziele zu setzen und zu formulieren, Kritikfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Eigeninitiative, Flexibilität sowie Kompromissbereitschaft (vgl. Grein 2017: 228). Durch den Einsatz kooperativer Lernformen kann man nun sowohl ein spezifisches sprachliches Niveau anvisieren als auch die genannten Kompetenzen trainieren. Im Folgenden werden konkrete „kooperative“ Methoden vorgestellt und dann eine exemplarische Umsetzung anhand von Aufgaben aus dem Lehrwerk *Momente* skizziert.

3.1 Kooperative Lernformate

Hier werden die gängigen Formate noch einmal zusammenfassend dargestellt, dabei ist vor allem die sog. Experten-Rallye den meisten Lehrkräften bekannt, während die anderen Formate für viele Lehrkräfte neu waren¹. Als Einstieg eignet sich meines Erachtens die *Placemate*-Methode. Die Urheber der einzelnen Methoden sind nicht mehr auszumachen, so dass sie ohne konkrete Quellen aufgeführt werden.

Das *Placemate* oder die *Placemate*-Methode

Die Methode hat ihren Namen in Anlehnung an Tischsets oder Platzdeckchen, bekannt von gedeckten Tischen. Auf den Tisch wird ein großes Platzdeckchen – aus Papier – gelegt und dieses in fünf (bei Dreiergruppen in vier) Schreibbereiche eingeteilt. Die Lernenden setzen sich folglich an einen mit einem Platzdeckchen ausgestatteten Tisch und jede/r Lernende entwickelt zunächst eigene Ideen oder Gedanken zu einem Thema (*think*), die sie auf ihrem Teilbereich des *Placemates* notieren, ehe sie dann in der Gruppe diskutieren. Das gemeinsame Ergebnis, das durchaus auch konträr sein kann, wird in der Mitte des *Placemates* notiert (*pair*).

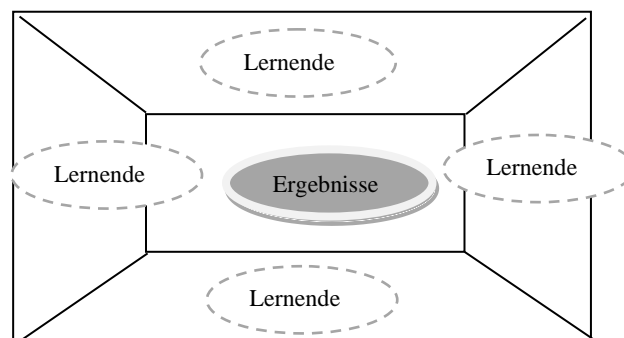


Abb. 1 *Placemate*

Der Schritt des *share* kann unterschiedlichste Formen haben: als *Gallery Walk*, bei dem die Lernenden ihre *Placemates* aufhängen und abwechselnd jeweils eine/r bei dem *Placemate* stehen bleibt und berichtet, während die anderen herumlaufen. Es kann eine/r aus der Gruppe die Ergebnisse aus der Mitte vorstellen und dabei erstmals der „Zufall“ entscheiden, wer die Ergebnisse vorträgt. Wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht, können die Teilnehmenden auch eine gesonderte Präsentation aus dem Ergebnis vorbereiten. Auf die Phase der Präsentation folgt die Feedback-Phase.

¹ Während zehn virtuellen Weiterbildungen zu kooperativen Lernformen im Jahr 2022 wurden insgesamt 494 Teilnehmende mit einfachen Umfragetools zu den ihnen bekannten kooperativen Lernformaten befragt.

Die Vier-Ecken-Methode

Den Lernenden werden vier Auswahlmöglichkeiten gegeben – meist in Form von Plakaten in den Ecken des Unterrichtsraums. Dabei sind die unterschiedlichsten Fragestellungen denkbar: Im Beispiel (Abb. 2) die Wahl eines Themas innerhalb eines Seminars. Möglich sind jedoch auch Fragen wie: (a) welche Methode eignet sich am besten für xy? (b) Welche Fertigkeit sollte im Fokus des Unterrichts stehen? (c) Was ist für Sie Familie (mit 4 Vorgaben)? (d) Welche der vier Meinungen zu xy überzeugen Sie am meisten, usw.

Jede/r Einzelne muss sich für eine Ecke entscheiden (*think*) und dann mit den anderen ausmachen, warum sie das spezifische Thema / die Vorgehensweise gewählt haben (*pair*). Gemeinsam bereiten die Gruppen ein Statement oder einen kleinen Überzeugungsvortrag zu „ihrer“ Ecke vor und versuchen dann, auch andere Teilnehmende von Ihrer Idee zu überzeugen (*share*). Die Teilnehmenden haben nach der Präsentation der Ergebnisse dann die Gelegenheit die Ecke zu wechseln. Derart kann man z. B. auch das Thema einer geplanten Unterrichtseinheit oder eines Projektes entscheiden:

Welche Unterrichtseinheit wünschen Sie sich noch in diesem Semester?

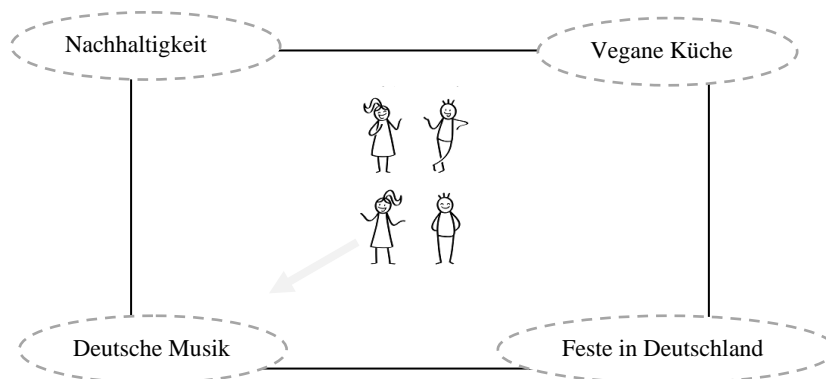


Abb. 2 Vier-Ecken-Methode

Es folgt wiederum eine Feedback-Phase, in der die anderen auch Feedback zu der Vortragsweise oder Überzeugungsleistung geben können.

Partnerpuzzle (also Vorstufe zum Gruppenpuzzle)

Das Partnerpuzzle eignet sich als Einführung in das freiere Gruppenpuzzle (Experten-Rallye). Es ist stärker strukturiert und arbeitet zunächst mit weniger Variablen oder Leitfragen. An jeweils Vierertischen erhalten je zwei Lernende (A) und (B) die gleiche Aufgabenstellung, z. B. Gruppe A: „Überlegen Sie Gründe für die Einführung von Studiengebühren“, Gruppe B: „Überlegen Sie, was gegen Studiengebühren spricht“.

Zunächst arbeitet jeder in Einzelarbeit (*think*) und macht sich Notizen, dann tauschen sich zunächst die beiden Teilnehmenden der gleichen Gruppe aus und ergänzen ihre Argumente (*pair*).

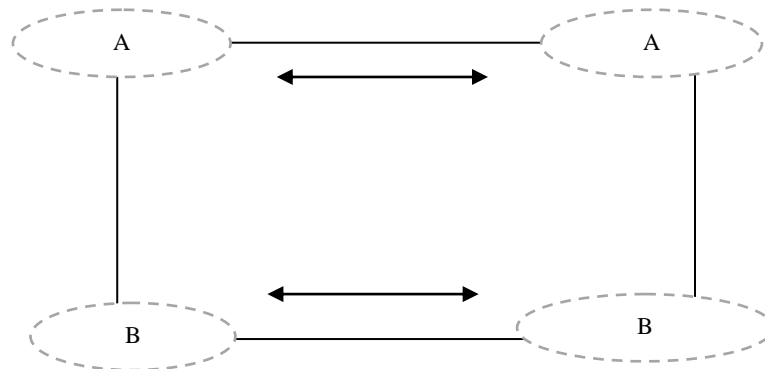


Abb. 3 Partnerpuzzle

Nach vorgegebener Zeit wechseln nun die Partner:innen, und A und B präsentieren sich gegenseitig ihre Ergebnisse und diskutieren das Thema (*pair*), das nicht wie im Beispiel hier konträr sein muss, sondern sich auch ergänzen kann.

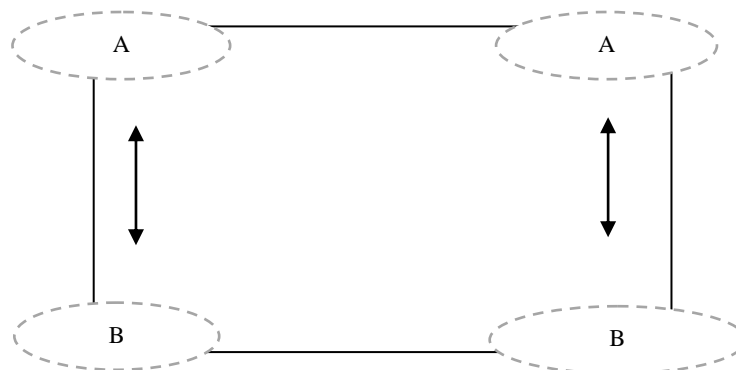


Abb. 4 Partner-Puzzle

Die neu gebildeten AB-Gruppen notieren ihre Ergebnisse und präsentieren sie im Plenum (*share*). Es folgt wiederum die Feedback-Phase durch die anderen Lernenden und die Lehrkraft. Als Erweiterung des Partnerpuzzles gibt es auch die Methode der **strukturierten Kontroverse**. Hier müssen die Lernenden (also z. B. die Gruppe A) auf Anweisung ihre Position wechseln und die Argumente der Gruppe B als ihre eigenen Argumente vortragen. Dies stellt sicher, dass sie sich die Argumente der anderen Gruppe auch wirklich angehört haben und Flexibilität durch einen Perspektivwechsel zeigen.

Gruppenpuzzle oder auch Experten-Rallye (auch: einer bleibt, die anderen gehen)

Es wird zunächst ein übergeordnetes Ziel festgelegt, also z. B. eine Reise nach München zu planen. Je nach Teilnehmendenzahl werden nun beispielsweise vier Gruppen (A, B, C, D) mit jeweils vier Teilnehmenden gebildet. Jede Gruppe erhält eine spezifische Aufgabe, jede/r macht sich zunächst allein seine Gedanken (*think*) und tauscht sich dann mit den anderen seiner Gruppe aus (*pair*). Gruppe A plant die Anreise nach München, Gruppe B überlegt, wo man in München übernachten kann, Gruppe C macht sich Gedanken über die Sehenswürdigkeiten, die besucht werden, und Gruppe D sucht passende Restaurants für die Mahlzeiten heraus. Als Experten geht nun jeweils ein Teilnehmender aus jeder Gruppe in neu zusammengesetzte Gruppen (zusammengesetzt aus je einem Mitglied der Gruppen A, B, C, D) – damit ist wieder sichergestellt, dass alle Teilnehmenden sich aktiv an der Expertengruppenrunde beteiligt haben müssen. Die neu erstellten Gruppen planen dann die konkrete Reise nach München und tragen ihre Planungen vor.

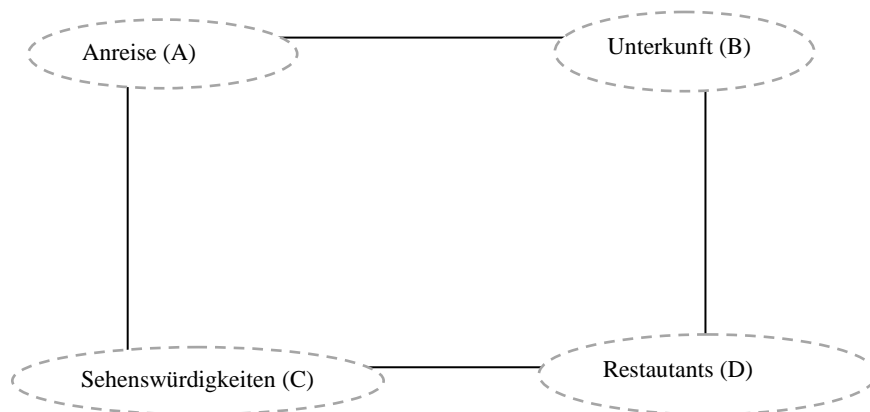


Abb. 5 Gruppenpuzzle / Experten-Rallye Phase 1

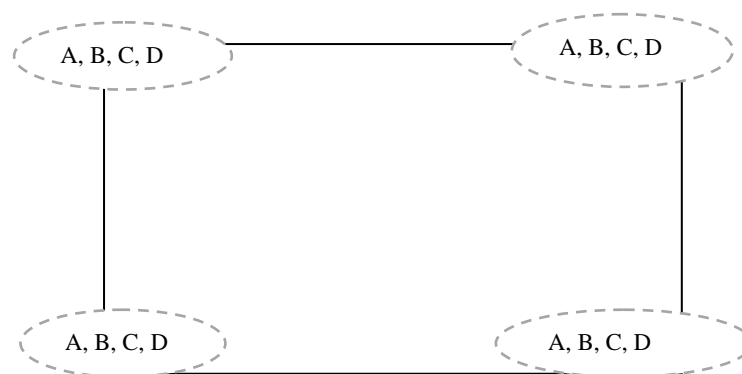


Abb. 6 Gruppenpuzzle / Experten-Rallye Phase 2

Engel und Dämon (*angel and demon*)

Die Lernenden gruppieren sich in Dreiergruppen. Dabei diskutieren sie verschiedene von der Lehrkraft vorgegebene aktuelle Themen. In meiner letzten Unterrichtseinheit waren das: (a) vegane Ernährung: ja oder nein? (b) Soll man heutzutage noch fliegen? (c) Weltmeisterschaft im Fernsehen anschauen: ja oder nein? (d) Virtuelle Lehre: ja oder nein. Ein/e Teilnehmende/r ist der Engel, der Pro-Argumente sucht und notiert, der zweite ist der Dämon, der Gegenargumente sucht und ebenfalls notiert. Die dritte Person, die Balance, hat in dieser Phase Pause. Es beginnt dann die Diskussion zwischen Engel und Dämon (*pair*), die von der Balance notiert und dann an die anderen Gruppen weitergegeben wird (*share*). Nach der kurzen Präsentation haben die anderen Lernenden Zeit Fragen zu stellen (*reflection*), ehe die nächste Balance das nächste Thema präsentiert. Eine Alternative dazu ist das sog. Drei-Schritt-Interview.

Drei-Schritt-Interview

Das Drei-Schritt-Interview wird häufig als Einstieg verwendet, wenn Lernende sich noch nicht kennen, also quasi als Kennenlernaktivität. Man kann es aber auch zur Meinungsbildung bzw. Einstellung zu unterschiedlichen Themenbereichen einsetzen. Vorgegeben werden wiederum das Thema und die genauen Zeitvorgaben. Im ersten Schritt arbeiten alle Lernenden allein und überlegen sich konkrete Interviewfragen (*think*). Die Lernenden finden sich dann in Dreiergruppen zusammen (A, B, C). In der ersten Runde (*pair 1*) interviewt A Person B. A fasst dann die Inhalte noch einmal zusammen, C notiert alle Informationen zu Person B. In der 2. Runde interviewt B die Person C und A macht sich Notizen (*pair 2*) und in der 3. Runde schließlich interviewt C Lernende A und B macht sich Notizen (*pair 3*). Die Lehrkraft achtet auf die Zeitvorgaben und lost am Ende aus, welche Gruppen präsentieren dürfen. Wenn ausreichend Zeit ist, können alle Gruppenmitglieder präsentieren. Dabei stellt A jeweils die Meinung von C vor, B die Aussagen von A und B schließlich die Anschauungen von B.

Give one, get one

Je nach Gruppengröße wird ein Text in einzelne Abschnitte unterteilt bzw. „zerschnippelt“. Jede Lernende erhält einen einzelnen Textabschnitt. Die Lernenden fassen den Inhalt ihres Textabschnitts kurz zusammen (*think*) und laufen dann durch den Raum

(die Methode Kugellager² wäre ebenfalls möglich). Bei einem Signal teilen sich jeweils zwei Lernende gegenseitig den Inhalt ihres Abschnitts mit (*pair*). Je nach Länge des Textes finden unterschiedlich viele Zusammentreffen statt. Wenn alle das Gefühl haben zu wissen, was in dem Text steht, kann man entweder in Partner- oder Kleingruppenarbeit eine kurze Zusammenfassung schreiben. Die unterschiedlichen Versionen der Zusammenfassung werden vorgestellt und letztendlich mit dem kompletten Text verglichen (*reflection*).

Bei allen Formen des kooperativen Lernens bietet es sich an, die Phase des *pairs* bzw. des Notierens während der *pair*-Phase zu variieren. Es können Visualisierungen, Mindmaps, kurze Filme, Podcasts, Booklets, Plakate usw. erstellt werden.

Grundsätzlich müssen die Lernenden zunächst daran gewöhnt werden, dass sie Verantwortung für ihre Mitarbeit selbst tragen. Wie eingangs erwähnt, lasse ich oft einen Würfel darüber entscheiden, wer präsentieren muss oder darf. Nach einer Eingewöhnungsphase empfinden jedoch die meisten Lernenden die geforderte Lernendenautonomie als etwas Positives und sie bereiten, wie dargestellt, auf die VUKA-Welt vor.

3.2 Kooperative Lernformate in einem A1-Lehrwerk

Exemplarisch möchte ich zeigen, dass auch auf A1-Niveau erste Ansätze des kooperativen Lernens in Lehrwerken zu finden sind. Bereits im ersten Modul des Lehrwerks *Momente*, bei dem die Verfasserin als Beraterin tätig war, und zwar innerhalb des ersten Magazins, finden sich kooperative Lernformate (siehe Abbildung 5): Die Lernenden werden dazu aufgefordert, die unterschiedlichen Varietäten des Deutschen bei der Begrüßung anzuhören und sich Notizen zu den Personen zu machen (*think*). Aus den Notizen erarbeiten dann jeweils drei Lernende zusammen ein Rätsel (*pair*), das dann von den anderen Lernenden beantwortet werden soll (*share*).

² Kugellager-Methode: Zu Beginn werden zwei Kreise gebildet, ein Innenkreis und ein Außenkreis. Ziel ist es, dass jeder Teilnehmende aus dem Innenkreis eine/n Partner:in aus dem Außenkreis gegenüber von sich stehen hat. Die sich Gegenüberstehenden tauschen sich für eine vorgegebene Zeit über das von der Lehrkraft genannte Thema aus. Nachdem ein Signal erklingt, rücken die Lernenden im Innenkreis z. B. zwei Plätze im Uhrzeigersinn weiter. Ein neues Gespräch mit einem/r neuen Partner:in beginnt, usw.

The screenshot shows a page from a German coursebook. It features several sections:

- Greetings:** "Moin!", "Hallo!", "Grüß Gott!", "Gruezi miteinand!", and "Guten Tag!".
- People and Locations:** Photos of Friederike (Hamburg), Uwe (Leipzig), Anton (Linz), Valerie, and Rafael. Maps of Germany and Austria show their locations.
- Listening Exercises (HÖREN):**
 - Hören Sie und machen Sie Notizen zu den Personen. (Listen and take notes on the people.)
 - Arbeiten Sie zu dritt. Machen Sie Rätsel. (Work in groups of three. Make riddles.)
 - Welches Deutsch hören Sie gern? Machen Sie eine Kursstatistik. (Which German do you like to hear? Make a course statistics.)

Abb. 7 Momente Kursbuch A1, S. 23, © Hueber Verlag

Auch innerhalb der einzelnen Lektionen finden sich erste kooperative Aktivitäten, wie beispielsweise das Dreieck der Gemeinsamkeiten, das deutlich macht, das jeder Mensch individuelle Charakteristika trägt, Menschen aber viel gemein haben.

8 Können ihr schwimmen? AB 9-10

a Arbeiten Sie zu dritt. Ergänzen Sie Ihre Namen. Sprechen Sie dann und ergänzen Sie wie im Beispiel.



- Maria: Ich kann schwimmen. Könnt ihr auch schwimmen?
- Murat: Ja, ich kann auch schwimmen. Und du, José?
- José: Ich kann auch schwimmen. Ich kann sehr gut backen. Murat, kannst du auch backen?
- Murat: Nein, ich kann gar nicht backen.
- Maria: Ich kann auch nicht backen, aber ich ...

b Erzählen Sie im Kurs.

Abb. 8 Momente Kursbuch A1, S. 47, © Hueber Verlag

Jede/r Teilnehmer/in muss zunächst seine eigenen Fähigkeiten versprachlichen und notieren (*think*); es folgt der Austausch unter den drei Teilnehmenden (*pair*) und schließlich berichtet die Dreiergruppe, was wen auszeichnet und was die einzelnen miteinander verbindet (*share*).

Und ein letztes Beispiel aus dem Lehrwerk *Momente*, in dem die Phasen des kooperativen Lernens ebenfalls zu finden sind: Teilnehmende notieren zunächst ihren Beruf (*think*), tauschen sich dann während eines Kursspaziergangs über ihre Berufe aus (*pair*) und berichten dann im Kurs über die Berufe der anderen Teilnehmenden (*share*).

6b → S. 16

Kursspaziergang: Was bist du von Beruf?

a Was machen Sie beruflich? Notieren Sie.



b Machen Sie einen Kursspaziergang. Fragen Sie und notieren Sie die Antworten.
Wer hat zuerst fünf Antworten?

- Carmen, was bist du von Beruf?
- Ich arbeite als Verkäuferin.



c Erzählen Sie im Kurs.



Abb. 9 *Momente* Kursbuch A.1, S. 83, Hueber Verlag

Moderne Lehrwerke auf höheren Niveaustufen weisen noch sehr viel mehr kooperative Lernformen auf.

4. Kooperatives Lernen – eine Chance für DaF!?

Faktoren der Motivation, auch im Fremdspracheunterricht, sind u. a. Selbstbestimmung, Bestätigung der eigenen Lernfähigkeit, also Selbstwirksamkeit, authentische lebensnahe Aufgaben und ausreichend Zeit zum Denken (vgl. z. B. Bak 2019: 129ff). Dies alles

kann mit kooperativen Methoden umgesetzt werden. Ansätze hierzu sollten sich in neueren Lehrwerken finden lassen, so dass die Lernenden auf diese Weise mit kooperativen Lernformen konfrontiert werden können. Im Fokus des Deutschunterrichts steht dabei weder die Grammatik noch die Ausrichtung auf Prüfungen, sondern – mit Bezug auf das Deutsche – die Kommunikations- und damit die Handlungsfähigkeit.

Sind Lernende einen eher passiven und lehrendenzentrierten Unterricht gewöhnt, müssen sie allmählich an diese Unterrichtsgestaltung herangeführt werden. Dabei kann man auf universitärer Ebene die weiteren Vorteile auch konkret thematisieren: Studierende können mittels kooperativer Unterrichtsmethoden nicht nur Handlungskompetenz im Deutschen erwerben, sondern werden auch auf zentrale Kompetenzen für ihr Studium vorbereitet, z. B. auf die essenzielle Präsentationskompetenz.

Bibliographie

- Auswärtiges Amt (2020) *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> [Zugriff 3.4.2023]
- Bak, Peter Michael (2019) *Lernen, Motivation und Emotion*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bavendiek, Ulrike; Mentchen, Silke; Mossmann, Christian; Paulus, Dagmar (2022) *Ab Initio Language Teaching in British Higher Education: The Case of German*. London: UCL Press.
- British Council (2022) *Language Trends 2022. Language teaching in primary and secondary schools in England*. Survey report by Ian Collen. <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/research-reports/language-trends-2022> [Zugriff 13.12.2022]
- Brüning, Ludger; Saum, Tobias (2007) Mit kooperativem Lernen erfolgreich unterrichten. *Pädagogik* 4, 10-15.
- Ebert, Johannes (2021) Per Anhalter durch die Deutsch-Galaxis: Zur Situation der deutschen Sprache in Europa. In: Henning Lobin; Andreas Witt; Angelika Wöllstein (Hrsg.) *Deutsch in Europa – sprachpolitisch, grammatisch, methodisch*. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Flume, Peter (2020) *Entscheiden und Handeln in der VUKA-Welt*. Freiburg: Haufe.
- Grein, Marion (2017) Das kompetenzorientierte Konzept der Deutsch-als-Fremdsprache-Ausbildung an der JGU. In: Martina Behr & Sabine Seubert (Hrsg.) *Education is a Whole-Person Process. Von ganzheitlicher Lehre, Dolmetscherforschung und anderen Dingen*. Berlin: Frank & Timme, 231-247.
- Grein, Marion (2019) DIE Methode des Fremdsprachenlernens? – Berücksichtigung von Lernstilen und Einflussfaktoren als Fachkompetenz. In: Christina Maria Ersch (Hrsg.) *Kompetenzen in DaF / DaZ*. Berlin: Frank & Timme, 69-101.
- Grein, Marion; Nagels, Arne; Riedinger, Miriam (2022) *Neurodidaktik Aktuell*. München: Hueber.

- Konrad, Klaus; Traub, Silke (2019) *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Koreik, Uwe (2022) Auswirkungen der Anglophonisierung auf das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft* 7 (2), 87-112.
- Parker, Sabine; List, Volker (2021) *Wer A sagt, muss nicht B sagen. Agiles Handeln im beruflichen Kontext*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Sachs, Hans; Graf, Markus; To, Kieu-Anh (2019) Kooperatives Lernen in digitalen Umgebungen. In: Tobias Schmohl; Dennis Schäffer; Kieu-Anh To; Bettina Eller-Studzinsky (Hrsg.) *Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden*. Bielefeld: wbv, 67-82.
- Weber, Simone; Huber, Christian (2020) Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen. Ein systematisches Review. *Empirische Sonderpädagogik* 12 (4), 257-278.
- Weidner, Margit (2012) *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Lehrwerke

Evans, Sandra; Pude, Angela; Specht, Franz (2020) *Momente A1.1*. München: Hueber.

Kurzbiographie

Privatdozentin Dr. phil. habil. Marion Grein ist Leiterin des Masterstudiengangs DaF/DaZ an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Sprachlehrforschung (Neurodidaktik), das interkulturelle Lernen sowie Einsatzformen digitaler Lehr- und Lernformate. Aktuelle Publikation sind u. a. zusammen mit Arne Nagels und Miriam Riedinger. *Neurodidaktik Aktuell*. München: Hueber (2022) und *Multikodalität und Digitales Lernen. DaF / DaZ in Forschung und Lehre*, hrsg. zusammen mit Christina Maria Ersch, Berlin: Frank & Timme.

Schlagwörter

Anfängerunterricht, autonomes Lernen, kooperative Lernformen, *think-pair-share*