

Josef Held

Kooperatives Lernen - ein Neuansatz in der Lernforschung?

„Kooperation“ und „kooperatives Lernen“ stoßen zur Zeit auf ein besonderes Interesse. Das aber nicht in den Ländern, in denen das „Kollektiv-Konzept“ als eigene Erfindung gefeiert wurde, sondern in den westlichen Metropolen, die bisher ideologisch den Individualismus propagierten.

Nach der Auflösung des Ost-West Gegensatzes als Systemkonkurrenz erscheint vieles - auch in unseren Wissenschaften - in einem anderen Licht. Bestimmte Einseitigkeiten und ideologische Ausrichtungen der Psychologie nicht nur im ehemaligen „Ostblock“, sondern auch im Westen treten heute deutlicher zu Tage. Manche sogenannte Neuansätze relativieren sich. In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung liegt die Chance, die frühere ideologische Vernebelung zu durchdringen, Bilanz zu ziehen und sich neu zu orientieren. Dies gilt auch für den kleinen Forschungsausschnitt, der im folgenden behandelt wird, für Kooperation und kooperatives Lernen.

1. Kooperative Lernforschung im Spannungsfeld von individualistischer und kollektivistischer Orientierung

Vergleicht man die Forschungen über Kooperation im Westen mit denen in der Sowjetunion und der DDR bis zum Ende der 80er Jahre an Hand von Lehrbüchern, so fallen die Unterschiede sofort ins Auge.

In der westlichen Sozialpsychologie läßt sich ein generelles Mißtrauen bezüglich Gruppenleistung und Kooperation feststellen. In den Lehrbüchern der Lernpsychologie fehlen sogar die Stichworte „Kooperation“ und „kooperatives Lernen“ meist vollständig (z.B. W. Edelmann 1993). Einer individualistischen Orientierung wird der Vorzug gegeben. Die kurze Episode einer „Gruppeneuphorie“ in den 70er Jahren blieb eine Ausnahme.

Im allgemeinen wurde und wird in der westlichen Sozialpsychologie vom Individuum ausgegangen und untersucht, wie es von der Gruppe beeinflusst wird, ob es unter dem Gruppeneinfluß mehr oder weniger leistet als allein (vgl. W. Stroebe u.a. 1990 Kap.14, 15). „Soziale Aktivierung“ und „soziale Hemmung“ wurden beobachtet (aaO. S.336), wobei die Aktivierung nur bei leichten Aufgaben von Vorteil schien und eher als überhöhte Erregung eingestuft wurde, während bei schwereren die soziale Hemmung in den Vordergrund trat. Daß Einzelpersonen ihre Leistungen in der Gruppe eher reduzieren, ist eine in der westlichen Psychologie häufige Annahme, sie ist als „Ringelmann-Effekt“ schon zu Beginn unseres Jahrhunderts bekannt geworden. Auch wenn das inzwischen vor allem auf

sogenannte additive Aufgaben, wie z.B. Tauziehen eingeschränkt wurde, und andere *aufgabenspezifische* Effekte gefunden wurden, so hat doch die folgende Formel von Stroebe und Frey (1982) paradigmatische Bedeutung: Die Gruppenproduktivität = die potentielle Produktivität abzüglich Motivationsverlust und Koordinationsverluste. Motivationsverlust meint die Tendenz, anderen die Arbeit zu überlassen, aber am Ergebnis der anderen zu partizipieren. Wenn man an den Umgang mit öffentlichen Gütern denkt, so ist allen bei uns diese Tendenz z.B. als „Trittbrettfahren“ gut bekannt. Solche „Prozeßverluste“ von Gruppen wurden in der westlichen Psychologie vielfach untersucht, echte Leistungsvorteile der Gruppe gegenüber den Leistungen von Einzelnen blieben in den Untersuchungsergebnissen bis Ende der 80er Jahre die Ausnahme.

Viel höher wurde dagegen der Wert von Kooperation in der Psychologie der Sowjetunion und in der DDR eingeschätzt. Insgesamt war man geradezu euphorisch in Bezug auf die Vorteile des Kollektivs. Man konnte sich dabei auf Marx berufen, der den „Effekt der Kooperation in erster Linie in einem Leistungszuwachs“ sah (Hiebsch/Vorweg 1978, S. 24). Das folgende Zitat von Marx wurde immer wieder zum Ausgangspunkt genommen: „Abgesehen von der neuen Kraftpotenz, die aus der Verschmelzung vieler Kräfte in *eine* Gesamtkraft entspringt, erzeugt bei den meisten produktiven Arbeiten der bloße *gesellschaftliche Kontakt* einen Wettstreit und eine eigene Erregung der Lebensgeister (*animal spirits*), welche die individuelle Leistungsfähigkeit erhöhen“ (MEW 23, S.345).

In den sogenannten sozialistischen Ländern wurde nicht wie im Westen untersucht, *ob* die Gruppe einen Vorteil gegenüber dem Einzelnen hat, sondern man ging davon aus, daß sie vorteilhaft ist und sammelte alle Belege dafür (auch die aus dem Westen). Daraus entstand eine grundsätzlich andere Einschätzung als im Westen, obwohl man teilweise auf die gleichen Untersuchungen Bezug nahm. Der Sozialpsychologie wurde dabei die Aufgabe zugewiesen, „die Mechanismen zur optimalen Ausnutzung des Leistungsvorteils von Gruppen auf(zu)decken“ (Hiebsch/Vorweg 1978, S. 73). Diese Sprache ist etwas verräterisch, zeigt sie doch, daß man - ähnlich wie in der westlichen Psychologie - seine Hoffnungen auf die Manipulation von „Mechanismen“ setzte, und nicht auf die subjektive Einsicht und Motivation in der Gruppe.

Im Grunde wurde hier ein ähnliches Forschungsparadigma favorisiert. Während man in der westlichen Psychologie die Kooperation in der Gruppe durch bestimmte experimentell variierbare ‘Reizkonstellationen’ determiniert ansah, ging man in der östlichen Psychologie von einer *gesellschaftlichen* „Außendetermination“ aus (Alberg/Vorweg 1987, S. 33). Die gesellschaftlichen Verhältnisse wurden in der einen Variante als vorgegebene „Anforderungen“ einbezogen, in der anderen Variante zu „unabhängigen Variablen“ deklariert. In beiden Fällen betonte man die Determiniertheit und nicht das eigenständige Subjekt; die Aufgaben für die

Kooperation sind grundsätzlich von außen zugeteilt, das Kooperationsarrangement vorgegeben und abstrakte Leistung gefordert.

2. Unterschiede im Verständnis von »Kooperation«

Die gegensätzliche Einschätzung der *Vorzüge* von Kooperation in der westlichen und östlichen Psychologie trotz ähnlichem Forschungsparadigma könnte man nun vorschnell nach dem neuen ideologischen Muster 'erklären', daß die westliche Forschung recht behalten hat mit ihrem Mißtrauen gegenüber allem Kollektiven und sich auch auf diesem Gebiet als überlegen erwies. Statt dessen soll hier gefragt werden, ob die Unterschiede nicht darauf beruhen könnten, daß unter „Kooperation“ unterschiedliches verstanden wird, daß man von verschiedenen Dingen spricht und deshalb auch zu anderen Ergebnissen kommt.

2.1 Das Verständnis von Kooperation in der östlichen Psychologie (Sowjetunion)

„Kooperation“ galt im sowjetischen Machtbereich - in enger Anlehnung an Marx - als eine ökonomische Kategorie, spielte jedoch auch in der psychologischen Tätigkeitsforschung zum „Kollektiv“ eine große Rolle (vgl. G.Gauß u.a. 1985). „Kooperatives Lernen“ wurde als „kollektive Erziehung“ konzeptualisiert.

In den sowjetischen Lehrbüchern wird immer wieder darauf hingewiesen, daß „Kollektiv“ nicht einfach mit der westlichen „Gruppe“ gleichgesetzt werden kann. Charakteristisch scheint die Definition des Kollektivs von A.W. Petrowski, der dabei auf Krupskaja, Kalinin und Makarenko zurückgreift: „Das Kollektiv ist eine Gruppe von Menschen und zugleich ein Teil der Gesellschaft; es wird durch gleiche Ziele einer gemeinsamen Tätigkeit vereint, die den Zielen dieser Gesellschaft dienen.“ (1974, S. 144). Ein Kollektiv ist demnach mehr als eine Ansammlung von Personen, die in „unmittelbarer sozialer Interaktion“ stehen und sich dabei „wechselseitig beeinflussen“, wie es in einer üblichen westlichen Gruppendefinition heißt (Bornewasser u.a. 1979, S.179). Konstitutiv für das Kollektiv ist die *zielorientierte gemeinsame Tätigkeit*. Das Kollektiv ist eine soziale Form der gesellschaftlichen Tätigkeit und wird deshalb auch häufig als „Zelle der sozialistischen Gesellschaft“ (V.V.Kumarin 1972, S.105) bezeichnet. Es handelt sich also nicht um eine isolierte soziale Einheit, vielmehr wird die Einordnung in das gesellschaftliche Ganze hervorgehoben. Für die Kooperation in Kollektiven ist deshalb das Verhältnis von Gesellschaft, Kollektiv und Persönlichkeit von großer Wichtigkeit. Wenn die gesellschaftlichen Institutionen über das Kollektiv bestimmen, so wird es zum bloßen Erfüllungsgehilfe eines „Kommandosystems“. Wenn andererseits oder zusätzlich das Kollektiv über den einzelnen dominiert, dann gerät dieser unter einen unproduktiven Konformitätsdruck. Hielsch und Vorweg in der DDR sahen das Verhältnis von

Gesellschaft, Kollektiv und Persönlichkeit als einen „Determinationszusammenhang“ von oben nach unten an und meinten das nicht einmal kritisch (1978 S.32). Immerhin wurde hier aber der gesellschaftliche Zusammenhang, d.h. die gesellschaftliche Vermitteltheit der Kooperation in Gruppen und zwischen Gruppen mitgedacht und Kooperation nicht wie in der westlichen Forschung auf die anschauliche Zusammenarbeit in kleinen Gruppen reduziert.

2.2 Das Verständnis von Kooperation in der westlichen Psychologie

Was versteht man in der westlichen Sozialpsychologie unter „Kooperation“? Die Kooperationsforschung im Westen wurde nach dem zweiten Weltkrieg durch Laborexperimente mit Spielen, an denen mehrere Personen beteiligt sind, stimuliert. Es dominierten Spiele, in denen nur kognitive Prozesse berücksichtigt wurden, bei denen jedes Individuum nur seinen Gewinn maximiert, ohne wirklichen Kontakt zu anderen. Im Mittelpunkt stand dabei das sogenannte „prisoner’s dilemma“-Spiel, das schon in der Bezeichnung den Hinweis auf soziale Isolation enthält (vgl. J. Grzelag 1990, S. 308-311). Solche experimentelle Anordnungen bestimmten auch die Definition von »Kooperation«. Nach J. Grzelag (1990, S. 305) ist Kooperation das „Verhalten, das für alle beteiligten Parteien den größten gemeinsamen Gewinn ergibt“.

Gegen ein derartiges Kooperationsverständnis hat sich Anfang der 90er Jahre (1991) M. Argyle, ein bekannter britischer Sozialpsychologe, massiv gewandt. Nach seiner Meinung trugen diese experimentellen Spiele wegen ihrer geringen externen Validität zur Krise der Sozialpsychologie bei und leisteten keinen nützlichen Beitrag zum Thema Kooperation. Er weitete seine Kritik zu einer generellen Kritik an einer Psychologie aus, die soziale Prozesse nur als Ergebnis von Kosten-Nutzen Überlegungen begreifen kann. Kooperation scheint in diesem Verständnis ebenso wie Kommunikation nur von Überlegungen des individuellen Vorteils, bzw. von externen Belohnungen bestimmt. Tatsache ist aber, daß wenn jeder *nur* auf seinen eigenen Vorteil bedacht ist, Kooperation letztlich gar nicht stattfinden kann.

Da außerdem der soziale und der gesellschaftliche Zusammenhang in den experimentellen Anordnungen der westlichen Kooperationsforschung ausgeklammert bleibt und von der isolierten, anschaulich gegebenen Gruppe ausgegangen wird, kann das, was in einer komplexen Gesellschaft „Kooperation“ heißt, gar nicht erfaßt werden. Gerade heute nehmen in unserer Gesellschaft kooperative Tätigkeiten zu, die nicht anschaulich gegeben sind, bei der sich die Beteiligten oft gar nicht mehr kennen; man denke z.B. an die elektronische Vernetzung der Kooperation. Der reduzierte Kooperationsbegriff in der Psychologie wird den neuen gesellschaftlichen Entwicklungen nicht gerecht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß zwischen östlichem und westlichem Verständnis von Kooperation wesentliche Unterschiede

bestanden, daß das wissenschaftliche Verständnis aber in beiden Fällen einseitig war und den *tatsächlichen* Kooperationsverhältnissen nicht entsprach.

2.3 Neue gesellschaftliche Entwicklungen und die Ansätze des kooperativen Lernens

Mit den gesellschaftlichen Entwicklungen nach der Auflösung der Sowjetunion scheint sich im Westen auch das Interesse an „Kooperation“ und „kooperativem Lernen“ zu erhöhen. Ein Indiz dafür ist, daß an dem internationalen Kongreß für kooperatives Lernen, der alle zwei Jahre stattfindet, 1992 in Utrecht erstmals über 1000 Interessierte teilnahmen (G.L. Huber 1993, S.6). „Kooperation“ und „kooperatives Lernen“ scheint offenbar vielen eine mögliche Antwort auf neue gesellschaftliche Problemlagen. Die folgenden stehen dabei im Vordergrund:

1. Unter dem Druck der internationalen Konkurrenz sowie der Globalisierung von Produktion und Märkten, wird heute eine Neuorganisation der Arbeit vorangetrieben. In der neuen postfordistischen Produktionsweise wird die Produktion in Gruppen und auch die Verwaltung im Team favorisiert. Die bürokratische Organisationsform soll durch ein offenes System ersetzt werden, für das kleine, weitgehend autonome Einheiten bestimmend sind. Kooperation gilt - seit dem Wegfall des Ost-West Gegensatzes - nicht mehr als ein ideologisches Konzept, sondern eher als ein Schlüssel für *Innovation und Leistungssteigerung*.

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, daß auch in der kooperativen Lernforschung ein Schwerpunkt auf der Frage nach der Leistungssteigerung liegt. In einer ersten Phase wurde nur global untersucht, ob kooperatives Lernen zu größerer Lernleistung führt als individuelles Lernen. Wie man sich vorstellen kann, kam man bei dieser global gestellten Frage zu sich widersprechenden Ergebnissen. Ein Teil der Untersuchungen stellte höhere Leistung für kooperatives Lernen fest, ein anderer niedrigere.

Seit den 80er Jahren geht es deshalb primär um die *äußeren und inneren Voraussetzungen*, unter denen kooperatives Lernen zu besseren Lernergebnissen führt. Dazu wurden verschiedene theoretische Ansätze entwickelt:

- *der Ansatz der „sozialen Kohäsion“* (S. Sharan 1990)
- *Der Motivationsansatz* (R.E. Slavin 1993)
- *Der kognitive Konfliktansatz* (Piaget, Johnson, D.W./Johnson, F.P. 1987)
- *Der kognitive Elaborationsansatz* (Forman/Cazden 1985)
- *Der Selbstorganisationsansatz* (L. Corno 1989)

Für die Effektivität des kooperativen Lernens scheinen alle relevant; neben der Art der Aufgabe stellen also der soziale Zusammenhalt, die soziale Kohäsion, die Motivierung des Einzelnen in der Gruppe, die Art der

Interaktion, die Vielfältigkeit der Rollen und die Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Lernleistung der Gruppe wichtige Voraussetzungen dar.

2. Die gesellschaftlichen Umwälzungen im Westen beschränken sich nicht auf den Arbeitsbereich. Daraus ergibt sich eine *zweite gesellschaftliche Problemlage*, auf die die kooperative Lernforschung Bezug nimmt. Traditionelle Milieus und damit soziale Zusammenhänge und zwischenmenschliche Beziehungen lösen sich auf (vgl. U. Beck 1986), Konkurrenz, Egoismus und Beziehungslosigkeit nehmen zu. Eine Werte- und Sinnkrise scheint sich auszubreiten, seit der Widerpart eines anderen Gesellschaftssystems weggefallen ist. Kooperatives Lernen wird hier als Kompensation von sozialen Defiziten betrachtet und damit die Hoffnung verbunden, daß *soziales Verhalten* gelernt wird.

Wenn heute in Westeuropa viel von „Individualisierung“ als gesellschaftlicher Tendenz im Modernisierungsprozeß gesprochen wird (vgl. U. Beck 1986, S. 205 ff.), so bedeutet das nicht, daß das „Soziale“ und damit die Kooperation immer mehr zurücktreten, sondern es entwickelt sich eine neue Form der Vergesellschaftung, welche „die Herausbildung einer höheren Stufe der Kollektivität als möglich erscheinen (läßt)“ (G. Zimmer 1991, S. 85). Die Individualisierung macht mehr Kooperationsanstrengungen notwendig. Mehr vermittelte *und* mehr unmittelbare Kooperationsbeziehungen werden gesellschaftlich erforderlich und gleichzeitig immer mehr erschwert.

Kooperatives Lernen versteht sich dabei als Methode für das Lernen *von* kooperativem Verhalten. In den wissenschaftlichen Versuchen mit kooperativem Lernen wurde erkannt, daß die derzeitigen institutionellen Strukturen eher unsoziales Verhalten begünstigen. Klaus Holzkamp nennt die Institution Schule einen „Ort mitmenschlicher Verwahrlosung und Verwahrlosung der Lernkultur“ (1993, S. 555). H. Shachar und S. Sharan analysierten die negativen sozialen Auswirkungen des bürokratischen Schulsystems und halten kooperatives Lernen erst im Rahmen offener Organisationssysteme für chancenreich (1993, S. 54-70). Die kooperative Lernforschung vertritt hier einen reformerischen Anspruch.

3. Interethnische Probleme und Fremdenfeindlichkeit stellen eine *dritte gesellschaftliche Problemlage* dar, die sich mit dem Abbau des Ost-West Gegensatzes verschärft hat und in Deutschland nach der Vereinigung eine besondere Qualität angenommen hat. Die ethnische Abgrenzung von anderen scheint ein Ersatz für die ideologische Abgrenzung vom jeweils anderen Gesellschaftssystem geworden zu sein.

Darin liegt ein weiterer Ausgangspunkt für kooperative Lernbemühungen. Kooperatives Lernen wird als möglicher Ansatzpunkt für eine *interkulturelle Erziehung* angesehen. (Argyle 1991 S. 231). Es erlebte in den USA mit den Desegregationsprogrammen in den Schulen einen Aufschwung. In vielen Experimenten wurde bestätigt, daß durch Kooperation Vorurteile zwischen ethnischen Gruppen abgebaut werden können (vgl. G.L. Huber 1993, Kap.1).

Trotz aller positiver Zielsetzungen der geschilderten kooperativen Lernforschung muß festgehalten werden, daß die Beteiligten, meist Schülerinnen und Schüler, durch die neuen Lernmethoden zu etwas gebracht werden sollen, ohne daß ihre eigenen Lernziele berücksichtigt werden. Das in der kooperativen Lernforschung dominierende experimentelle Paradigma läßt eigenständige Subjektaktivitäten nur soweit zu, wie sie den Zielen der Psychologen förderlich sind.

3. Paradigmenwechsel in der westlichen Kooperationsforschung und die Möglichkeit der Neubewertung des sowjetischen Kollektivansatzes

3.1 Paradigmenwechsel in der westlichen Kooperationsforschung

In einem umfangreichen Werk versucht M. Argyle (1991) einen Paradigmenwechsel in der Kooperationsforschung zu begründen. Er führt aus, daß Kooperation vom Standpunkt der Kooperierenden aus nicht nur ein Mittel ist, um ein Ziel zu erreichen, sondern daß sie auch Selbstzweck, d.h. Zweck der jeweiligen sozialen Einheit ist. Kooperation kann in einem elementaren Sinn Spaß machen, sie hat in sich einen Befriedigungswert. Es gibt nach Argyle ein Bedürfnis nach Kooperation und das heißt auch nach Beziehung zu anderen und nach gemeinsamer Aktivität. Außerdem gibt es eine ganze Reihe von Bindungsemotionen, die in der Kooperation befriedigt werden, wie z.B. das Zusammengehörigkeitsgefühl, das Mitgefühl, die mitmenschliche Fürsorge und das Verantwortungsgefühl. Nach Kruse (1986) verweisen die meisten Emotionen und die entsprechenden Bedürfnisse auf einen sozialen Zusammenhang und werden durch ihn befriedigt.

Die westliche Psychologie bevorzugt dagegen im allgemeinen ein „egoistisches Modell der menschlichen Natur“ (Argyle S.6).

Neuere Theorien und Ergebnisse führender Paläoanthropologen weisen darauf hin, daß der Ausgangspunkt für die Entstehung des Menschen in der Notwendigkeiten zur sozialen Kooperation liegt. Dazu Richard Leakey: „Heute ist die Vorstellung von der sozialen Intelligenz - oder eigentlich von den intellektuellen Anforderungen eines komplizierten Soziallebens - zum führenden Paradigma der Anthropologen geworden.“ (R. Leakey/R. Lewin 1993, S.291). Die Gehirnentwicklung und sogar das Bewußtsein werden auf die Zunahme der *sozialen* Anforderungen in kooperierenden sozialen Einheiten zurückgeführt und nicht mehr in erster Linie auf den Werkzeuggebrauch (aaO. S. 299ff). Die auf Marx und Engels verweisende These, daß die Arbeit den Menschen erschaffen hat, wird damit fragwürdig. Kooperation ist eine soziale Aktivität, die sich nicht auf Arbeit reduzieren läßt.

Das menschlich Spezifische an der Kooperation kann im Zusammenhang mit einem sozialen Handlungsbegriff rekonstruiert werden: die Menschen planen zusammen, setzen Ziele, koordinieren Interessen und Akti-

vitäten; sie übernehmen Rollen und Aufgaben und bilden soziale Strukturen. Vor diesem Hintergrund definiert Argyle Kooperation als „gemeinsames Handeln, als Freude an der gemeinsamen Aktivität, oder einfach als Förderung der Beziehung in einer koordinierten Art“.

Das „Soziale“ hat in diesem Verständnis einen prinzipiellen Vorrang vor dem „Individuellen“ und das Individuelle ist erst das Ergebnis des sozialen Lebens.

3.2 Möglichkeit der Neubewertung des Kollektivansatzes in der Sowjetunion

Die These von der Vorrangigkeit des „Sozialen“ erinnert an den sowjetischen Kollektivbegriff. Im Kollektivkonzept liegt allerdings die Gefahr nahe, daß aus dem logischen Vorrang des Sozialen ein Determinationszusammenhang konstruiert wird, bei dem der Einzelne - als schwächstes Glied - auf der Strecke bleibt.

Schon in der Reformpädagogik der frühsowjetischen Phase wurde dies als Problem erkannt und versucht gegenzusteuern. So heißt es in einer bekannten Schuldeklaration von 1918: „Die Persönlichkeit ist auch in der sozialistischen Kultur das höchste Gut. Diese Persönlichkeit kann aber ihre Anlagen in der ganzen Fülle nur in der harmonischen und solidarischen Gesellschaft Gleicher entwickeln. Der Individualismus in der Schule entwickelt das Streben, sich selbst an die erste Stelle zu setzen und die anderen für sich auszunutzen. Die sozialistische Erziehung vereint das Streben zur Bildung von seelischen Kollektiven mit differenzierter Individualität und führt dazu, daß die Persönlichkeit Stolz über die Entwicklung aller ihrer Fähigkeiten in Dienste für das Ganze empfindet.“ (I. Rüttenauer 1972, S.11). Ein Fehler der Kollektivkonzeption könnte - bei aller Sympathie für diese Deklaration - schon hier angelegt sein, da eine „harmonische und solidarische Gesellschaft Gleicher“ vorausgesetzt wird, die weder vorhanden war, noch für die Entwicklung vorteilhaft scheint. Die wichtige Bedeutung von Widerspruch und Konflikt für die Entwicklung des Einzelnen im Kollektiv wurde in der gleichen frühsowjetischen Phase von Wygotski hervorgehoben, in der sowjetischen Psychologie aber später nicht aufgegriffen.

Die Proklamation von Harmonie und Gleichheit im Kollektiv bei gleichzeitiger verdeckter Machtausübung und ungleicher Machtverteilung stellt eine „ideale“ Voraussetzung für das Entstehen von „Konformitätsdruck“ dar (K.Holzkamp 1993, S. 514). Die psychologische Forschung in der Sowjetunion ignorierte solche Konformitätsprozesse systematisch. Erst in den 60er Jahren wurde vorsichtig darauf hingewiesen: „Die kollektiven Beziehungen ... können aber auch auf dem Gefühl der Angst, der völligen Bevormundung basieren, und dann entstellen und unterdrücken sie die Persönlichkeit.“ (L.I. Novikova 1972, S. 48). Daß dies nicht nur eine Besonderheit im Stalinismus war, sondern daß das in jeder Gruppe zum Problem werden kann, zeigten in der westlichen Sozialpsychologie

Ash und Sherif schon in den 50er Jahren mit ihren Experimenten auf (vgl. Stroebe 1990, S. 370 ff.). Die Forschungen in der Ash-Tradition wiesen auf, daß mit dem Leistungsdruck der Konformitätsdruck in der Gruppe steigt. Gleichzeitig mit dem Konformitätsdruck steigt aber auch die Gruppenleistung. Gerade das kann dazu führen, daß der Konformitätsdruck ganz gezielt forciert wird, *um* die Leistung zu steigern. Da damit aber nur die Quantität der Leistung gesteigert wird, die Qualität, d.h. vor allem die Kreativität abnimmt, kann davon ausgegangen werden, daß ein erhöhter Konformitätsdruck die Entwicklungsfähigkeit einer Gesellschaft langfristig reduziert.

Die Vorstellungen vom Kollektiv entstanden in der Sowjetunion in unmittelbarem Zusammenhang mit den Vorstellungen von einer sozialistischen Gesellschaft und knüpften nicht an kollektiven Lebensformen an, die schon vor der Sowjetunion in Russland bestanden. Dazu K.Ehlers (1994): „Anders als im westlichen Europa (war) die frühe Bauerngemeinde, die durch Gemeineigentum organisierte Dorfgemeinschaft mit gemeinsamer Vertretung nach außen und Selbstverwaltung nach innen, auf Russisch: ‘obschtschina’, die bestimmende Lebensform der russischen Gesellschaft.“ Den sowjetischen Neuerern galt die „obschtschina“ allerdings als Hindernis für die Modernisierung. Die Durchsetzung der Kollektivierung wurde aber - paradoxerweise - gerade durch die vorhandenen Kollektivorientierungen begünstigt. Es gibt heute in Russland eine Rückbesinnung auf solche Lebensformen.

In vielen östlichen Ländern, nicht nur der früheren Sowjetunion (auch Japan), sind kollektive Wertorientierungen vorherrschend, stellte Triandis in der kulturvergleichenden Psychologie fest (vgl. A.Thomas 1993, S.393 ff.). Sie bilden eine andere Basis für Kooperation und kooperatives Lernen als in den individualistisch orientierten Ländern des Westens; das Verhältnis von Individuum und Kollektiv wird entsprechend anders bestimmt. Das muß nicht bedeuten, daß in *jeder* Kollektivvorstellung die für Kooperation nötige Spannung zwischen »ich« und »wir« beseitigt wäre und auch nicht, daß „Individuen bereitwillig in den Gruppenaktivitäten aufgehen“ (G.L. Huber 1993 S.254) und dem Konformitätsdruck erliegen.

4. Kritik und Klärung des Ansatzes »kooperatives Lernen«

Jede Gruppe hat ihre Eigenart und prägt ihre Mitglieder; das sollte nicht mit Konformität verwechselt werden. Emil Durkheim schrieb schon 1899: „Die Gruppe denkt, empfindet und wirkt ganz anders als ihre Mitglieder es tun würden, wenn sie getrennt wären“ (1965). Auch das Lernen in der Gruppe hat nach Wygotski eine andere Qualität als das individuelle Lernen; es ist vom Prinzip her die Voraussetzung für das individuelle Lernen. ‘Die Gruppe lernt’ - könnte man überspitzt sagen - und dieses Lernen stellt für den einzelnen „die Zone der nächsten Entwicklung“ her (1987, S.80ff). Die soziale Leistung wird erst sekundär zu einer individuellen.

Deshalb ist schon die Frage falsch gestellt, ob man in der Gruppe oder alleine mehr lernt. Man lernt jeweils etwas anderes und man lernt auf andere Art. Der Ansatz von Wygotski wurde in der westlichen kooperativen Lernforschung bisher in spezifischer Weise verkürzt. Er wird im allgemeinen *nur* als entwicklungspsychologischer Ansatz verstanden, d.h. es wird zwar anerkannt, daß das Soziale dem Individuellen vorausgeht, das aber nur als *Entwicklungsstufenmodell* verstanden. Wenn erst einmal das individuelle Stadium erreicht ist, steht - nach dieser Auffassung - das individuelle Lernen, das Lernen des als Individuum verstandenen „Subjekts“ im Mittelpunkt - auch beim Lernen in der Gruppe. Nach unserer Ansicht wird damit - in einer für die westliche Psychologie charakteristischen Art und Weise - die Besonderheit des „Sozialen“ im Sinne Wygotskis verfehlt.

Die westliche kooperative Lernforschung sieht die Gruppe nur als soziale Unterstützung für das Lernen des Einzelnen und erfaßt nicht die besondere Qualität des Lernens in der Gruppe. Das kommt u.a. darin zum Ausdruck, daß sie das Ergebnis des Gruppenlernens individuell abprüfen will.

Die soziale Gruppe stellt ein notwendiges Vermittlungsglied zwischen Individuum und Gesellschaft dar. In unserer komplexen Gesellschaft wird die Gruppe offener, die Kooperation umfassender und z.T. vermittelter. Kooperation kann heute nicht mehr eingeschränkt werden auf die Zusammenarbeit in einer isolierten Kleingruppe. Für die Forschungsrichtung kooperatives Lernen ist aber gerade dies charakteristisch. Sie hat ein eingeschränktes Verständnis von Kooperation, in dem vermittelte Kooperationsformen ebenso fehlen wie der Bezug auf die Gesellschaft, d.h. die gesellschaftliche Vermitteltheit.

Ein wesentlicher Widerspruch in unserer Gesellschaft besteht darin, daß der einzelne fremdbestimmt und abhängig, ironisch gesagt ein 'abhängig Beschäftigter' im Wortsinn, ist und gleichzeitig zunehmend die Notwendigkeit besteht, daß er sich mit seiner ganzen Subjektivität d.h. als Subjekt einbringt. In der westlichen experimentellen Gruppenforschung, einschließlich der kooperativen Lernforschung kann dieser Widerspruch schon aus methodischen Gründen nicht abgebildet werden, sondern nur die Seite der Abhängigkeit. Polemisch gesagt, in der vorherrschenden experimentellen Gruppenpsychologie ist die Gruppe eine zufällige Ansammlung von Personen ohne eigene wesentliche Ziele, die nach fremdbestimmten Regeln fremdbestimmte Aufgaben erledigen sollen. In der Realität favorisiert man dagegen Kooperation, um die Subjektseite des Widerspruchs zu fördern, um Eigeninitiative zu unterstützen.

Die Förderung von intersubjektiver Zusammenarbeit in Lerngruppen steht im deutlichen Widerspruch zu den Prinzipien der bürokratischen Lerninstitutionen, die solche gemeinsame Aktivitäten - im Interesse von individueller Kontrolle - gerade minimieren wollen. Dies macht kooperatives Lernen zu einer »Sysiphus-Arbeit«. Man kann „kaum über die große

Zahl von Pädagogen/innen hinwegsehen, die den Gedanken der Kooperation begeistert aufgegriffen haben - und sich dann mit ihren Schülern in den Widersprüchen von Organisationsmodell und Schulrealität aufgerieben haben“ (G.L.Huber 1993, S.7).

Die Experimente der kooperativen Lernforschung im Westen formulieren nicht nur Ansprüche, sondern legen auch die *Illusion* nahe, man könne Schulbedingungen wie unabhängige Variablen im wissenschaftlichen Experiment verändern. Nicht bedacht wird dabei, daß die Schulbedingungen Teil des gesellschaftlichen Systems sind. In der experimentellen Lernforschung werden die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen methodisch ausgeklammert und dadurch Reformillusionen geweckt, die in der Realität so nicht einlösbar sind.

Die „*Naivität*“ der kooperativen Lernforschung besteht zusätzlich darin, daß sie die gesellschaftlich erzeugten Schwierigkeiten der Kooperation selbst nicht in den Blick bekommt, sondern diese im Interesse der Verbesserung von Kooperation methodisch zu eliminieren versucht. Wir alle wissen, daß Kooperation heute bei uns nicht nur in der Schule mit großen Schwierigkeiten verbunden ist. Konkurrenzprozesse zersetzen z.B. die Zusammenarbeit. Soziale Ungleichheit und individualisierte Bewertungssysteme stören gleichberechtigte Kooperation. Klaus Holzkamp hat eine Reihe solcher „Zersetzungsprozesse“ analysiert und ihren Zusammenhang zu gesellschaftlichen Prozessen aufgewiesen (1993, S. 520).

Die kooperative Lernforschung ist also in vielfältige Widersprüche verstrickt und löst sie zu Gunsten eines reduzierten Verständnisses von Kooperation und Gruppe auf, sowie zu Gunsten eines Bedingungsmodells, das die Möglichkeiten subjekthaften Lernens übersieht.

In diesem Sinn scheint das kooperative Lernen kein Neuansatz in der Lernforschung, sondern eine Lehrmethode wie viele andere, die im Rahmen experimenteller Lehrforschung entwickelt wurden. Da sie aber mit ihrer Forderung nach Kooperation in Widerspruch zu den traditionellen gesellschaftlichen Organisationsstrukturen tritt, weist sie von ihren Ansprüchen her über die gegenwärtige Gesellschaft hinaus.

Der *subjektwissenschaftliche Ansatz*, der Lernen vom Standpunkt der Lernenden aus untersucht und unterstützt, faßt „Lernen“ und „Kooperation“ breiter und reduziert Lernen nicht auf Techniken des Lehrens. Kooperation ist hier die Voraussetzung, daß *gemeinsame* Lernproblematiken ausgegliedert werden; kooperatives Lernen hieße dann, daß die Lernenden in ihrem Interesse lernen, d.h. eine Erweiterung ihrer Bedeutungsbezüge und Handlungsmöglichkeiten und damit ihrer Lebensqualität anstreben. Im normalen Schulalltag kommt ein solches „expansiv-kooperatives Lernen“ (K.Holzkamp 1993, S. 552) nur in „Sternstunden“ (ders. 1991, S. 15) vor, stellt also die Ausnahme dar. Andererseits kann es aber auch nicht vollständig unterdrückt werden, weil sonst auch jeder Rest von subjektiver Verankerung, von subjektiven Sinn des Lernens verloren gehen

würde und das wäre auch nicht im Sinn der Lerninstitution. Der „Eigensinn“ der Lernenden, d.h. die gemeinsame Entwicklung von eigenen Zielen wird beim Lernen in der Gruppe aktiviert; das ist für diese Art des Lernens notwendig, für die Lerninstitution aber eventuell gefährlich, weil es die Kontrolle in Frage stellt.

Die kooperative Lernforschung enthält - trotz aller Kritik - viele nützliche Hinweise, wie man Lernen im je eigenen Lerninteresse *gemeinsam* gestalten kann und mit welchen Hindernissen zu rechnen ist. Die verschiedenen Lehr-Lernmethoden, die im Rahmen des kooperativen Lernkonzepts entwickelt wurden, können in der Praxis eine mögliche „Krücke“ sein, um sich von den Schwierigkeiten mit der Kooperation unter unkooperativen Verhältnissen nicht entmutigen zu lassen.

Literatur

- ALBERG, T./VORWERT, M. 1987. Zum Determinationskonzept in der DDR-Psychologie. Entwicklung einer Denkweise. In: W. Maiers/M. Markard, Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft. S. 30-43. Frankf.M.: Campus
- ARGYLE, M. 1991. Cooperation. The basis of sociability. London/New York: Routledge
- BECK, U. 1986. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankf./M.: Suhrkamp
- BORNEWASSER, M./HESSE, F.W./MIELKE, R./MUMMENDEY, H.D. 1979. Einführung in die Sozialpsychologie. Heidelberg: Quelle+Meyer
- CORNO, L. 1989. Self-Regulated Learning: A Volitional Analysis. In: B.J. Zimmermann/D.H. Schunk, Self-Regulated Learning and Academic Achievement. New York u.a.: Springer
- CROTT, H. 1979. Soziale Interaktion und Gruppenprozesse. Stuttgart u.a.: Kohlhammer
- DURKHEIM, E. 1965. Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied-Berlin
- EDELMANN, W. 1993. Lernpsychologie. 3. neu bearbeitete Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- EHLERS, K. 1994. Ist die Zeit der Reformen vorbei? In: Zschr. Freitag, 6. Mai, Nr. 19, S. 8
- FORMAN, E.A./CAZDEN, C.B. 1985. Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In: J.V. Wertsch, Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives. S. 323-348. Cambridge: University Press
- GAUSS, G. (Hg) 1986. Wörterbuch der Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein
- GRZELAG, J. 1990. Konflikt und Kooperation. In: W. Stroebe u.a., Sozialpsychologie. Eine Einführung. S. 305-333. Berlin u.a.: Springer
- HELD, J. 1993. Lernverweigerung aus Sicht der Psychologie. In: K. Kunert, Schule im Kreuzfeuer. S. 58-77, Hohengehren: Schneider Verlag
- HELSPER, W. 1989. Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität: Zur Ambivalenz von Individualisierungs- und Informalisierungsprozessen. In: W. Breyvogel, Pädagogische Jugendforschung. S. 161-187. Opladen: Leske+Budrich

- HIEBSCH,H./VORWERG,M. 1978. Sozialpsychologie. Berlin:VEB
- HOLZKAMP,K. 1991. Lehren als Lernbehinderung? In: Forum Kritische Psychologie H.27, S.5-23.
- HOLZKAMP,K. 1993. Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankf./M.:Campus
- HUBER,G.L. 1987. Kooperatives Lernen: Theoretische und praktische Herausforderung für die Pädagogische Psychologie. In: Zschr. f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie, H.4, S.340-362
- HUBER,G.L. (Hg). 1993. Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen. Hohengehren:Schneider
- HUBER,G.L. 1993a. Europäische Perspektiven des kooperativen Lernens. In: G.L.Huber, Neue Perspektiven der Kooperation. S.244-260. Hohengehren:Schneider
- JOHNSON,D.W./JOHNSON,F.P. 1987. Joining Together. Englewood Cliffs:Prentice Hall
- KRUSE,O. 1986. Emotionen und Orientierung. Über Probleme einer Emotionstheorie auf tätigkeitstheoretischer Basis. In: Holodynski,M. u.a. Studien zur Tätigkeitstheorie III. Bielefeld:Universität
- KONNIKOVA,T.E. 1972. Der Mechanismus der Einwirkung des Kollektivs auf die Persönlichkeit des Schülers. In: I.Rüttenauer, Persönlichkeit, Kollektiv, Gesellschaft. Aufsätze aus der UDSSR. S.118-141. Mühlheim a.d. Ruhr: Anrich
- KUMARIN,V.V. 1972. Das Kollektiv als Zelle der sozialistischen Gesellschaft. In: I.Rüttenauer, Persönlichkeit, Kollektiv, Gesellschaft. Aufsätze aus der UDSSR. S.105-118. Mühlheim a.d. Ruhr:Anrich
- LEAKEY,R./LEWIN,R. 1993. Der Ursprung des Menschen. Auf der Suche nach den Spuren des Humanen. Frankf./M.:Fischer
- LEWIS,J./COWIE,H. 1993. Kooperative Gruppenarbeit: Versprechungen und Begrenzungen - Eine Untersuchung der Werte von Lehrern. In: G.L.Huber, Neue Perspektiven der Kooperation. S.38-45. Hohengehren:Schneider
- MARX,K./ENGELS,F. 1962. Werke, Bd.23. Berlin (Ost)
- MEYER,E./WINKLER,R. 1991. Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Hohengehren:Schneider
- NOVIKOVA,L.I. 1972. Die Erziehung der Persönlichkeit im Kollektiv. In: I.Rüttenauer, Persönlichkeit, Kollektiv, Gesellschaft. Aufsätze aus der UDSSR. S.23-59. Mühlheim a.d. Ruhr:Anrich
- PETROWSKI,A.W. (Hg). 1974. Allgemeine Psychologie. Köln:Pahl Rugenstein
- PIAGET,J. 1954. Das moralische Urteil beim Kind. Zürich
- RÜTTENAUER,I. (Hg). 1972. Persönlichkeit, Kollektiv, Gesellschaft. Aufsätze aus der UDSSR. Mühlheim a.d. Ruhr:Anrich
- SHACHAR,H./SHARAN,S. 1993. Schulorganisation und kooperatives Lernen im Klassenzimmer: Eine Interdependenz. In: G.L.Huber, Neue Perspektiven der Kooperation. S.54-70. Hohengehren:Schneider
- SHARAN,S. (Hg). 1990. Cooperative Learning. Theory and Research. New York:Praeger
- SLAVIN,R.E. 1983. Cooperative Learning. New York:Longman Inc.

- SLAVIN,R.E. 1990. Cooperative Learning. Theory, research, and practice. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall
- SLAVIN,R.E. 1993. Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie. In: G.L.Huber, Neue Perspektiven der Kooperation. S.151-171. Hohengehren:Schneider
- STROEBE,W./FREY,B.S. 1982. Self-interest and collective action: the economics and psychology of public goods. In: British J.o. Social Ps., 21,121-137
- STROEBE,W./HEWSTONE,M./CODOL,J.P./STEPHENSON,G.M. (Hg). 1990. Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin u.a.:Springer
- THOMAS,A. 1993. Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen u.a.:Hogrefe
- WYGOTSKI,L. 1987. Ausgewählte Schriften. Bd.2. Köln:Pahl-Rugenstein
- ZIMMER,G. 1991. Risikogesellschaft. Kritik der psychologischen Aspekte eines neuen Entwurfs zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklung. In: Forum Kritische Psychologie, H.28, S.72-92
- ZIMMERMANN,B.J./SCHUNK,D.H. 1989. Self-Regulated Learning and Academic Achievement. New York u.a.:Springer