

Milan Schellig

Wie können Schüler das Feedback ihrer Mitschüler zur eigenen Leistungsverbesserung nutzen?

Veränderte Feedbackkultur in kooperativen Lernformen im Sportunterricht. Eine qualitative Interviewstudie

Masterarbeit

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2016 GRIN Verlag
ISBN: 9783668626300

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/388470>

Milan Schellig

Wie können Schüler das Feedback ihrer Mitschüler zur eigenen Leistungsverbesserung nutzen?

**Veränderte Feedbackkultur in kooperativen Lernformen im Sportunterricht.
Eine qualitative Interviewstudie**

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

Veränderte Feedbackkultur in kooperativen Lernformen im Sportunterricht

Eine qualitative Interviewstudie zur Perspektive von
Schülerinnen und Schülern

Masterarbeit vorgelegt von:

Milan Schellig

Münster, 01.03.2016

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Institut für Sportwissenschaft

Arbeitsbereich Bildung und Unterricht im Sport

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Kooperatives Lernen im Sportunterricht.....	2
2.1 Begründungsmuster für Kooperatives Lernen	3
2.2 Zum Potential Kooperativen Lernens im Sportunterricht	5
2.3 Problemebenen Kooperativen Lernens.....	7
2.4 Konstitutive Merkmale Kooperativen Lernens.....	9
2.4.1 Gemeinsames Gruppenziel	9
2.4.2 Spielraum für Entscheidungen	10
2.4.3 Individuelle Verantwortung für das Gruppenziel.....	10
2.4.4 Positive Wechselbeziehung in Bezug auf den Lernprozess	11
2.5 Handlungsmuster im Konzept Kooperatives Lernen.....	12
2.5.1 Die Rolle und Aufgaben der Lehrkraft.....	13
2.5.2 Die Rolle und Aufgaben der Schülerinnen und Schüler	15
2.6 Aktueller Forschungsstand	17
3. Veränderte Feedbackkultur im Sportunterricht.....	19
3.1 Definition und Differenzierung des Feedbackbegriffs.....	20
3.2 Feedbackfunktionen	22
3.3. Bedingungen für ein gelingendes Feedback.....	22
3.4. Zum Einsatz von Feedback im Sportunterricht	24
3.4.1 Feedback und Bewegungslernen	24
3.4.2 Feedbackarbeit in kooperativen Lernarrangements.....	26
4. Zwischenfazit und Fragestellung	27
5. Untersuchungsdesign	28
5.1 Bestimmung der Stichprobe.....	29
5.2 Auswahl der Untersuchungsmethode.....	30
5.3 Methodenentwicklung und Leitfadenkonstruktion	32
5.4 Untersuchungsdurchführung	33

5.5 Datenaufbereitung	34
5.6 Datenauswertung	35
6. Untersuchungsergebnisse	38
6.1 Leistungsentwicklung	39
6.1.1 Individuelle Leistungsentwicklung	39
6.1.2 Leistungsentwicklung der Kleingruppe	39
6.1.3 Faktoren zur Leistungsentwicklung	40
6.1.4 Feedbackeinfluss auf die Leistungsentwicklung	41
6.2 Beteiligung an Feedbackprozessen	41
6.2.1 Die Rolle des Feedbackgebers	42
6.2.1.1 Umgang mit dem Feedbackgeben.....	42
6.2.2 Erkenntnisse aus beiden Rollen.....	43
6.2.2.1 Subjektives Begriffsverständnis.....	43
6.2.2.1 Subjektive Gelingensbedingungen	43
6.3.1 Rolle als Feedbackempfänger.....	46
6.3.1.1 Wahrnehmung des Mitschülerfeedbacks	46
6.3.1.2 Wahrnehmung des Lehrerfeedbacks	47
6.3.1.3 Mitschüler- oder Lehrerfeedback.....	47
7. Diskussion	48
7.1 Methodisches Vorgehen	48
7.2 Ergebnisdiskussion	50
8. Fazit und Ausblick	53
9. Literaturverzeichnis	56
10. Anhang.....	60

1. Einleitung

Ein zentraler Bestandteil menschlicher Kommunikation ist der Austausch von Informationen. Besonders im Kontext der Schule ist dieser Informationsaustausch häufig durch Rückmeldungen von anderen gekennzeichnet. In der Regel kommt in diesen Situationen der Lehrperson die Rolle des Rückmelders zu, die Schülerinnen und Schüler fungieren als Empfänger seiner Botschaften. Dahinter kann die Absicht stehen, einem störenden Schüler sein unsoziales Verhalten zu verdeutlichen oder in Form von Bewertungen schulische Leistungen durch Noten rückzumelden. Rückmeldungen finden in Lehr-Lernkontexten auch häufig als unterstützendes Element für die Kontrolle und Gewährleistung eines progressiven Lernverlaufes statt. Für diese Situationen hat sich der englische Begriff „Feedback“ in der deutschen Sprache etabliert. Ein klassisches Bild aus dem Schulalltag ist hierfür der Schüler, der mit dem fertig ausgefüllten Arbeitsblatt zum Pult des Lehrers geht, woraufhin dieser Häkchen hinter Richtiges macht und Falsches nochmal zu erläutern versucht. Im Sportunterricht würden die Schüler z. B. auf einer Weichbodenmatte die Flugrolle üben und im direkten Anschluss ein Feedback in Form einer Bewegungskorrektur von der Sportlehrkraft erhalten.

Während in klassisch geschlossenen Unterrichtsformen diese Rollenverteilung unangetastet bleibt, gibt es offenere Unterrichtskonzepte, in denen die Lehrkraft nicht mehr die alleinige Rückmeldeinstanz für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sein muss. Diese Arbeit beschäftigt sich ausgehend vom Konzept Kooperatives Lernen, welches von Ingrid Bähr (2005a, 2005b) für den Sportunterricht adaptiert worden ist, mit der wechselseitigen Kommunikation im Unterrichtsgeschehen, die dort zu großen Teilen unter den Mitschülern stattfindet.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf Feedback und ihre Beteiligung an den Feedbackprozessen, die in der Übernahme von für sie ungewohnten Rollen besteht, zu erfassen. Es geht darum, wie sie mit diesen Rollen umgehen und wie sie das Feedback ihrer Mitschüler zur eigenen Leistungsverbesserung nutzen.

Zur Beantwortung dieser Frage gliedert sich die Arbeit in einen vorangehenden Theorieteil und einen anschließenden empirischen Teil. Im theoretischen Teil der Arbeit werden die beiden theoretischen Bausteine erläutert. Das ist zum einen das Kooperative Lernen, dessen Lernpotentiale zunächst im Spiegel aktueller Gesellschafts- und Bildungsanforderungen verortet werden, um anschließend Probleme sowie konstitutive Merkmale und die Übernahme bestimmter Rollen zu beleuchten. Der zweite Baustein des Theorieteils thematisiert eine veränderte Feedbackkultur (in kooperativen Lernumgebungen). Hier geht es um die Erläuterung des Feedbackbegriffs, Gelingensbedingungen sowie Einsatzmöglichkeiten von Feedback im Sport und eine didaktische Einführung in den kooperativen Sportunterricht.

Dieser erste Teil der Arbeit bietet die Grundlage für den zweiten, empirischen Teil. Hierfür wird auf ein qualitatives Untersuchungsdesign in Form von problemzentrierten Interviews zurückgegriffen, die mit vier Schülerinnen und Schülern einer EF-Klasse (früher 10. Klasse) eines Gymnasiums im Münsterland geführt wurden. Diese Interviews fanden im Anschluss an eine sechswöchige Unterrichtsreihe im Inhaltsfeld „Bewegungsgestaltung“ zum Thema „Wir entwickeln eine Gruppenchoreographie!“ statt, die von einer ausgewählten Lehrkraft unter Berücksichtigung der Theoriebausteine und der Untersuchungsabsicht entsprechend konzipiert und unterrichtet wurde. Diese Unterrichtsreihe wurde vom Autor über weite Strecken begleitet.

2. Kooperatives Lernen im Sportunterricht

„Der Mensch, jeder Mensch, ist nicht nur ein Individuum, ein unteilbarer Einzelner, sondern auch ein *homo socialis*, ein in verschiedenen Gruppierungen lebender, wirkender und Verantwortung habender Mensch, Ich-Du-und-Wir sind eben nicht auseinanderzureißen, sondern machen die Choreographie des Menschen aus, sind die potentiellen Seinsweisen seiner Existenz“ (Meyer & Winkel, 1993, S. 5).

Dieses „anthropologische Faktum“ allein macht Kooperation auch zu einer pädagogischen Aufgabe. Hinzu kommt, dass auch Lernprozesse in sozialen Kontexten stattfinden und durch den Austausch mit anderen angeregt werden. Mit Blick auf die Institution Schule, besteht ihr Auftrag darin Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz zu vermitteln. Bereits in der deutschen Bildungsdiskussion Anfang der 1970er Jahre wies der Pädagoge Heinrich Roth (1971, zit. nach Heckt, 2010, S. 19) darauf hin, dass sich diese Kompetenzen nicht isoliert voneinander entwickeln, weshalb fachliches und soziales Lernen im Unterricht gleichermaßen Beachtung finden sollte. Zunehmende Aufmerksamkeit erhielten kooperative Lernformen im deutschen Bildungssektor jedoch erst Ende der 90er Jahre, angeregt durch die amerikanisch-kanadischen Pädagogen Norm und Cathy Green (Heckt, 2010, S. 26). Bevor im Verlauf des Kapitels Begründungsmuster, Potentiale und Probleme im Zusammenhang mit kooperativem Unterricht ihre Berücksichtigung finden, geht es zunächst erstmal darum, diesen Begriff etwas näher zu bestimmen.

Grundsätzlich sollte in der Diskussion um das Konzept „Kooperatives Lernen“ beachtet werden, dass es sich hierbei nicht um eine gänzlich neue Erfindung handelt, sondern um eine Methode, die ausgehend von in Kleingruppen organisiertem Unterricht, diverse schüler-, erfahrungs- und problemzentrierte Ansätze der Didaktik aufgreift (Bähr, 2005a, S. 4). Dementsprechend schwer fällt es unter der Vielzahl heutiger Publikationen und Autoren, eine einheitliche und umfassende Begriffs- bzw. Konzeptdefinition zu identifizieren. Je nach – mal engerem, mal weiter gefasstem – Verständnis zu Kooperativem Lernen variiert die Auffassung dessen, was es ausmacht und charakterisiert. Die von Paul Klingen (2009) vorgenommene Differenzierung in eine weitere und engere Definition bietet

dahingehend eine gute, erste Orientierung. Für Ihn (2009, S. 1) liegt der kleinste gemeinsame Nenner im Begriffsverständnis darin, dass „mindestens zwei Personen ein gemeinsames Ziel verfolgen, welches nur über gemeinschaftliche Arbeits- und Verständigungsprozesse erreichbar ist“. Er konkretisiert in einem engeren Begriffsverständnis die Aspekte des Lernens „von- und miteinander“ sowie das „wechselseitige und gezielte Unterstützen“ der Schülerinnen und Schüler. Sie übernehmen in kooperativen settings, je nach Anforderungen der Aufgabe und des Inhalts, außerdem bestimmte Rollen, als „Feedbackgeber, Korrigierender, Motivierender, Beratender“ (Klingen, 2009, S. 3).

In den Teilkapiteln *Konstitutive Merkmale kooperativen Lernens* (Kap. 2.4) und *Handlungsmuster im Kooperativen Lernen* (Kap. 2.5) werden die zentralen Elemente dieser Unterrichtsmethode noch tiefergehend erläutert. Zunächst geht es jedoch darum, die Notwendigkeit kooperativen Lernens vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher, schulischer und lerntheoretischer Entwicklungen zu verdeutlichen.

2.1 Begründungsmuster für Kooperatives Lernen

In den vergangenen Jahren und Jahrzehnten erleben gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Strukturen einen beschleunigten Wandel. Diese, sich stetig verändernde, Lebenswelt zeigt sich, neben einer zunehmenden Globalisierung und Vernetzung, in der Pluralisierung der heutigen Gesellschaft, wodurch in ihr aufwachsende und lebende Menschen mit einer Fülle an individuellem Entscheidungsspielraum für verschiedenste Lebensbereiche ausgestattet sind. Dies betrifft z.B. im Privaten das Aufbrechen von traditionellen Familienmustern oder die Ausformung von Moralvorstellungen und Werten. Durch die Zunahme an Freiheitsgraden in einer stetig komplexer werdenden Welt entstehen jedoch auch neue Anforderungen und Unsicherheiten, die insbesondere die heranwachsenden Generationen betreffen (Stamm, 2008, S. 8). So werden vom Wirtschafts- und Arbeitssektor nicht mehr ausschließlich fachliche Qualifikationen gefordert, zunehmend rücken auch persönliche Kompetenzen hinsichtlich der Eigenverantwortlichkeit des Handelns, der Fähigkeit zur Flexibilität und Kooperation sowie der Bereitschaft für selbstständiges und lebenslanges Lernen in einer Wissensgesellschaft in den Fokus (Weidner, 2003, 17f.).

Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen, die Gesellschaft und Arbeitswelt an junge Menschen stellen, ist es die Aufgabe der Schule, als zentrale Bildungs- und Erziehungsinstanz auf diese Realitäten einzugehen, um den Ansprüchen eines ganzheitlichen Bildungsauftrags gerecht zu werden. Entscheidend dafür ist jedoch auch ein veränderter Blick auf die Art und Weise des Lehrens und Lernens.

Nach dem so genannten „Pisa-Schock“ zu Beginn des neuen Jahrtausends und der anschließenden umfassenden Lehrplanreform mit verstärkter Output- bzw. Kompetenzorientierung, ist in der deutschen Bildungslandschaft unter dem Schlagwort „neue Lernkultur“, mit stetig wachsender Beachtung, eine pädagogische Bewegung entstanden, deren Ausgangspunkt ein veränderter Blick auf Lehr-Lernprozesse ist. Für Tillmann (2007, S. 8) lässt sich diese neue Perspektive im Wesentlichen durch drei Bezugspunkte konkretisieren:

- „Zunächst einmal steht die Betrachtung des Lernens gegenüber dem Lehren deutlich im Vordergrund“.

- „Es wird [- wie bereits beschrieben -] Bezug zu gesellschaftlichen Veränderungen und Anforderungen einer „Wissensgesellschaft“ hergestellt: „Diese hochkomplexe Gesellschaft mit einer unberechenbaren Zukunft erfordert eine Kultur des selbst organisierten Lernens. Es sei dies ein Lernen, dass auf die Bewältigung neuer gesellschaftlicher Risiken ausgerichtet sein müsse“ (Kirchhöfer 2004, S. 112, zit. nach Tillmann, 2007, S. 8).

- „Schließlich beziehen sich diese Konzepte immer wieder auf konstruktivistische Lerntheorien, in denen Lernen als aktiver, konstruktiver und selbstgesteuerter Prozess beschrieben wird“ (Mandl 2010, S. 22, zit. nach Tillmann, 2007, S. 8).

Vor diesem Hintergrund haben kooperative Inszenierungen des Lernens in der pädagogisch-didaktischen Diskussion (u.a.: Friedrich Jahresheft 2008, Sportpädagogik 6/2005, Pädagogik 04/2007), in der Lehrer Aus- und Weiterbildung und in den Schulen fächerübergreifend eine gestiegene Aufmerksamkeit erfahren. Heckt (2010, S. 26) spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „Bewegung kooperativen Lernens“ in Deutschland, wenngleich in Diskrepanz dazu zu konstatieren ist, dass offene Unterrichtsformen und Gruppenunterricht im Schulalltag v.a. an weiterführenden Schulen noch immer unterrepräsentiert sind (Haag, Hanfstengel & Dann, 2001, S. 930). Die durch konstruktivistische Auffassungen getragenen Argumente für die stärkere Aufmerksamkeit und den praktischen Einsatz dieser Unterrichtsmethode beziehen sich auf die Tatsache, dass Kooperatives Lernen von den Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Eigenaktivität im Lernprozess verlangt (Bähr, 2005a, S. 5). Dies verhindert aus lernpsychologischer Perspektive die Produktion von trägem, nicht transferierbarem Wissen, da der Lernende nicht mehr als passiver Rezipient von direkten Instruktionen der Lehrkraft, sondern als aktiver und selbstgesteuerter Konstrukteur seiner Lernprozesse, verstanden wird (Konrad & Traub, 2005, S. 19). Ein weiteres Ziel des kooperativen Gruppenunterrichts ist die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Diese wird durch eine gemeinsam zu bewerkstellende Aufgabe sowie die Förderung der Solidaritäts- und Mitbestimmungsfähigkeit im selbstverantworteten Arbeiten im Team erreicht (Gröben, 2010, S. 104).

2.2 Zum Potential Kooperativen Lernens im Sportunterricht

Die pädagogischen- und lernorientierte Potentiale einer Unterrichtsmethode können nur zur Entfaltung gebracht werden, wenn sie institutionell bzw. curricular „erwünscht“ sind, d.h. mit den aktuell geltenden Bildungs- und Erziehungszielen der Schule übereinstimmen. In Anlehnung daran formuliert auch jedes Schulfach seinen partikulären Auftrag für eine ganzheitliche Erziehung. Die erläuterten Chancen und Potentiale, die das kooperative Lernen grundsätzlich bietet, erfordern in diesem Fall also einen Abgleich mit dem selbstverstandenen Auftrag des Schulsports. In den Rahmenvorgaben des Schulsports für Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 4) heißt es dazu:

„Als Teil der Schule orientiert sich der Schulsport an deren Erziehungs- und Bildungsauftrag. Dieser soll einerseits die optimale Entfaltung der Möglichkeiten und Fähigkeiten des Individuums sowie andererseits die selbstständige Teilhabe und Partizipation an Gesellschaft und Kultur unterstützen und fördern. Durch die systematische Anleitung von Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen entfaltet Schule in unterschiedlichen, als gesellschaftlich bedeutsam angesehenen fachlichen Bereichen ein entsprechendes Bildungsangebot. Der Schulsport repräsentiert einen dieser Bildungsbereiche“.

Auch in Zeiten kompetenzorientierter Kernlehrpläne ist für das Fach Sport das didaktische Konzept des erziehenden Sportunterrichts in seinem Grundanliegen weiterhin richtungsweisend (Aschebrock, 2013). Mit der Formulierung des Doppelauftrags für einen erziehenden Sportunterricht (s. z.B. Neumann, 2004) in Nordrhein-Westfalen, wird diesem Erziehungs- und Bildungsverständnis auf Lehrplanebene schulformübergreifend Rechnung getragen. Es beinhaltet zwei zentrale Anliegen: Zum einen soll damit den Schülerinnen und Schülern durch die *Erziehung zum Sport* die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur ermöglicht werden. Neben dieser Sachgebietserschließung steht mit der *Erziehung durch Sport* gleichberechtigt die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Entwicklungsförderung durch Bewegung Spiel und Sport im Fokus (Bähr & Gerecke, 2010, S. 81). Prohl (2012, S. 101) weist diesbezüglich ausdrücklich darauf hin, dass die Vermittlung dieser beiden Bildungsaufträge keinen additiven Charakter hat. Vielmehr muss es das Ziel eines voll entwickelten erziehenden Sportunterrichts sein, diese Elemente miteinander verknüpft zu realisieren.

Die Kohärenz zwischen diesem Doppelauftrag (Sachgebietsaneignung und Persönlichkeitsentwicklung) - vor dem Hintergrund der Art und Weise seiner idealtypischen Inszenierung - und den Potentialen kooperativen Lernens liegt auf der Hand. Im sportlichen Kontext verortet Prohl (2012, S. 101) das Kooperative Lernen demnach als Vermittlungsansatz, der die Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung realisiert (vgl. Abb. 1).