

4 Stärken und Schwächen der Teamarbeit

Kooperativem Lernen wird auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse ein hoher Stellenwert beigemessen. So zeigen etwa Johnson & Johnson (1989, 3) auf der Basis von 600 Untersuchungen in Metaanalysen auf, dass kooperatives Lernen bezüglich Sozialisations- und Leistungseffekten (z.B. Problemlöseprozesse in Teams) dem individuellen und konkurrenzorientierten Lernen überlegen sind.

Demgegenüber fasst Slavin (1990) die Zahl der verwendeten Studien enger und betont die abhängige Variable „schulische individuelle Leistung“. Nach Slavin (1993, 174) sind unter diesen 600 Studien etwa 70 qualitativ hochstehende, in denen kooperatives Lernen (über einen Zeitraum von mindestens vier Wochen im Unterricht auf allen Schulstufen praktiziert) evaluiert wurde. Davon erfassten 67 direkt Schulleistungsunterschiede im Vergleich zu traditionell unterrichteten Kontrollgruppen. Die Ergebnisse zeigen, dass in 41 Studien signifikant bessere Ergebnisse im kooperativen Lernen erreicht wurden, 25 Studien zeigten keine Überlegenheit, und nur eine Studie belegte die Vorteilhaftigkeit des traditionellen Unterrichts.

Kooperative Teamarbeitsformen können eine Bereicherung darstellen, da Studierende kognitive und soziale Prozesse in Teilbereichen besser modellieren können als der Dozent. Der Grund liegt darin, dass ihnen spezifische Lernschwierigkeiten und soziale Defizite der anderen Studierenden vielfach besser bekannt sind.

Allerdings ist aber nach wie vor noch nicht hinreichend geklärt, wie sich die individuellen Lern- und Problemlösefähigkeiten in Abhängigkeit von den individuellen, sozialen und intellektuellen Fähigkeiten in Teamprozessen verändern und entwickeln (Brown & Palinscar, 1989, 393). So mag das kollektive Produkt der Gruppe gut sein, „für den Lernerfolg der einzelnen Teammitglieder zählt aber, was sie sich bei der Herstellung dieses Produktes an neuen Kenntnissen aneignen oder an Fertigkeiten vervollkommen konnten“ (Huber, 1987, 344).

Wenn Teamarbeiten gut vorbereitet sind, so können sie im Vergleich zum Frontalunterricht die folgenden **Stärken** entwickeln (nach Dubs, 1995, 304–306):

- (1) Durch das kooperative Lernen lassen sich in Lernsituationen dank der Zusammenarbeit unter den Studierenden mehr Vorwissen mobilisieren und breitere Problemstellungen erkennen als bei individuellem Lernen. Dadurch wird die Wissenskonstruktion vielfältiger und die Problemlösungen werden kognitiv anspruchsvoller.
- (2) Durch die Diskussion in heterogenen, kleinen Teams werden Unklarheiten, Missverständnisse sowie sachliche Unsicherheiten besser sichtbar. Bei deren Klärung wird von der Gruppe mehr Zeit verwendet, sodass Denkprozesse besser sichtbar werden, was das Verständnis von Begriffen und Zusammenhängen verbessert.
- (3) Die Studierenden können ihre Lernprozesse besser nach ihren Bedürfnissen durchführen, Lernmaterial individueller einsetzen und die Zeitverhältnisse selbst bestimmen. Dadurch wird ihr Lernen flexibler.

- (4) Das kooperative Lernen in Teams besitzt ein beträchtliches Potential für den Aufbau von Sozialkompetenzen. Es werden spezifische sozial-kommunikative Anforderungen gestellt, die bestehende Sozialkompetenzen aktivieren bzw. neue entwickeln helfen (z.B. Umgang mit gegensätzlichen Positionen, Integration von Aussenseitern, differenziert Fragen stellen, aktiv zuhören).
- (5) Die Studentinnen und Studenten entwickeln eine Grundhaltung für Teamwork und herausfordernde Aufgaben und erkennen, dass sie dank der Zusammenarbeit zu höheren Leistungen fähig sind.
- (6) Kooperatives Lernen entspricht besser den modernen Lebenssituationen im Haushalt und am Arbeitsplatz, wo die Arbeitsteilung und damit der Zwang zur Zusammenarbeit immer grösser wird.
- (7) Die Teammitglieder dienen sich gegenseitig als Modelle. Deshalb lernen sie nicht nur von den Lehrpersonen, sondern auch gegenseitig voneinander.
- (8) Die Studierenden lernen die anderen und sich selbst besser kennen und Menschen differenzierter zu beurteilen. Im Gegensatz zum traditionellen Klassenunterricht werden Stärken und Schwächen deutlicher sichtbar, wobei vor allem wesentlich ist, dass in gut vorbereiteten und organisierten Teamarbeiten alle Studierenden die Chance haben, ihre Stärken einzubringen und damit etwas zu leisten, was ihnen Achtung und Selbstwertgefühl bringt. Die Möglichkeit Fehler zu machen und diese im Team zu diskutieren, ermöglicht ein besseres Verständnis, und die Offenheit im Team kann zu mehr kreativen Ideen beitragen.

Diesen Vorteilen stehen **Gefahren** gegenüber, die den Wert des kooperativen Lernens in Teams beeinträchtigen können:

- (1) Kooperatives Lernen will die Studentinnen und Studenten von der Lehrperson unabhängig(er) machen. Oft findet aber nur ein Übergang der Abhängigkeit von dem Dozenten zu dominanten Teammitgliedern statt, sodass sich die Lernorientierung nicht verändert. Das ist vor allem der Fall, wenn die Mehrheit der Teammitglieder eher passiv ist.
- (2) Das Lernteam konzentriert sich bei seiner Arbeit zu sehr auf das Produkt (z.B. um das Ziel in möglichst kurzer Zeit erreicht zu haben). In solchen Fällen werden die Prozesse, die bei der Konstruktion von Wissen sehr wichtig sind, vernachlässigt. Dadurch geht ein wesentlicher Teil des Nutzens des kooperativen Lernens verloren.
- (3) Die Lernenden können auch zu viel Zeit in die Teamprozesse investieren, sodass sie ihr Augenmerk stärker auf die Mechanismen der Zusammenarbeit, auf die Diskussion von Meinungsverschiedenheiten oder auf Verfahrensfragen richten, wodurch das lernzielorientierte Lernen zu kurz kommt (unfruchtbare Diskussionen, lange Phasen des Positionsabtausches). Eine solche Entwicklung lässt vor allem leistungstärkere Studentinnen und Studenten mit der Zeit zu passiven Teammitgliedern werden, weil sie sich nicht mehr genügend herausgefordert fühlen.
- (4) Schlecht begleitetes kooperatives Lernen kann Studierende in Rollen drängen, die sie gar nicht suchen. So können passive Teammitglieder die Leistungsfähigen immer zu Teamsprechern machen, obschon diese eine solche Aufgabe nicht suchen (und vielleicht auch nicht benötigen, weil sie sie schon beherrschen). Oder gute Studierende fühlen sich immer mehr belastet, weil sie die Hauptarbeiten leisten oder immer wieder dafür sorgen müssen, dass die Teamgespräche im Gang bleiben. Deshalb verlieren sie nicht selten das Interesse am kooperativen Lernen.

- (5) Kritisch ist das kooperative Lernen für leistungsschwächere, von der Gruppe nicht akzeptierte Studentinnen und Studenten, die meistens auch ein geringes Selbstwertgefühl haben. Gelingt es der Lehrkraft nicht, diese in die Gruppe zu integrieren, so ist ihr Lernerfolg bedeutend kleiner als im traditionellen Klassenunterricht bzw. beim individuellen Lernen.
- (6) Gewisse Lernende können demotiviert werden, wenn sie erkennen, dass die Gruppe die Ziele ohne ihren Beitrag problemlos erreicht. In kleinen Teams stellen schwächere Lernende ihr Ungenügen deutlicher fest und werden eher entmutigt denn gestärkt.
- (7) Eine schlecht gestaltete Begleitung der Leistungen jedes einzelnen Teammitgliedes innerhalb der Lerngruppe kann zu misserfolgsvermeidendem oder erfolgssteigerndem Verhalten führen. Wenn z.B. ein kooperativer Lernprozess mit einem Test abgeschlossen wird, ist es möglich, dass Studierende während dem kooperativen Lernen mit Wissen und Ideen zurückhalten, um für sich im Test eine bessere Ausgangslage zu schaffen. Oder wenn Studierende merken, dass die Lehrperson die einzelnen Beiträge während Teamdiskussionen beurteilt, schweigen sie, um keine Fehler zu machen. Deshalb ist die Begleitung des kooperativen Lernens sehr differenziert zu gestalten.
- (8) Beim kooperativen Lernen besteht die Gefahr, dass Fehler und Missverständnisse verstärkt werden, weil die Studierenden vor allem bei kognitiv anspruchsvolleren Lerninhalten selbst in vielen Fällen nicht in der Lage sind, diese nachhaltig richtig zu stellen.

Die skizzierten Probleme führen in der Praxis zu typischen Ereignissen, die eine Teamarbeit massgeblich beeinträchtigen können (vgl. Renkl, Gruber & Mandl, 1996, 136–140):

- **Das „Der-Hans-der-machts-dann-eh“-Phänomen**

Dieses Phänomen ist in der pädagogischen Literatur auch unter dem „free rider effect“ bekannt. In Teamarbeiten überlassen ein oder mehrere Teammitglieder die Arbeit den anderen. Dies oft deshalb, weil sie genau wissen, dass es den Letztgenannten wichtig ist, gute Arbeit zu leisten. Das Trittbrettfahrer-Phänomen und damit das Problem der individuellen Verantwortlichkeit ist sowohl für den Dozenten als auch für die Teammitglieder eine grosse Herausforderung.

- **Das „Ja-bin-ich-denn-der-Depp“-Phänomen**

Dieses Phänomen, das in der Fachliteratur auch unter dem Begriff „sucker effect“ bekannt ist, kann als Folge des Trittbrettfahrer-Effektes gesehen werden. Diejenigen, denen die Hauptlast der Teamarbeit überlassen wird, werden zunehmend verärgert und verlieren die Motivation für die Teamarbeit, z.B. in einem Projekt; sie wollen nicht mehr die „ganze“ Arbeit leisten.

- **Das „Da-mach-ich's-doch-gleich-lieber-selbst“-Phänomen**

Lernende mit höherer Motivation und besseren kognitiven Eingangsvoraussetzungen übernehmen oft die Hauptarbeit, da ihnen die durchaus gutgemeinten Beiträge der anderen Teammitglieder nicht gut genug sind oder es ihnen zu zäh vorangeht. Die besseren Studierenden arbeiten also mehr und lernen daher auch mehr. Dies führt zu einem aus pädagogischer Sicht unerwünschten Schereneffekt (auch Matthäus-Effekt genannt): Wer schon viel weiss und kann, lernt viel; wer wenig weiss und kann, lernt fast nichts.

- **Das „Kann-und-mag-ich-nicht-mach-du“-Phänomen**

Oft wird die Arbeit unter den Teammitgliedern so verteilt, dass diejenigen das machen, was sie bereits können bzw. was zu erlernen ihnen leicht fällt. Es wird damit zumindest teilweise vermieden, dass man mit subjektiv schwierigen Aspekten konfrontiert wird. Dadurch ergibt sich quasi ein intrapersonaler Matthäus-Effekt: Was man gut kann, lernt man noch besser; was man nicht gut kann, lernt man auch in Teamarbeiten nicht.

- **Das „Ich-habe-meinen-Teil-erledigt“-Phänomen**

Dieses Phänomen hängt eng mit dem vorangehenden zusammen. Manche Teammitglieder weigern sich, weitere Beiträge zu leisten, da sie der Ansicht sind, ihren Anteil bereits geleistet zu haben. Als Folge davon ist dann die Gefahr gross, dass auch die Qualität des Endproduktes ungenügend ist.

- **Das „Teamarbeit-nein-danke“-Phänomen**

Durch die zahlreichen Probleme der Kooperation innerhalb von Teams verlieren die Studierenden mit der Zeit die Lust auf weiteres kooperatives Lernen. Die Kooperationsbereitschaft fällt ab und die Studierenden wollen lieber alleine oder angeleitet durch den Dozenten arbeiten.

5.2 Entwicklung der Fähigkeit zur Zusammenarbeit in Teams

Nach der Schaffung einer positiven Atmosphäre und Einstellung gegenüber Teamarbeiten ist sicherzustellen, dass die Studierenden die Gelegenheit erhalten, gezielt die für Teamarbeiten notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln. Für die Planung der nachfolgenden Teamarbeiten sind deshalb (idealtypisch) die folgenden zwei Schritte wichtig:

5.2.1 Vereinbarung eines Regelkataloges

Für Teamarbeiten hat es sich bewährt, Verhaltensregeln aufzustellen, mit denen sich eine Gruppe verbindlich auf einen Verhaltenskodex einigt, der in ihrer Arbeit Gültigkeit haben soll. Verhaltensregeln bieten natürlich für sich alleine noch kein Gewähr, dass sie auch eingehalten werden. Sie sind aber in jedem Fall eine Chance, die Lernenden auf wichtige Aspekte in Teamarbeiten zu sensibilisieren und deren Vorteile zum Tragen zu bringen. Die Verhaltensregeln können von der Lehrkraft vorgegeben bzw. von den Studierenden allein oder in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft erarbeitet werden. Dabei sind zwei Möglichkeiten denkbar:

- (1.1) Die Gesamtgruppe einigt sich auf verbindliche Regelungen, die auf einem Plakat visualisiert werden. Ein solcher Katalog könnte etwa wie folgt aussehen:

Gute Teamarbeit verlangt, dass ...

- jeder dem andern hilft und Mut macht
- andere Meinungen toleriert und akzeptiert werden
- zugehört und aufeinander eingegangen wird
- persönliche Angriffe und Beleidigungen vermieden werden
- kein Gruppenmitglied links liegen gelassen wird
- jeder mitmacht und sein Bestes gibt
- das Thema und die Aufgaben beachtet werden
- zielstrebig gearbeitet und diskutiert wird
- auftretende Probleme offen angesprochen werden
- Probleme zuerst in der Gruppe gelöst werden und dass erst bei unüberwindbaren Schwierigkeiten die Lehrkraft geholt wird
- jeder die aufgestellten Regeln beachtet

Regeln für die Teamarbeit (in Anlehnung an Klippert, 1998, 59)

- (1.2) In jeder Gruppe einigt man sich auf verbindliche Regelungen, die aber nur für die jeweilige Gruppe Gültigkeit haben. Dieses Vorgehen eignet sich bei stabilen Teams, wobei es wichtig ist, dass die Gruppe ihren Regelkatalog ab und zu reflektiert und ihn eventuell von Zeit zu Zeit anpasst. Ein solcher Katalog könnte etwa wie folgt aussehen:

Spielregeln für Teamarbeiten

1. Du bist erstens **für Dich** und zweitens **für Dein Team** verantwortlich.
2. Wenn Dich etwas stört, sag es den anderen Teammitgliedern deutlich und verständlich. Hör Dir aber auch in Ruhe an, was die anderen Dir zu sagen haben.
3. **Versteck Dich nicht hinter anderen.** Wenn Du etwas willst, sag deutlich: „Ich will das so, weil ...“ Achte auf die Argumente der anderen und beziehe Dich in Deinen Begründungen darauf.
4. **Wählt Euch eine Teamleiterin.** Sie ist für Absprachen mit dem Dozenten und mit den anderen Teams zuständig. Sie achtet darauf, dass die Arbeitsplanung eingehalten und dass gemeinsame Arbeiten (Protokollschreiben, Berichterstattung im Plenum usw.) gerecht auf alle Teammitglieder verteilt werden.
5. Wenn Ihr **Konflikte** habt, versucht, sie selbst zu lösen. Der Dozent sollte nur dann zu Hilfe gerufen werden, wenn alle anderen Möglichkeiten, den Konflikt beizulegen, erschöpft sind.
6. Achtet auf die **Zeit**. Wenn ihr seht, dass ihr vermutlich nicht bis zum abgesprochenen Zeitpunkt fertigwerdet, meldet dies dem Dozenten rechtzeitig.
7. Jedes Team muss selbst dafür sorgen, dass die **Arbeitsergebnisse festgehalten** werden. Wenn im Arbeitsauftrag nichts anderes festgelegt worden ist, könnt Ihr Euch selbst aussuchen, wie Ihr die Arbeitsergebnisse festhaltet (z.B. durch ein schriftliches Protokoll, durch eine Wandzeitung, durch Fotos usw.).

Regeln für die Teamarbeit (in Anlehnung an Meyer, 1993, 228)

5.2.2 Festlegen eines Fahrplanes und einer klaren Rollen- bzw. Funktionszuteilung

Viele ineffiziente Teamarbeiten haben ihren Ursprung darin, dass im Prinzip alle Teammitglieder für alles zuständig sind, letztlich aber doch niemand so richtig genau weiss, was der einzelne genau machen muss bzw. verantwortlich ist. Man redet aneinander vorbei, kommt nicht voran, man weiss nicht so recht, was man eigentlich machen muss, wer die Ergebnisse festhält und wer letztlich präsentiert. Vielfach ergibt sich die unerwünschte Tatsache, dass ein oder zwei Teammitglieder aus Ungeduld, aus Ehrgeiz, aus Gewohnheit oder aus Verzweiflung „das Heft in die Hand nehmen“ und das Teamgeschehen zu steuern versuchen. Dadurch entstehen oft Frustrationen, weil die einen glauben, immer alles alleine machen zu müssen und die anderen sich ausgegrenzt fühlen.

Um diesen Nachteilen von Teamarbeiten vorzubeugen und ein zielstrebiges Arbeiten zu ermöglichen, empfiehlt es sich, einen groben Fahrplan und eine klare Rollen- bzw. Funktionsverteilung vorzunehmen.

(2.1) Das Instrument „Fahrplan“

Für die effiziente Gestaltung einer Teamarbeit ist sicherzustellen, dass die Studierenden planvoll, zielstrebig und reflektiert vorgehen. Deshalb müssen sie während der Teamarbeit einen Überblick über die wichtigsten Arbeitsschritte in der Teamarbeit haben, wobei die folgende Checkliste (Teamfahrplan) einen guten Überblick gibt. In dieser Checkliste sind die Arbeitsschritte der Planung, Durchführung und Auswertung unterteilt.

Fahrplan für die Teamarbeit (Checkliste)		
<p>Im Verlauf einer Teamarbeit ist vieles zu beachten und zu erledigen. Die folgende Checkliste gibt einen Überblick über die wichtigsten Arbeitsschritte und -prinzipien. Der jeweilige Checklistenführer muss darauf achten, dass die einzelnen Punkte bedacht und verwirklicht werden. Bei ernststen Abweichungen/Verstößen muss er sein Team darauf hinweisen und auf den richtigen Weg zurückbringen. In den rechten Spalten kann der Checklistenführer für die jeweilige Teamarbeit von oben nach unten eintragen, welche Punkte erledigt bzw. eingehalten wurden.</p>		
Schritte und Aufgaben in der Teamarbeit	Notizen	
<ul style="list-style-type: none"> • Funktionen verteilen • Aufgabenstellung erklären • Vorgehensweise absprechen • Zeitbedarf schätzen und Zeitplan erstellen 	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	Planungsphase
<ul style="list-style-type: none"> • Die Arbeit zügig erledigen • Einander helfen und beraten • Intensiv an der Sache arbeiten • Gelegentlich den Arbeitsstand überprüfen • Rechtzeitig die Präsentation vorbereiten 	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	Durchführungsphase
<ul style="list-style-type: none"> • Die Arbeitsergebnisse (kritisch) bewerten • Die Zusammenarbeit (kritisch) überdenken • Konsequenzen für nächste Teamarbeit ziehen 	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	Auswertungsphase

Beispiel für einen Fahrplan für die Teamarbeit

Selbstverständlich soll dieses Instrument nur eingesetzt werden, wenn eine relativ komplexe Problemstellung zu bearbeiten ist, bei der diese drei Teilprozesse von den Studierenden im Team wirklich ausgeführt werden müssen. Je mehr Vorgaben der Dozent macht oder je besser eine Aufgabe strukturiert ist, desto weniger Bedarf besteht bei den Studierenden. Es hat sich bewährt, wenn ein Teammitglied (Fahrplanüberwacher) sicherstellt, dass diese Schritte gemäss Fahrplan von dem Team eingehalten werden.

(2.2) Klare Rollen- bzw. Funktionsverteilung

Bei der Rollenverteilung werden verschiedene Teilfunktionen und -verantwortlichkeiten ausgedeutet und auf unterschiedliche Teammitglieder verteilt. Gerade in den Anfangsphasen von Teamarbeiten, bei schwierigen Aufgabenstellungen oder bei Zeitdruck empfiehlt sich eine klare Zuständigkeitsregelung, sodass niemand überfordert ist und jeder das Gefühl hat, im Team gebraucht zu werden. Eine mögliche Form und Vorgehensweise wird nachfolgend dargestellt. Es muss allerdings ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass eine solche Rollenverteilung auch Gefahren in sich birgt. So ist es möglich, dass die einzelnen Teammitglieder sich zu stark auf die Rollen festlegen und niemand mehr so richtig arbeitet. Es ist also darauf hinzuweisen, dass diese Funktionen den Charakter von Nebenrollen haben, welche die Hauptarbeit unterstützen und diese damit nicht zu stark konkurrieren sollten. Die einzelnen Funktionen lassen sich wie folgt umschreiben:

- Der **Gesprächsleiter** führt die Teamarbeit zielorientiert, erteilt das Wort, fasst bei Bedarf zusammen, gibt Impulse etc.
- Der **Fahrplanüberwacher** achtet darauf, dass die in einem gesonderten Arbeitsplan abgemachten Arbeitsschritte eingehalten werden.
- Der **Regelbeobachter** achtet darauf, dass die vereinbarten Regeln, welche für Teamarbeiten gelten sollen, und z.B. als Plakat im Schulzimmer visualisiert sind, eingehalten werden.
- Der **Zeitmanager** hat die Aufgabe, den Zeitplan resp. die Zeitvorgaben zu überwachen und notfalls das Team zu mahnen.
- Der **Präsentator** ist dafür verantwortlich, dass die Lernprodukte in der gewünschten Form vorliegen.