

Ingrid Kunze / Claudia Solzbacher (Hrsg.)

Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II

5., aktualisierte Auflage



LUDGER BRÜNING / TOBIAS SAUM

Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen

Auf die Praxistauglichkeit kommt es an

Dass jede Lehrkraft die ganz unterschiedlichen Lernausgangslagen in einem Klassenraum berücksichtigt, ist heute eine selbstverständliche Forderung. Aber kann dieser Anspruch unter den gegebenen Rahmenbedingungen von Schule bedeuten, dass die Lehrperson sich intensiv jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin zuwendet?

Das ist wohl in Klassen mit 20 bis 30 Schülerinnen und Schülern nur sehr begrenzt möglich. Daher werden sich vermutlich sehr viele Lehrkräfte folgende Fragen stellen: Wie kann ich – auch unter den gegebenen Umständen – meinen Unterricht so gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler passgenaue Lernhilfen bekommen und so gefördert werden, wie es ihrem aktuellen Lernstand entspricht? Wie kann ich jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin gerecht werden, ohne dass ich eine Vielzahl von unterschiedlichen Lernmaterialien bereit stelle und unter der Last der Unterrichtsvorbereitung leide? Wie kann dies unter den vorhandenen Klassengrößen und bei der gegebenen Raumsituation geschehen? Oder: Wie kann ich in meinem Unterricht der Forderung nach vermehrter Individualisierung gerecht werden, auch wenn dies in der Praxis meiner Schule bislang einen relativ geringen Stellenwert hat? Auf diese Fragen möchten wir in diesem Beitrag eine Antwort geben. Bevor wir dies aber tun, laden wir Sie zunächst in den Unterricht der 6f an der Gesamtschule Haspe ein.

1. Ein Besuch in der Klasse 6f

Die Schülerinnen und Schüler haben unmittelbar nach den Sommerferien mit der Lektüre der schmalen Erzählung „35 Kilo Hoffnung“¹ begonnen. Zur vorbereitenden Lektüre hatten die Kinder eine Woche Zeit. Anschließend sollten alle Schülerinnen und Schüler ihr Textverständnis mithilfe des Online-Angebotes „Antolin“² unter Beweis stellen. Aber wie ein Blick in die Antolin-Ergebnisse zeigt, ist die Textsicherheit ganz unterschiedlich ausgeprägt: Während 15 Schülerinnen und Schüler die Fragen zum Buch fehlerfrei gemeistert haben, mussten andere Schülerinnen und Schüler bei den schwierigeren Fragen passen. Und neun Kinder haben die Eingabe versäumt. Vor diesem Hintergrund geht es also darum, bei einzelnen Schülerinnen und Schülern zunächst das globale Textverständnis zu sichern, andere Schülerinnen und Schüler hingegen können durchaus einen genaueren Blick in die Handlungsabfolge werfen. Methodisch soll die Verständnissicherung mithilfe des Sequenzdiagramms³ erfolgen. Denkbar wäre die folgende Aufgabenstellung: „Lege ein Sequenzdiagramm an, in dem die wesentlichen Stationen der Erzählung in der richtigen Reihenfolge angeführt sind.“ Mit einer solchen Aufgabe wären aber einige Schülerinnen und Schüler überfordert, andere hingegen würden nach recht kurzer Zeit die Aufgabe erledigt haben und sich vermutlich unterfordert fühlen. Daher möchte die Lehrperson, Frau Meineke⁴, auf diese unterschiedlichen Lernausgangslagen reagieren.

¹ Anna Gavalda, 35 Kilo Hoffnung. Berlin 2004.

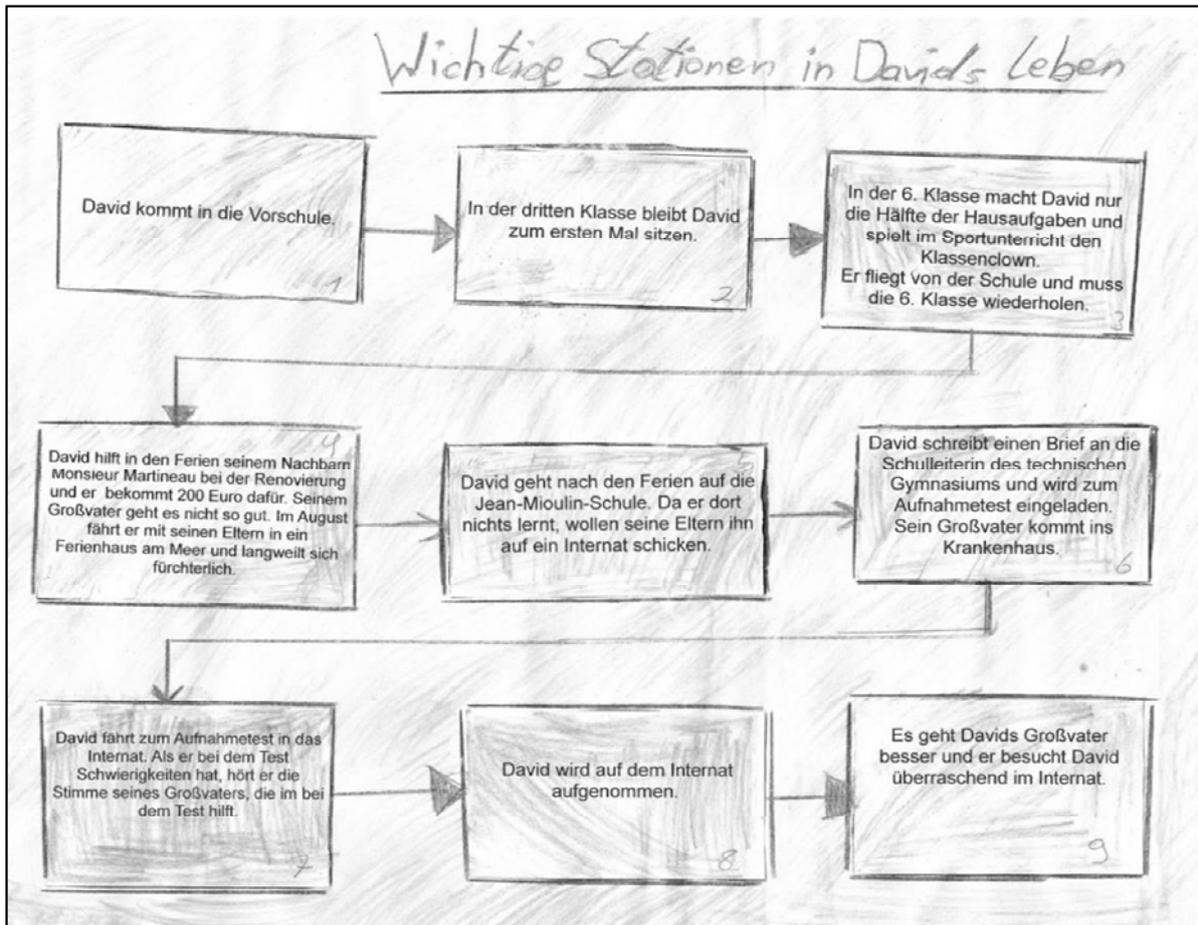
² Antolin ist ein Online-Angebot, in dem Schülerinnen und Schüler Quiz-Fragen zu gelesenen Büchern beantworten. Für jede richtige Antwort erhalten die Schülerinnen und Schüler Punkte. Die Lehrperson kann die Ergebnisse online einsehen. So erhält sie einen Einblick in die Leseaktivität und auch das Leseverständnis ihrer Schülerinnen und Schüler.

³ Zur Visualisierung mithilfe des Sequenzdiagramms vgl. Brüning/Saum 2009b, S. 57 f.

⁴ Den Namen der Lehrperson haben wir geändert.

Es ist Freitagmorgen, der Deutschunterricht beginnt in der 1. Stunde. Frau Meineke betritt den Unterricht. Sie teilt mit, dass es heute darum gehen wird, die Stationen im Leben des Protagonisten David visuell darzustellen. Sie erläutert noch einmal, was ein Sequenzdiagramm ist und wie dies angelegt wird. Anschließend stellt sie den konkreten Arbeitsauftrag vor. Dabei bietet sie den Schülerinnen und Schülern drei verschiedene Möglichkeiten an:

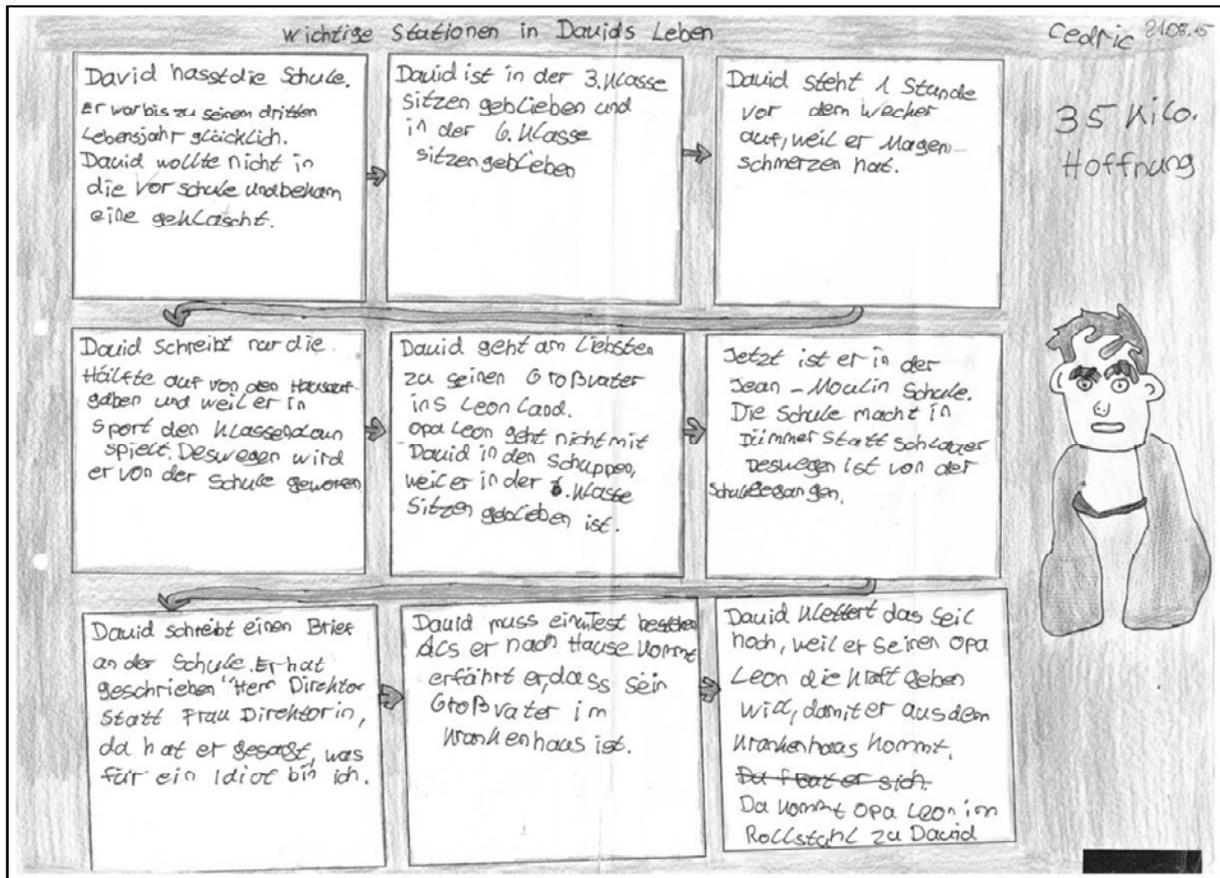
(1) Die Schülerinnen und Schüler erhalten Textkärtchen, in denen die Stationen der Erzählung bereits notiert sind. Aufgabe wird es sein, diese in die richtige Reihenfolge zu bringen (s. Schülerbeispiel 1).



Schülerbeispiel 1: Der Schüler hat mithilfe von vorbereiteten Kärtchen ein Sequenzdiagramm angelegt.

(2) Eine zweite Variante besteht darin, ein fertiges Sequenzdiagramm zu prüfen. Denn darin verbergen sich noch einige Fehler, die es zu finden gilt.

(3) Die anspruchsvollste Variante der Aufgabe besteht darin, selbstständig ein Sequenzdiagramm anzulegen. In diesem Fall müssen die Kinder selbst überlegen, was zentrale Stationen im Leben des Ich-Erzählers sind, wie sie sprachlich auf den Punkt und in die richtige Reihenfolge zu bringen sind (s. Schülerbeispiel 2).



Schülerbeispiel 2: Der Schüler hat eigenständig ein Sequenzdiagramm angelegt.

Nach der Vorstellung der Varianten werden alle Schülerinnen und Schüler zunächst aufgefordert, noch einen Augenblick darüber nachzudenken, was bei den drei Möglichkeiten jeweils zu tun ist und für welche Aufgabe sie sich entscheiden möchten. Frau Meineke fordert anschließend die Schülerinnen und Schüler auf, an den Tischgruppen kurz die Arbeitsaufträge zu besprechen. Nach zwei Minuten wird ein Schüler oder eine Schülerin ausgewählt, der oder die noch einmal das Vorgehen in der Klasse vorstellt. Dabei wird deutlich, dass noch die eine oder andere methodische Frage zu beantworten ist, denn trotz konzentrierter Erläuterung wird erst jetzt allen 28 Kindern klar, was sie gleich tun sollen.

Durch Handzeichen signalisieren die Schülerinnen und Schüler, welche methodische Variante sie selbst wählen möchten. Frau Meineke erläutert: Alle, die Variante 1 wählen, gehen gleich an die Tische 1 bis 4, die Schülerinnen und Schüler der Variante 2 treffen sich an den Tischen 5 und 6. Alle, die ganz selbstständig ein Sequenzdiagramm anlegen, gehen an die Tische 7 und 8. Mit Blick auf einzelne Schülerinnen und Schüler ermutigt Frau Meineke drei Schülerinnen und Schüler, die anspruchsvollste Variante zu wählen. Sie hatten eigentlich die Variante 1 bzw. 2 gewählt. Das Lächeln im Gesicht der Kinder verrät, dass sie sich diese Variante durchaus zutrauen.

Jetzt räumen alle ihre Plätze auf und wechseln dann die Tische. Frau Meineke teilt die unterschiedlichen Arbeitsmaterialien aus. Eine emsige Atmosphäre breitet sich aus. Schülerinnen und Schüler schneiden die Textkärtchen aus und legen sie vor sich hin. An anderen Tischen beginnen die Schülerinnen und Schüler mit der Korrektur des Sequenzdiagramms: Sie schlagen im Buch nach, machen Notizen mit Bleistift oder signalisieren, dass sie eine Frage haben. Diese beantwortet Frau Meineke meist mit einem Hinweis: „Hinter den beiden Tafelflügeln findest du zwei Hilfen. Wenn du nicht vorankommst, schau dir diese an.“ Es ist herrlich zu sehen, wie die Kinder erneut in die Erzählung eintauchen.

Erst wenn an einem Tisch alle Kinder ihre Aufgabe allein erledigt haben, beginnt für sie die Kooperationsphase. In der 4er-Gruppe stellt ein Schüler sein Sequenzdiagramm vor. Die anderen Tischgruppenmitglieder vergleichen das Ergebnis mit ihrem. Deutlich wird – was auch zu erwarten war –, dass alle Schülerinnen und Schüler mit Variante 1 am schnellsten die Einzelarbeit abgeschlossen haben. Hingegen verlangt die eigenständige Rekonstruktion der Handlung einen viel längeren Atem, auch dann, wenn nur die leistungsstarken Kinder diese Aufgabe gewählt haben. Diese Schülerinnen und Schüler arbeiten immer noch auf ihren Notizblättern, schlagen im Buch nach oder nutzen die Hilfen hinter den Tafelwänden. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler an den Tischgruppen ausgetauscht und ihre Ergebnisse korrigiert haben, geht Frau Meineke zu den Tischen. Sie schaut sich die Ergebnisse an. Bei Ungenauigkeiten gibt sie Hilfestellung. Andernfalls kleben die Schülerinnen und Schüler jetzt das Sequenzdiagramm auf ein DIN A3-Blatt, umranden die aufgeklebten Zettelchen, verbinden diese mit Pfeilen und schraffieren die Flächen mit blassen Farben. So entsteht eine ansprechende Visualisierung. In dieser Zeit beginnen die Schülerinnen und Schüler, die Variante 3 gewählt haben, damit, ihre Ergebnisse zu vergleichen. Hier entsteht ein sehr intensives Gespräch, denn die Formulierungen der selbst entwickelten Stationen sind immer etwas unterschiedlich. Alle Tischgruppenmitglieder müssen sehr genau zuhören und überlegen, ob sie die Stationen ähnlich formuliert und angeordnet haben. Aber was machen die Kinder, die bereits fertig sind? Sie entwickeln jetzt ein Sequenzdiagramm, in dem sie ihr bisheriges Leben darstellen: „Wann bist du umgezogen oder wann in den Kindergarten gekommen? Welches Ereignis in deinem Leben war besonders schön?“

Zu Beginn der zweiten Unterrichtsstunde kommt eine weitere Lehrkraft in den Unterricht. Sie ergänzt die Arbeit von Frau Meineke. Dazu schaut sie sich die Ergebnisse an, bespricht mit den Schülerinnen und Schülern ihre Einträge, hilft bei der Verbesserung der Rechtschreibung und gibt Hinweise zur Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks.

15 Minuten vor dem Ende der Doppelstunde sind noch nicht alle Kinder fertig. Einige möchten das Sequenzdiagramm ihres Lebens noch vervollständigen, andere haben gerade die Stationen auf einen großen Bogen übertragen, möchten diesen aber auch noch farbig gestalten. Das wird Gegenstand einer Hausaufgabe sein. Frau Meineke fokussiert jetzt die Aufmerksamkeit aller Schülerinnen und Schüler nach vorne. Sie hat drei Ergebnisse ausgewählt. Mithilfe einer Dokumentenkamera werden diese für alle sichtbar vor der Klasse präsentiert. Die Ergebnisse aus den Varianten 1 und 2 sind schnell besprochen. Als aber Lukas seine ganz eigenständig erstellte Visualisierung vorstellt, entwickelt sich ein wunderbares Klassengespräch über die von ihm rekonstruierten Stationen. Dabei merkt Viktoria an, dass Lukas eine Station vertauscht habe. Diese Gelegenheit nutzt die Lehrperson für eine kurze Unterbrechung. Jeder Schüler und jede Schülerin wird aufgefordert, für einen Augenblick zu überlegen, ob der Einwand von Viktoria zutreffend ist. Nach etwa einer Minute werden alle aufgefordert, mit ihrem Tischnachbarn beziehungsweise ihrer Tischnachbarin über Viktorias Einwand zu sprechen: Hat sie Recht? Alle Schülerinnen und Schüler sprechen darüber – vielleicht ein bis zwei Minuten. Dann schließt sich ein Plenumsgespräch an. Dabei wird deutlich: Viktoria war sehr aufmerksam. Dies ist sowohl Lukas als auch seinen Tischgruppenmitgliedern bislang entgangen.

Wir verlassen jetzt die 6f. Frau Meineke wird in der nächsten Stunde noch einmal die Sequenzdiagramme in den Blick nehmen. Vor allem die Sequenzdiagramme, in denen die Kinder das eigene Leben dargestellt haben, werden noch einmal gewürdigt werden müssen. Denn diese verweisen bereits auf spätere Unterrichtsstunden, in denen die Schülerinnen und Schüler reflektieren werden, welche Bedeutung die Erzählung „35 Kilo Hoffnung“ für sie hat.

Blicken wir jetzt einmal auf die Doppelstunde und schauen uns dabei die realisierten Differenzierungen an: Die Schilderung macht deutlich, wie so differenziert werden kann, dass die Arbeitsergebnisse im Plenum zusammengeführt werden und sich alle am Gespräch beteiligen können: Alle bearbeiten dieselbe Aufgabe, aber auf verschiedenen Niveaus mit unterschiedlichen Hilfestellungen. Ein gemeinsames Gespräch wäre schwierig, wenn die Schülerinnen und

Schüler unterschiedliche Aufgaben mit verschiedenem Material bearbeiten würden. Da aber alle ein Sequenzdiagramm zu demselben Thema bearbeiten, können alle den Ergebnissen folgen und darüber sprechen.

Frau Meineke lässt die Schülerinnen und Schüler entscheiden, mit welchen Hilfestellungen sie die Aufgabe bearbeiten. Denkbar wäre auch, dass sie entsprechend ihrer Kenntnis der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler Aufgaben zuweist. Im Ansatz hat sie das getan, als sie einige ermutigte, die schwierigeren Aufgaben zu wählen. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden aber nicht nur vor, sondern auch während des Lernprozesses, auf welchem Niveau und mit welcher Hilfestellung sie arbeiten. Denn sie haben noch die Möglichkeit, während des Prozesses zu entscheiden, ob sie (weitere) Hilfen in Anspruch nehmen wollen. Diese stehen auf der Rückseite der Tafel. Deutlich wird also, dass der Unterrichtende bei seiner Unterrichtsplanung drei Fragen entscheiden muss:

1. *Wer entscheidet, auf welchem Niveau und mit welchen Hilfen die Schülerinnen und Schüler arbeiten?*
2. *Wann wird diese Entscheidung getroffen?*
3. *Mit welchen Mitteln bzw. Materialien wird die Differenzierung gewährleistet?*

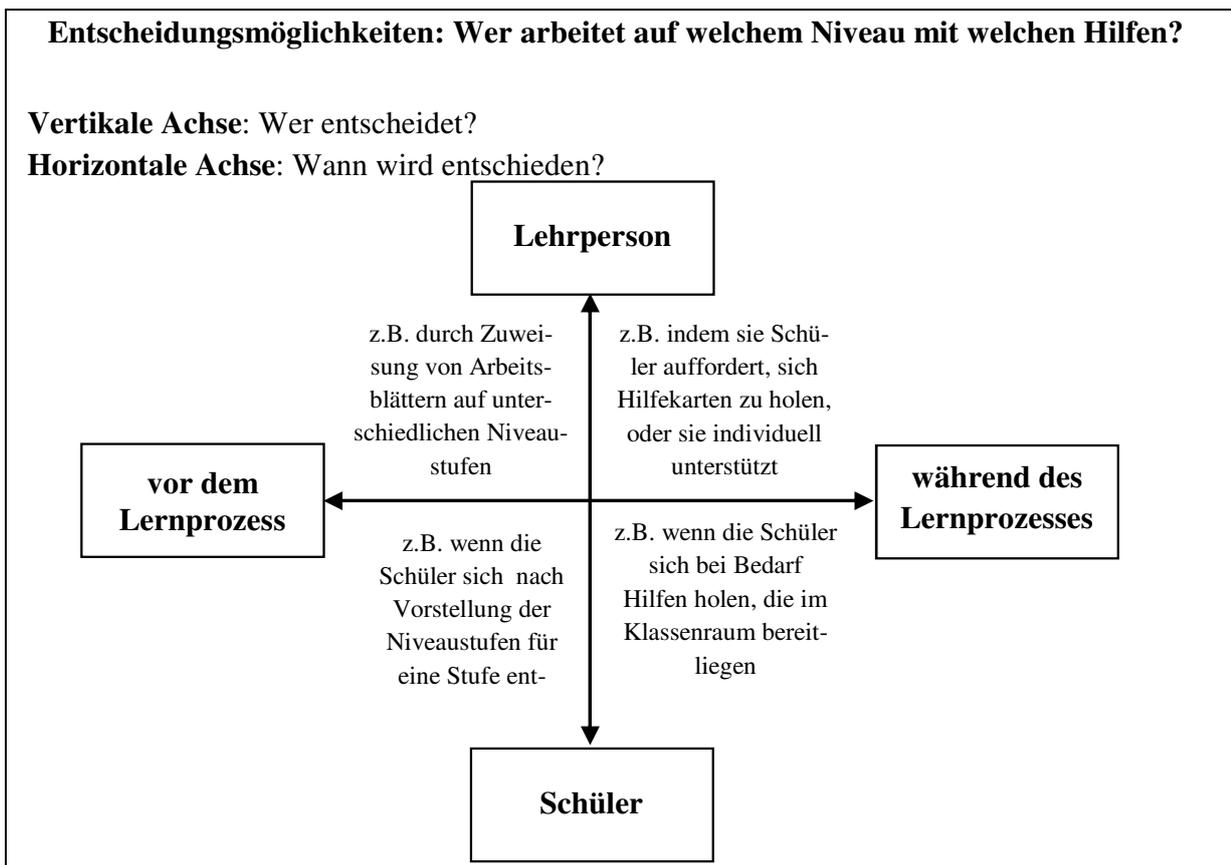


Abb. 1: Wer entscheidet wann über den individuellen Lernweg?

Mit Blick auf die ersten beiden Fragen besteht auf der einen Seite die Möglichkeit, dass bereits vor dem eigentlichen Lernprozess festgelegt wird, wer welche Aufgaben bzw. Materialien bearbeitet. Dann müssen Arbeitsmaterialien auf verschiedenen Niveaustufen bereit liegen. Auf der anderen Seite kann der Unterricht so angelegt werden, dass die Schülerinnen und Schüler

während des Arbeitsprozesses bei Bedarf auf unterschiedliche Hilfen zurückgreifen können. Frau Meineke hat entsprechende Hilfestellungen an die Tafelflügel befestigt, auf die die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf zurückgreifen können.

Die dritte Frage, die Sie bei der Unterrichtsplanung entscheiden müssen, ist, mit welchen Mitteln Sie differenzieren. In der obigen Matrix werden Arbeitsblätter auf unterschiedlichen Niveaustufen und Hilfekarten genannt (neben der individuellen Hilfe durch die Lehrperson). Aber neben zwei unterschiedlichen Arbeitsblättern (s. Variante 1 und 2)⁵ setzt Frau Meineke noch Ergänzungsaufgaben für die schnellen Schülerinnen und Schüler ein (Sequenzdiagramm des eigenen Lebens anlegen)⁶.

Neben diesen Formen der Differenzierung hat Frau Meineke mehrmals den Dreischritt des Kooperativen Lernens eingesetzt. Dieser Dreischritt aus Einzelarbeit, Kooperation und Präsentation stellt die Grundlage des Kooperativen Lernens dar. Wegen seiner grundsätzlichen Bedeutung stellen wir ihn im Folgenden ausführlicher dar. Vor diesem Hintergrund wird dann nachvollziehbar, wie Sie mit dem Kooperativen Lernen – über das oben dargestellte Beispiel hinaus – in vielfältiger Weise differenzieren und individualisieren können.

2. Was ist Kooperatives Lernen?

2.1 Die Grundstruktur des Kooperativen Lernens

Sie haben in der 6f bereits beobachten können, dass das Kooperative Lernen eine ebenso schlichte wie wirksame Struktur aufweist. Diese Struktur bestimmt alle Formen des Kooperativen Lernens, die einfachsten wie die komplexesten. Sie hat drei Elemente, die immer wieder neu arrangiert werden können. Das erste Element ist die Einzelarbeit. Ganz gleich, welches Verfahren man wählt, am Anfang steht die Einzelarbeit. Das zweite Element ist die Kooperation. Erst jetzt arbeiten die Schülerinnen und Schüler also in Kleingruppen. Das dritte Element ist das Vorstellen der Ergebnisse. Dieser Dreischritt „Denken – Austauschen – Vorstellen“ ist das Herz des Kooperativen Lernens.⁷ Da er für das Kooperative Lernen von fundamentaler Bedeutung ist, gehen wir an dieser Stelle noch einmal knapp auf den sogenannten „kooperativen Dreischritt“ ein:

1. Die Einzelarbeit

In dieser ersten Phase kommt alles darauf an, dass Sie als Lehrkraft sicherstellen, dass wirklich jede und jeder alleine arbeitet und ihre und seine Ergebnisse oder auch Verständnisfragen schriftlich festhält. Nur so können Sie gewährleisten, dass sich jeder Schüler und jede Schülerin mit der Sache auseinandersetzt. Diese erscheint beim Besuch in der 6f sehr einfach zu sein. Im Gespräch mit vielen Lehrpersonen wird uns jedoch immer wieder bestätigt, dass dies oftmals eine echte Herausforderung darstellt. Daher raten wir dazu, im Unterrichtsalltag diesen Dreischritt zunächst mit klaren Zeitvorgaben einzuüben. Erst wenn den Schülerinnen und

⁵ Die Anfertigung von zwei Arbeitsblättern ist in diesem Fall nicht unverhältnismäßig aufwendig. Da alle Schülerinnen und Schüler im Grunde die gleiche Aufgabenstellung bearbeiten, ist es ausreichend, wenn die Lehrperson einmal ein richtiges Sequenzdiagramm anlegt. Das Sequenzdiagramm muss sie jetzt nur noch entsprechend der Variante 1 und 2 verändern. Das geht am PC und selbst von Hand in wenigen Augenblicken.

⁶ Denkbar wäre natürlich auch eine Differenzierung mit einer unterschiedlichen Aufgabenanzahl. Wenn absehbar ist, dass Schülerinnen und Schüler, die eine bestimmte Niveaustufe gewählt haben, früher fertig sind, könnten sie auch noch Aufgaben bekommen, die die erste Aufgabe vertiefen.

⁷ Nach unserem Kenntnisstand hat zuerst Frank Lyman (University of Maryland, Teacher Education Center) den Dreischritt „Think, Pair, Share“ vorgeschlagen. Spencer Kagan (1992, S. 11) sowie Norm und Kathy Green (2005, S. 130) haben diesen Dreischritt aufgegriffen. Aber sie alle machen ihn in ihren Veröffentlichungen nicht zum Prinzip, zum Kern des Kooperativen Lernens: Bei ihnen bleibt er eine von vielen Unterrichtsmethoden. Nach unserer Ansicht ist es aber sinnvoll, „Denken – Austauschen – Vorstellen“ zur Grundstruktur im Unterricht zu machen.

Schülern klar ist, dass jeder Arbeitsprozess mit Einzelarbeit beginnt, wird dies auch in individualisierten Lehr-Lern-Prozessen einfach umsetzbar. In der Klasse 6f wurde in der vorhergehenden Eingangsstufe daher vor allem der Dreischritt im täglichen Unterricht umgesetzt.

2. Der Austausch

In der zweiten Phase beginnt die eigentliche Auseinandersetzung in den Gruppen. Grundsätzlich gibt es zwei Situationen, die bei der Gestaltung der Austauschphase zu unterscheiden sind: Entweder tauschen sich die Schülerinnen und Schüler über *denselben Inhalt* aus, den sie in der Einzelarbeitsphase bearbeitet haben, oder sie erklären sich gegenseitig *unterschiedliche Inhalte*.

- Schauen Sie noch einmal in unser Beispiel: Dort arbeiten alle Kinder eines Gruppentisches an der gleichen Aufgabe. Sie tauschen sich über ihr Sequenzdiagramm aus. Dabei geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende ein inhaltlich übereinstimmendes Ergebnis entwickeln. Dazu können sie ihre Lösungen vergleichen, sich ergänzen oder korrigieren und so voneinander lernen.
- Anspruchsvoller ist eine Kooperationsphase, für die die Schülerinnen und Schüler zuvor – also während der Einzelarbeitsphase – unterschiedliche Aufgaben bearbeitet haben. Dann besteht die Herausforderung darin, sich in der Austauschphase wechselseitig zu unterrichten.

3. Das Vorstellen

In der Regel werden im dritten Schritt die Ergebnisse der Kooperation in der Klasse präsentiert. Nach unserer Erfahrung sind gerade die Phasen der Präsentation für die Schülerinnen und Schüler von hohem Interesse: Wie haben die Mitschülerinnen und Mitschüler die Aufgabe bearbeitet? Unterscheiden sich unsere Ergebnisse? Gibt es Dinge, die ich vielleicht noch ergänzen muss? Wie Sie in der skizzierten Doppelstunde erkennen können, wird an dieser Stelle noch die eine oder andere Ungenauigkeit entdeckt. Kurz: Der Lernprozess bleibt bis zum Ende spannend.

4. Kooperatives Lernen endet nicht nach der Präsentation

Wenn die Unterrichtssequenz nach der Präsentation abgeschlossen und etwas Neues begonnen wird, dann wird auch Kooperatives Lernen nur wenig erfolgreich sein. Erst in der Weiterarbeit nach dem Dreischritt wird das Erarbeitete gesichert und vertieft (vgl. Brüning/Saum 2007). Daher muss diesem weiteren Prozess besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden (Abb. 2). In dem beobachteten Unterricht hat eine Schülerin während der Präsentationsphase angemerkt, dass das Sequenzdiagramm von Lukas nicht ganz richtig sei. Die Lehrperson hat diese Gelegenheit genutzt, um alle noch einmal zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung zu motivieren, denn es war nicht unmittelbar ersichtlich, ob die Anmerkung von Viktoria sachlich richtig ist. In solchen Fällen bietet es sich an, diese neue Frage zur Klärung in die Gruppen zurückzugeben⁸, denn so findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Aufgaben statt und die Schülerinnen und Schüler erwerben ein hohes Maß an analytischen Kompetenzen. Der entstandene kognitive Konflikt wird zum Ausgangspunkt von Lernen (vgl. Piaget 2003). Beim Kooperativen Lernen bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler diese vertiefende Aufgabe zunächst wieder in Einzelarbeit erledigen. Die Ergebnisse werden dann wieder in den Kleingruppen verglichen und bewertet. Nach der Einzelarbeit folgt also auch hier wieder eine Austauschphase. In dieser beschäftigen sie sich noch einmal mit den Gruppenergebnissen und korrigieren oder ergänzen ihre Wissensstrukturen. Diese erneute kooperative Phase kann natür-

⁸ Dies wird auch in dem im Rahmen der TIMS-Studie vorgestellten Konzept „open-ended problem solving“ empfohlen, das in Japan – aufbauend auf reformpädagogischen und kognitionspsychologischen Impulsen aus dem westlichen Ausland – entwickelt worden ist (Näheres bei Klieme/Baumert et al. 2001, S. 46 ff.).

lich nur durchlaufen werden, wenn genügend Zeit vorhanden ist. Aber wie Sie mit Blick in die Klasse 6f erkennen können: Dafür sind oftmals nur wenige Minuten erforderlich. Es ist natürlich unbenommen, dass die Ergebnisse nach der ersten Präsentation auch direkt im Plenum besprochen, gegebenenfalls korrigiert und zusammengefasst werden können. In jedem Fall ist nach der Ergebnissicherung der Lernprozess nicht abgeschlossen. Notwendig sind jetzt viele Möglichkeiten zur Übung, Anwendung und Problematisierung (vgl. Brüning 2012). Und erst wenn der gesamte Prozess abgeschlossen ist, kann am Ende eine Lernerfolgskontrolle stehen.

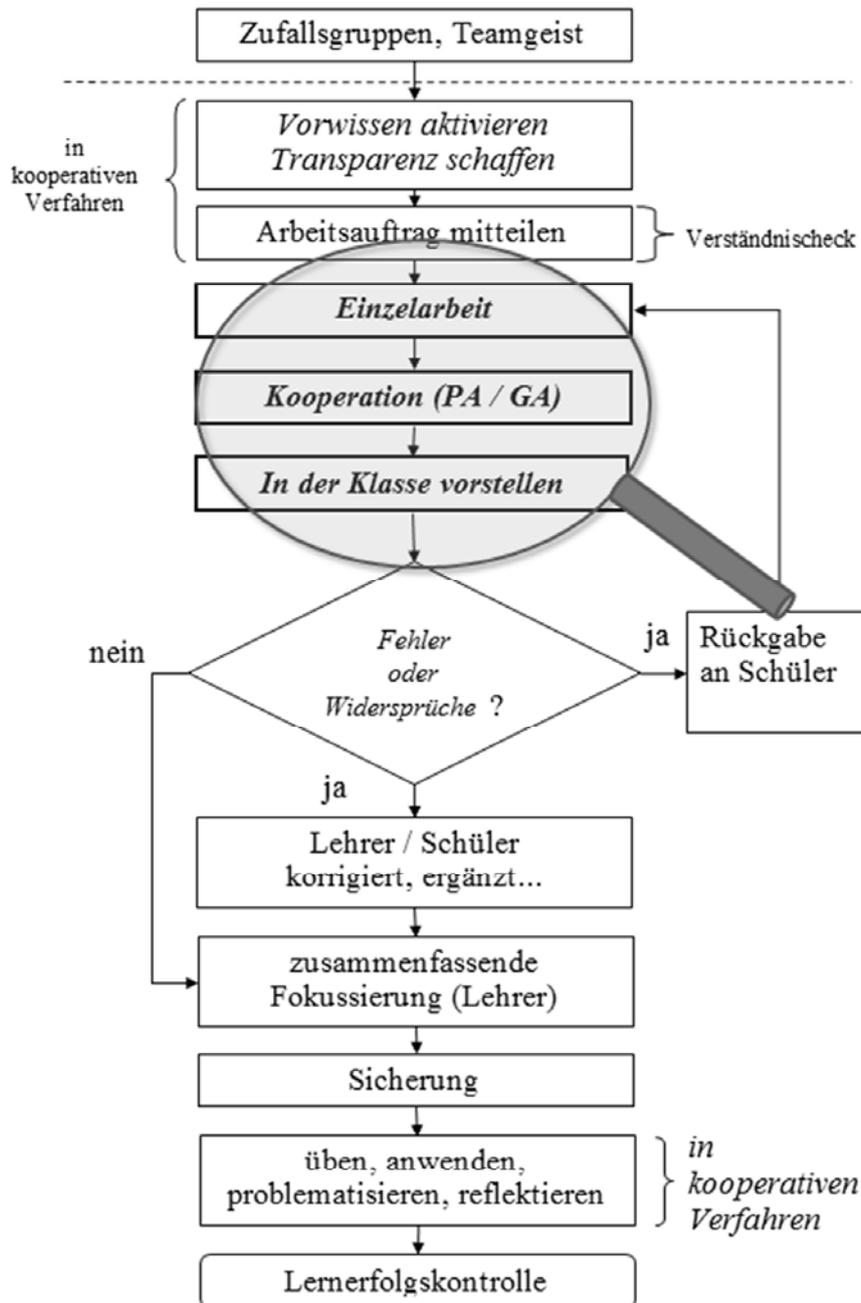


Abb. 2: Dramaturgie des Kooperativen Lernens

2.2 Variationen der Grundstruktur

Vielleicht werden Sie sich an dieser Stelle fragen, ob der „kooperative Dreischritt“ nicht eigentlich eher im Lehrgangsunterricht statt in einem individualisierten Unterricht zum Tragen kommen sollte.

Bevor wir die unterschiedlichen methodischen Möglichkeiten der Individualisierung innerhalb des Kooperativen Lernens genauer beleuchten, sei an einen Hinweis von Andreas Helmke erinnert: Individualisierung heißt nicht ausschließlich, dass Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit Unterschiedliches tun müssen. Individualisierung kann auch bedeuten, dass die Lehrperson im Verlauf des Unterrichts, also nach und nach, unterschiedliche inhaltliche und methodische Zugriffsmöglichkeiten bereitstellt.⁹ Individualisierung kann also auch im Lehrgangsunterricht realisiert werden. Dies gilt nach unserer Auffassung erst recht, wenn der Lehrgangsunterricht in einer Haltung des Kooperativen Lernens realisiert wird. Denn den Dreischritt zur Grundstruktur des eigenen Unterrichts zu machen, bedeutet ohnehin nicht, ihn in immer derselben Form zu wiederholen. Es gibt eine Fülle von Möglichkeiten, diese Struktur immer wieder neu zu kombinieren. Alle Lehr-Lern-Arrangements des Kooperativen Lernens variieren diesen Dreischritt. Bekannte Formen wie zum Beispiel das Gruppenpuzzle (Jigsaw) oder das reziproke Lesen stehen neben dem Lerntempoduell, dem Gruppenturnier, der strukturierten Kontroverse, der Gruppenanalyse und vielen Formen der Partnerarbeit. Schon allein so kann jede Lehrperson beginnen, im Unterricht den unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu entsprechen.

Ergänzend möchten wir betonen: Auch wenn es eine Vielzahl von ausdrücklich dem Kooperativen Lernen zugeordneten Lehr-Lern-Arrangements gibt, so ist das Kooperative Lernen doch keine Unterrichtsmethode und auch keine Methodensammlung. Vielmehr ist es eine Form der Strukturierung von Unterricht, in der die Haltung des Unterrichtenden zum Ausdruck kommt, dass Lernen im Unterricht immer sowohl individuell als auch kooperativ erfolgen muss. Da es sich im Kern um eine Haltung handelt, die sich in bestimmten Unterrichtsstrukturen widerspiegelt, kann das Kooperative Lernen auch mit den unterschiedlichen Lehr-Lern-Formen kombiniert werden und Formen des direkten Unterrichtens sind ebenso integrierbar wie offene Unterrichtsformen (vgl. Brüning/Saum 2006; Brüning 2015). Individualisierung im Sinne eines reichhaltigen Lehr-Lern-Angebotes, das für unterschiedliche Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Lerngelegenheiten schafft, wie es Andreas Helmke angesprochen hat, ist vor diesem Hintergrund in jedem Klassenraum realisierbar. Das ist zunächst unabhängig davon, welche Unterrichtskultur in der jeweiligen Schule vorherrscht, wenn die Lehrperson ihren Unterricht weiter entwickelt (vgl. Brüning/Saum 2015).

3. Kooperatives Lernen fördert Individualisierung im Unterricht

Kooperatives Lernen ist aber nicht nur im Sinne eines individualisierten Unterrichts wirksam, weil es eine reichhaltige Unterrichtsgestaltung erlaubt und dem Denken und Sprechen der Schülerinnen und Schüler mehr Raum gibt. Mit dem Kooperativen Lernen steht jeder Lehrkraft eine Unterrichtskonzeption zur Verfügung, mit der den Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler gezielt entsprochen werden kann. Das möchten wir aus sechs unterschiedlichen Blickwinkeln erläutern (Abb. 3).

⁹ Vortrag von Andreas Helmke: Pädagogischer Tag der Gesamtschule Fröndenberg, 25.09.2013: „Individualisiertes Lernen im Unterricht: Potenzial, Varianten, Perspektiven“.

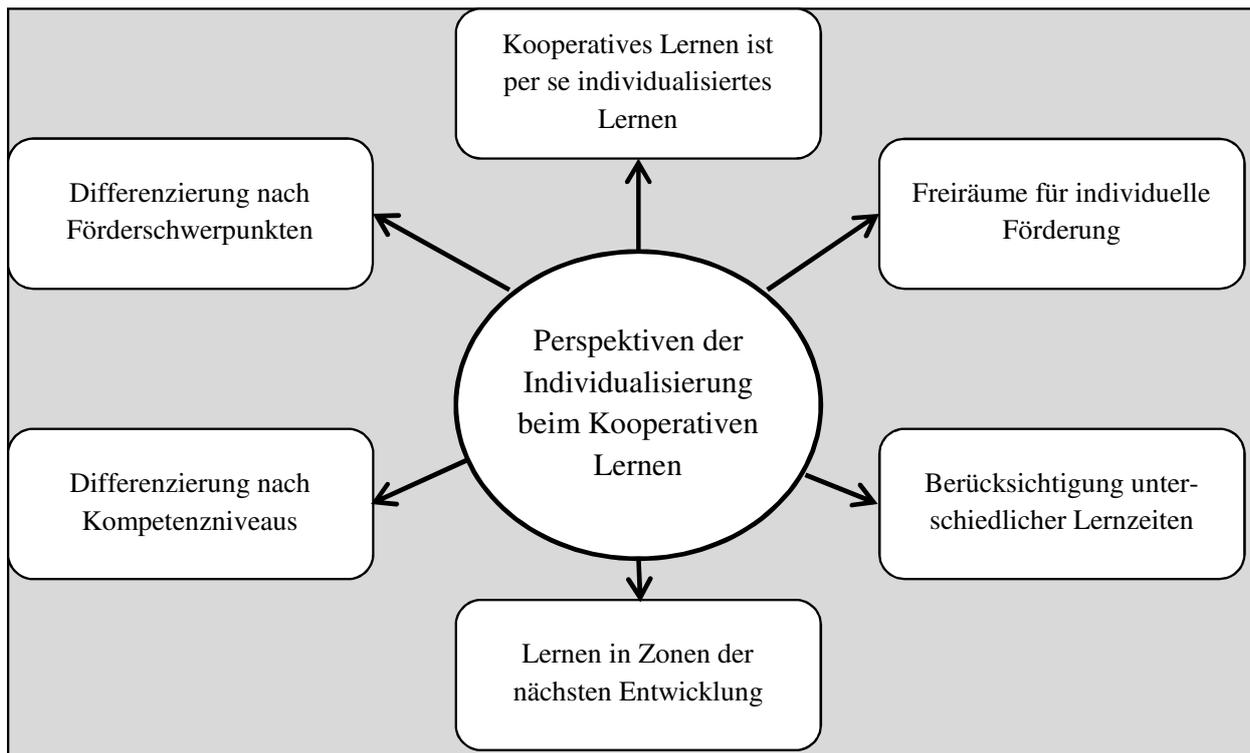


Abb. 3: Perspektiven der Individualisierung

3.1 Kooperatives Lernen ist per se individualisiertes Lernen

Wenn Lernende aufgefordert werden, sich zunächst alleine mit einer Fragestellung auseinanderzusetzen, sich anschließend mit einem Partner beziehungsweise einer Partnerin oder in der Kleingruppe über ihre Ergebnisse auszutauschen, dann findet hier immer und zwangsläufig eine ganz individuelle kognitive Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand statt. Denn das, was jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin denkt, wird zum Ausgangspunkt dessen, was im Gespräch gesagt wird. Und auch das Gespräch wird nicht etwa durch gezielte Fragen der Lehrperson dominiert – wie dies im fragend-entwickelnden Unterricht der Fall ist –, sondern durch die Beiträge der Schülerinnen und Schüler in der Tischgruppe. Die Lernenden haben also in diesen ersten beiden Phasen des Kooperativen Lernens immer einen individuellen Zugriff auf den Lerngegenstand beziehungsweise auf die Aufgabenstellung. Sie können ihr Wissen einbringen, aber auch ihre Zweifel oder Wissenslücken in der Kleingruppe zum Gespräch machen.

Ein Beispiel: Im Mathematikunterricht erklärt eine Lehrkraft in einer frontalen Unterrichtssituation das Vertauschungsgesetz (Kommutativgesetz). Aufgrund der individuell unterschiedlichen Lernausgangslage ist davon auszugehen, dass diese Erklärung von jedem Schüler und jeder Schülerin ganz individuell verstanden wird. Vermutlich wird nur ein Teil bereits im Anschluss an den Vortrag den Sachzusammenhang genau erfasst haben. Für viele Schülerinnen und Schüler findet erst in der sich anschließenden individuellen und kooperativen Auseinandersetzung mit den Erklärungen der Lehrkraft die eigentliche Aneignung des Vertauschungsgesetzes statt. Hier besteht eben die Möglichkeit, die neuen Inhalte zu bedenken und im sozialen Austausch zu rekonstruieren. In einer Klasse mit 30 Schülerinnen und Schülern erlaubt das Kooperative Lernen somit immer einen individuellen Zugriff und schafft gleichzeitig Situationen, in denen alle Schülerinnen und Schüler sich kognitiv mit dem Unterrichtsinhalt auseinan-

dersetzen. Die Antwort auf die eingangs aufgeworfene Frage, wie Individualisierung in der Praxis zu bewältigen sei, wird an dieser Stelle bereits sichtbar.

3.2 Kooperatives Lernen schafft Freiräume für individuelle Förderung

Im Kooperativen Lernen wird der Dreischritt aus Einzelarbeit, Kooperation (mit dem Partner beziehungsweise der Partnerin oder in der Kleingruppe) und Präsentation (in der Klasse) zum Grundprinzip. Er wird gleichsam zur Routine, zur Kultur. Dadurch gewinnt der Unterrichtende Raum für die Hinwendung zu einzelnen Schülerinnen und Schülern. Dies können Sie in der obigen Stunde mehrfach beobachten. Während der Phasen der Einzelarbeit und Kooperation kann sich die Lehrperson, Frau Meineke, einzelnen Schülerinnen und Schülern und ihren Fragen und Problemen zuwenden. Diese Zeit wäre im überwiegend fragend-entwickelnden Unterricht kaum gegeben.

Die eingangs aufgeworfene Frage, wie Individualisierung unter herkömmlichen Bedingungen möglich ist, wird hier sichtbar. Gleichzeitig wird aber auch deutlich: Wenn die Lehrpersonen im Unterricht auf die Probleme, Fragen oder Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler eingehen möchten, dann sind Strukturen notwendig, damit der Lernprozess der anderen Schülerinnen und Schüler nicht unterbrochen wird. Das ritualisierte und routinierte Kooperative Lernen bietet genau dies: Sicherheit und Orientierung für die Schülerinnen und Schüler und auch für die Unterrichtenden. Einzelgespräche oder vertiefende Erklärungen in Teilgruppen stören in erfahrenen Klassen gerade nicht das Lernen der anderen Lernenden. Individualisierung im alltäglichen Klassenraum mit mehr als 20 Schülerinnen und Schülern wird so erleichtert.

3.3 Kooperatives Lernen erlaubt die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernzeiten

Bevor eine Lehrkraft ihren Unterricht so gestaltet, wie anfangs beschrieben, empfehlen wir, mit dem *Lerntempoduett* zu arbeiten. Es ist eine Form der Partnerarbeit, bei der Individualisierung über die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten stattfindet (vgl. Brüning/Saum 2009a, S. 68 ff.).

Beim Lerntempoduett bearbeiten alle Schülerinnen und Schüler in der Klasse die gleichen Aufgaben.¹⁰ Dazu lösen sie zunächst die Aufgabe 1 alleine und besprechen sie anschließend mit einem Partner beziehungsweise einer Partnerin. Partner oder Partnerin werden jeweils die Schülerinnen und Schüler, die etwa zeitgleich die gleiche Aufgabe gelöst und dies, etwa durch Aufstehen oder einen Eintrag in eine entsprechende Übersicht, signalisiert haben. Wenn beide die erste Aufgabe besprochen haben, wenden sich beide der zweiten Aufgabe zu, dies wieder in Einzelarbeit. Anschließend tauschen sich beide mit einem neuen Partner oder einer neuen Partnerin aus, der oder die gerade fertig geworden ist. Dazu machen die Schülerinnen und Schüler wiederum deutlich, dass sie jetzt einen neuen Partner beziehungsweise eine neue Partnerin für die zweite Aufgabe suchen. Wer mit beiden Aufgaben fertig ist, bearbeitet in Einzelarbeit vertiefende Aufgaben, die in ihrem Anspruchsniveau gestaffelt sein sollten. Diese fangen die unterschiedlichen Lern- und Arbeitsgeschwindigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf. Können langsame Schülerinnen und Schüler vielleicht nur noch zwei Vertiefungsaufgaben im Unterricht lösen, so bearbeiten schnell Lernende vielleicht das gesamte Aufgabenblatt.

Im Lerntempoduett kann jeder Schüler und jede Schülerin in seiner und ihrer Lerngeschwindigkeit arbeiten. Es entsteht für niemanden Zeitdruck, da die Kooperation immer erst

¹⁰ Mit dem Lerntempoduett muss nicht zwingend arbeitsgleich gearbeitet werden. Im Gegenteil: Durch die Bildung von zwei Aufgabenniveaus kann mithilfe des Lerntempoduets vielfach auf die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler reagiert werden. Das Lerntempoduett geht zurück auf Diethelm Wahl (2004, S. 58-67).

dann beginnt, wenn zwei Lernende dazu bereit sind. Hier wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass die Lerngeschwindigkeit der Kinder und Jugendlichen, die jeweils das gleiche kognitive Lernziel erreichen, um den Faktor fünf variiert. Konkret heißt das: Was einige Schülerinnen und Schüler nach drei Minuten verstehen oder erarbeitet haben, verstehen andere nach 15 Minuten (vgl. Wahl 2004, S. 62).

In dem oben skizzierten Unterricht der Klasse 6f wird dem unterschiedlichen Lern- und Arbeitstempo in anderer Weise Rechnung getragen: Hier bestimmen die Schülerinnen und Schüler in ihren Tischgruppen das Lern- und Arbeitstempo. Erst wenn alle vier Gruppenmitglieder mit der Einzelarbeit fertig sind, beginnt die Kooperation. Im Vergleich zum herkömmlichen Klassenunterricht wird auch so den Bedürfnissen der Kinder nach individuell unterschiedlichen Zeitfenstern für ihr Lernen Rechnung getragen. Voraussetzung ist allerdings, dass für die schnellen Kinder Differenzierungsaufgaben bereit stehen; in unserem Beispiel die Anfertigung eines weiteren Sequenzdiagramms über das eigene Leben.

3.4 Kooperation erlaubt Lernen in Zonen der nächsten Entwicklung

In Anlehnung an die Theorien von Lew Wygotski geht die kognitiv orientierte Entwicklungstheorie davon aus, dass Lernen vor allem dann erfolgreich ist, wenn die Lerngegenstände so ausgewählt werden, dass sie sich in der „Zone der nächsten Entwicklung“ der Schülerinnen und Schüler befinden (vgl. Hannover/Zander/Wolter 2014, S. 149). Dabei geht es um den Abstand zwischen der aktuellen Kompetenzstufe, auf der Schülerinnen und Schüler selbstständig Probleme auf einem bestimmten Niveau lösen können, und der nächsten Stufe, bei der ein Problem zunächst nur durch Nachahmung und Anleitung gelöst werden kann. Dieser Übergang in die nächste Zone ist der entscheidende Lernfortschritt, zu dem Unterricht beitragen muss.

In Gruppen gleichaltriger Schülerinnen und Schüler haben alle Mitglieder mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Kompetenzniveaus. Gerade deshalb können sie erfolgreich miteinander und voneinander lernen. Denn in der Kooperationsphase, in der die Schülerinnen und Schüler miteinander arbeiten und sich über ihre individuellen Wissenskonstruktionen austauschen, sind sie in einer Gruppe, in der – im Vergleich mit dem Unterrichtenden – die kognitiven Kompetenzen zwar unterschiedlich sind, aber dennoch relativ nahe beieinander liegen. Und Schülerinnen und Schüler lernen mitunter von denen, die ihren Problemen noch nahe sind, denn sie sind in eben genau dieser nächsthöheren Zone der Entwicklung. Sie können hier also unmittelbar am Modell der Gleichaltrigen lernen. Diese immanente Berücksichtigung der Zonen der nächsten Entwicklung ergibt sich beim Kooperativen Lernen durch die Unterrichtsstruktur immer wieder. Im Vergleich zu frontalen Unterrichtssituationen werden beim Kooperativen Lernen die Schülerinnen und Schüler also auch unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung stärker in ihrer Individualität berücksichtigt.

3.5 Kooperatives Lernen erlaubt die Differenzierung nach Kompetenzniveaus

Beispiel: Partnerpuzzle

Wie beim Kooperativen Lernen hinsichtlich der Kompetenzniveaus differenziert werden kann, sei hier zunächst an einem Partnerpuzzle dargestellt. Beim Partnerpuzzle bilden vier Schülerinnen und Schüler eine Gruppe. Von den vier Gruppenmitgliedern haben immer jeweils die beiden, die nebeneinander sitzen, dieselbe Aufgabe oder dieselben Materialien. Zunächst macht sich jeder Schüler und jede Schülerin in der Einzelarbeitsphase zum Experten für seinen bzw. ihren Gegenstand. Im zweiten Schritt tauschen sich die zwei Partner aus, die dieselbe Aufgabe gehabt haben, und verständigen sich darüber, was sie im nächsten Schritt den anderen Schülerinnen und Schülern mitteilen werden. Dann, im dritten Schritt, wechseln die Schülerinnen und

Schüler den Partner. Jetzt arbeiten zwei Schülerinnen und Schüler zusammen, die nicht dasselbe Material bearbeitet haben. Sie vermitteln sich jetzt gegenseitig ihre Arbeitsergebnisse und notieren, was sie vom anderen lernen. In leistungsheterogenen Lerngruppen bietet sich häufig noch ein vierter Schritt an: Die Schülerinnen und Schüler mit derselben Ausgangsaufgabe tauschen sich noch einmal aus. Sie besprechen nun aber, was ihnen vorgestellt wurde: Haben sie beide die gleichen Informationen bekommen? Fehlt noch etwas? Nach dieser Phase schließt sich eine Vorstellungsrunde im Plenum an. Dazu wählt die Lehrkraft einen Schüler oder eine Schülerin aus, der oder die ein Ergebnis vorstellt. In der Regel stellen Schülerinnen und Schüler, die Thema A bearbeitet haben, Thema B vor und umgekehrt. So gibt es eine hohe Verpflichtung, im Lernprozess aufmerksam zu sein. Die Variation des Dreischrittes besteht beim Partnerpuzzle also darin, dass es zwei aufeinanderfolgende, unterschiedliche Kooperationsphasen gibt.

Wie kann jetzt beim Partnerpuzzle differenziert werden? Dazu gibt es zwei Möglichkeiten:

- *Unterschiedliches Material:* Teilen Sie die Schülerinnen und Schüler der Klasse in zwei unterschiedliche Niveaustufen ein: tendenziell leistungsstarke bzw. weniger leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Die weniger leistungsstarken Schülerinnen und Schüler bekommen das Arbeitsblatt der Niveaustufe 1, die leistungsstärkeren das der Niveaustufe 2.¹¹
- *Differenzierte Hilfestellungen:* Alle Schülerinnen und Schüler bekommen das gleiche Material. Die Differenzierung realisieren Sie jetzt, indem Sie während des Lernprozesses differenzierte Hilfestellungen bereitstellen. Die Schülerinnen und Schüler können darauf sowohl in der Einzelarbeit als auch in der ersten Kooperationsphase zurückgreifen.

Diese zwei Möglichkeiten der Differenzierung können methodisch unterschiedlich realisiert werden. Wir haben diese einmal am Beispiel der Arbeit mit Texten aufgezeigt (Abb. 4)¹²:

Arbeitsblätter auf verschiedenen Niveaustufen	Hilfe- oder Tippkarten
<p><u>Niveaustufe 1:</u> Die Schlüsselwörter sind im Text zum Beispiel durch Fettdruck markiert. <u>Niveaustufe 2:</u> Text ohne Fettdruck (Markierungen)</p>	<p>Schlüsselbegriffe der Texte werden auf Karten geschrieben.</p>
<p><u>Niveaustufe 1:</u> Die Aspekte, zu denen die Schülerinnen und Schüler bei der Vermittlung etwas sagen müssen, stehen unter dem Text. <u>Niveaustufe 2:</u> Text ohne Aspekte; d.h. die Schülerinnen und Schüler müssen die zentralen Aspekte selbst suchen.</p>	<p>Karten, auf denen steht, zu welchen Aspekten die Experten bei der Vermittlung etwas sagen müssen (siehe Abbildung).</p>
<p><u>Niveaustufe 1:</u> Die Schülerinnen und Schüler bekommen – neben dem Informationstext – einen vorbereiteten Lückentext oder eine unvollständige Grafik an die Hand. Diese geben sie in der Vermittlungsphase ihren Partnern. Diese tragen dann die fehlenden Schlüsselwörter ein. <u>Niveaustufe 2:</u> Die Schülerinnen und Schüler bekommen keinen Lückentext und keine Grafik; diese müssen sie selbst entwickeln.</p>	<p>Beispiele für einen Lückentext oder eine Grafik, die sie in ähnlicher Weise für die Sicherung während der Vermittlungsphase anlegen können.</p>

¹¹ Wenn die Schülerinnen und Schüler diese Entscheidung selbst treffen, könnte sich ein Ungleichgewicht ergeben und Sie haben vielleicht mehr Schülerinnen und Schüler, die sich für Niveaustufe 1 als für Stufe 2 entschieden haben. Daher bietet es sich hier an, dass Sie die Niveaustufen zuordnen.

¹² Vgl. auch Saum 2015, S. 29. Im Rahmen des skizzierten Unterrichtsvorhabens wird aufgezeigt, wie beim Schreiben von Kurzgeschichten konstruktives Feedback gegeben werden kann. In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Möglichkeiten der Differenzierung dargestellt.

<p><u>Niveaustufe 1:</u> Die Testfragen, die die Experten ihren Partnern stellen müssen, um zu überprüfen, ob diese den Text verstanden haben, stehen unter dem Text. Sie müssen die erwarteten Lösungen selbst formulieren.</p> <p><u>Niveaustufe 2:</u> Die Schülerinnen und Schüler müssen die Testfragen und erwarteten Lösungen selbst formulieren.</p>	<p>Karten mit den vorbereiteten Testfragen</p> <p>Karten mit Lösungen zu den vorbereiteten Testfragen</p>
--	---

Abb. 4: Möglichkeiten der Individualisierung beim Partnerpuzzle

Beispiel: Gruppenpuzzle

Wenn Sie im Unterricht mehrere Niveaustufen anbieten möchten, dann können Sie mit dem Gruppenpuzzle arbeiten. Dann wird die Klasse in vier Niveaustufen differenziert, die annähernd leistungshomogen sind. Das soll im Folgenden erläutert werden:

Bei der recht bekannten und anspruchsvollen Methode des Gruppenpuzzles geht es darum, dass sich die Mitglieder einer Kleingruppe zu Experten beziehungsweise Expertinnen für einen bestimmten, eng umgrenzten Gegenstand machen (vgl. Brüning/Saum 2009a, S. 111 ff.). Anschließend werden aus den vier Expertengruppen neue Gruppen so gebildet, dass in ihnen jeweils ein Experte zu jedem der Themen vertreten ist. Jeder Experte unterrichtet jetzt die anderen drei Gruppenmitglieder über sein Thema.

Wenn die Schülerinnen und Schüler jetzt in leistungshomogene Gruppen eingeteilt werden, können die Aufgaben, Texte oder Materialien so ausgewählt werden, dass sie dem Kompetenzniveau oder dem Vorwissen der einzelnen Teilgruppen angepasst werden. Fortgeschrittene Lernende erhalten zum Beispiel Sachtexte, in denen ein komplexer Zusammenhang dargestellt wird. Eher schwache Schülerinnen und Schüler bekommen in einer Gruppe einen an ihr Niveau angepassten Text, mit dem sie sich ebenfalls zum Experten für ihr Thema machen können (vgl. Brüning 2013).

Nehmen wir zur Veranschaulichung einmal an, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht der Klasse 6f der Frage nähern, weshalb das antike römische Reich untergegangen ist. Mithilfe des Gruppenpuzzles beantworten die Schülerinnen und Schüler diese Fragestellung. Für die Beantwortung der Frage werden vier unterschiedliche Arbeitsblätter entwickelt, die immer nur eine Teilantwort auf die Frage beinhalten. Die Materialien unterscheiden sich aber auch hinsichtlich ihres Anforderungsniveaus in vier Stufen. Die Klasse wird dementsprechend in vier gleich große Leistungsgruppen eingeteilt. Je zwei Gruppen mit drei bis vier Schülerinnen und Schülern werden einer Niveaustufe zugeteilt. Die zwei Gruppen der ganz starken Schülerinnen und Schüler erhalten beispielsweise die anspruchsvollsten Arbeitsblätter, während die beiden leistungsschwächsten Schülergruppen die Materialien bekommen, die viele Lese- und Verstehenshilfen enthalten, insgesamt weniger komplex und vielleicht auch etwas kürzer sind.

Jeder Schüler und jede Schülerin kann so zum Experten für ein Thema werden, denn alle Schülerinnen und Schüler können in ihren Expertengruppen annähernd entsprechend ihrem Leistungsvermögen arbeiten. Und in der sich anschließenden Austauschphase machen die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung, dass sie die anderen Gruppenmitglieder informieren können. Ein Aspekt, der vor allem die schwächeren Schülerinnen und Schüler nicht selten bestärkt und ermutigt.

Durch das Gruppenpuzzle hat jede Lehrperson ein methodisches Instrument zur Hand, mit dem sie auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler reagieren kann. Denn immer dann, wenn die Methoden des Kooperativen Lernens arbeitsungleich arrangiert werden können, lassen sie sich hervorragend binnendifferenzierend einsetzen. Allerdings soll hier nicht verschwiegen werden, dass dieser Unterricht eine relativ intensive Vorbereitung von der Lehrperson verlangt, da vier unterschiedliche Materialien benötigt werden. Darüber hinaus müssen diese Materialien unterschiedlich angelegt werden, um den verschiedenen

Kompetenzniveaus zu entsprechen. Kollegiale Kooperation und schulinterne, curriculare Absprachen erleichtern diese Form der Individualisierung, solange die gängigen Schulbücher nur begrenzt praktikable Angebote machen (vgl. Brüning/Saum 2011).

Beispiel: Variation der Aufgabenstellung

Bei unserem Besuch in der Klasse 6f können wir ein ähnliches Vorgehen wie beim Gruppenpuzzle beobachten. Die Lehrkraft hat drei Varianten einer Aufgabe vorgestellt. Die Schülerinnen und Schüler können sich hier aber selbst aussuchen, welche Variante sie wählen. Auf eine Diagnose und gezielte Zuordnung wird in der Stunde verzichtet, wenn auch die Lehrkraft einzelne, leistungsstarke Schülerinnen und Schüler ermutigt hat, die anspruchsvollere Variante zu wählen. Die Differenzierung nach Kompetenzniveaus muss also nicht zwangsläufig mit dem Gruppenpuzzle realisiert werden. Und selbstverständlich ist die Zuordnung zu den Aufgaben oder Anforderungen sowohl durch die Lehrkraft als auch durch die Schülerinnen und Schüler selbst möglich (vgl. Brüning/Saum 2009a, S. 124).

3.6 Kooperatives Lernen erlaubt die Differenzierung nach Förderschwerpunkten

Mithilfe des Kooperativen Lernens können im Unterricht auch unterschiedliche Förderschwerpunkte gebildet werden. Ein Beispiel: Nach der Durchführung einer individuellen Rechtschreibdiagnostik weiß der Unterrichtende etwa, wo die Schwächen einzelner Schülerinnen und Schüler liegen. Auf dieser Grundlage kann er die Schülerinnen und Schüler den Schwerpunkten zuordnen. Innerhalb dieser Schwerpunkte bearbeiten die Schülerinnen und Schüler dann denselben Problembereich. Vielleicht wenden sich in einer Gruppe die Schülerinnen und Schüler den Übungen zur Groß- und Kleinschreibung zu, in einer zweiten Gruppe der Schreibung von s-Lauten, in der dritten Gruppe der Schreibung von ähnlichen Konsonanten und in einer vierten Gruppe dem Problem der Dehnung. Und auch in diesen Teilgruppen arbeiten die Schülerinnen und Schüler im Dreischritt „Denken – Austauschen – Vorstellen“. Sofern die Anzahl der Schülerinnen und Schüler eines Förderschwerpunktes dies verlangt, bilden wir mehrere Kleingruppen mit demselben Förderschwerpunkt. Wir vermeiden aber in jedem Fall Tischgruppen mit mehr als vier Schülerinnen und Schülern, da diese in der Regel schlechtere Lernergebnisse aufweisen (vgl. Brüning/Saum 2010, S. 152).

4. Grenzen des Kooperativen Lernens

Martin Wellenreuther (2015, S. 19 f.) berichtet, dass die Lehrkräfte in Neuseeland sehr erfolgreichen Leseunterricht durchführen. Dazu sind die Unterrichtsmaterialien in den Klassen nach Kompetenzstufen präzise eingeteilt. Hinzu kommt, dass die Schülerinnen und Schüler situativ in die oben beschriebenen leistungshomogenen Gruppen eingeteilt werden. In diesen Gruppen wird dann differenziert und gezielt das Lesen unterrichtet und gefördert. Manchmal arbeiten in Neuseeland auch zwei Lehrpersonen in einer Klasse, um die Differenzierung sinnvoll durchführen zu können. Und wenn trotz der Förderung im Unterricht das Kind das Ziel „flüssiges Lesen“ nicht im Klassenunterricht erreicht, so kümmern sich Fachkräfte an der Schule so lange um das Kind, bis die Defizite aufgeholt sind.

Ähnliches können Sie – wenn in der Stunde auch nur ansatzweise – in der Klasse 6f beobachten, denn in der zweiten Doppelstunde ist eine weitere Lehrkraft im Unterricht anwesend. Sie verstärkt in dieser Stunde die Arbeit von Frau Meineke. Dabei nimmt sie gezielt die Rechtschreib- und Ausdrucksleistungen der Schülerinnen und Schüler in den Blick. Später wird sie – in Absprache mit der Fachlehrerin – eine Fördergruppe aus vier bis sechs Schülerinnen und Schülern bilden. In dieser Fördergruppe werden die Schülerinnen und Schüler mit stark unter-

durchschnittlichen Leistungen im Bereich der Rechtschreibung gezielt gefördert. Dazu verlassen sie zukünftig den Klassenraum. In derselben Zeit beschäftigen sich auch die anderen Schülerinnen und Schüler mit ihrer Rechtschreibung, dies allerdings ohne spezielle Förderung in einer Kleingruppe.¹³

Diese Formen der gezielten Förderung in leistungshomogenen Teilgruppen stellen die ideale Ergänzung zu dem hier vorgestellten Kooperativen Lernen dar und markieren gleichzeitig seine Grenzen. Wie zahlreiche Studien belegt haben, stellt das Kooperative Lernen eine hochwirksame, weil die Schülerinnen und Schüler aktivierende Form des Unterrichtens dar. Gleichzeitig ermöglicht es eine verstärkte Hinwendung zum einzelnen Schüler bzw. zur einzelnen Schülerin (vgl. Brüning/Saum 2010, S. 150 ff.). Dennoch bleibt es zunächst Unterricht, bei dem 20 bis 30 Schülerinnen und Schüler im Klassenraum von einer Lehrperson unterrichtet werden. Die individuelle Hinwendung zu einem einzelnen Schüler oder einer einzelnen Schülerin über einen längeren Zeitraum ist auch im Kooperativen Lernen nicht ohne Weiteres möglich, weil dann die Klasse aus dem Blick gerät.

5. Ausblick

Blicken Sie mit uns noch einmal auf die eingangs aufgeworfene Frage: Wie kann ich in einer Klasse mit 20-30 Schülerinnen und Schülern differenzieren und individuell fördern? Wir haben verschiedene Möglichkeiten vorgestellt:

1. In regelmäßigen Austauschphasen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, sich wechselseitig zu helfen und voneinander zu lernen.
2. Den Schülerinnen und Schülern mit dem Lerntempoduett die Möglichkeit zu geben, in ihrem je eigenen Tempo zu arbeiten.
3. Materialien auf unterschiedlichen Niveaustufen zu erstellen und diese zuzuweisen oder selbst wählen zu lassen.
4. Hilfsmaterialien anzubieten, auf die die Schülerinnen und Schüler nach Bedarf zurückgreifen können.
5. Beim Gruppen- und Partnerpuzzle Materialien auf unterschiedlichen Niveaustufen auszugeben.
6. Gruppen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten zu bilden.

Es wird deutlich, dass bei den Möglichkeiten 3-6 unterschiedliche Arbeitsblätter oder Materialien vorhanden sein müssen, die der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler angepasst sind. Dies verlangt meist eine intensivere Vorbereitung, da diese differenzierten Materialien zusammengestellt oder selbst erstellt werden müssen. Hier erweist sich eine funktionierende Lehrerverbundenheit als sinnvoll, in der die Materialien von vielen Kolleginnen und Kollegen bereitgestellt und über Jahre gesammelt werden (vgl. Brüning/Saum 2011).

Kooperatives Lernen steht für eine Unterrichtskultur, in der der einzelne Schüler beziehungsweise die einzelne Schülerin mehr individuelle Lernmöglichkeiten bekommt, die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig beim Lernen unterstützen und der Klassenunterricht einen relativ hohen Stellenwert behält. Es ist eine für alle Schülerinnen und Schüler hoch lernwirksame Form des Unterrichtens. Mit den Routinen und Abläufen des Kooperativen Lernens vertraute Schülerinnen und Schüler erwerben darüber hinaus die sozialen Voraussetzungen, um sich in Teilgruppen intensiv und konzentriert den jeweiligen Förderschwerpunkten zuzuwenden. Guter Unterricht, der die Förderung möglichst aller Schülerinnen und Schüler im Blick

¹³ An der Gesamtschule Haspe in Hagen orientiert sich die Rechtschreib-Didaktik am Konzept der Freiburger Rechtschreibschule. Diese eignet sich in gleicher Weise für den regulären Rechtschreiberwerb wie für den gezielten Unterricht bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Dies ermöglicht die situative Förderung in Kleingruppen und die anschließende Integration in den Klassenverband, da beide Lerngruppen gleiche Grundlagen vermittelt bekommen, aber eben angepasst an die unterschiedliche Lernausgangslage.

hat, besteht nach unserer Ansicht aus der gezielten Förderung einzelner Teilgruppen und aus Klassenunterricht in der Haltung des Kooperativen Lernens. Die Umsetzung des Kooperativen Lernens stellt in diesem Sinne einen Beitrag sowohl zu einer Verbesserung des Unterrichts im Allgemeinen als auch einen Schritt hin zu verstärkter Individualisierung dar. Es ist innerhalb der gegenwärtigen Rahmenbedingungen in Schulen sehr gut umzusetzen und dennoch ausreichend flexibel, um auch unter verbesserten schulischen Rahmenbedingungen mehr Raum für die individuelle Förderung zu geben, ohne dass die bis dahin entwickelte Unterrichtskultur in kooperativen Schulen verändert werden müsste.

Kurz: Das Kooperative Lernen erlaubt jeder Lehrperson, im Unterrichtsalltag auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler wirksam zu reagieren.

Literatur

- Brüning, L. (2012): Schüleraktivierendes Üben, Wiederholen und Vertiefen. Methoden des Kooperativen Lernens sinnvoll nutzen. In: Pädagogik, H. 12, S. 12-16.
- Brüning, L. (2013): Prinzipien des ökologischen Landbaus - Differenzieren nach Lesekompetenzniveaus. In: Praxis Geographie, H. 6, S. 16-21.
- Brüning, L. (2015): Kooperatives Lernen versus Direkter Unterricht. Welche Unterrichtsform ist die erfolgreichere? In: Schulmagazin 5-10, H. 6, S. 11-13.
- Brüning, L./Saum, T. (2006): Frontalunterricht und kooperatives Lernen. Guter Unterricht durch Integration unterschiedlicher Lehrformen. In: Schulmagazin 5 bis 10, H. 9, S. 53-56.
- Brüning, L./Saum, T. (2007): Mit Kooperativem Lernen erfolgreich unterrichten. In: Pädagogik, H. 4, S. 10-15.
- Brüning, L./Saum, T. (2009a): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Bd. 1: Strategien zur Schüleraktivierung. 5. Aufl., Essen.
- Brüning, L./Saum, T. (2009b): Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens. 2. Aufl., Essen.
- Brüning, L./Saum, T. (2010): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Band 2: Neue Strategien zur Schüleraktivierung – Individualisierung – Leistungsbeurteilung – Schulentwicklung. 2. Aufl., Essen.
- Brüning, L./Saum, T. (2011): Der Schlüssel zur individuellen Förderung – Lehrkooperation schafft Freiräume für die Individualisierung des Unterrichts. In: Praxis Schule, H. 1, S. 14-19.
- Brüning, L./Saum, T. (2015): Unterrichtsentwicklung nach dem Konzept des Kooperativen Lernens. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim, Basel, S. 314-323.
- Green, N./Green K. (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber.
- Hannover, B./Zander, L./Wolter, I. (2014): Entwicklung, Sozialisation und Lernen. In: Seidel, T./ Krapp, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 6. vollst. überarb. Aufl., Weinheim, Basel, S. 139-165.
- Kagan, S. (1992): Cooperative Learning. San Clemente.
- Klieme, E./Baumert J. et al. (2001): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. (BMF Publik). Bonn.
- Piaget, J. (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim, Basel.
- Saum, T. (2015): Anleitung zum konstruktiven Feedback. Das Schreiben von Kurzgeschichten durch Textrückmeldung begleiten. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, H. 3, S. 26-29.
- Wahl, D. (2004): Das Lerntempoduell. In: Huber, A. A. (Hrsg.): Kooperatives Lernen – kein Problem. Leipzig, S. 58-67.
- Wellenreuther, M. (2015): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50). 8. korr. u. überarb. Aufl., Baltmannsweiler.

Viele Zeitschriften-Beiträge von Tobias Saum und Ludger Brüning sind zum kostenlosen und frei zugänglichen Download auf den folgenden Homepages eingestellt:

<http://www.gew-bildungsmacher.de>

<http://wikis.zum.de/vielfalt-lernen/index.php/Artikelsammlung>

<http://www.iqesonline.net> (Home > Lernen > Kooperatives Lernen > Artikel zum Kooperativen Lernen)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	5
Einleitung.....	9
I. Individuelle Förderung in der Schule – Eine empirische Untersuchung zu Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I	
<i>Ingrid Kunze</i> Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung.....	15
<i>Claudia Solzbacher</i> Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung.....	33
II. Ausgewählte Instrumente und Verfahren individueller Förderung	
<i>Individuellen Förderbedarf ermitteln</i>	
<i>Peggy Richert</i> Systematische Beobachtung im Unterricht.....	57
<i>Matthias von Saldern</i> Diagnostik und Testverfahren in der Sekundarstufe.....	63
<i>Petra Merziger</i> Mit Kompetenzrastern individuell fördern.....	69
<i>Individuelle Förderung innerhalb und außerhalb der Schule</i>	
<i>Liane Paradies</i> Innere Differenzierung.....	77
<i>Dieter Vaupel</i> Individualisiertes Lernen mit Wochenplänen.....	87
<i>Ludger Brüning, Tobias Saum</i> Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. Auf die Praxistauglichkeit kommt es an.....	95
<i>Andrea Reinartz</i> Beratung von Schülerinnen und Schülern bei der Erstellung von Facharbeiten.....	113

<i>Monika Fiegert</i> Verträge mit Schülerinnen und Schülern in der Schule.....	123
<i>Klaus Feldmann, Elisabeth Wendebourg</i> Schülerinnen und Schüler als Tutoren.....	133
<i>Britta Kohler</i> Differenzierung und Individualisierung bei Hausaufgaben.....	141
<i>Annegret Aulbert-Siepelmeier, Andreas Knemöller-Neuber</i> Schülerfirmen.....	149
<i>Claudia Solzbacher</i> Begabtenförderung braucht Partner: Schülerinnen und Schüler an die Universität.....	157
<i>Lernentwicklung dokumentieren und beurteilen</i>	
<i>Monika Fiegert</i> Der Portfolioansatz: eine Chance, Unterricht zu verändern und Leistungsbewertung zu individualisieren.....	163
<i>Annette Weber-Förster</i> Lerntagebücher.....	173
<i>Thorsten Bohl</i> Schüler selbstbewertung.....	177
<i>Silvia-Iris Beutel</i> Lernentwicklungsberichte.....	183
<i>Johannes Bastian, Arno Combe</i> Feedbackarbeit und Individualisierung. Zum Wechselverhältnis zweier Lehr-Lern-Formen.....	189
III. Schulentwicklung auf dem Weg zur individuellen Förderung	
<i>Gudula Meisterjahn-Knebel</i> Das Prinzip der Individualisierung des Lernens als Voraussetzung individueller Förderung – Gymnasium mit Realschulzweig und Internat Schloss Hagerhof.....	201
<i>Wilfried Bock, Ruth Elvers, Dieter Handke</i> Individuelle Förderung nach dem Dalton-Plan am Gymnasium Alsdorf – Ein Beispiel für pragmatische Schulentwicklung.....	209
<i>Ramona Lau, Gabriele Klewin, Josef Keuffer, Elke Rosowski</i> Heterogenität in der Sekundarstufe II: Individuelle Förderung am Oberstufen-Kolleg Bielefeld.....	215
<i>Achim Albrecht</i> Eltern-Schüler-Lehrer-Gespräche. Zur individuellen Förderung an der Gesamtschule Offene Schule Kassel-Waldau.....	223

Andreas Müller

Verbindung von individueller Förderung und gemeinschaftlichem Lernen:
Gestaltung von Lernarrangements am Institut Beatenberg (Schweiz).....233

IV. Veränderungen im Schulsystem und ihr Zusammenhang mit Fragen der individuellen Förderung

Grit im Brahm, Gabriele Bellenberg

Verzicht auf Klassenwiederholungen und Förderung leistungsschwacher
Schülerinnen und Schüler.....247

Carolin Kiso, Claudia Solzbacher

Überlegungen zum Zusammenhang von individueller Förderung und Inklusion
in der schulischen Praxis.....259

Ingrid Kunze, Claudia Solzbacher

Ausgewählte Fragen und Antwortmöglichkeiten der Fragebögen unserer Studien
zur individuellen Förderung als Anregung für die eigene Schulentwicklung.....267

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....275