

Ludger Brüning / Tobias Saum

Fördern durch Kooperatives Lernen

Lehrer¹ möchten gut unterrichten. Denn guter Unterricht schafft Zufriedenheit auf Seiten der Schüler und der Lehrer: Die Schüler machen größere Lernfortschritte, Unterrichtsstörungen werden reduziert und die Gesundheit der Lehrkräfte wird geschont. Auf die Frage, was eigentlich einen solchen Unterricht kennzeichnet, gibt es in der pädagogischen Forschung eine große Übereinstimmung (Helmke 2009; Moser / Tresch 2005; Meyer 2004; Brophy 2010). Demnach gehört zum guten Unterricht die Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler. An die Unterrichtenden richtet sich eine zentrale Forderung: Sie müssen den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können. Man versteht unmittelbar: Stärker individualisierter Unterricht führt bei den Schülern zu erfolgreichen Lernprozessen. Ein solcher Unterricht verringert die Möglichkeit zu versagen und beeinflusst so positiv die Lernbiografien der Schüler. Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2009) haben aber zu Recht darauf hingewiesen, dass die Frage, wie ein solcher guter Unterricht im dichten Schul- und Unterrichtsalltag und unter Berücksichtigung der knappen Ressourcen zu realisieren ist, bislang nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Denn Individualisierung kann nicht heißen, dass die Unterrichtenden sich intensiv einem einzelnen Schüler zuwenden sollen (von Saldern 2009). Das ist in einer Klasse mit 30 Schülern schon strukturell nur sehr begrenzt möglich (vgl. dazu auch Wischer 2007).

Nach unserer Auffassung kann man das Problem lösen: Der Lehrer muss im Unterricht möglichst viele Gelegenheiten zum individuellen und kooperativen Lernen schaffen. In Verbindung mit einem differenzierten Methodeneinsatz können so die unterschiedlichen Lernwege der Schüler zum Tragen kommen. Wie das unterrichtspraktisch aussehen kann, stellen wir im Folgenden exemplarisch dar.

(1) Individuelle Förderung in der Grundstruktur des Kooperativen Lernens

1.1 Schüler konstruieren ihr Wissen selbst und in Auseinandersetzung mit anderen.

Zur Unterrichtsdramaturgie des Kooperativen Lernens gehört, dass sich die Schüler immer zunächst allein einer Aufgabe zuwenden. Erst dann vergleichen sie ihre Überlegungen in der Gruppe oder mit dem Partner (Brüning / Saum 2006). In dieser Phase der Kooperation unterschützen sich die Schüler wechselseitig, denn hier können sie auf die Probleme und Lernschwierigkeiten ihrer Mitschüler eingehen. Oft wird in einer frontalen Unterrichtssituation etwas vermittelt, das von jedem Schüler unterschiedlich verstanden wird. Erst in der sich anschließenden individuellen und kooperativen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt findet die Aneignung statt – häufig dadurch, dass sich die Gruppenmitglieder die Inhalte wechselseitig erklären. Beim Kooperativen Lernen können daher alle Schüler einer Klasse ihr Wissen individuell konstruieren und im Austausch mit anderen vertiefen.

¹ Im Interesse der besseren Lesbarkeit verzichten wir auf die ausdrückliche Nennung der weiblichen Formen; sie sind aber stets mitgemeint.

In der Kooperationsphase unterstützen sich die Schüler wechselseitig. Sie können auf die Fragen, Probleme oder Lernschwierigkeiten ihrer Mitschüler eingehen. Der Austausch in Gruppen stellt daher bereits eine Form der Individualisierung dar. Denn im herkömmlichen Unterrichtsgespräch gibt es zwangsläufig nicht die Möglichkeit, dass die individuellen Zugänge von vielleicht 30 Schülern zur Sprache kommen. Diese der Kooperation immanente Individualisierung liegt auch darin begründet, dass Schüler der gleichen Altersstufe unterschiedliche Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus haben. Und gerade deshalb können sie erfolgreich miteinander und voneinander lernen; denn was der eine an der einen Stelle erklären kann, erläutert ein anderer Schüler an anderer Stelle. Ein besonderer Vorteil dabei: Die kognitiven Kompetenzen der Schüler sind zwar unterschiedlich, liegen aber dennoch relativ nahe beieinander. Und Schüler lernen mitunter besser von denen, die ihren Problemen noch nahe sind, weil sie diese vielleicht gerade selbst erst überwunden haben, als von Lehrenden, die viel weiter entwickelte kognitive Kompetenzen haben.²

1.2 „Scaffolding“– Individuelles und kooperatives Lernen stützen

Je nach Leistungsstand der Schüler ist es sinnvoll, dass der Unterrichtende mit der Aufgabenstellung unterschiedliche Hilfen gibt. Die Schüler arbeiten dann zwar an der gleichen Aufgabenstellung, können aber je nach Leistungsvermögen auf unterschiedliche Hilfen zurückgreifen. Die Lernwege werden so individualisiert. Man spricht hier vom sogenannten Scaffolding³.

Wenn die Schüler zum Beispiel bei einer Hörverstehensübung im Englischunterricht einen gehörten Text wiedergeben sollen, dann kann der Unterrichtende manchen Schülern lediglich einen Zettel mit Stichworten und anderen jedoch umfassendere Hilfskärtchen geben, auf deren Vorderseite sich ein kurzer Lückentext und auf deren Rückseite sich die Lösungssätze befinden. Bei Schwierigkeiten oder zur Kontrolle kann der Schüler die Hilfskärtchen umdrehen (Bönsch 2009, 80). Die Schüler können in diesem Fall selbst überlegen, ob sie eine Hilfe bzw. welche Hilfe sie in Anspruch nehmen möchten. Der anschließende Austausch in der Gruppe ist in jedem Fall sinnvoll, da alle Schüler die gleiche Aufgabe bearbeitet haben. In diesem Beispiel stellen sich die Gruppenmitglieder nach der Einzelarbeit ihre Ergebnisse wechselseitig vor. Denkbar ist ferner, dass die Hilfestellungen dazu genutzt werden, dass in diesem Kompetenzbereich leistungsschwächere Schüler den anderen helfen, weil sie durch die Hilfestellung ihre Aufgabe besser lösen konnten.

Ähnlich kann man die Hilfestellung bei der Texterschließung stufen: Leistungsstarke Schüler bekommen keine Hilfen, andere bekommen Worterklärungen und die dritten erhalten eine Sammlung von wesentlichen Begriffen, die in der Zusammenfassung vorkommen müssen. Alle Schüler erhalten das Thema, wenn sie einen eigenen Text schreiben sollen, etwa eine Fabel oder Lügengeschichte im Deutschunterricht. Wer Schwierigkeiten hat, kann sich vom Pult Hilfen auf Stufe 1 holen, in diesem Fall einen möglichen Anfang der Geschichte. Wer damit immer noch nicht weiter kommt, kann sich die Hilfen auf Stufe 2 holen, in diesem Fall ein Schreibgerüst mit den wesentlichen Phasen der Geschichte. Als Bildergeschichte wäre dies besonders motivierend und auch herausfordernder, weil alle Wörter selbst gefunden werden müssen.

² In Anlehnung an Wygotzki spricht man hier auch von der Zone der nächsten Entwicklung.

³ Beim Scaffolding gibt der Lehrer dem Schüler ein Gerüst in Form genau dosierter Hilfe, so dass der Schüler die Aufgabe lösen kann (vgl. Wellenreuther 2007, 168ff.).

Am besten lässt man die Schüler beim Scaffolding selbst entscheiden, wann sie auf Hilfen zurückgreifen wollen. Zunächst sollten sie versuchen, alleine möglichst weit zu kommen. Die Hilfen liegen auf dem Lehrerpult oder der Fensterbank; , jeder Schüler kann sie sich in der Einzelarbeitsphase holen, wenn er sie braucht. Erfahrungsgemäß holen die Schüler sich die Hilfen erst dann, wenn sie nicht mehr weiterkommen.

Scaffolding ist in mehrfacher Hinsicht sinnvoll: Es ermöglicht eine Individualisierung, ohne dass die Schüler unterschiedliche Aufgaben bearbeiten müssten. Im Klassenunterricht, der auf die Einzel- und Gruppenphasen folgt ,können dann alle über dasselbe reden, weil alle dieselbe Aufgabe hatten. Mit den unterschiedlichen Hilfen können sich aber auch die leistungsschwächeren Schüler sowohl bei der Gruppenarbeit als auch in der Plenumsphase stärker einbringen. So machen auch sie Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, die die Motivation und den Lernzuwachs positiv beeinflussen
Halten wir fest: Das Kooperative Lernen bewirkt allein durch die Struktur des Dreischritts „Denken-Austauschen-Vorstellen“ eine stärkere Individualisierung, da der Lehrer den Gedanken der Schüler mehr Raum gibt. In Verbindung mit unterschiedlichen Hilfestellungen werden die Schüler noch weitergehend unterstützt.

Neben dieser grundsätzlichen Struktur des Kooperativen Lernens kann man die Schüler auch in Prozessen individuell fördern, in denen sie nicht arbeitsgleich arbeiten. So kann man in der Klasse Gruppen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten bilden. Die Schüler können auch unterschiedlich schwere Texte oder Aufgaben bekommen, die sie zunächst alleine bearbeiten und sich dann gegenseitig vorstellen. Oder sie können in ihrer individuellen Lerngeschwindigkeit arbeiten oder ihren unterschiedlichen Interessen nachgehen (Abb. 1). Die Wahl der Methode hängt davon ab, welche Unterschiede (Kompetenzen, Geschwindigkeiten, Interessen etc.) der Unterrichtende bei den Schülern berücksichtigen möchte (Abb. 2).

1.3 Differenzieren nach Förderschwerpunkten

Schauen wir zunächst in das Klassenzimmer der 6c einer Gesamtschule; dort findet mit 30 Schülern nach individuellen Förderschwerpunkten differenzierter Deutschunterricht statt.

Drei bis vier Schüler sitzen jeweils an Gruppentischen. Diese Gruppen hat der Klassenlehrer nach der Korrektur einer Klassenarbeit gebildet. Dazu hat er in dem Bewertungsraster jedes Schülers notiert, wo dessen Fehlerschwerpunkte im sprachlichen Bereich liegen: Dabei hat er sich auf die Bereiche konzentriert, die am häufigsten vorkommen: Groß- und Kleinschreibung, Satzbau, Kasus und Zeichensetzung. Anschließend ordnete er jeden Schüler einer Gruppe zu, in der er an einem seiner Fehlerschwerpunkte arbeiten kann.

Wer nur noch wenige Fehler gemacht hatte, darf an einem Gedichtportfolio arbeiten .Die Schüler jeder Gruppe haben von dem Lehrer ihrem Fehlerschwerpunkt entsprechendes Übungsmaterial bekommen. Dieses bearbeiten sie zunächst alleine. Anschließend stellt einer die erste Aufgabe vor, dann einigen sich alle auf eine gemeinsame Lösung, dann stellt der nächste die zweite Aufgabe vor usw. Die Schüler in der Gruppe unterstützen sich gegenseitig und lernen voneinander.

Die Schüler der Satzbau-Gruppe sind nun fertig und rufen den Lehrer an ihren Tisch, der die Lösung gemeinsam mit ihnen durchgeht und das erklärt, was anscheinend nicht verstanden worden ist. Die

Schüler haben immer noch keine gesicherte Vorstellung davon, wann sie einen Satz beenden müssen und wann ein neuer beginnt. Daher gibt er ihnen neues Übungsmaterial. Dann ruft ihn die Kasus-Gruppe zu sich und er geht mit ihnen ihre Ergebnisse durch. Es gibt nur noch wenige Fehler, daher bekommt jetzt jeder einen Testbogen, den er alleine bearbeiten muss. So kann der Lehrer sehen, ob auch alle Gruppenmitglieder ihre Probleme mit dem Kasus überwunden haben. Es wird dabei deutlich: Zwei Schüler haben immer noch Förderbedarf, während die anderen beiden diesen Bereich beherrschen. Nun können die beiden, die keine Probleme mehr haben, etwas anderes machen: Der eine beginnt mit dem Gedichtportfolio, der andere beginnt mit Übungen zur Groß- und Kleinschreibung. Die beiden, die noch recht viele Kasusfehler machen, bekommen weitere Übungen dazu...

In diesem Unterricht wird deutlich, wie Schüler nach unterschiedlichen Schwerpunkten gefördert werden können. Grundlage ist eine individuelle Diagnostik, die offen legt, wo die einzelnen Schüler noch Schwierigkeiten haben. Dann werden die Schwerpunkte bestimmt, in denen jeweils mehrere Schüler einen annähernd ähnlichen Förderbedarf haben. Innerhalb ihrer Förderschwerpunkte bearbeiten die Schüler in Kleingruppen dann denselben Problembereich. Für die Förderung am wirksamsten ist es, wenn die Lehrkraft die Ergebnisse der Gruppen kontrolliert, denn dann kann sie auch individuelle Hilfestellung geben. Da dies aber zeitlich nicht immer möglich ist, kann auch mit Lösungsblättern gearbeitet werden. Wichtig ist, den Lernfortschritt zu überprüfen. Je nach den Ergebnissen können manche Schüler zu einem neuen Förderschwerpunkt übergehen, während andere noch an ihrem bisherigen weiterarbeiten müssen.

1.3 Differenzieren nach Kompetenzniveaus

Fast jeder Unterrichtende steht in seiner Klasse Schülern einem ganz unterschiedlichen Leistungsvermögen gegenüber. Nehmen wir einmal die unterschiedliche Lesekompetenz der Schüler in den Blick: Vermögen viele Schüler in der Eingangsklasse der Sekundarstufe I schon flüssig zu lesen, gibt es auf der anderen Seite nicht wenige Schüler, die noch erheblichen Lernbedarf haben. Der Fachunterricht muss auf die Lesekompetenzunterschiede reagieren, wenn er alle Schüler erreichen will. Gerade arbeitsungleiche Methoden des Kooperativen Lernens sind hier gut einsetzbar. Exemplarisch sei dies am Partnerpuzzle demonstriert (Brüning/Saum 2006).

Beim Partnerpuzzle macht sich die Hälfte der Klasse zu Experten für ein eng umgrenztes Teilthema. Die andere Hälfte der Klasse erarbeitet zeitgleich ein anderes Teilthema. Thematisch gehören beide Themen zu einem Oberthema. Die Schüler unterrichten sich wechselseitig über ihr Thema, nachdem sie sich als Experten für ihr Gebiet mit einem Schüler ausgetauscht haben, der das gleiche Thema bearbeitet hat, „. Ein Beispiel: Schüler beschäftigen sich im Politikunterricht der Klasse 6 an einer Realschule mit der Frage; Welche Aufgaben hat der Klassensprecher? Für das Partnerpuzzle zur Beantwortung dieser Frage entwickelt der Lehrer zwei unterschiedliche Arbeitsblätter, die jeweils einen Aspekt der Frage berücksichtigen. Zusätzlich differenziert der Lehrer die Materialien hinsichtlich ihres Anforderungsniveaus in zwei Stufen.⁴ Die Klasse wird dann in zwei gleich große Leistungsklassen eingeteilt. Die Schüler mit höherer Lesekompetenz erhalten das anspruchsvollere Arbeitsblatt; die eher leistungsschwächere Schülergruppe bekommt das Material, das viele Lese- und Verstehenshilfen enthält, insgesamt weniger komplex und vielleicht auch etwas kürzer ist. Alle

⁴ Zur Entwicklung von unterschiedlich Texten im Hinblick auf ihre Textverständlichkeit vgl. auch Rosebrock u. a. 2010, 65ff.

Schüler können in ihren Expertengruppen annähernd entsprechend ihrem Leistungsvermögen arbeiten. Und in der Austauschphase machen die Schüler die Erfahrung: Sie können ihren Partner sachgerecht informieren – ein Aspekt, der vor allem die schwächeren Schüler bestärkt und ermutigt.

Noch größere Differenzierungsmöglichkeiten bietet das Gruppenpuzzle (vgl. Brüning / Saum 2006, 111ff.), bei dem drei bis vier Schüler in einer Gruppe unterschiedliche Texte und Aufgaben bekommen können. Die Kriterien, nach denen man hier differenziert, können ganz unterschiedlich sein. Man kann unterscheiden nach

- dem Grad der Hilfestellung
- der Schwierigkeit des Textes (Komplexität des Inhalts und der Sprache)
- der Länge der Texte
- der Aufgabenstellung
- der Zahl der Aufgaben

1.4 Differenzieren nach Lerntempo

Individualisierender Unterricht muss zumindest phasenweise den unterschiedlichen Lerntempi gerecht werden. Die Schüler dürfen dabei nicht nur nebeneinander her arbeiten, zwar jeder in seinem Tempo, doch ohne Austausch mit den anderen. Denn in diesem Fall blieben die Lerngelegenheiten der Kooperation ungenutzt. Doch wie kann man die Arbeit im eigenen Tempo mit Kooperation verbinden? Dazu eignet sich optimal das Lerntempoduett (Brüning / Saum 2006): Jeder Schüler bekommt eine Reihe von Aufgaben, dabei werden Pflicht- von Zusatzaufgaben für die Schnelleren unterschieden. Jeder löst zunächst die erste Aufgabe allein und bespricht sie anschließend mit einem Partner. Zum Partner wird ein Schüler, der etwa zeitgleich fertig ist und das zum Beispiel durch Aufstehen signalisiert hat. Wenn beide die erste Aufgabe besprochen haben, wenden sie sich der zweiten Aufgabe zu. Die zweite Aufgabe bearbeiten sie wieder in Einzelarbeit, bevor sie sie mit einem neuen Partner besprechen, und zwar wieder mit einem, der gerade fertig geworden ist. Dazu stehen die Schüler auf und signalisieren mit Handzeichen, etwa zwei erhobenen Fingern, dass sie jetzt einen neuen Partner für die zweite Aufgabe suchen. Wer mit beiden Aufgaben fertig ist, bearbeitet in Einzelarbeit vertiefende Aufgaben, die in ihrem Anspruchsniveau gestaffelt sein sollten. So werden die unterschiedlichen Lern- und Arbeitsgeschwindigkeiten der Schüler aufgefangen. Können langsame Schüler vielleicht nur noch zwei Vertiefungsaufgaben im Unterricht lösen, so bearbeiten schnell Lernende eventuell alle gestellten Aufgaben.

Im Sinne einer weiteren individuellen Förderung kann der Unterrichtende bei dem Lerntempoduett weiter differenzieren, indem er arbeitsteilige Aufgaben gibt. Dann treffen sich Schüler, die unterschiedliche Aufgaben bearbeitet haben, und vergleichen diese. Dazu können die Schüler zum Beispiel eine Vergleichstabelle oder ein Venn-Diagramm anlegen. Oder die Schüler vermitteln sich den Inhalt von Texten, wenn sie unterschiedliche Materialien gelesen haben sie. Man verbindet die Differenzierung nach Kompetenzniveaus mit der Arbeit im individuellen Tempo, wenn die Texte und die Aufgabenstellungen unterschiedlich schwer sind,. Hier sind also viele Varianten möglich.

In der Praxis taucht manchmal das Problem auf, dass Schüler beim Lerntempoduett länger warten müssen, bis ein Partner fertig ist, mit dem sie sich austauschen können. Um hier Leerlauf bei den

Wartenden zu vermeiden, kann man so vorgehen: Die Schüler, die mit einer Aufgabe fertig sind, schreiben ihren Namen und die Aufgabe, zu der sie sich austauschen wollen, an die Tafel und arbeiten dann solange weiter, bis sich einer meldet, der so weit ist, dass er sich mit ihm austauschen kann. Zur Erleichterung für die Schüler kann man eine Tabelle an die Tafel zeichnen: Die Tabelle hat für jede Aufgabe eine Spalte, in die sich die Schüler eintragen, die mit dieser Aufgabe fertig sind,.

Das Lerntempoduett berücksichtigt nicht allein die unterschiedlichen Lern- und Arbeitstempi. Es schafft auch Gelegenheiten zur individuellen Förderung durch den Lehrer. Denn immer dann, wenn ein Schüler aufsteht, kann der Lehrer als Partner fungieren. Er kann sich die Ergebnisse vorstellen lassen, sehen, wo individuelle Stärken und Schwächen des Schülers sind, und kann dann ihn gezielt unterstützen. Hierfür sind gerade die Schüler sehr dankbar, die Schwierigkeiten haben, im Unterricht mitzukommen. Der Lehrer erhält Einblick in das Denken des einzelnen Schülers und kann sich ihm zuwenden.

Schüler arbeiten in der Regel sehr gerne mit dem Lerntempoduett, da dabei jeder in seiner Lerngeschwindigkeit arbeiten kann. Für niemanden entsteht Zeitdruck: Denn die Kooperation beginnt immer erst dann, wenn zwei Lernende dazu bereit sind. Hier wird eine wichtige Erkenntnis berücksichtigt: Die Lerngeschwindigkeiten der Kinder und Jugendlichen können, bei gleichem kognitivem Lernziel, um den Faktor fünf variieren. Konkret könnte das heißen: Was sich der eine Schüler nach drei Minuten erarbeitet hat, versteht ein anderer nach 15 Minuten (vgl. Wahl 2004).

1.5 Differenzieren nach Interessen im Projektunterricht

Je mehr Kompetenzen zur Kooperation die Schüler erworben haben, je mehr sie in der Lage sind, selbstverantwortlich und selbstgesteuert zu arbeiten, desto freier können die Prozesse des kooperativen Lernens organisiert werden und desto stärker ist individualisiertes Lernen möglich. Bei einem Projekt, in dem die Schüler in Gruppen arbeiten, können sie mitplanen und Themen nach ihren Interessen wählen, ihre eigenen Lernwege gestalten und in die Beurteilung mit einbezogen werden. Eine solche Form des kooperativen Arbeitens bietet die Methode „Kleinprojekte in Gruppen“ (Brüning / Saum 2009): Die Schüler wählen zu einem Thema Unterthemen, mit denen sie sich ausführlich beschäftigen. Schon hier wird nach Interessen differenziert; denn die Schüler werden einer Gruppe zugeteilt, in der sie das von ihnen gewählte Unterthema bearbeiten können. Auch innerhalb dieser Gruppe können sie dann wieder ihrem Interesse nachgehen: Jeder entscheidet selbst in Abstimmung mit der Gruppe, welchen Aspekt des Unterthemas er bearbeitet. Nach dieser Einzelarbeit werden die Ergebnisse dann in einer Phase der Kooperation zusammengeführt und anschließend präsentiert.

Diese Methode nähert sich dem Ideal des selbstständigen Lernens der Schüler, denn der Lehrer zieht sich stark zurück. Wir empfehlen allerdings, diese Methode erst anzuwenden, wenn die Schüler die Basiskompetenzen der Kooperation und des selbstständigen Arbeitens recht gut beherrschen. Und nach unserer Erfahrung ist es in allen Jahrgangsstufen sehr bedeutsam: Die Projektziele und Vorhaben müssen für die Schüler und Schülerinnen überschaubar bleiben, genau formuliert und an die Leistungsmöglichkeiten der Schüler angepasst sein. Arbeitspläne, Reflexionsphasen und Raster, in denen Leistungserwartungen formuliert sind, unterstützen die Schüler in einem solchen sehr offenen Unterricht.

Die Anforderungen dieser Methode sind höher als beim Gruppenpuzzle, bei dem ebenfalls Arbeitsteilung in der Gruppe stattfindet. Jeder Schüler in der Klasse bearbeitet einen anderen Aspekt des Themas. Dadurch gibt es keine Möglichkeit mehr, sich in einer Expertengruppe über das gleiche Teilthema auszutauschen, . Jeder arbeitet auf seine Weise aber bei dieser Methode sehr intensiv und produktiv, er die entsprechenden Kompetenzen entwickelt hat. Arbeitspläne, Reflexionsphasen und Raster, in denen Leistungserwartungen formuliert sind, können die Schüler in einem solchen sehr offenen Unterricht unterstützen.

(2) Lehrerkooperation als Voraussetzung zur individuellen Förderung

Allein das Kooperative Lernen bietet schon eine Fülle von Möglichkeiten zur individuellen Förderung. Aber in deutschen Klassenzimmern kommt individualisierender und differenzierender Klassenunterricht fast nicht vor. Meist wird individuelle Förderung so umgesetzt, dass man außerhalb des normalen Unterrichts kleinere Gruppen mit besonderen Förderschwerpunkten bildet (Kunze / Solzbacher 2008, 31) Individuelle Förderung muss man im Klassenunterricht umsetzen, wo die Schüler den Großteil ihrer Zeit verbringen. Erst dann wird individuelle Förderung wirklich erfolgreich sein, weil sich im Klassenunterricht die Wirkmechanismen der unterschiedlichen Lernniveaus wirksam entfalten können.

2.1 Innere Differenzierung als Mehrbelastung

Im herkömmlichen Klassenunterricht aber werden meist alle Schüler mit demselben Material in demselben Tempo unterrichtet – ohne regelmäßige Differenzierung und Individualisierung. Woran liegt das? Die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer assoziieren mit dem Begriff individuelle Förderung Überforderung, Belastung und Zumutung (vgl. Kunze / Solzbacher 2008, 31). Hier wird deutlich: Die mit der Differenzierung verbundene Mehrbelastung der Lehrer ist ein Hauptgrund dafür, dass im Klassenunterricht so wenig individualisiert wird. Denn eine verstärkte Individualisierung verlangt ein Umdenken der Unterrichtenden, eine Veränderung der Routinen und vor allem eine intensivere Vorbereitung des Lehrers.

Hinzu kommt die Schwierigkeit, zum Beispiel bei der Differenzierung nach Förderschwerpunkten die Lernprozesse der Schüler in den Gruppen im Blick zu behalten. Denn der Lehrer muss die Ergebnisse jeder Gruppe daraufhin auswerten, bei wem die Förderung weitergeführt werden muss und wer bereits andere Themen erarbeiten kann. Für die Schüler, die in ihrem Bereich weiterarbeiten sollen, muss der Lehrer wieder neues Material suchen oder erstellen. Außerdem muss er den Schülern Rückmeldungen und Anregungen zur Weiterarbeit geben. Und wenn der Unterrichtende – wie hier angenommen - nach Förderschwerpunkten differenziert, dann kann er dies, wie sich in der Praxis zeigt, nicht nur in einzelnen Stunden machen, sondern muss längere Sequenzen vorbereiten und begleiten.

Und weil individuelle Förderung als Grundprinzip des Unterrichts gilt, sollten solche Prozesse im Prinzip nicht nur in einer Klasse, sondern in allen sechs oder sieben Lerngruppen, für die man verantwortlich ist, durchgeführt werden.

Wen wundert es bei diesem Aufwand noch, dass individuelle Förderung im Klassenunterricht so selten vorkommt? Zwar wird sie von der Bildungspolitik gefordert, doch diese hat nicht die Mittel, um die notwendige Entlastung bereitzustellen. Kann man Individualisierung und Differenzierung angesichts der hohen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte überhaupt verlangen? Gibt es einen Ausweg?

2.2 Arbeitsentlastung durch Kooperation

Eine interessante Frage: Kooperieren die Kolleginnen und Kollegen miteinander, die individuelle Förderung als Belastung und Zumutung empfinden, . Das Ergebnis ist eindeutig: Kooperation zwischen den Lehrern gibt es selten. Die einzelnen Lehrer sind auf sich allein gestellt. Symptomatisch ist diese Aussage: „Nein, wir kooperieren so gut wie gar nicht. Aber dass Kollegen miteinander arbeiten, sich Material austauschen, Unterstützung gegenseitig, das würde ich bejahen, ganz stark bejahen.“ (Kunze / Solzbacher 2008, 33) In vielen Schulen gibt es keine Kooperationskultur, obwohl der Wunsch danach besteht. Denn gerade durch eine systematische Kooperation wäre es möglich, die Arbeitsbelastung der Lehrer deutlich zu reduzieren.

Wie können die Kollegen bei der Individualisierung ihres Unterrichts miteinander kooperieren und sich so entlasten? Zum Beispiel bei der Erstellen von Material ! Denn man muss zu den Förderschwerpunkten Material zusammengestellt,wenn in allen Jahrgängen zu verschiedensten Themen differenziert wird, dann Wenn sich alle Kollegen daran beteiligen, dann wird in der Schule ein sehr guter Materialpool zustande kommen, der die Individualisierung Stück für Stück erleichtert.

Wenn die Kooperationsstrukturen in einer Schule schon vorhanden sind und verbindliche schulinterne Curricula vorliegen, dann können die Kolleginnen und Kollegen, die in einem Jahrgang unterrichten, die Unterrichtsreihen und –vorhaben am Anfang des Schuljahrs untereinander aufteilen. Jeder entwickelt dann nur ein oder zwei Unterrichtsvorhaben so weiter, dass Möglichkeiten zur Individualisierung geschaffen werden. Die Basis dieser Überlegungen kann ein eingeführtes Schulbuch, eine Unterrichtshandreicherung oder auch eine neue Unterrichtsidee sein. Immer wird es darum gehen zu klären: Welche methodische Form der Individualisierung ist für den Inhaltsbereich angemessen? Wie kann man die Konzeption in konkrete Unterrichtsmaterialien umsetzen?

Wenn sich eine Schule auf den Weg der Individualisierung begibt, dann geht nicht unbedingt darum, dass zu jeder Unterrichtsreihe sofort immer und grundsätzlich differenziert werden muss. Aber bedeutsam erscheint uns, dass gerade im Hinblick auf die zentralen Kompetenzen eine verstärkte Individualisierung ermöglicht wird. Nur so kann gewährleistet werden, dass alle Kinder am Lernprozess dauerhaft teilhaben können

2.3 Organisationsstruktur

Wenn Kollegen kooperieren, brauchen sie Zeitfenster für die gemeinsame Arbeit. Sie müssen ihre Kooperation absprechen, Ideen austauschen, Aufgaben verteilen und sich ihre Ergebnisse vorzustellen. Diese Treffen dienen dann auch dem Erfahrungsaustausch und der Weiterarbeit. Natürlich können Materialien auch digital bzw. per E-Mail ausgetauscht werden: Jeder verschickt seine Materialien an die anderen und bekommt dazu dann Rückmeldungen. Dies fördert nochmals Arbeitsentlastung. Aus unserer Erfahrung sind aber dennoch zwei bis vier kurze

Koordinierungssitzungen im Schuljahr notwendig, damit die Kooperation im Fluss bleibt. Diese Austausch- und Kooperationsstrukturen zu schaffen ist eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung hin zu einer verstärkten Individualisierung im Unterricht.

2.4 Wissensmanagement an Schulen

Mit dieser Kooperationskultur sollte ein professionelles Wissensmanagement einhergehen. In einer Schule, in der es dieses nicht gibt, geht unendlich viel Wissen und Material wieder verloren. Daher ist ein professionelles Wissens- und Materialmanagement die Voraussetzung für individuelle Förderung im Klassenunterricht auf breiter Basis. Natürlich wird es auch ohne ein solches Management immer Lehrer geben, die ihren Unterricht nach dem Prinzip der individuellen Förderung gestalten. Aber es wird kaum die Regel werden.

Für ein modernes Management bieten sich Online-Plattformen an, die gezielt für Bildungsvorhaben eingerichtet wurden, zum Beispiel die lo-net²-Plattform (vgl. Übersicht).⁵ Dort können die Materialien nach Fächern, Jahrgängen und Unterrichtsreihen geordnet eingestellt werden. Nach und nach können die eingestellten Materialien im Hinblick auf Möglichkeiten zur individuellen Förderung optimiert werden.

2.5 Das Ethos der Kooperation

Damit diese Kooperation gelingt, bedarf es nicht nur der entsprechenden Organisationen, sondern es bedarf auch einer entsprechenden Einstellung und Haltung der Beteiligten. Es muss der Wille da sein, gemeinsam zu arbeiten, und die Bereitschaft zum Kompromiss. Viele Lehrer verstehen sich eher als Individualisten. In dem Fall wird ihnen vermutlich nur wenig Zeit bleiben, neben den herkömmlichen Aufgaben auch noch Überlegungen zur Individualisierung und Differenzierung anzustellen und entsprechendes Lernmaterial zu entwickeln. Die Zeit dafür bietet erst die Kooperation und Arbeitsteilung bei der Unterrichtsvorbereitung. Martin A. Riesen schreibt mit Blick auf die erfolgreiche Einrichtung von Unterrichtsteams an einer Schweizer Schule :

„Kooperation unter Lehrpersonen wird dann fruchtbar, wenn Unterschiede als Ressource Anerkennung finden. Wenn kooperatives Lernen in Schulen auf allen Ebenen produktiv werden soll, dann ist es unabdingbar, sich vom «Autonomie-Paritäts-Muster» zu verabschieden. Im Selbstverständnis dieses Musters gehen Lehrpersonen davon aus, dass ihnen – so lange sie den Lehrplan einhalten – niemand dreinzureden hat (Autonomie) und dass alle Lehrpersonen gleich sind beziehungsweise – von Amtes wegen – gleich sein müssen, damit dem Recht auf gleiche Bildung für alle Genüge getan werden kann. Dieses Muster erweist sich als «Innovationsbarriere», weil nur dort, wo es Unterschiede gibt, Lernen und Entwicklung möglich sind.“ (Riesen 2009)

Für viele Lehrer wird der Schritt zur Kooperation nicht einfach sein, da die meisten ihren Unterricht bisher weitgehend allein und ohne Kooperation vorbereiten. Nach unserer Erfahrung spüren aber viele Kollegen nach einiger Zeit, wie anregend diese Kooperation für den eigenen Unterricht ist und sehr die eigenen Schüler von dem gemeinsam erarbeiteten Material profitieren. Denn schon bald

⁵ Vgl. www.lo-net2.de

werden der Vorrat an Wissen und Material und die Erfahrung anwachsen und viele Unterrichtsvorhaben werden den einzelnen Schüler stärker zur Geltung kommen.

(3) Zusammenfassung

Wer mehr individuelle Förderung will, der muss Zeiträume schaffen, in denen die Kollegen einer Schule kooperieren können; denn sonst sind sie in der Regel damit überfordert, einen individualisierenden Unterricht vorzubereiten. Außerdem sind eine Reduzierung der Klassengröße und professionelle Angebote zur Lehrerfortbildungen notwendig, wenn Individualisierung mehr als ein bildungspolitisches Lippenbekenntnis sein soll. In den Schulen muss man die Professionalisierung der Lehrerverkooperation gezielt entwickeln. Dazu müssen Freiräume geschaffen werden, in denen die Individualisierung des Unterrichts vorangetrieben und die Unterrichtsqualität gesteigert werden kann.

Kooperatives Lernen steht für eine Unterrichtskultur, in der man Differenzierung und Individualisierung auch unter den gegenwärtigen, durchaus schwierigen Rahmenbedingungen realisieren kann. Denn beim Kooperativen Lernen fördern die Schüler sich in der Austauschphase wechselseitig. Und mit den Methoden des Kooperativen Lernens kann der Lehrer auf verschiedene Weise differenzieren: Nach Förderschwerpunkten, nach Kompetenzniveaus, nach Lerntempo und nach Interessen.

Literatur

- Bönsch, M. (2009): Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Braunschweig
Bonnet, A. / Hericks, U. (2009): Neue Tipps für guten Unterricht. In: PÄDAGOGIK 11/2009, S. 8-11
- Brophy, J. (2010): Was wissen wir darüber, wie guter Unterricht gelingt? In: Eikenbusch, G. / Heymann, H. W. (Hrsg.). Was wissen wir über guten Unterricht? Hamburg,
- Brüning, L. / Saum, T. (2009): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen (Bd. 1: Strategien zur Schüleraktivierung), 5. Aufl. Essen
- Brüning, L. / Saum, T. (2010): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen (Bd. 2: Neue Strategien zur Schüleraktivierung, Individualisierung, Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung). 2. Aufl. Essen
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze.
- Meyer, H.t (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin
- Moser, U. / Tresch, S. (2005): Best Practice in der Schule. 2. Aufl. Aargau
- Riesen, M. A. (2009): „D'Chischte isch z'schwar worde, für se no alleini chönne z'trage...“
Kooperatives Lernen in Unterrichtsteams. In: Profi-L 3/09. Schulverlag plus AG, Schweiz, S. 23-24. Einzusehen unter: <http://profi-l.net/2009-03-allundein/d-chischte-isch-z-schwaer-worde-fuer-se-no-alleini-choenne-z-trage> (abgerufen am 12.07.2011)
- Rosebrock, C. / Nix, D. / Rieckmann, C. / Gold, A. (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze

- Solzbacher, C. (2008): Positionen von Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I. / Solzbacher, C. (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler*
- von Saldern, M.(2009): Länger gemeinsam lernen – was sonst?! In: *nds, 5/2009*
- Wahl, D. (2004): Das Lerntempoduett. In: Huber, A. H. (Hrsg.): *Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit. Leipzig u. a.,*
- Wellenreuther, M. (2004): *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50). Baltmannsweiler*
- Wischer, B.(2007): Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? In: *Die Deutsche Schule, 4/2007, S. 422-433.*

© 2011

Tobias Saum

*geb. 1969, unterrichtet an der Gesamtschule Haspe in Hagen Deutsch und Philosophie. Von 2000 – 2002 wurde er von Norm Green zum Trainer für „Instructional Intelligence with a focus on Cooperative Learning“ ausgebildet. Davon ausgehend hat er gemeinsam mit Ludger Brüning das Kooperative Lernen weiterentwickelt und in eine Didaktik der Schüleraktivierung integriert. Seit 2002 führt er Fortbildungen für Kooperatives Lernen und schüleraktivierendes Lehren durch. Er arbeitet als Fachmoderator und Trainer für Deutsch sowie Unterrichtsentwicklung und neue Lernkultur/ Kooperatives Lernen für die Bezirksregierung Arnsberg (NRW). Er ist Autor mehrerer Bücher, unter anderem schrieb er gemeinsam mit Ludger Brüning *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen, Bd.1 und 2.**

Ludger Brüning,

geb. 1967, ist Lehrer an der Gesamtschule Haspe in Hagen und vertritt die Fächer Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften. Seit 2002 führt er Fortbildungen für Kooperatives Lernen und schüleraktivierendes Lehren durch. Er arbeitet als Trainer für Unterrichtsentwicklung und neue Lernkultur/ Kooperatives Lernen für die Bezirksregierung Arnsberg (NRW). Er ist Autor von einschlägigen Veröffentlichungen zur Unterrichtsentwicklung.

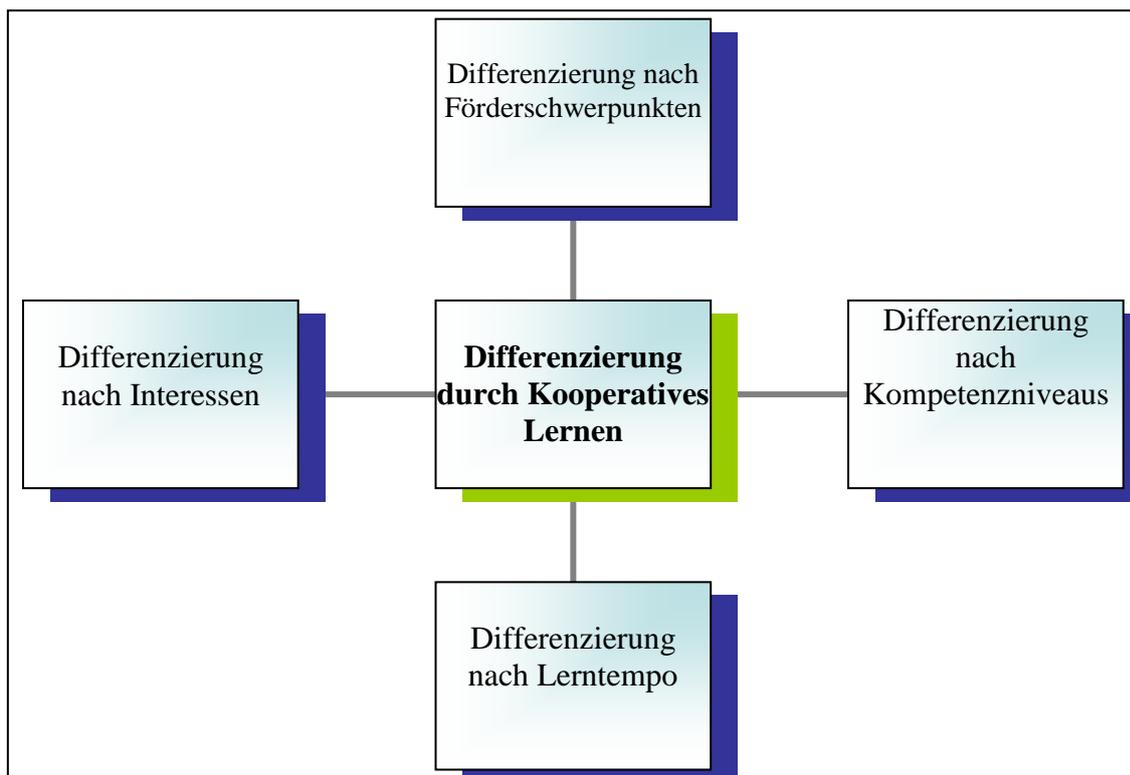


Abb. 1: Methodische Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung

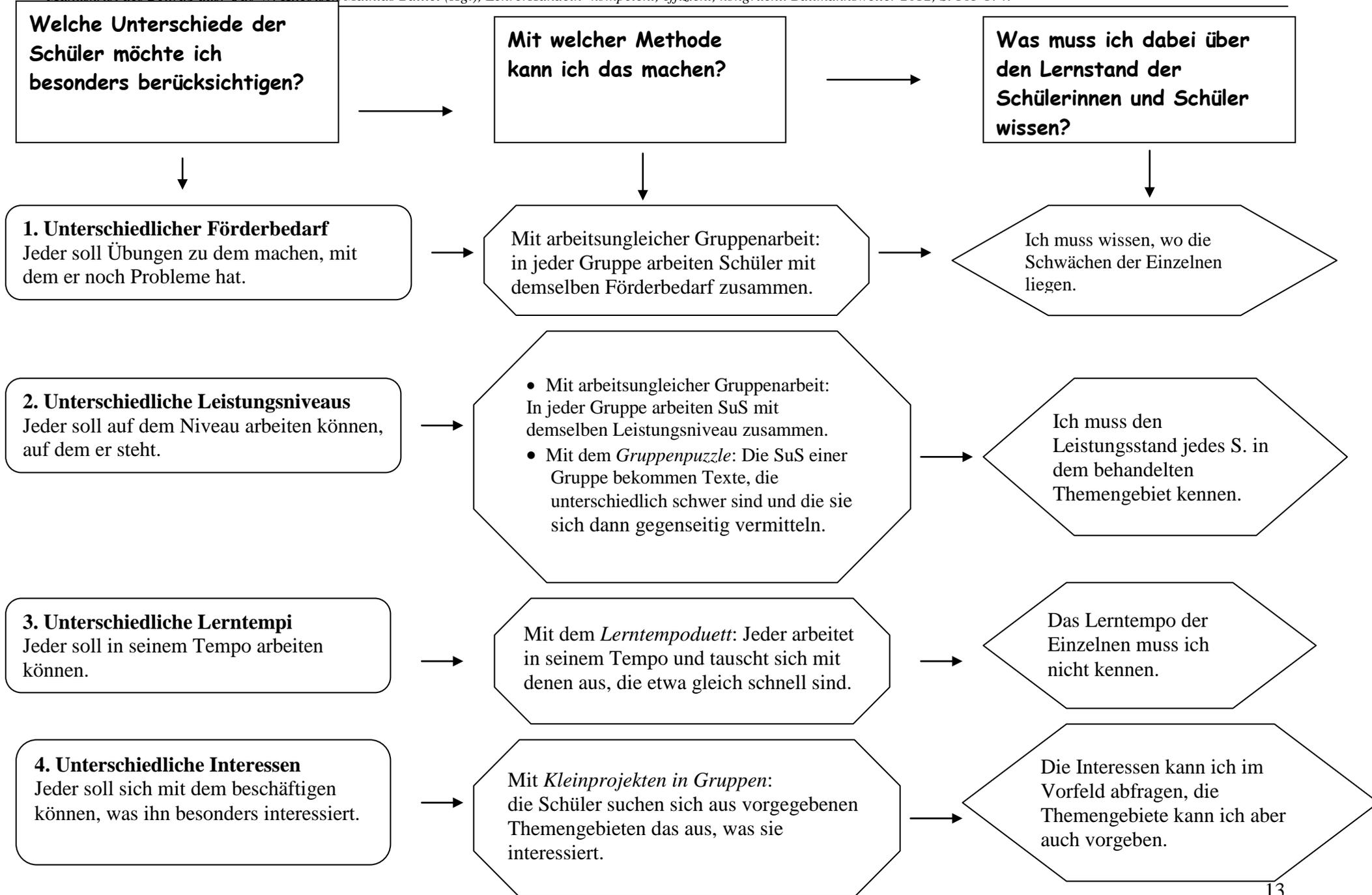


Abb.2