

Brüning, Ludger

Lernwirksam und inklusiv - wie geht das? Kooperatives Lernen als Antwortversuch

Lehren & Lernen 50 (2024) 3, S. 11-16



Quellenangabe/ Reference:

Brüning, Ludger: Lernwirksam und inklusiv - wie geht das? Kooperatives Lernen als Antwortversuch - In: Lehren & Lernen 50 (2024) 3, S. 11-16 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-325503 - DOI: 10.25656/01:32550

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-325503>

<https://doi.org/10.25656/01:32550>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://neckar-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

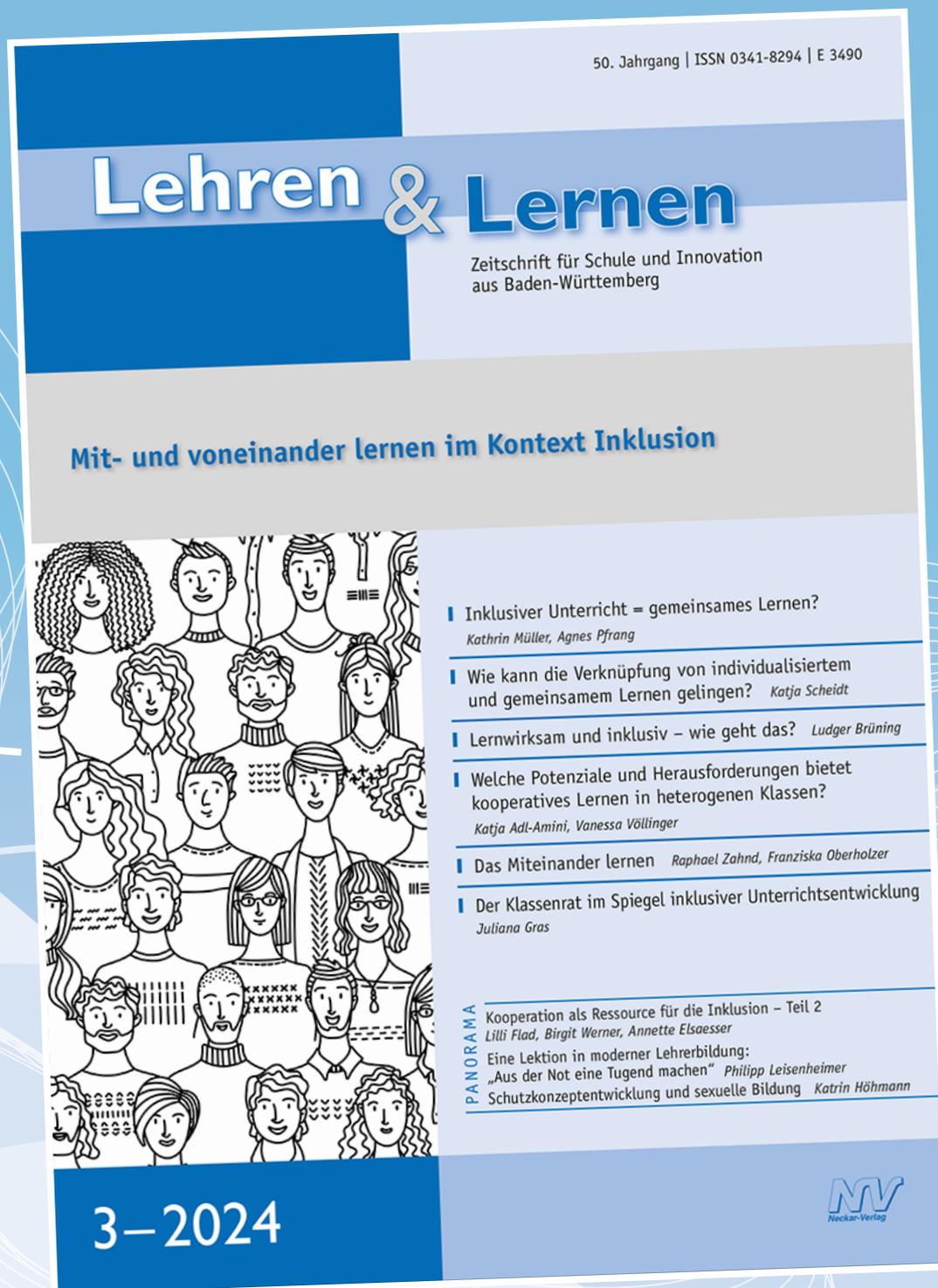
Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dieser Beitrag ist in der Ausgabe 3-2024 erschienen.





Hinweise zur Redaktion
und zu unserer
Zeitschrift finden
Sie auch unter
www.lehrenundlernen.eu

Lehren & Lernen

Zeitschrift für Schule und Innovation
aus Baden-Württemberg

Impressum

Herausgeber

Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

Redaktionsleitung

Dr. Johannes Zylka (V. i. S. d. P.)

Prof. Dr. Helmut Frommer † bis 2014

OStD Johannes Baumann bis 2019

Redaktion

OStD Johannes Baumann, Wilhelmsdorf

Prof. Rolf Dürr, Reutlingen

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Brühl

Dr. Joachim Friedrichsdorf, Grünstadt

Jun. Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Konstanz

Carmen Huber, Salem

Prof. Dr. Kathrin Müller, Zürich

Robert Poljak, Jestetten

Prof. Dr. Volker Reinhardt, Freiburg

Dr. Helmut Wehr, Malsch

Dr. Johannes Zylka, Weingarten

Silke Weiß, Lorsch

Zuständig für das Thema dieses Heftes:

Prof. Dr. Kathrin Müller, Prof. Dr. Agnes Pfrang

Manuskripte an den Verlag erbeten.

Über die Annahme entscheidet die Redaktion.

Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Verlag

Neckar-Verlag GmbH

Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen

Tel: +49 (0)7721/8987-0, Fax: +49 (0)7721/8987-50

info@neckar-verlag.de; www.neckar-verlag.de

Die Datenschutzbestimmungen der Neckar-Verlag GmbH können Sie unter www.neckar-verlag.de einsehen.

Marketing/Anzeigenleitung:

Rita Riedmüller, Tel: +49 (0)7721/8987-44

E-Mail: werbung@neckar-verlag.de

Anzeigenverkauf:

Alexandra Beha, Tel: +49 (0)7721/8987-42

E-Mail: anzeigen@neckar-verlag.de

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 8 vom 1.1.2024

Bestellungen:

beim Verlag

E-Mail: bestellungen@neckar-verlag.de

Lehren & Lernen erscheint 6 x im Jahr

(Febr., April, Mai, Juni, Okt., Nov.) und ist

in gedruckter sowie in digitaler Form erhältlich.

Einzelheft *print oder digital*: 9,50 €,

Jahresabonnement *print oder digital*: 50,- €

Jahresabonnement *print & digital*: 53,60 €

Mehrplatzlizenzen *online (+ print)*: 100,- €

Printausgaben jeweils zzgl. Versandkosten

Kündigungen nur schriftlich, spätestens 8 Wochen

vor Ende des aktuellen Bezugszeitraumes (nach

Ablauf der Mindestvertragslaufzeit).

Für Verbraucher/innen gilt: Nach Ablauf der

Mindestvertragslaufzeit verlängert sich das

Abonnement bis auf Widerruf und kann dann mit

Frist von 4 Wochen jederzeit gekündigt werden.

© 2024 Neckar-Verlag GmbH

Druck

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

Foto Titelseite: istockphoto.com/Maljuk

INHALT

Mit- und voneinander lernen im Kontext Inklusion

Editorial	3
Kathrin Müller, Anges Pfrang Inklusiver Unterricht = gemeinsames Lernen?	4
Katja Scheidt Wie kann die Verknüpfung von individualisiertem und gemeinsamem Lernen gelingen? Ergebnisse aus einer Studie zu inklusivem Unterricht	7
Ludger Brüning Lernwirksam und inklusiv – wie geht das? Kooperatives Lernen als Antwortversuch	11
Katja Adl-Amini, Vanessa Völlinger Welche Potenziale und Herausforderungen bietet kooperatives Lernen in heterogenen Klassen? Ergebnisse aus dem Projekt Ko-Pra	16
Raphael Zahnd, Franziska Oberholzer Das Miteinander lernen. Erkenntnisse aus einem Forschungsprojekt zur partizipativen Unterrichtsentwicklung	20
Juliana Gras Der Klassenrat im Spiegel inklusiver Unterrichtsentwicklung Von der kritischen Reflexion zu praxisbezogenen Weiterentwicklungsperspektiven	24
Panorama	
Lilli Flad, Birgit Werner, Annette Elsaesser Kooperation als Ressource für die Inklusion – Teil 2 Evaluation des Konzepts Sonderpädagogischer Dienst in BW	28
Philipp Leisenheimer Eine Lektion in moderner Lehrerbildung: „Aus der Not eine Tugend machen“ Die Geste des Respekts in Zeiten von institutioneller Ungerechtigkeit	32
Katrin Höhmann Schutzkonzeptentwicklung und sexuelle Bildung Im Miteinander Kinder und Jugendliche stärken	36
Für Sie gelesen	
Helmut Wehr zu: Rita Braches-Chyrek u. a.: Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale	40

Themen der nächsten Hefte:

- Die zweite Phase der Lehrerbildung: Innovation in gewachsenen Strukturen?
- Widerstand, Erziehung zur Zivilcourage & Demokratiefähigkeit
- KI & Schule



Einzelartikel downloaden unter: www.neckar-verlag.de

Lernwirksam und inklusiv – wie geht das?

Kooperatives Lernen als Antwortversuch

Individualisierung und kooperatives Lernen gelten als Antworten auf die Heterogenität im Klassenzimmer. Der Beitrag zeigt zunächst auf, warum das kooperative Lernen einem individualisierten Unterricht überlegen ist. Es folgt eine knappe Beschreibung der Kernmerkmale des kooperativen Lernens. In der Alltagspraxis gibt es nicht wenige Fragen und Herausforderungen, mit denen sich Lehrpersonen konfrontiert sehen. Diese werden aufgezeigt und diskutiert.

► Stichwörter: **Kooperatives Lernen, gemeinsamer Unterricht, adaptives Lehrer/innenverhalten**

Hinführung

„Meine Schulzeit hat mit einer inklusiven Kooperationsform in einer Grundschule begonnen, danach ging es für mich weiter in eine inklusive Kooperationsform auf dem Gymnasium. Das Gymnasium hat das Ganze anfangs gut gemeistert. Mit der Zeit wurde man aber immer mehr ins Nebenzimmer geholt und hat ‚Sonderförderung‘, also Extraunterricht, durch das sonderpädagogische Team bekommen.“ (Bornhak 2023, 84)

Aus praktischer Sicht muss konstatiert werden, dass auf viele Herausforderungen des gemeinsamen Lernens bislang nur begrenzte Antworten gefunden worden sind, die nicht „bis in die konkrete Praxis und auf allen Handlungsebenen durchdacht und didaktisch konkretisiert werden“ (Reich 2014, 52). Stellt man dennoch die Frage, wie in einer Klasse gleichzeitig lernwirksam und inklusiv unterrichtet werden kann, wird meist mit zwei unterschiedlichen Unterrichtskonzeptionen geantwortet: Individualisierung oder kooperatives Lernen.

Individualisiertes Lernen erscheint als Königsweg eines inklusiven Unterrichts. Allerdings wirft diese, auf den ersten Blick einleuchtende Konzeption einige Fragen auf, von denen hier nur drei skizziert werden:

■ Wie kann individualisierter Unterricht im dichten Schulalltag praktisch realisiert werden? Fakt ist, dass eine Lehrperson in Klassen mit 25 bis 30 Schüler/innen sich nicht intensiv den einzelnen Schüler/innen zuwenden kann. Das ist aber eigentlich unabdingbar, da die Selbstregulationskompetenzen der Lernenden nicht immer dergestalt sind, dass alle zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Lernangeboten finden. Das ändert sich auch nicht durch einen stärker digitalgestützten Unterricht (Zierer/Gottfried 2023, 58f.). Im Ergebnis wird Individualisierung von den Lehrpersonen vielfach als Überforderung erlebt.

■ Ist individualisierter Unterricht ausreichend lernwirksam? Die Unterrichtsforschung stimmt hier nachdenklich: So wird in der Hattie-Studie der sogenannten „Freiarbeit“ kaum ein Lernwirksamkeitspotential attestiert ($d = 0.03$; Hattie 2023, 345). Insgesamt sind individualisierende Lernarrangements nur dann ausreichend lernwirksam, wenn sie diagnosegeleitet und von Expert/innen angeleitet werden und den Klassenunterricht nicht ersetzen, sondern ergänzen (Good/Brophy 2003, 268).

■ Anders gelagert ist die dritte Frage: Rücken Schulen, die sich in hohem Maße der Individualisierung verschreiben, nicht die Grunderfahrungen menschlicher Gemeinschaft in den Hintergrund? Wie soll die Schule die Persönlichkeitsentwicklung und Bildung gewährleisten, wenn jede/r Lerner/in sich weitgehend als Individuum erfährt? Wo und wie soll Gemeinschaft erfahren werden, wenn alle Lernenden tagein, tagaus in Lernlandschaften ihr eigenes Päckchen bearbeiten? Und besteht nicht das Risiko, dass Schüler/innen mit Förderbedarf im individualisierten Unterricht noch stärker in eine Sonderrolle gedrängt werden – wie das in einzelnen Erfahrungsberichten der betroffenen Schüler/innen anklingt (Bornhak 2023, 84)?

Vor diesem Hintergrund erscheint die Konzeption des kooperativen Lernens vielversprechender. Nehmen wir dazu noch einmal die drei zuvor gestellten Fragen in den Blick:

■ Kann kooperatives Lernen von Lehrpersonen im Unterrichtsalltag realisiert werden? Wie im herkömmlichen Unterricht auch bleibt die Lehrperson der Regisseur des Unterrichts. Gleichzeitig wird von ihr nicht gefordert, sich jedem/r Einzelschüler/in zuzuwenden, weil der Lernprozess durch die Phasen der Kooperation immer auch ko-konstruktiv angelegt ist. Es lässt sich ohne weiteres in jedem Klassenraum und im herkömmlichen Stundenrhythmus umsetzen.

- Mit Blick in die Unterrichtsforschung kann behauptet werden, dass kooperatives Lernen lernwirksam ist (Beck/Lipowsky 2022, 962). Mitunter wird zwar eingewendet, dass das Gelingen des kooperativen Lernens besonders von der Lehrperson abhängt. Dieser Einwand verkennt aber, dass dies grundsätzlich für jede Unterrichtskonzeption gilt – erst recht für die Realisierung von individualisierten Lernprozessen.
- Und wie steht es mit den menschlichen Grunderfahrungen in sozialen Prozessen? Hier ist die Antwort sinnfällig, geht es doch darum, dass die Schüler/innen gemeinsam an einer Fragestellung arbeiten, Aufgaben bearbeiten und Probleme lösen. Anders formuliert: Wie anders sollten fachliche, soziale und personale Kompetenzen erwachsen, wie Solidarität, Selbst- und Mitbestimmung erlernt werden, wenn nicht im sozialen Miteinander?

Kooperatives Lernen ist also nicht nur lernwirksam, sondern realisiert das inhaltliche Lernen im sozialen Prozess. Dabei wird Individualisierung nicht negiert. Aber sie realisiert sich nicht in der möglichst optimalen und individuellen Passung von persönlicher Lernausgangslage und Lernmaterialien. Vielmehr geht es darum, dass sich in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Materialien, im Gespräch über Schwierigkeiten, Problemlösungen oder Antworten jeder individuell einbringt und die Schüler/innen voneinander lernen. Diese Grundlage des kooperativen Lernens macht deutlich, warum es auch die Grundlage des gemeinsamen Unterrichts bilden kann.

Was ist kooperatives Lernen?

In der Schulwirklichkeit wird kooperatives Lernen sehr häufig mit der traditionellen Gruppenarbeit gleichgesetzt. Wird von Gruppenarbeit gesprochen, ist damit in der Regel eine Sozialform bezeichnet, in der sich Schüler/innen zusammenfinden und eine Aufgabe oder Herausforderung bearbeiten. Wie die Lern- und Arbeitsprozesse innerhalb der Gruppe erfolgen, bleibt dabei weitgehend ausgeblendet. Das führt in der Unterrichtspraxis zu vielen Problemen, da die intendierten Lernprozesse in den Gruppen häufig nicht in ausreichender Weise realisiert werden. Vor diesem Hintergrund wurde v. a. im angloamerikanischen Sprachraum der klassische Gruppenunterricht zum kooperativen Lernen weiterentwickelt. Letzteres bezeichnet einen Unterricht, in dem die koordinierte, angeleitete und strukturierte Kooperation in Partner- oder Kleingruppenarbeit im Mittelpunkt steht. Auf den Punkt gebracht lässt sich das kooperative Lernen durch die folgenden drei Merkmale beschreiben:

- Struktur:** Das kooperative Lernen hat eine Vielzahl an Unterrichtsmethoden hervorgebracht. Sie alle zeichnen sich durch eine recht hohe Strukturierung aus, in deren Kern der kooperative Dreischritt „Denken – Austauschen – Vorstellen“ steht (Abb. 1). Diese



Abb. 1: Der methodische Kern des kooperativen Lernens

Strukturierung kann, zum Beispiel durch Rollenklarheit, Zeitvorgaben und Ablaufbeschreibungen (Lernskripte), noch weiter verstärkt werden. Im Ergebnis weiß im kooperativen Klassenzimmer jede/r Schüler/in, dass er/sie sich zunächst allein einer Aufgabe zuwendet und dafür einen vorgegebenen Zeitrahmen bekommt, in dem er/sie nicht gestört wird. Jeder weiß aber auch, dass er/sie sich dann mit einem/r Partner/in oder in der Kleingruppe austauschen kann. Das ist nicht nur sehr lernwirksam, es schafft auch Sicherheit, da die Austauschphase wie eine Vergewisserung wirkt: „Hast du hier auch das Hilfsverb ‚haben‘ eingesetzt?“ oder „Habt ihr auch zunächst die Klammer aufgelöst?“ In der Plenumsphase hingegen muss jede/r damit rechnen, sein Ergebnis – das in der Kooperation vielleicht noch präzisiert worden ist – vorzustellen.

- Individuelle Verantwortung:** Die individuelle Zurechenbarkeit der Leistung ist ein zentrales Merkmal des kooperativen Lernens. Individuelle Verantwortlichkeit wird für die Lernenden spürbar, da jeder Lernprozess mit einer Einzelarbeit beginnt. Erst wenn in dieser Phase jede/r ihren/seinen Beitrag vorbereitet hat, beginnt die Phase der Kooperation. Zur individuellen Verantwortung gehört ferner, dass die Schüler/innen Rechenschaft darüber ablegen können, was ihr Beitrag zum Gruppenergebnis ist. So stellt sich die Erkenntnis ein, dass die eigene Anstrengung für die fruchtbare Kooperation notwendig ist. Individuelle Verantwortung bedeutet aber auch, dass jede/r am Ende eines Lern-

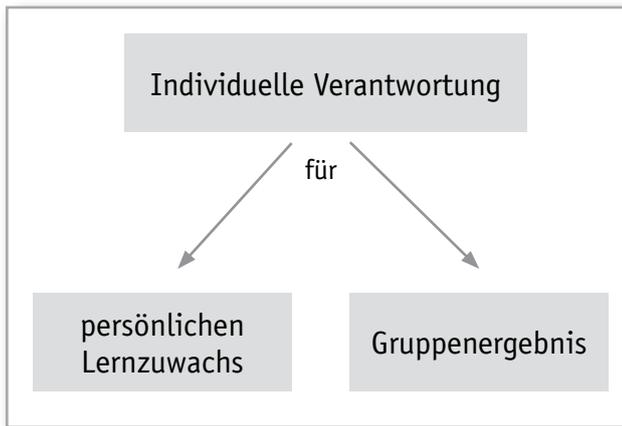


Abb. 2: Dimensionen der individuellen Verantwortung

prozesses in der Lage sein sollte, seinen persönlichen Kompetenzgewinn unter Beweis zu stellen (Abb. 2).

- **Wechselseitige Abhängigkeit:** Die sogenannte positive wechselseitige Abhängigkeit beschreibt, dass alle Schüler/innen dann optimale Ergebnisse erzielen, wenn sie gemeinsam arbeiten und jede/r ihre/seine Aufgabe erfüllt. Nehmen wir ein einfaches Beispiel: Die Schüler/innen lernen Vokabeln. Nach einer ersten Phase der Einzelarbeit, in der sie die Bedeutung memorieren, fragen sie sich wechselseitig ab. Das ist dann sehr lernwirksam, wenn die Schüler/innen sich gegenseitig ihre Eselsbrücken verraten, wenn sie sich kleine Hilfestellungen geben und sich bestärken und motivieren. Verhalten sich die Schüler/innen derart, sind sie hinsichtlich des Lernertrags positiv voneinander abhängig. Denn andernfalls wäre der Lernerfolg vermutlich geringer. Wechselseitige Abhängigkeit wird auch dadurch gewährleistet, dass im kooperativen Lernen die Gruppen maximal aus vier Schüler/innen bestehen. Soziales Faulenzen wird so erschwert. Auch der Einsatz arbeitsungleicher Methoden erzeugt wechselseitige Abhängigkeit, ist man bei ihnen doch unmittelbar voneinander abhängig. Denn die Mitschüler/innen wissen etwas, was man selbst nur durch sie erfahren kann.

Machen wir einmal anschaulich, wie die drei zuvor beschriebenen Merkmale im Unterricht zum Tragen kommen: Eine Lehrperson möchte am Stundenanfang die Inhalte der zurückliegenden Mathematikstunde zu spitzwinkligen, rechtwinkligen und stumpfwinkligen Dreiecken wiederholen. Die Lehrperson teilt zunächst das geplante Vorgehen und die Zeitvorgaben mit. Dafür fordert die Lehrperson die Schüler/innen auf, in einer Einzelarbeitsphase zu jedem der Dreiecke ein Beispiel ins Heft zu skizzieren. Die Lernenden wissen, dass jede/r darauf vorbereitet sein muss, ein Ergebnis vorzustellen. Nach fünf Minuten vergleichen sie in Partnerarbeit ihre Skizzen und besprechen auftretende Widersprüche. Dabei beobachtet die Lehrperson, dass einige in ihren Skizzen radieren. Nach der festgelegten Zeit für die Partnerarbeit wird zu-

nächst ein/e Schüler/in von der Lehrperson bestimmt, der/die die Merkmale der drei Dreiecksformen vorstellt. Dazu werden seine/ihre Ergebnisse an die Wand projiziert. Dem schließen sich dann Ergänzungen und Korrekturen der Mitschüler/innen an. Hier wird deutlich, was gemeint ist, wenn von einer hohen Strukturierung im kooperativen Lernen gesprochen wird. Gleichzeitig wird auch die individuelle Verantwortung deutlich, sind die Schüler/innen doch angehalten, zunächst allein ein sichtbares Arbeitsergebnis vorzulegen und am Ende ihren Lernertrag vorzustellen. Dass einzelne Schüler/innen in der Kooperationsphase ihre Skizzen überarbeiten, macht deutlich, dass sie in positiver Weise voneinander abhängig sind.

Statt individualisierter Materialien lernen am Modell

Im kooperativen Lernen fungieren die Mitschüler/innen immer auch als Modell. Das, was ein/e Schüler/in bereits beherrscht, kann ein/e andere/r abschauen. Denken Sie an das reziproke Lesen. Die Schüler/innen erschließen einen Text in einem Wechsel aus Einzelarbeit und Gespräch in der Kleingruppe. Der Ablauf ist hochgradig strukturiert. Dennoch steuern die Schüler/innen ihren Verstehensprozess selbst. Die Methode geht auf *Annemarie Palinscar* und *Ann Brown* (1984) zurück. Die beiden Wissenschaftlerinnen gehen davon aus, dass der Austausch über den zunächst individuell erschlossenen Text, die Anwendung von Lesestrategien und die Modellfunktion der Gruppenmitglieder für die Entwicklung von Lesekompetenz entscheidend sind. Denn durch das Gespräch der Tischgruppe wird für die Schüler/innen wahrnehmbar, was sonst ausschließlich in den Köpfen kompetenter Leser/innen passiert. Dieses Vorgehen illustriert sehr anschaulich, dass das kooperative Lernen im gemeinsamen Lernen realisiert werden kann und dennoch die Lernausgangslage der Schüler/innen nicht außer Acht lässt. Denn jede/r wird durch die Methode aufgefordert, sich individuell einzubringen. Die gemeinsame Arbeit am Text, d.h. das Ringen um den Sinn wird zu einer gemeinsamen Angelegenheit aller. Dabei wirken die Schüler/innen, die eine bestimmte Lesestrategie anwenden, als kognitives Modell. Gleichzeitig findet eine Kommunikation über diese Strategie und ihre Umsetzung statt. Es gibt also kein differenziertes Material, trotzdem erlaubt diese Lesemethode einen individuellen Zugang zum Unterrichtsgegenstand.

Differenzieren nach Lerntempo

Will man im gemeinsamen Unterricht auf die unterschiedlichen Lerntempi reagieren, eignet sich optimal das Lerntempoduett (Brüning/Saum 2024, 132ff.): Jede/r Schüler/in bekommt eine Reihe von Aufgaben, dabei werden Pflicht- von Zusatzaufgaben unterschieden. Jede/r löst zunächst die erste Aufgabe allein und bespricht sie anschließend mit einem/r Partner/in. Das ist ein/e Schüler/in, der/die etwa zeitgleich fertig ist. Wenn beide die erste Aufgabe

besprochen haben, wenden sie sich der zweiten Aufgabe zu. Die zweite Aufgabe bearbeiten sie wieder in Einzelarbeit, bevor sie sich wieder mit jemandem austauschen, der gerade fertig geworden ist. Abhängig von der praktischen Umsetzung kann sich dann eine vertiefende Einzelarbeit anschließen, die idealiter in ihrem Anspruchsniveau gestaffelt ist. Dazu dienen die Zusatzaufgaben. So werden die unterschiedlichen Lern- und Arbeitsgeschwindigkeiten der Schüler/innen aufgefangen. Können langsame Schüler/innen vielleicht nur einfache Anwendungsaufgaben in der Vertiefungsphase bearbeiten, greifen leistungsstärkere zu herausfordernden Aufgaben.

Eine Stärke des Lerntempoduets ist, dass es nicht allein die unterschiedlichen Lern- und Arbeitstempi berücksichtigt; es schafft auch Gelegenheiten zur individuellen Förderung durch die Lehrperson. Denn in den Phasen, in denen eine Schüler/in gerade allein arbeitet, kann die Lehrperson sich dem Kind bzw. Jugendlichen zuwenden und es gezielt unterstützen.

Schüler/innen arbeiten in der Regel sehr gerne mit dem Lerntempoduett, weil jede/r in ihrer/seiner Lerngeschwindigkeit arbeiten kann. Das ist gerade im gemeinsamen Lernen sehr bedeutsam. 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 sehr stark variieren. Konkret kann das heißen: Was sich der eine nach drei Minuten erarbeitet hat, versteht ein anderer nach 20 Minuten.

Herausforderungen und Antwortversuche

Wenn Sie einen Moment beim Lesen innhalten, dann wird sicher nachvollziehbar, warum Sie mit dem kooperativen Lernen auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Kinder reagieren können. Aber es wäre naiv zu glauben, dass alle Herausforderungen im gemeinsamen Lernen allein durch das kooperative Lernen zu bewältigen sind:

I Ganz ohne Individualisierung geht es nicht: Abhängig vom Grad der Heterogenität im Klassenraum und erst recht mit Blick auf unterschiedliche Förderschwerpunkte ist es unvermeidlich, dass die Lehrperson unterschiedliche Hilfen zur Verfügung stellt. Die Schüler/innen arbeiten dann zwar an der gleichen Aufgabenstellung, können aber je nach Leistungsvermögen auf unterschiedliche Hilfen zurückgreifen. Die Lernwege werden so partiell individualisiert, ohne dass sich der Unterrichtsgegenstand unterscheidet und der Lernprozess parzelliert wird. Wenn die Schüler/innen zum Beispiel bei einer Hörverstehensübung im Englischunterricht einen gehörten Text wiedergeben sollen, dann kann die Lehrperson manchen Schülern/innen lediglich einen Zettel mit Stichworten und anderen je-

doch umfassendere Hilfskärtchen anbieten, auf deren Vorderseite sich ein kurzer Lückentext und auf deren Rückseite sich die Lösungssätze befinden. Die Schüler/innen können in diesem Fall selbst überlegen, ob sie eine Hilfe bzw. welche Hilfe sie in Anspruch nehmen möchten. Hilfestellungen ermöglichen eine gemäßigte Individualisierung, ohne dass die Schüler/innen unterschiedliche Aufgaben bearbeiten müssten. Im Klassenunterricht, der auf die Einzel- und Gruppenphasen folgt, können dann alle über dasselbe reden, weil alle dieselbe Aufgabe hatten. Die Erfahrung, im Unterricht gemeinsam zu lernen, wird so nicht unterlaufen.

I Ohne Instruktion geht es nicht: Die Instruktion der Lehrperson gilt als zentrales Element eines lernwirksamen Unterrichts. Das gilt für jede/n Schüler/in, unabhängig von der individuellen Lernausgangslage (Brüning/Saum 2019, 111). Dominieren im Unterricht allerdings die Redeanteile der Lehrperson, können sich die Schüler/innen nur selten als Lerngemeinschaft erleben. Daher muss – nicht nur im inklusiven Klassenzimmer – ein Ausgleich beider Unterrichtsformen angestrebt werden. Konkret formuliert: Was von der Lehrperson – möglichst in kleinen Portionen und Schritt für Schritt – erklärt worden ist, muss anschließend in Formen des kooperativen Lernens verarbeitet und vertieft werden (Hattie/Zierer 2018, 114). Kooperatives Lernen bietet sich also auch deshalb als Unterrichtsform des gemeinsamen Lernens an, weil es sich auszeichnet mit anderen, unverzichtbaren Unterrichtsformen kombinieren lässt und dabei das Erleben des Unterrichts als Angelegenheit aller nicht aus dem Blick gerät.

I Nicht jedes Kind kann immer kooperieren: Der Erziehungswissenschaftler *André F. Zimpel* (2023, 15) fordert, einen genauen Blick auf jede/n Einzelne/n zu werfen. Die Lehrperson müsse mit den Schüler/innen „in den direkten Dialog gehen“, um die Bedürfnisse zu erforschen. Dabei könne sich herausstellen, dass der soziale Kontakt in der Klasse und die Kooperation mit den Mitschüler/innen vom Kind als extreme Herausforderung erlebt werden. Im gemeinsamen Lernen muss also beachtet werden, dass im Einzelfall die Kooperation nicht zu einer Überlastung wird. Gleichzeitig müssen aber auch diese Kinder sich den Sozialkontakten immer wieder stellen, damit sie teilhaben können.

Adaptives Lehrer/innenverhalten und seine Grenzen

Nach hier vertretener Auffassung ist das kooperative Lernen eine tragfähige Antwort auf die Herausforderungen des gemeinsamen Unterrichts. Trotzdem muss betont werden, dass für die Unterrichtspraxis im gemeinsamen Lernen viele Fragen zu beantworten sind, ohne dass es darauf bislang ausreichend wissenschaftlich fundierte Antworten gibt.

- Ein zentrales Merkmal des kooperativen Lernens in Abgrenzung zum herkömmlichen Gruppenunterricht ist, dass die Schüler/innen gestellte Aufgaben zunächst allein bearbeiten. Erst wenn die Einzelarbeit beendet ist, kooperieren die Schüler/innen miteinander. So soll die individuelle Verantwortung, als Grundlage gelingender Kooperation, realisiert werden. Was aber, wenn einzelne Schüler/innen – auch mit Hilfestellungen oder alternativen Aufgabenstellungen – keinen Zugang zur Lernaufgabe finden? Sie sitzen mehr oder weniger still an ihrem Platz und warten, dass die Kooperationsphase beginnt. Dieses praktische Problem ist, gerade im gemeinsamen Lernen, nicht einfach zu lösen. Natürlich kann sich die Lehrperson jetzt dem/r Schüler/in zuwenden. Aber zu fragen ist, wie sie das, wenn sie allein ist, in einer Klasse tun soll, in der viele Schüler/innen bereits in der Einzelarbeit unterstützt werden müssten. Zudem machen viele Lehrpersonen die Erfahrung, dass in dem Moment, in dem man sich einem/r Einzelschüler/in zuwendet, die Klassenführung aus dem Blick gerät und die Konzentration vieler Schüler/innen abbricht. Gibt es keine Doppelbesetzung, ist das in schwierigen Lerngruppen eine kaum zu meisternde Herausforderung.
- Haben leistungsschwache Schüler/innen immer wieder Schwierigkeiten in der Einzelarbeit, begegnen Lehrpersonen dem mitunter durch feste Tutoren. Die zwei Schüler/innen beginnen dann gleich gemeinsam mit der Aufgabenbearbeitung. In der Praxis, v. a. wenn die Klassenräume keine Ausweichbereiche aufweisen, führt das allerdings dazu, dass sofort Unruhe entsteht, eben weil dieses Paar bereits kooperiert und die Mitschüler/innen nur mit Mühe zur stillen Einzelarbeit angehalten werden können. Zudem sind Tutorenmodelle voraussetzungsreich, v. a. wenn das stärkere Kind nur sehr bedingt zur wirksamen Erklärung in der Lage ist. Eine sorgfältige Kompetenzvermittlung ist dann unvermeidbar. Wissenschaftlich belegt ist zwar, dass jede/r Tutor/in kognitiv in hohem Maße profitiert. Aber unbeantwortet bleibt, ob das leistungsstärkere Kind, welches nie Unterstützung braucht, immer als Tutor/in fungieren möchte. Lehrpersonen, die hier eine Kultur der Kooperation im Klassenzimmer etabliert haben, sind im Vorteil. Aber sie müssen dennoch gut überlegen, wie sie auf die folgende Frage antworten: „Warum muss ich immer jemandem etwas erklären?“
- Die individuelle Verantwortung gilt als ein Merkmal des kooperativen Lernens. Damit verbunden ist die Verpflichtung zur Rechenschaftslegung: „Hast du die Aufgabe bearbeitet? Wie hast du die Lernzeit genutzt? Was hast du gelernt?“ Das wiederum kann angstausslösend wirken. Nehmen wir an, ein/e Schüler/in wird per Zufall ausgelost, das Lernergebnis nach der Partnerarbeit vorzustellen. Ein sicherheitsorientiertes oder ängstliches Kind wird in die-

sem Moment unter enormem Leistungsdruck stehen. Denn vor der Klasse etwas zu präsentieren oder nicht zu wissen, ob das eigene Ergebnis sachlich angemessen ist, löst – nicht nur im gemeinsamen Lernen – bei vielen Kindern Ängste aus (Weber 2022, 83ff.). Wer dem begegnen möchte, muss hier neben einer grundsätzlich positiven Fehlerkultur praktische Reaktionsmöglichkeiten kennen. Zu denken ist hier zum Beispiel daran, dass jeder gemeinsam mit dem Partner das Ergebnis vorstellen darf, wenn er möchte. Oder jedes Kind hat einen „Gutschein“, der es erlaubt, einmal im Monat die Präsentation abzuweisen, ohne dass dies weiter begründet werden müsste.

Halten wir fest

Kooperatives Lernen bietet viele Gelegenheiten, fachliche und persönliche Kompetenzen zu entwickeln. Die oben beschriebenen Merkmale des kooperativen Lernens (Struktur, Verantwortlichkeit und wechselseitige Abhängigkeit) können im gemeinsamen Unterricht aber auch zum Pferdefuß werden. Denn was sich im herkömmlichen Regelunterricht bewährt, muss im gemeinsamen Unterricht immer wieder neu reflektiert und dann situativ angepasst werden. Das ist eine anspruchsvolle Aufgabe für jede Lehrperson. Diese zu bewältigen lohnt sich. Denn trotz der praktischen Herausforderungen ist das kooperative Lernen vermutlich die einzige Unterrichtskonzeption, die das Potential hat, eine umfassende Bildung aller Heranwachsenden zu gewährleisten. Und die Erfahrungen der zunehmenden Isolierung, die *Luk Bornhak* eingangs schildert, werden so verhindert.

Literatur

- Beck, V./Lipowsky, F.: Kooperatives Lernen – Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Konsequenzen für die Implementierung. In: Hascher, T./Idel, T.-S./Helsper, W. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden 2022, 959-977.
- Bornhak, L.: Mein Weg in die Inklusion. In: Buschmann, A./L'Audace, L. (Hrsg.): Angry Cripples. Stimmen behinderter Menschen gegen Ableismus. Graz, Wien u. Berlin 2023, 84-89.
- Brüning, L./Saum, T.: Direkte Instruktion. Kompetenzen wirksam vermitteln 2019. Essen 2019.
- Brüning, L./Saum, T.: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur kognitiven Schüleraktivierung (Band 1). Essen 2024.
- Good, T. L./Brophy J.E.: Looking in Classrooms. 9. Ed., Boston u. a. 2003.
- Hattie, J.: Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of over 2,100 Meta-Analyses Relation to Achievement. New York 2023.
- Hattie, J./Zierer, K.: Visible Learning. Auf den Punkt gebracht. Baltmannsweiler 2018.
- Palinscar, A. S./Brown, A. L.: Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. In: Cognition and Instruction (1984), Vol. 1 No. 2, 117-175.

Reich, K.: Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim u. Basel 2014.

Weber, S.: Soziale Unsicherheit und soziale Kontakte in der Grundschule. Wuppertal 2022.

Zierer, K./Gottfried, T.: Kümmert euch endlich um die Kinder, nicht um Tablets! In: Pädagogik (2023), H. 11, 58f.

Zimpel, A. F.: „Man muss in den direkten Dialog gehen“ (Interview). In: Autismus Verstehen (2023). Nr. 1, 15-19.

Ludger Brüning

Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften an der Gesamtschule Haspe in Hagen (NRW) und Fachleiter am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Dortmund
www.erfolgreich-unterrachten.de