

Erschienen in: Ingrid Kunze / Claudia Solzbacher (Hrsg.), Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler 2008, S. 83-91

LUDGER BRÜNING/TOBIAS SAUM

Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen

So notwendig eine verstärkte Hinwendung zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler in der Schulpraxis ist, so schwierig sind die schulischen Rahmenbedingungen im Regelschulsystem. Wenige Leuchttürme, die als nachahmenswerte Beispiele in der Schullandschaft strahlen, können kaum darüber hinwegtäuschen, dass die notwendige flächendeckende Umsetzung von Formen individueller Förderung vor allem an der mangelhaften Bereitstellung von Ressourcen scheitert. Regelklassengrößen mit 30 Schülerinnen und Schülern, häufig wechselnde Lerngruppen und eine Unterrichtsverpflichtung der Lehrerinnen und Lehrer von 26 und mehr Stunden sind ganz praktische Hürden, die eine Förderung des einzelnen Schülers im Alltag erschweren. Hinzu kommt ein großer Fortbildungsbedarf der Lehrenden, die in ihrer Ausbildung in der Regel kaum mit Fragen der für individuelle Förderung unabdingbaren Diagnostik in Berührung gekommen sind und meist nur Modelle der Individualisierung vorgestellt bekommen haben, die sie mit Eintritt in den Regelschuldienst nur noch in Ausnahmefällen umsetzen können.

Dieser eher ernüchternde Befund, der sich hoffentlich in den kommenden Jahren entschärfen wird, kann aber nicht bedeuten, dass der Unterricht weiterhin ohne Individualisierung der Lernprozesse auskommt. Die Modelle zur individuellen Förderung müssen aber unter den genannten allgemeinen Rahmenbedingungen durchführbar sein und nicht nur unter besonderen Bedingungen. Das Kooperative Lernen leistet genau dies. Es bietet gegenüber dem herkömmlichen Klassenunterricht erheblich mehr Möglichkeiten zur Individualisierung.

1. Was ist Kooperatives Lernen?

1.1 Die Grundstruktur des Kooperativen Lernens

Im Gegensatz zum herkömmlichen Gruppenunterricht weist Kooperatives Lernen eine ebenso schlichte wie wirksame Struktur auf. 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.¹

1. Die Einzelarbeit

¹ Nach unserem Kenntnisstand hat zuerst Frank Lyman (University of Maryland, Teacher Education Center) den Dreischritt „Think, Pair, Share“ vorgeschlagen. Spencer Kagan (1992, S. 11:2) sowie Norm und Kathy Green (2005, S. 130) haben diesen Dreischritt aufgegriffen. Aber sie alle machen ihn 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 Kooperativen Lernen zu machen.

In dieser ersten Phase kommt alles darauf an, dass Sie als Lehrkraft sicherstellen, dass wirklich jeder alleine arbeitet und seine Ergebnisse oder auch Verständnisfragen schriftlich festhält. Nur so können Sie gewährleisten, dass sich jeder Schüler mit der Sache auseinandersetzt. Um die Schüler zu zügiger Arbeit anzuhalten, empfehlen wir eine klare Zeitvorgabe. In Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe und dem erreichten Kompetenzniveau sollten die Schüler hier unterschiedliche Strategien des individuellen Lernens anwenden, die den Lernertrag dieser Phase verbessern können.

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 beachten sind: Entweder tauschen sich die Schüler über *denselben Inhalt* aus, den sie in der Einzelarbeitsphase bearbeitet haben, oder sie erklären sich gegenseitig *unterschiedliche Inhalte*.

- Nehmen wir an, Ihre Schüler arbeiten alle an der gleichen Aufgabe. Sie tauschen sich z.B. über einen Text aus, den alle gelesen haben. Dann geht es in der Gruppe vielleicht darum, sich auf ein gemeinsames Ergebnis zu einigen. Sie können ihre Lösungen vergleichen, sich ergänzen oder korrigieren und so voneinander lernen.
- Die anspruchvollste Austauschsituation liegt vor, wenn die Schüler in der Einzelarbeitsphase unterschiedliche Aufgaben bearbeitet haben. Dann besteht die Aufgabe darin, sich in der Austauschphase wechselseitig zu unterrichten. Hier müssen alle ihr Wissen vorstellen und die Gruppenmitglieder unterrichten. Dazu müssen sich diese die wesentlichen Inhalte notieren, ggf. Verständnisfragen stellen, die die Experten auch beantworten können. Es ist sinnvoll, dass vor einer solchen Situation des wechselseitigen Unterrichts die Schüler die Möglichkeit haben, sich mit anderen, die das gleiche Thema bearbeitet haben, austauschen zu können.

3. Das Vorstellen

In der Regel werden im dritten Schritt die Ergebnisse der Kooperation in der Klasse präsentiert. Gerade wenn die Schüler Gruppenergebnisse vor der Klasse vorstellen, muss den Zuhörern die Möglichkeit gegeben werden, das Gehörte zu verarbeiten. Auch dafür eignet sich wieder die Grundstruktur „Denken – Austauschen – Vorstellen“: Nachdem jeder für sich das Wesentliche des Vortrags notiert hat, kann er es mit den anderen Gruppenmitgliedern abgleichen und dabei korrigieren und ergänzen. Durch diese kooperativen Verarbeitungsphasen wird sichergestellt, dass die Präsentation nicht an den Schülern vorbei geht.²

1.2 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. 1). Wenn in der Präsentationsphase mehrere Gruppen vorgestellt haben und es alternative Lösungsvorschläge gibt, dann bietet es sich zunächst an, diese zur Klärung in die Gruppen zurückzugeben.³ So findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Aufgaben statt und die

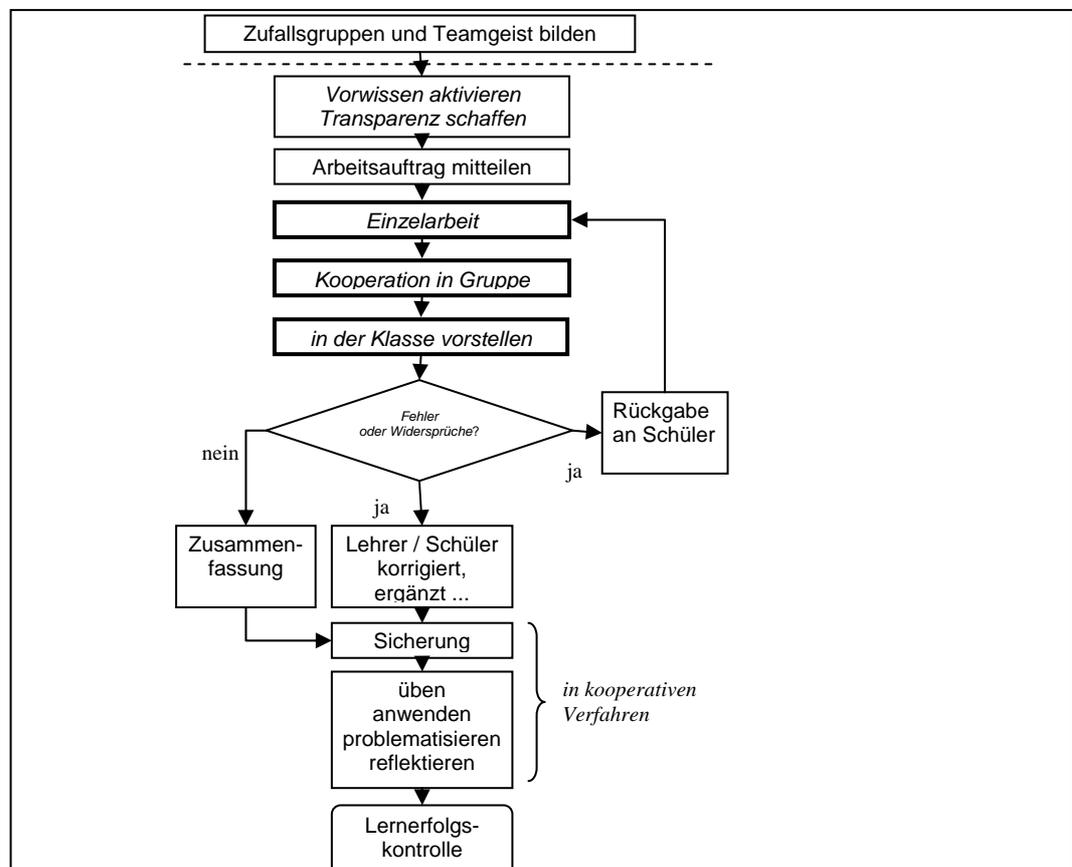
² Ausführlich ist diese Verbindung von frontalen mit kooperativen Phasen dargestellt in: Brüning/Saum 2006c, S. 53ff.

³ 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 in: Klieme/Baumert u.a. 2001, S. 46ff.

Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen

Schülerinnen und Schüler erwerben ein hohes Maß an analytischen Kompetenzen. In einer solchen Situation entsteht ein kognitiver Konflikt, von dem Piaget sagte, dass er Ausgangspunkt von Lernen sei. 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 näher mit den vielen Gruppenergebnissen, die sie aufgenommen haben und korrigieren oder ergänzen ihre Wissensstrukturen. Diese erneute kooperative Phase kann natürlich nur durchlaufen werden, wenn genügend Zeit vorhanden ist. Nach der ersten Präsentation können die Ergebnisse auch direkt im Plenum besprochen und zusammengefasst werden. Anschließend müssen Möglichkeiten zur Übung und Anwendung gegeben werden und der Lernprozess und das soziale Miteinander sollten reflektiert werden. Und erst wenn der ganze Prozess abgeschlossen ist, kann am Ende eine Lernerfolgskontrolle stehen.

Abb. 1



1.3 Variationen der Grundstruktur

Den Dreischritt zur Grundstruktur des eigenen Unterrichts zu machen, bedeutet nicht, ihn in immer derselben Form zu wiederholen. Es gibt eine Fülle von Möglichkeiten, diese Struktur immer wieder neu zu kombinieren. Alle Lern-Lehr-Arrangements des Kooperativen Lernens variieren diesen Dreischritt. Bekannte Formen wie z.B. das Gruppenpuzzle (Jigsaw) oder das reziproke Lesen stehen neben dem Lerntempoduell, dem Gruppenturnier, der strukturierten

Kontroverse, der Gruppenanalyse und vielen Formen der Partnerarbeit. 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-Lernformen kombiniert werden und Formen des direkten Unterrichtens sind ebenso integrierbar wie offene Unterrichtsformen (vgl. Brüning/Saum 2006c).

2. Kooperatives Lernen fördert Individualisierung im Unterricht

These 1: Kooperatives Lernen schafft Freiräume für individuelles Lernen

Im Kooperativen Lernen wird der Dreischritt aus Einzelarbeit, Kooperation in Kleingruppen und Präsentation in der Klasse zum Grundprinzip; er wird gleichsam zur Routine, zur Kultur. Dadurch gewinnt der Unterrichtende Raum für die Hinwendung zu einzelnen Schülern. Während den Phasen der Einzelarbeit und Kooperation kann sich der Unterrichtende einzelnen Schülern und ihren Fragen und Problemen zuwenden. Diese Zeit ist im überwiegend fragend-entwickelnden Unterricht kaum gegeben.

Wenn die Lehrenden im Unterricht auf die Probleme, Fragen oder Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler eingehen möchten, dann sind Strukturen notwendig, damit der Lernprozess der anderen Schüler nicht unterbrochen wird. Das ritualisierte und routinierte Kooperative Lernen bietet genau dies: Sicherheit und Orientierung für die Schüler und auch für die Unterrichtenden. Einzelgespräche oder vertiefende Erklärungen in Teilgruppen stören in erfahrenen Klassen gerade nicht das Lernen der anderen Schüler. Individualisierung im alltäglichen Klassenraum mit mehr als 20 Schülerinnen und Schülern wird so erleichtert. In Klassen, die vor allem durch frontalen Unterricht geprägt sind, erleben die Schüler die Differenzierung, das Einzel- oder Kleingruppengespräch mit dem Unterrichtenden demgegenüber nicht als Alltag.

These 2: Kooperatives Lernen erlaubt die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernzeiten

Das sog. *Lerntempoduett* ist eine Form der Partnerarbeit, bei der Individualisierung über die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntempi stattfindet. Bei der arbeitsgleichen Form des Lerntempoduets bearbeiten alle Schüler in der Klasse die gleichen Aufgaben. Dazu sollen sie zunächst die Aufgabe 1 alleine lösen und anschließend mit einem Partner besprechen. Zum Partner wird der Schüler, der etwa zeitgleich die gleiche Aufgabe gelöst und das durch Aufstehen signalisiert hat. Wenn beide die erste Aufgabe besprochen haben, sollen sie sich der zweiten Aufgabe zuwenden, diese wieder in Einzelarbeit bearbeiten und sie dann wieder mit einem neuen Partner besprechen, der gerade fertig geworden ist. Dazu stehen die Schüler auf und signalisieren mit Handzeichen, 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. Diese fangen die unterschiedlichen Lern- und Arbeitsgeschwindigkeiten der Schüler auf. Können langsame Schüler vielleicht nur noch zwei Vertiefungsaufgaben im Unterricht lösen, so bearbeiten schnell Lernende vielleicht das gesamte Aufgabenblatt.

Beim Lerntempoduett erschließen sich die Schülerinnen und Schüler im Wechsel von Einzel- und Partnerarbeit die neuen Inhalte und bearbeiten die Aufgabenstellungen in ihrem Lern-

tempo. Da die Lern- und Arbeitsgeschwindigkeit in der Einzelarbeitsphase unterschiedlich ist, bilden sich immer wieder andere Paare.

Im Lerntempoduett kann jeder Schüler in seiner Lerngeschwindigkeit arbeiten. Es entsteht für niemanden Zeitdruck, da die Kooperation immer erst 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 der eine Schüler nach drei Minuten versteht oder erarbeitet hat, versteht ein anderer nach 15 Minuten. Diese – bei Erwachsenen übrigens noch weiter differierenden Lerngeschwindigkeiten – stellen in der Schule ein praktisches Unterrichtsproblem dar, da das Lernen im Gleichschritt hier häufig an den schnellsten Lernern orientiert ist.

These 3: Kooperation erlaubt Lernen in Zonen der nächsten Entwicklung (in leistungsheterogenen Gruppen)

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 Schüler befinden (vgl. Textor 2000). Dabei geht es um den Abstand zwischen der aktuellen Entwicklungsstufe, auf der ein Schüler selbstständig Probleme auf einem bestimmten Niveau lösen kann, 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.

Da beim Kooperativen Lernen die Gruppen in der Regel durch den Zufall bestimmt werden, sind sie meist leistungsheterogen. Und in diesen Gruppen haben die Schüler der gleichen Altersstufe mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Kompetenzniveaus. Und gerade deshalb können sie erfolgreich miteinander und voneinander lernen. Denn in der Kooperationsphase, in der die 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 Schüler lernen oft besser von denen, die ihren Problemen noch nahe sind, weil sie diese vielleicht gerade selbst überwunden haben, als von Lehrenden, die viel weiter entwickelte kognitive Kompetenzen haben. 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.

These 4: Kooperatives Lernen erlaubt die Differenzierung nach Kompetenzniveaus (in leistungshomogenen Gruppen)

Im Gegensatz zur Gruppenbildung nach Zufall lassen sich die Einzelmethoden des Kooperativen Lernens auch so arrangieren, dass sie gezielt auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Schüler reagieren. Dann werden Gruppen gebildet, die möglichst leistungshomogen sind und sich einer ihnen angepassten Aufgabe zuwenden. Das soll im Folgenden erläutert werden:

Bei der recht bekannten, anspruchsvollen Methode des *Gruppenpuzzles* geht es darum, dass sich die Mitglieder einer Kleingruppe zu Experten für einen bestimmten, eng umgrenzten Gegenstand machen. Anschließend werden aus den vier Expertengruppen neue Gruppen gebildet, in denen zu jedem Thema jetzt jeweils ein Experte ist. Jeder Experte unterrichtet jetzt die ande-

ren drei Gruppenmitglieder über sein Thema.⁴ Wenn die Schüler in leistungshomogene Gruppen eingeteilt werden, können die Aufgaben oder Texte so ausgewählt werden, dass sie dem Kompetenzniveau oder dem Vorwissen der einzelnen Teilgruppen angepasst werden. Fortgeschrittene Lerner erhalten zum Beispiel Sachtexte, in denen ein komplexer Zusammenhang dargestellt wird. Eher schwache Schüler bekommen in einer Gruppe einen an ihr Niveau angepassten Text, mit dem sie sich ebenfalls zum Experten für ihr Thema machen können. Der Unterrichtende erhält so ein Instrument an die Hand, mit dem er auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler reagieren kann.

Neben der hier skizzierten Form des Gruppenpuzzles können im Unterricht auch Teilgruppen⁵ nach unterschiedlichen Förderschwerpunkten gebildet werden. Nach der Durchführung einer individuellen Rechtschreibdiagnostik weiß der Unterrichtende etwa, wo die Schwächen einzelner Schüler liegen. Auf dieser Grundlage kann er Teilgruppen bilden, in denen die Schülerinnen und Schüler jeweils ein annähernd ähnliches Kompetenzniveau haben. Innerhalb der Teilgruppen bearbeiten die Schüler dann denselben Problembereich. Vielleicht wenden sich in einer Gruppe die 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“.

4. Grenzen des Kooperativen Lernens

Wellenreuther (2004, S. 40) berichtet, dass die Lehrer in Neuseeland sehr erfolgreichen Leseunterricht durchführen. Dazu sind die Unterrichtsmaterialien in den Klassen nach Kompetenzstufen präzise eingeteilt. Hinzu kommt, dass die Schüler und Schülerinnen 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 Lehrer 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.

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 Schüler aktivierende Form des Unterrichtens dar. Gleichzeitig ermöglicht es eine verstärkte Hinwendung zum einzelnen Schüler. Dennoch bleibt es zunächst Unterricht, bei dem 30 Schüler im Klassenraum von einem Lehrer unterrichtet werden. Die individuelle Hinwendung zu einem einzelnen Schüler über einen längeren Zeitraum ist auch im Kooperativen Lernen nicht ohne weiteres möglich, weil dann die Klasse aus dem Blick gerät.

Die oben bereits dargestellte Möglichkeit, in leistungshomogenen Teilgruppen entsprechend den Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler zu arbeiten, stößt in Deutschland – zumindest im Unterricht der Sekundarstufe – auf weitere Schwierigkeiten:

Es ist in Deutschland noch nicht üblich, dass Lehrer in der Ausbildung eine hinreichende diagnostische Kompetenz erwerben. Welche Rechtschreibphänomene bereiten den Schülern in

⁴ Das hier vorgestellte Gruppenpuzzle und Lerntempoduett ist dargestellt in Brüning/Saum 2006a.

⁵ Begrifflich unterscheiden wir *Kleingruppen* aus maximal vier Schülerinnen und Schülern, die in der Phase der Kooperation ihre Ergebnisse austauschen, von *Teilgruppen* einer Klasse, in denen sich die Schüler einem Förderschwerpunkt zuwenden. Da die Kooperationsphase mit Schülern vor allem in Partnerarbeit und Kleingruppen erfolgreich ist, können in einzelnen Förderschwerpunkten (d.h. Teilgruppen) auch mehrere Kleingruppen oder Paare gebildet werden.

der Klasse Probleme? Welche Kompetenzstufe im Lesen haben die Kinder in der Klasse erreicht? Wer muss sich noch mit der Bruchrechnung auseinandersetzen und welche Schüler können bereits Dezimalzahlen in den Blick nehmen? Warum erfasst der Schüler Textaufgaben in Mathematik nicht angemessen? Wo sind Schwerpunkte in der Förderung zu setzen? Welche Schüler sollten in Kleingruppen gemeinsam einen bestimmten Problembereich bearbeiten? Mit den herkömmlichen Instrumenten der Diagnostik lassen sich solche Fragen nur unzureichend beantworten. Hier benötigen die Lehrerinnen und Lehrer erprobte, zuverlässige und zugleich praktikable Instrumente, die dann auch in Fortbildungen in den Schulen implementiert werden müssen.

Wenn sich aber erst auf der Grundlage zureichender Diagnostik Teilgruppen mit gemeinsamen Förderschwerpunkten bilden lassen, dann stellt sich anschließend die Frage, mit welchen Lernmaterialien die Kinder und Jugendlichen arbeiten, so dass es ihren Kompetenzniveaus gerecht wird. Hierzu benötigen die Unterrichtenden differenzierendes Unterrichtsmaterial, das – vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse – zu erfolgreichem Lernen führen kann. Mit den vorhandenen deutschsprachigen Schulbüchern ist das bislang nur im Einzelfall möglich. Differenzierende Unterrichtsmaterialien, die für die Unterrichtenden einen individualisierenden Unterricht erst ermöglichen, sind hier eine notwendige Voraussetzung, wenn die jeweils unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schüler stärker in den Blick genommen werden.

Diese beiden Probleme stehen in keiner ursächlichen Beziehung zum Kooperativen Lernen, wohl aber erschweren sie eine Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Damit werden aber bereits grundsätzliche Schwierigkeiten aufgezeigt, die an anderer Stelle entfaltet werden (vgl. Die Beiträge von Kunze und Solzbacher in diesem Band).

5. Ausblick

Kooperatives Lernen steht für eine Unterrichtskultur, in der der einzelne Schüler mehr individuelle Lerngelegenheiten bekommt, die 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 (vgl. Brüning/Saum 2006). Mit den Routinen und Abläufen des Kooperativen Lernens vertraute 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 hat, besteht nach unsere 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.

Literatur

- Brüning, L./Saum, T. (2006a): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. 2. Aufl., Essen.
- Brüning, L./Saum, T. (2006b): Warum eigentlich kooperieren? Worin eigentlich besteht der Gewinn von Kooperation? In: Neue Deutsche Schule, 6-7/2006, S. 10f.
- Brüning, L./Saum, T. (2006c): Frontalunterricht und kooperatives Lernen. Guter Unterricht durch Integration unterschiedlicher Lehrformen. In: Schulmagazin 5 bis 10, 9/2006, S. 53-56.
- Brüning, L./Saum, T. (2007): Mit Kooperativem Lernen erfolgreich unterrichten. In: PÄDAGOGIK, 4/2007, S. 10-15.

- Green, N./Green K. (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber.
- Kagan, Sp. (1992): Cooperative Learning. San Clemente.
- Klieme, E./Baumert J. u.a. (2001): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. (BMF Publik). Bonn.
- Kohrs, P. (Hrsg.) (2005): D 9 – Arbeitsbuch für den Literatur- und Sprachunterricht. Paderborn.
- Textor, M. R. (2000): Lew Wygotski – der ko-konstruktive Ansatz. In: Fthenakis, W. E./ Textor, M. R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim und Basel, S. 71-83 (auch unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1586.html>).
- Wellenreuther, M. (2004): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50). Baltmannsweiler.