

Individualisierung und Differenzierung – aber wie?

Kooperatives Lernen erschließt neue Zugänge

Immer mehr Schulen lassen sich bei ihrer Unterrichtsentwicklung vom Konzept des »Kooperativen Lernens« anregen. Lässt sich dieser Ansatz auch nutzen, um Unterricht binnendifferenzierend zu gestalten? Die Autoren zeigen, dass viele Methoden, die im Rahmen des kooperativen Lernens zum Einsatz kommen, in hohem Maße geeignet sind, individuelle Zugänge und selbstverantwortliches Lernen zu unterstützen.

LUDGER BRÜNING/TOBIAS SAUM

Lehrerinnen und Lehrer möchten gut unterrichten. Denn guter Unterricht schafft Zufriedenheit auf Seiten der Schüler und der Lehrer: Die Schüler machen größere Lernfortschritte 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 [1999]). Demnach gehört zum guten Unterricht die Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können, ist daher eine der zentralen Forderungen an die Unterrichtenden. Es ist unmittelbar einsehlich, dass starker individualisierter Unterricht auf Seiten der Schüler mehr erfolgreiche Lernprozesse initiieren kann, dass er weniger Versagenserfahrungen provoziert und so die Lernbiografien der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen wird. Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2009) haben zu Recht darauf hingewiesen, dass der 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 unter den gegebenen Rahmenbedingungen kann Individualisierung nicht heißen, dass die Unterrichtenden sich intensiv einem einzelnen Schüler zuwenden sollen (von Saldern 2009). Das ist in einer Klasse mit 30 Schülerinnen und Schülern schon strukturell bedingt nur sehr begrenzt möglich (vgl. dazu auch Wischer 2007).

Nach unserer Auffassung kann dieses Problem nur dadurch gelöst werden, dass man im Unterricht möglichst viele Gelegenheiten zum individuellen und kooperativen Lernen schafft. 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.

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 2009). In dieser Phase der Kooperation unterstützen 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 ganz unterschiedlich verstanden wird. Erst in der sich anschließenden individuellen und kooperativen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt findet die eigentliche Aneignung statt – häufig dadurch, dass sich die Gruppenmitglieder die Inhalte wechselseitig erklären. Im Kooperativen Lernen können alle Schüler einer Klasse ihr Wissen individuell konstruieren und im Austausch mit anderen vertiefen.

In der Kooperationsphase unterstützen sich die Schüler wechselseitig. Sie können auf die Probleme und Lernschwierigkeiten ihrer Mitschüler eingehen und sie so individuell fördern. Schüler der gleichen Altersstufe haben mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus. Und gerade deshalb können sie erfolgreich miteinander und voneinander lernen. Ein besonderer Vorteil dabei ist, dass ihre kognitiven Kompetenzen zwar unterschiedlich sind, aber dennoch relativ nahe beieinander liegen. Und Schüler lernen mitunter besser von denen, die ihren Problemen noch nahe sind, weil sie diese vielleicht gerade selbst erst überwinden haben, als von Lehrenden, die viel weiter entwickelte kognitive Kompetenzen haben.

Eine weitere Möglichkeit der wechselseitigen Unterstützung ist, dass Gruppen, die ihre Aufgaben schneller als andere erledigt haben, Tutoren für andere Gruppen stellen: Wenn die erste Gruppe fertig ist, können sich ihre Mitglieder auf andere Gruppen, die noch nicht fertig sind, verteilen. Dabei ist allerdings wichtig, dass sie nicht einfach nur die Lösung mitteilen, sondern dass sie die Gruppe bei der Überwindung ihrer Schwierigkeiten unterstützen. Empirisch ist nachgewiesen, dass durch den Einsatz der leistungsstärkeren Schüler als Tutoren die Leistungsunterschiede innerhalb einer Klasse verringert werden können (Kunze 2008, S. 20)

Das Kooperative Lernen kann also schon durch seine Struktur der Forderung nach stärkerer Individualisierung Rechnung tragen. Aber es bietet darüber hinaus vielfältige methodische Möglichkeiten, einzelne Förderschwerpunkte in der Klasse zu bilden, unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten gerecht zu werden oder den Interessen der Schüler Raum zu geben (Abb. 1).

Differenzieren nach Förderschwerpunkten

Eine Möglichkeit zur verstärkten Individualisierung ist der Unterricht in Kleingruppen, die nach unterschiedlichen Förderschwerpunkten gebildet werden. Auf der Grundlage einer individuellen Diagnostik, die offen legt, wo die einzelnen Schüler noch Schwierigkeiten haben, können Schwerpunkte bestimmt werden, in denen jeweils mehrere Schülerinnen und Schüler einen annähernd ähnlichen Förder- oder Förderbedarf haben. Innerhalb ihrer Förderschwerpunkte bearbeiten die Schüler dann denselben Problembereich. Vielleicht wiederholen sie im Fach Deutsch des 5. Jahrgangs in einer Teilgruppe die Großschreibung von Nomen, andere Schüler hingegen üben die Strategie des Verlängerns, während sich wieder andere Schüler erneut einen Begriff davon machen müssen, was das Wesen von Nomen, Verben und Adjektiven ausmacht. Innerhalb der Förderschwerpunkte arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen aus drei bis vier Schülern. Wenn alle Gruppenmitglieder ihre Aufgaben alleine gelöst haben, stellt einer die ers-

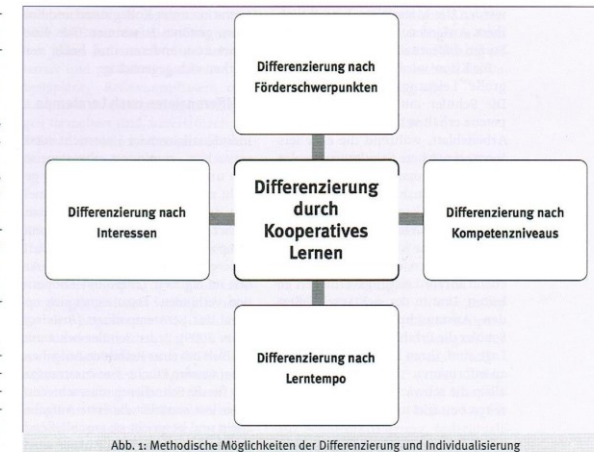


Abb. 1: Methodische Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung

te Aufgabe vor, im Anschluss daran einigen sich alle auf eine gemeinsame Lösung, dann stellt der nächste die zweite Aufgabe vor usw. Weil die anderen Gruppen andere Themen bearbeitet haben, ist hier das Vorstellen in der Klasse nicht sinnvoll. Stattdessen sollten für die Schüler Lösungsblätter bereitliegen, mit denen sie ihre Lösungen überprüfen können. Ausgewählte Ergebnisse kann die Lehrkraft auch korrigieren, sofern das zeitlich möglich ist. Nach einer bestimmten Zeit sollte ein Re-Test durchgeführt werden, mit dem der Lernfortschritt überprüft wird. Je nach den Ergebnissen können manche Schüler zu einem neuen Förderschwerpunkt übergehen, während andere noch an ihrem bisherigen weiterarbeiten müssen.

Differenzieren nach Kompetenzniveau

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 Lesekompetenzunter-

schiede reagieren, wenn er alle Schüler erreichen will. Gerade arbeitsunfähige Methoden des Kooperativen Lernens sind hier gut einsetzbar. Exemplarisch sei dies am Partnerpuzzle demonstriert (Brüning/Saum 2009).

Beim Partnerpuzzle geht es darum, dass sich die Hälfte der Klasse zu Experten für ein bestimmtes, eng umgrenztes Teilthema macht. Die andere Hälfte der Klasse erarbeitet zeitgleich ein anderes Teilthema. Thematisch gehören beide Themen zu einem Oberthema. Nachdem sich die Schüler als Experten für ihr Gebiet mit einem Schüler, der das gleiche Thema hat, ausgetauscht haben, unterrichten sie sich wechselseitig über ihr Thema.

Unter den gegebenen Rahmenbedingungen kann Individualisierung nicht heißen, dass die Unterrichtenden sich intensiv jedem einzelnen Schüler zuwenden.

Ein Beispiel: Schüler beschäftigen sich im Politikunterricht der Klasse 6 an einer Realschule mit der Frage, welche Aufgaben der Klassensprecher hat. Für das Partnerpuzzle zur Beantwortung dieser Frage werden zwei unterschiedliche Arbeitsblätter entwickelt, die jeweils einen Aspekt der Frage berücksichtigen. Zusätzlich

werden die Materialien hinsichtlich ihres Anforderungsniveaus in zwei Stufen differenziert.

Die Klasse wird dann in zwei gleich große Leistungsklassen eingeteilt. Die Schüler mit höherer Lesekompetenz erhalten das anspruchsvollere Arbeitsblatt, während die eher leistungsschwächere Schülergruppe das Material bekommt, das viele Lese- und Verstehenshilfen enthält, insgesamt weniger komplex und vielleicht auch etwas kürzer ist.

Alle Schüler können in ihren Expertengruppen annähernd entsprechend ihrem Leistungsvermögen arbeiten. Und in der sich anschließenden Austauschphase machen die Schüler die Erfahrung, dass sie in der Lage sind, ihren Partner sachgerecht zu informieren – ein Aspekt, der vor allem die schwächeren Schüler nicht selten bestärkt und ermutigt.

Kooperatives Lernen im Unterricht und Kooperation unter Kolleginnen und Kollegen gehören zusammen.

Noch intensivere Differenzierungsmöglichkeiten bietet das Gruppenpuzzle: Hier kann man bei den Materialien drei bis vier unterschiedliche Schwierigkeitsgrade unterscheiden: nach der Länge der Texte, nach Komplexität des Inhalts und der Sprache, nach Hilfen, die gegeben werden, und durch unterschiedliche Aufgaben. Immer dann, wenn die Methoden des Kooperativen Lernens arbeitsungleich arrangiert werden können, lassen sie sich hervorragend binnendifferenzierend einsetzen.

Nicht verschwiegen werden soll, dass ein solcher Unterricht eine relativ intensive Vorbereitung vom Lehrer verlangt, wenn zwei, drei oder vier unterschiedliche Materialien benötigt werden. Kollegiale Kooperation erleichtert diese Form der Individualisierung, solange erst wenige Schulbücher praktikable Angebote machen.¹ Wenn Materialien zu Unterrichtseinheiten und -vorhaben in der Schule systematisch weitergegeben werden, kann man bereits auf etwas aufbauen und gewinnt als Lehrkraft Zeit, das Material weiterzuentwickeln – gerade hinsichtlich einer immer passenderen Differenzierung.

Es zeigt sich immer wieder: Kooperatives Lernen im Unterricht und Ko-

operation unter Kolleginnen und Kollegen gehören zusammen. Das eine führt zum anderen und beide verstärken sich gegenseitig.

Differenzieren nach Lerntempo

Individualisierender Unterricht muss versuchen, zumindest phasenweise den unterschiedlichen Lerntempi gerecht zu werden. Dabei ist zu vermeiden, dass die Schüler nur nebeneinander arbeiten, zwar jeder in seinem Tempo, doch ohne Austausch mit den anderen. Doch wie kann man die Arbeit im eigenen Tempo mit Kooperation verbinden? Dazu eignet sich optimal das Lerntempoduett (Brüning/Saum 2009): Jeder Schüler bekommt ein Blatt mit einer 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 z. B. durch Aufstehen signalisiert hat. Wenn beide die erste Aufgabe besprochen haben, wenden sie sich der zweiten Aufgabe zu, diese bearbeiten sie wieder in Einzelarbeit, bevor sie sie mit einem neuen Partner besprechen, und zwar wieder 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 schnelle Lernende eventuell das gesamte Aufgabenblatt.

Wenn man das Lerntempoduett weiter differenzieren möchte, kann man auch arbeitsteilige Aufgaben zu geben. Dann treffen sich Schüler, die unterschiedliche Aufgaben bearbeitet haben, und vergleichen diese, indem sie dazu z. B. eine Vergleichstabelle oder ein Venn-Diagramm machen. Oder, wenn sie unterschiedliche Texte gelesen haben, vermitteln sie sich den Inhalt. So kann man die Differenzierung nach Kompetenzniveaus mit der Arbeit im individuellen Tempo verbinden.

In der Praxis taucht manchmal das Problem auf, dass Schüler länger warten müssen, bis ein Partner fertig ist, mit dem sie sich austauschen können. Um hier Leerlauf bei den Wartenden zu vermeiden, bietet sich folgendes Verfahren an: 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, bei der für jede Aufgabe eine Spalte zur Verfügung steht, in die sich die Schüler, die mit dieser Aufgabe fertig sind, eintragen.

Ein weiterer Vorteil des Lerntempoduetts ist es, dass der Lehrer Zeit zur individuellen Förderung bekommt. Immer dann, wenn ein Schüler aufsteht, kann er als Partner fungieren. Er kann sich die Ergebnisse vorstellen lassen, sehen, wo individuelle Stärken und Schwächen sind, und dann gezielt den Schüler unterstützen. Gerade Schüler, die Schwierigkeiten haben, im Unterricht mitzukommen, sind hierfür sehr dankbar. 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, das dabei jeder in seiner Lerngeschwindigkeit arbeiten kann. Für niemanden entsteht Zeitdruck, da die Kooperation immer erst dann beginnt, wenn zwei Lernende dazu bereit sind. Hier wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass die Lerngeschwindigkeiten der Kinder und Jugendlichen, bei gleichem kognitivem Lernziel, um den Faktor fünf variieren können. Konkret könnte das heißen: Was sich der eine Schüler nach drei Minuten erarbeitet hat, versteht ein anderer erst nach 15 Minuten (vgl. Wahl 2004).

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 Ler-

nen 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 2010): Die Schüler wählen im Rahmen eines vom Lehrer vorgegebenen oder gemeinsam gewählten Themas 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, denn 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 selbständigen Lernens der Schüler an, denn der Lehrer zieht sich stark zurück. Wir empfehlen allerdings, diese Methode erst anzuwenden, wenn die Schüler die Kompetenzen der Kooperation und des selbständigen Arbeitens recht gut beherrschen. Gerade in den unteren Jahrgangsstufen müssen die Projektziele und Vorhaben für die Schüler und Schülerinnen genau formuliert sein und sehr überschaubar bleiben. Die Anforderungen dieser Methode sind höher als beim Gruppenpuzzle, bei dem ja ebenfalls Arbeitsteilung in der Gruppe stattfindet. Denn für den Einzelnen gibt es keine Möglichkeit mehr, sich in einer Expertengruppe über das gleiche Teilthema auszutauschen, da jeder Schüler in der Klasse einen anderen Aspekt des Themas bearbeitet. Doch wenn die

entsprechenden Kompetenzen entwickelt sind, wird bei dieser Methode – von jedem auf seine Weise – sehr intensiv und produktiv gearbeitet. Arbeitspläne, Reflexionsphasen und Raster, in denen Leistungserwartungen formuliert sind, unterstützen die Schüler in einem solchen sehr offenen Unterricht.

Zusammenfassung

Kooperatives Lernen steht für eine Unterrichtskultur, in der Differenzierung und Individualisierung auch unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen realisiert werden können. An den begrenzten Möglichkeiten des Unterrichts, der sich eben nicht 30 Schülerinnen und Schülern einzeln zuwenden kann, muss innere Differenzierung nicht scheitern. Die einzelnen Schüler bekommen mehr auf sie zugeschnittene Lerngelegenheiten und fördern sich in kooperativen Phasen wechselseitig.

Mit den Methoden des Kooperativen Lernens kann der Unterrichtende auf verschiedene Weise differenzieren: nach Förderschwerpunkten, nach Kompetenzniveaus, nach Lerntempo und nach Interessen. Dabei erhöht sich mitunter der Arbeitsaufwand für die Unterrichtenden. Doch je stärker die Kooperationskultur an einer Schule ausgeprägt ist, desto mehr kann jeder auf dem aufbauen, was andere geleistet haben, desto mehr kann Arbeit aufgeteilt werden und desto besser kann man sich gegenseitig anregen und voneinander lernen: Individualisierung im Unterricht und Kooperation im Kollegium spiegeln einander.

Anmerkung

¹ Nach unserer Kenntnis verbinden gegenwärtig zwei Schulbücher gezielt das Kooperative Lernen mit Möglichkeiten zur Differenzierung: bei Wes-

Tobias Saum, Jg. 1969, ist Lehrer für Deutsch und Philosophie an der Gesamtschule Haspe in Hagen, Fachberater und Fachmoderator der Bezirksregierung Arnsberg für die Bereiche Deutsch, Unterrichtsmoderation und Lernkultur/Kooperatives Lernen.
Adresse: Am Zamelberg 26, 58300 Wetter
E-Mail: tobias.saum@web.de

Ludger Brüning, Jg. 1967, ist Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften an der Gesamtschule Haspe in Hagen und Fachmoderator der Bezirksregierung Arnsberg für Unterrichtsmoderation und Lernkultur/Kooperatives Lernen.

Adresse: Geschwister-Scholl-Str. 58, 58300 Wetter
E-Mail: brueningludger@web.de

termann das Deutschbuch »Klartext« und bei Cornelsen das Englisch-Buch »English G 21«. Die Einführung solcher Schulbücher erleichtert die Unterrichtsentwicklung sehr.

Literatur

- Bonnet, A./Hericks, U. (2009): Neue Tipps für guten Unterricht. In: PÄDAGOGIK H. 11/2009, S. 8–11
Brophy, J. (2010): Was wissen wir darüber, wie guter Unterricht gelingt? In: Eikenbusch, G./Heymann, H. W. (Hg.): Was wissen wir über guten Unterricht? Hamburg, S. 77–104
Brüning, L./Saum, T. (2009): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Bd. 1: Strategien zur Schüleraktivierung. Essen, 5. Aufl.
Brüning, L./Saum, T. (2010): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Bd. 2: Neue Strategien zur Schüleraktivierung, Individualisierung, Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung. Essen, 2. Aufl.
Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze
Kunze, J. (2008): Begründungen und Problemfelder individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, J./Solzbacher, C.: Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Hohengehren, S. 13–26
Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin

Je mehr Kompetenzen zur Kooperation die Schüler erworben haben, desto freier können die Prozesse des Kooperativen Lernens organisiert werden.

- Moser, U./Tresch, S. (2005): Best Practice in der Schule. Aargau/Schweiz, 2. Aufl.
von Saldern, M. (2009): Länger gemeinsam lernen – was sonst?! In: nds 5/2009, S. 18 f.
Wahl, D. (2004): Das Lerntempoduett. In: Huber, A. H. (Hg.): Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit. Leipzig u. a., S. 58–67
Wischer, Beate (2007): Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? In: Die Deutsche Schule 4/2007, S. 422–433

