

Bastian Becker
Tanja Ewering

PÄDAGOGIK

Praxisleitfaden Kooperatives Lernen und Heterogenität

Aktivierende Klassenführung für Inklusion
und Gemeinsames Lernen

Große
Methoden-
sammlung für
gelingenden
Unterricht



IQES online

BELTZ

Becker/Ewering

Praxisleitfaden Kooperatives Lernen und Heterogenität

»Gleichheit ohne Verschiedenheit ist schlechte Gleichheit

—

Verschiedenheit ohne Gleichheit ist schlechte Verschiedenheit!«

Zen-Spruch

»Als Organisator setze ich dort an, wo die Welt ist, so wie sie ist, nicht so, wie ich sie gerne hätte. Dass wir die Welt so akzeptieren, wie sie ist, schwächt in keiner Weise unseren Wunsch, sie dahingehend zu verändern, dass sie sich unserem Idealbild nähert, doch es ist notwendig, wenn wir die Welt wirklich ändern wollen, dass wir da ansetzen, wo die Welt gerade ist.«

Saul Alinsky

Bastian Becker, Tanja Ewering

Praxisleitfaden Kooperatives Lernen und Heterogenität

Aktivierende Klassenführung für Inklusion
und Gemeinsames Lernen

*Herausgegeben von Gerold Brägger
und Dennis Sawatzki*

Große
Methoden-
sammlung für
gelingenden
Unterricht

BELTZ

Bastian Becker, Fachleiter für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen für das Fach Deutsch, Fortbildungsmoderator, bis vor Kurzem Mitglied des Teams für das Netzwerk-Zukunftsschule »Inklusion/Gemeinsames Lernen« der Bezirksregierung Münster (Hospitation, Beratung).
E-Mail: becker@iquel.de

Tanja Ewering, Lehrerin für Sonderpädagogik, Fachleiterin für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, Fortbildungsmoderatorin, bis vor Kurzem Mitglied des Teams für das Netzwerk-Zukunftsschule »Inklusion/Gemeinsames Lernen« der Bezirksregierung Münster.
E-Mail: ewering@iquel.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-63203-6 Print
ISBN 978-3-407-63237-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Miriam Frank
Layout/Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Illustrationen/Abbildungen Innenteil: © istock/grafikazpazurem (S. 33), matsabe (S. 34),
Dzyuba (S. 195)
Umschlagabbildung: © getty images/Hiroshi Watanabe

Herstellung: Victoria Larson
Satz: WMTP Wendt-Media Text-Processing GmbH, Birkenau
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	9
1. Einleitung	12
1.1 Einführende Worte.....	12
1.2 Die Basis unserer Arbeit.....	14
2. »Denken-Austauschen-Vorstellen« (DAV): Der Einstieg ins Kooperative Lernen	22
2.1 Der kooperative Austausch im DAV-Dreischritt.....	23
2.2 Praxistipps für den Einstieg ins Kooperative Lernen.....	47
3. Methoden-Schwerpunkt: Verabredungspartner/innen im Gemeinsamen Lernen	59
3.1 Einleitung.....	59
3.2 Aus unserer Praxis.....	60
3.3 Übersicht der Methode Verabredungspartner/innen.....	61
3.4 Den Unterricht planen.....	63
3.5 Praxistipps zum Anfangen.....	64
3.6 Besonderheiten im Gemeinsamen Lernen.....	66
4. Komplexere Varianten des »Denken-Austauschen-Vorstellen« (DAV)	69
4.1 Ergänzende Verfahren zum DAV.....	69
4.2 Verfahren mit Arbeitsteilung.....	74
5. Kooperatives Lernen im Kontext der Inklusion erfolgreich gestalten	80
5.1 Arbeitsaufträge.....	80
5.2 Positive Abhängigkeit und individuelle Verantwortung.....	85
5.3 Rollen.....	88
5.4 Direkte Interaktion.....	90
5.5 Numbered Heads and Coloured Places.....	92
5.6 Das Zufallsprinzip.....	93
5.7 Die Präsentationsphase.....	94
5.8 Feedback.....	95
5.9 Tipps zum Lehrer/innenhandeln.....	97
5.10 Grundstruktur einer Unterrichtsstunde im Gemeinsamen Lernen.....	98

6. Gemeinsam Lehren: Unterrichten im Team	105
6.1 Rahmenbedingungen	105
6.2 Herausforderungen gemeinsamen Lehrens	106
6.3 Formen der Kooperation	108
6.4 Niveaustufen der Zusammenarbeit	110
6.5 Tipps für das gemeinsame Lehren	111
7. Der Umgang mit Heterogenität und Vielfalt im Unterricht	113
7.1 Besonderheiten inklusionsorientierten Unterrichts	115
7.2 Von Unterschieden und Gemeinsamkeiten	118
7.3 Differenzierung durch Arbeitsaufträge	119
7.4 Zum Umgang mit verschiedenen Förderschwerpunkten – eine erste Orientierung	130
7.5 Elementarisieren	146
8. Methoden-Schwerpunkt: Differenzierung nach Lerntempo	152
8.1 Das erweiterte Lerntempo-Duett im Gemeinsamen Lernen	152
8.2 Das Lerntempo-Terzett im Gemeinsamen Lernen	169
8.3 Das Lerntempo-Quartett im Gemeinsamen Lernen – Ein Beispiel aus unserem Unterricht	177
9. In der Gemeinschaft leben und arbeiten	184
9.1 Defizite und Bedarfe bei Kindern erkennen und im Sozialtraining ausbauen	186
9.2 Reflexion von Gruppenprozessen	193
10. Traditioneller Unterricht und Gemeinsames Lernen	196
11. Methoden-Schwerpunkt: Direkte Instruktion im Gemeinsamen Lernen	198
11.1 Einleitung	198
11.2 Aus unserer Praxis	201
11.3 Übersicht der Methode Direkte Instruktion	202
11.4 Den Unterricht planen	203
11.5 Tipps zum Anfangen	208
11.6 Direkte Instruktion im Gemeinsamen Lernen	209

12. Theoretisches, Hintergründe und Kernbotschaften	212
12.1 Warum Kooperatives Lernen im Gemeinsamen Lernen sinnvoll ist	212
12.2 Achtung Praxisschock! Nutzen Sie Frustrationserlebnisse positiv	216
12.3 Kernbotschaften	220
12.4 Eine Analogie zum Abschluss	221
Kommentiertes Literatur- und Abkürzungsverzeichnis	226

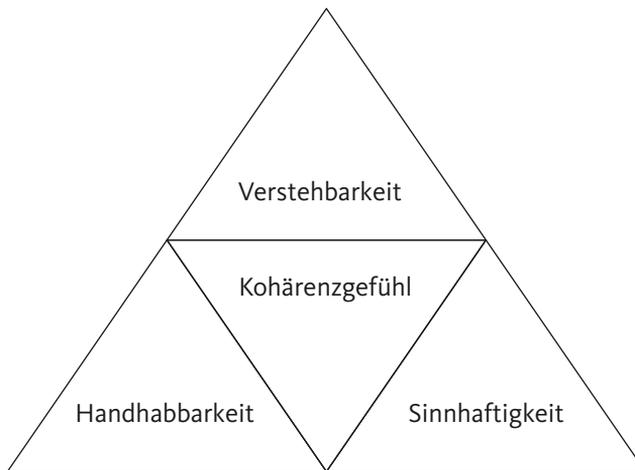
Vorwort

Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, keine rein schulische. Erfolgreiche Inklusion erfordert Umdenken, erfordert Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, erfordert bewusstes Abstandnehmen von einem Denken, welches komplexe gesellschaftliche Herausforderungen populistisch in einfache Schwarz-Weiß-Kategorien umdeutet, mit Schubladen hantiert und zwischen ihnen gewichtet. Zugleich erfordert Inklusion jedoch auch eine pragmatische Perspektive für diejenigen, die sie umsetzen sollen, die alltäglich mit unseren Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten, die sich immer wieder zwischen den Stühlen aus Anspruch und Wirklichkeit wiederfinden. Die Lehrkräfte unseres Landes brauchen ein händelbares Instrumentarium, welches dabei hilft, einigermäßen souverän auf dem schmalen Grat zwischen Möglichkeiten und Wirklichkeiten entlangzubalancieren. Genau hier setzt dieses Buch an.

Die beiden Autor/innen kommen aus der Unterrichtspraxis. Als Tandem mit sonderpädagogischem und gymnasialem Background reflektieren sie in dem vorliegenden Buch nicht aus einer akademischen oder ideologischen Perspektive. Sie berichten aus ihrer eigenen Praxis, aus ihrem Alltag, in dem sie, wie sie es selbst nennen, mit der »standortbezogenen Inklusion« umzugehen versuchen. Insofern sind ihre Ausführungen keinesfalls als letztgültige Antworten auf die vielen Fragen und Ungereimtheiten rund um dieses Thema zu verstehen, sondern als praktisch erprobte Problemlösungsstrategien. Und daher sind Sie als Leserin, als Leser eingeladen, die vielen methodischen Hinweise auch als eben jene zu deuten, als die sie intendiert sind: als Vorschlag, den Kindern und Jugendlichen einen gelassenen, selbstverständlichen Umgang mit Vielfalt zu vermitteln und sie gleichzeitig bestmöglich dort abzuholen, wo sie stehen, und dort hinzubringen, wo sie hinzugelangen imstande sind.

Dabei wird »Methode« in einem weiten Begriffssinn verstanden: Als griechisches Kompositum aus »metá« und »hodós« kann »Methode« übersetzt werden mit: »der Weg auf ein Ziel hin«. »Weg« bedeutet also »hin zu etwas« und zugleich immer auch »weg von etwas anderem«. In diesem Falle: hin zur individuellen Potenzialentfaltung, weg von einem engen Leistungsbegriff, hin zu einer Lehr- und Lernkultur, die aktives, handlungsorientiertes, individuelles und kooperatives Lernen fördert und neben fachlichen auch soziale Leistungen würdigt. Und dennoch: Der Widerspruch liegt hier in den schulischen Rahmenstrukturen, in dem Betreuungsverhältnis, in dem engen Stundenraster, in den curricularen Vorgaben. Die Autor/innen sehen die Notwendigkeit, Rahmenbedingungen zu verändern, damit Gemeinsames Lernen zu echtem inklusivem Unterricht heranreifen kann. Sie halten es für erforderlich, dass Schule *reformiert*, nicht aber, dass sie *revolutioniert* werden muss. Sie scheuen sich davor, hinsichtlich ihres eigenen Unterrichts von Inklusion zu sprechen. Sie bevorzugen den Begriff der Inklusionsorientierung, wohlwissend, dass sie von Inklusion weit entfernt

sind. Und damit besteht eine große Chance, dass sich viele Leser/innen und Lehrer/innen mit ihnen identifizieren können, die diese Einschätzung mit ihnen teilen.



Aaron Antonovsky spricht von einem Kohärenzgefühl, wenn Verstehbarkeit, Sinn und Handhabbarkeit (oder Bewältigungszuversicht) erfüllt sind. Hinsichtlich der Herausforderung Inklusion bedeutet dies, dass vielen Kolleginnen und Kollegen dieses Kohärenzgefühl (noch) fehlt, da sie entweder nicht verstehen, was diese ganze Debatte eigentlich soll (dies trifft vermutlich auf einen nur geringen Teil eines Kollegiums zu), oder sie sie zwar verstehen, aber nicht für sinnvoll erachten (dies gilt womöglich schon für einen etwas größeren Teil), oder sie Inklusion im Grunde genommen zwar befürworten, jedoch nicht wissen, wie sie das alles bewältigen sollen (dies trifft sicherlich auf den größten Teil der Inklusions skeptiker zu). Das Autorenteam des vorliegenden Bandes setzt an diesem Punkt an: Es beteiligt sich nicht an den teils sehr ideologisch, mitunter sogar radikal geführten Diskursen zwischen Bildungspolitik, Sonderpädagogik und Fachdidaktik. Damit sind sie keineswegs unpolitisch – sehr wohl jedoch undogmatisch – und überlassen die Grundsatzdebatten anderen Akteuren. Stattdessen kombinieren sie die spätestens seit John Hattie nachgewiesenen Effektstärken des Kooperativen Lernens und der Direkten Instruktion mit Gemeinsamem Lernen. Damit tragen sie womöglich zu einer Renaissance des Kooperativen Lernens bei, da in ihm eine besondere Chance für den inklusionsorientierten Unterricht liegt und dabei eben nicht nur die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf oder mit DaZ-Hintergrund profitieren, sondern letztlich auch alle anderen.

Mit den sehr praxistauglichen Tipps beweisen die Autor/innen ein gutes Gespür, was die einzelne Lehrperson für ihren Unterrichtsalltag braucht. Und sie beweisen damit die gebührende Bescheidenheit, indem sie sich nicht auf die Fahne schreiben, den heiligen Gral gefunden zu haben, oder sich anmaßen, über Andersdenkende zu urteilen. Und damit sind sie mit ihrem inklusionsorientierten Ansatz sehr authen-

tisch – geht es doch auch im Gemeinsamen Lernen immer vor allem darum, die Vielfalt anzuerkennen und als unschätzbare Ressource zu betrachten und sie nicht aufgrund von Überforderung, Angst oder gar Intoleranz abzulehnen.

Wenn der Ansatz von Becker und Ewering mit einem Aphorismus pointiert werden kann, dann vielleicht am treffendsten mit dem folgenden: Es gibt einen entscheidenden Unterschied zwischen »Das geht alles nicht« und »Das geht nicht alles«. Hier setzen sie an und liefern vor allem kreative Impulse für das, was geht.

Dennis Sawatzki
Leiter IQUEL

Gerold Brägger
Leiter IQES online und schulentwicklung.ch

1. Einleitung

1.1 Einführende Worte

Gemeinsames Lernen ist eine *der* Herausforderungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. So richtig und wichtig zentrale Forderungen der UN-Menschenrechtskonvention sind, so schwer fällt die Umstellung des Systems im Ganzen, der Schule im Einzelnen und des jeweiligen individuellen Unterrichts. *Dass* sich der Unterricht entwickeln *muss*, liegt auf der Hand, wird doch der fragend-entwickelnde Unterricht in seiner Quasi-Monopolstellung im Kontext Gemeinsamen Lernens noch weniger Schülerinnen und Schülern gerecht als ohnehin schon. Entsprechend kontrovers wird über das Thema »Inklusion« diskutiert.

Dadurch, dass sehr viele Lehrerinnen und Lehrer mit Herzblut, Optimismus und Engagement zu überzeugenden Veränderungen beitragen, ist dieses Thema aber auch eine *der* Chancen für unsere Gesellschaft. Und egal in welche Richtung die politischen Entscheidungsträger das Thema auch drehen und wenden werden: Vielfalt ist Realität! Und unabhängig von den konkreten Richtlinien und Lehrplänen, unabhängig davon, ob es zukünftig »Inklusion« heißen wird oder nicht:

Die Erkenntnis, dass der Heterogenität der Menschen auch schulisch Rechnung getragen werden muss, ist unhintergebar.

Sie, liebe Leserin, lieber Leser, gehören zu denjenigen, die wollen, dass es funktioniert – die wollen, dass Unterricht und Schule für alle Beteiligten gewinnbringend ist – die wollen, dass unsere Gesellschaft eine ist, in der der Respekt für Anderssein bei gleichzeitigem Bekenntnis zu einer sozialen Gemeinschaft bereits in der Schule angelegt wird und nicht Zufallsprodukt und Lippenbekenntnis ist – und die/der hoffentlich durch unsere Beispiele und Anregungen bestätigt wird, dass es tatsächlich funktionieren kann.

Ausgangspunkt der Reise zur Entwicklung unseres Unterrichts bildete für uns u. a. das *Kooperative Lernen im engen Sinne*, wie dies vor allem durch *Brüning und Saum* in Deutschland bekannt wurde und welches von Hilbert Meyer bezeichnet wird als ein Unterricht mit »überraschend straffer«¹ Struktur. Aus unserer Erfahrung kristallisierten sich im Laufe der Jahre immer mehr Aspekte der Unterrichtsgestaltung und der Zusammenführung von Lerngruppen heraus, die für uns lohnenswert erscheinen und die wir mittlerweile über verschiedene Kanäle wie Aufsätze, Vorträge und Fortbildungen im Rahmen unserer Arbeit für IQUEL, dem Institut für Qualitätsentwicklung und

1 Vgl. Meyer 2015, S. 62.

Lehrer/innenfortbildung, haben vorstellen dürfen. In diesem Band versuchen wir, einen systematischen und *an der Praxis orientierten Einblick* in eine Unterrichtspraxis, wie wir sie uns vorstellen können, zu liefern, der, so hoffen wir, es Ihnen als Leser/in und Lehrer/in² ermöglicht, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Viele Lehrerinnen und Lehrer setzen diese und ähnliche Methoden bereits im Alltag um. Und Sie gehören (spätestens ab jetzt) dazu!

Dieser Band ist in diesem Sinne primär als *Methodenbuch zur Gestaltung konkreter Unterrichtssituationen* angelegt. Das heißt, dass unser Anspruch in erster Linie darin besteht, Ihnen für Ihre alltägliche Unterrichtspraxis Handwerkszeug bereitzustellen. Unser Anspruch ist es nicht, uns in allgemeinpädagogische, sonderpädagogische oder gar fachdidaktische Diskurse einzubringen oder diese widerzuspiegeln. Auch können und wollen wir keinen Beitrag zur Gesamtumgestaltung des Schulsystems liefern. Wir werden uns weniger damit beschäftigen, was wünschenswert wäre, welche Rahmenbedingungen sinnvoll wären, wie Lehrer/innenaus- und -fortbildung reformiert werden müssten usw. Dies wurde und wird an anderer Stelle kompetenter diskutiert. Wir arbeiten mit den Bedingungen, die uns in einer Art »standortbezogener Inklusion«³ fernab jeglicher Utopien konkret vorliegen: nicht mehr und nicht weniger. Der folgende Text fußt neben unserer tagtäglichen Praxis auch auf einer breiten Lektürebasis und einem theoretischen wie empirischen Unterbau. An entsprechender Stelle lassen wir dies einfließen – allerdings stets mit der Zielsetzung, die Praxis zu klären und zu entwickeln.

Sind Sie bereits Profi im Kooperativen Lernen, so werden Sie vielleicht erstaunt sein, wie wenig komplexe Methoden wir in dieser Publikation vorstellen. Wir haben hier lange mit uns gehadert und uns für einen Weg entschieden, der die Komplexität nur langsam steigert. Der Grund ist die Komplexität der Herausforderung »Inklusion/Gemeinsames Lernen« an sich:

- Gemeinsames Lernen verlangt Einblicke in Regel- wie Sonderpädagogik gleichermaßen.
- Kenntnisse zur Elementarisierung wie Differenzierung sind vonnöten.
- Es sollte eine Klarheit über die Grundsätze moderner und guter Unterrichtsgestaltung gegeben sein (etwa im Sinne der Kriterien Meyers⁴, aber auch Hatties⁵).
- Kooperatives Lernen ist als Gesamtkonzept jenseits der reinen Methodik ernst zu nehmen.
- ...

2 Wenn wir nachfolgend die männliche oder weibliche Form verwenden, dann stets als generisches Maskulinum oder Femininum, mit dem das jeweils andere Geschlecht immer mitgedacht und mitgemeint ist.

3 Zum Versuch einer Definition siehe 1.2.2.

4 Vgl. Meyer 2004.

5 Vgl. Hattie 2013 und 2014.

Während der Arbeit an diesem Werk ist uns zunehmend bewusst geworden, wie sehr wir hier die Quadratur des Kreises versuchen, um dem Thema gerecht zu werden. Um dies zu erreichen, ohne die Komplexität zu hoch anzusetzen, haben wir uns einerseits für ein kleinschrittiges Vorgehen mit zunächst (scheinbar) wenig komplexen Verfahren entschieden, wohlwissend, dass im Gemeinsamen Lernen jede Situation komplex sein kann. Andererseits bedeutet dies zwangsläufig, dass wir oben angedeutete Themenkomplexe meist nur anreißen und kleine Einblicke liefern können. Wir hoffen, an anderer Stelle zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal auf »Großformen« des Kooperativen Lernens (wie Gruppenturniere oder kooperative Projekte) zurückkommen zu können.

Wir haben versucht, durch den Aufbau dieses Bandes eine aus unserer Sicht zielführende und sinnvolle Reihenfolge nahezulegen. Sie können diesen Band also so nutzen, dass Sie ihn von vorne bis hinten »durcharbeiten« und so Schritt für Schritt Ihren Unterricht weiterentwickeln. Selbstverständlich versteht sich diese Folge nur als Vorschlag: Nehmen Sie aus diesem Band, was Sie brauchen. Vielleicht interessieren Sie in erster Linie die konkreten Tipps mit sonderpädagogischem Background, weil Sie bereits über ein breites Expert/innenwissen im Kooperativen Lernen verfügen. Vielleicht blättern Sie den Band durch und nehmen sich selektiv das, was Ihnen besonders nützlich erscheint. Vielleicht sind Sie eher an theoretischen Hintergründen interessiert. Oder Sie haben schon einen Methodenliebling erspäht und wollen schauen, was wir daraus gemacht haben ... Nur zu! Uns interessiert es selbstverständlich auch, was *Sie* so daraus machen. Also, lassen Sie uns im Sinne des Kooperativen Lernens voneinander lernen ...

1.2 Die Basis unserer Arbeit

1.2.1 Kooperatives Lernen

Was ist Kooperatives Lernen?⁶

Unter Kooperativem Lernen versteht man eine *Unterrichtskonzeption*, die im Gegensatz zu konkurrierendem oder individuellem Lernen ein Lernen in und durch Kooperation verschiedener Lerner/innen zu erreichen sucht. Schüler/innen lernen dabei:

- nicht nur (aber auch) *kognitiv*, sondern
- trainieren *soziale* (z. B. Wie interagiere ich mit anderen?),
- *kommunikative* (z. B. Wie drücke ich mich aus und gehe auf andere ein?),
- *personale* (z. B. Wie gehe ich mit Frustrationserlebnissen um?),
- *methodische* (z. B. Welche Möglichkeiten haben wir, um als Gruppe zu einem Ergebnis zu kommen? Wie strukturieren wir uns?)

6 Vgl. Becker, S. 6f.

- und *metakognitive Kompetenzen* (z. B. Wie habe ich mein eigenes Lernen im Blick? Wie setze ich mir selbst Ziele und erkenne, dass ich diese erreicht habe? Wie reflektieren wir uns als Gruppe?).

Mit dieser Konzeption verändert, weil erweitert sich folglich der Blick auf Unterricht, wenn eine *ganzheitlichere Sicht auf Lernen und auf das lernende Individuum* bzw. die lernende Gruppe eingenommen wird.

Angestrebt wird hierdurch einerseits natürlich *auch eine Intensivierung des kognitiven Lernens*: Dadurch,

- dass die Schüler/innen nicht nur dem Lehrer zuhören oder etwas in Einzelarbeit aufschreiben, sondern zu einem bestimmten Gegenstand *alleine denken und schreiben*, dadurch Zeit haben, sich für die folgenden Unterrichtsphasen vorzubereiten und deshalb nicht unvorbereitet in eine Gesprächssituation geraten,
- dies dann *Mitschüler/innen vor-* und zur Diskussion (zur Ergänzung, zur Revision, zur Überprüfung) stellen,
- in eigenen Worten ausdrücken, was sie sich überlegt haben (und somit in einer sozialen Eingebundenheit Wissen verbal wiederholen, anwenden und flexibilisieren),
- in jedem Fall eine individuelle Rückmeldung erhalten, die es ihnen ermöglicht, ihr Ergebnis zu verbessern und gleichzeitig zu spüren, dass sie nicht alleingelassen sind,
- Selbstwirksamkeit dadurch erfahren, dass sie anderen helfen können,
- ...

Hier haben wir Lernkanalwechsel, eine positive Konnotation der Lernsituation durch die soziale Eingebundenheit und je nach Methodenarrangement die Möglichkeit zum *Überlernen* (dies ist wichtig für eine Festigung von Lerninhalten, wir kommen darauf zurück) in multiplen Anwendungssituationen.

Andererseits bezieht Kooperatives Lernen durch die oben angedeuteten Ebenen eine ganzheitlichere Position zum Lernen eines Menschen und bedient deshalb im Idealfall einen *weitergefassten Lernbegriff*, ohne den Unterricht gleich von Anfang an grundlegend verändern zu müssen. Zu Beginn empfehlen sich kleinere *Bausteine zur Unterrichtsentwicklung*, die von der einzelnen Lehrerin, vom einzelnen Lehrer sukzessive ausgebaut werden können. Durch diese Elemente rücken plötzlich Aspekte wie Verantwortungsübernahme für Andere in den Blick – oder Diskurskompetenzen im argumentativen Austausch – oder die Fähigkeit, selbstbestimmt und eigenverantwortlich einen Lern- und Arbeitsprozess zu strukturieren. Alles Kompetenzen, die für eine *demokratische Gesellschaft* von nicht unerheblicher Bedeutung sind und die viel zu oft für die Unterrichtspraxis als selbstverständliche und allgegenwärtige Lehrintentionen vernachlässigt werden.

Die fünf Axiome

Kooperatives Lernen ist nicht zwangsläufig gleich Kooperatives Lernen! So manche/r versteht Kooperatives Lernen ganz allgemein als jede Unterrichtssituation, in der die

Sozialformen Partner- und Gruppenarbeit oder bestimmte Methoden – besonders virulent: das Gruppenpuzzle – eingesetzt werden: Die Verwendung der Sozialformen Partnerarbeit und Gruppenarbeit steht noch nicht per se für das Konzept des Kooperativen Lernens, wie wir es hier verwenden. Vielmehr sind diese Sozialformen zwar unverzichtbare Bausteine – Kooperatives Lernen ist aber viel mehr⁷.

Durch die jahrzehntelange Forschung der Brüder Johnson⁸ und die konzeptuelle Ausgestaltung durch das Ehepaar Green⁹ schärften sich fünf basale Axiome als unerlässliche Konturen des Kooperativen Lernens:

- *Positive Abhängigkeit* entsteht jedes Mal dort, wo Schülerinnen und Schüler aufeinander angewiesen sind, um ein Ziel zu erreichen.
- *Individuelle Verantwortung* entsteht dort, wo jeder Schüler und jede Schülerin die individuelle Zuständigkeit für das Bearbeiten der Aufgabe und die Verpflichtung zur aktiven Teilnahme an der gemeinsamen Arbeit anerkennt und (gewissenhaft) übernimmt und auch nach Gruppenprozessen individuell das Ergebnis der Gruppe vorstellen können muss.
- *Reflexion/Feedback*: Auf einer Meta-Ebene sollte immer wieder das Lernen allgemein, das Lernen miteinander, die Art des Umgangs, die Qualität des Prozesses usw. reflektiert und gemeinsam ausgewertet werden.
- *Direkte Interaktion*: Damit ist gemeint, dass es neben Phasen der Einzelarbeit und der individuellen Förderung auch Raum, Zeit und Anleitung zu einem Austausch der Schüler/innen untereinander geben muss.
- *Sozialtraining*: Erst durch immer wieder selbstverständliches Einbinden verschiedener Settings zur Förderung sozial-kommunikativer Prozesse wird dies ermöglicht. Eine Solidargemeinschaft entsteht nicht von alleine (eine Gruppe ist nicht per se ein Team).¹⁰

Nimmt man Kooperatives Lernen lediglich als *Sammelsurium mehr oder weniger aktivierender Unterrichtsmethoden* wahr, kann man seinen Unterricht zwar ebenfalls bereichern, die vollen Effektstärken stellen sich jedoch nicht ein und so mancher wendet sich enttäuscht und frustriert vorschnell vom Kooperativen Lernen wieder ab, ohne es wirklich durchdrungen oder eingesetzt zu haben. Deshalb hier ein erster wichtiger Hinweis:

Nehmen Sie die Axiome in ihrer Gänze ernst!

Vielleicht nicht in jeder Stunde, vielleicht auch nicht jeden Tag: aber regelmäßig. Denn gerade im Gemeinsamen Lernen ist der ganzheitliche Ansatz unserer Meinung nach der wirklich gewinnversprechende und das Konzept des Kooperativen Lernens wird

⁷ Vgl. Becker, S. 7.

⁸ Vgl. Johnson/Johnson/Holubec.

⁹ Vgl. Green/Green.

¹⁰ Ebd. 8f.

zum Motor Ihrer Unterrichtsentwicklung¹¹. An den konkreten Methoden, die wir nachfolgend skizzieren werden, geben wir Hinweise, wie sich die Axiome gegenseitig bedingen. Vor allem in den Kapiteln 5 und 9 geben wir zusätzlich noch allgemeine bis konkrete Tipps, da wir die Erfahrung gemacht haben, dass diese angebunden an konkrete Situationen einleuchtender und dadurch auch übertragbarer erscheinen. Speziell der Aspekt der positiven Abhängigkeit (im Fachdiskurs auch als *positive Interdependenz* bekannt) wird immer wieder von Expert/innen als Schlüsselfaktor benannt.

Konzepte

In Deutschland sind vor allem *Brüning und Saum* bekannte Vertreter des Kooperativen Lernens, wie wir es verstehen. Bei ihnen hat diese Unterrichtsform nur relativ wenig mit Offenem Unterricht gemeinsam. Für beide steht das Potenzial des *Konzepts zur kognitiven Aktivierung* im Vordergrund, worunter sich alle weiteren Aspekte unterordnen und weshalb man fast schon eher von »*schüleraktivierendem Unterricht*« sprechen könnte¹². Damit folgen beide einer Vielzahl an empirischen Erkenntnissen zur Unterrichtsqualität und liefern ein stringentes und überzeugendes Grundkonzept, das ein Konzept guten Unterrichts an sich darstellt. Konzeptuell sind wir stark durch ihren Ansatz sozialisiert. Ergänzend orientieren wir uns an den Klassikern des Kooperativen Lernens aus dem anglo-amerikanischen Raum – beispielsweise *Norm und Kathy Green* sowie die *Brüder Johnson* –, die Sie in der kommentierten Literaturliste am Ende des Buches einsehen können.

Hinsichtlich inklusiver Unterrichtsentwicklung finden wir beispielsweise die Hinweise von Franz Wember bedeutsam, demzufolge gerade das Kooperative Lernen als Chance gesehen werden muss, individuelles Lernen zu ermöglichen, ohne die Schüler/innen zu vereinzeln. Seinem Ansatz zufolge können im Kooperativen Lernen über »guten Unterricht«¹³ Etikettierungen vor allem benachteiligter oder sogenannter »Risikogruppen« reduziert werden, was als primäre Prävention hinsichtlich des Lernerfolges eines jeden Lernenden zu sehen ist.¹⁴

Struktur

Wir arbeiten bei der unterrichtsmethodischen Gestaltung analog zu Brüning und Saum nahezu durchgehend mit der Struktur

1. (alleine) *Denken*
 2. (in Partner- oder Gruppenarbeit) *Austauschen*
 3. (im Plenum oder in Kleingruppen) *Vorstellen*
- kurz: DAV (englisch: Think-Pair-Share).

11 Vgl. Becker, S. 12f.

12 Was die Autoren in ihrem Untertitel ihrer ersten beiden Bände zum Kooperativen Lernen auch tun ...

13 Vgl. Becker/Ewering 2015.

14 Vgl. Wember 2015.

1.2.2 Die Besonderheiten des Gemeinsamen Lernens und die Konsequenz für diese Publikation

Gemeinsames Lernen ist der endgültige Abschied von der Illusion einer fiktiven Homogenität.

Und

Gemeinsames Lernen ist der konstruktive Umgang mit der Vielfalt der Menschen im schulischen Umfeld.

Wir geben Ihnen in diesem Buch viele Hinweise, die Ihnen bei der Weiterentwicklung Ihrer Praxis helfen werden. Dabei ist es uns ebenfalls wichtig, darauf hinzuweisen, dass bestimmte Dinge, die in der einen Klasse oder bei bestimmten Schülerinnen und Schülern funktionieren, bei anderen völlig kontraproduktiv sein können. Sind Unterrichtsrezepte im Alltag immer gerne gesehen, so werden sie in der Theorie sehr kritisch beäugt und sind in der Praxis des Gemeinsamen Lernens immer so zu sehen, dass hier versucht wird, allgemeine Tipps zur Orientierung für Situationen zu geben, die per definitionem individuell sind. Sämtliche in diesem Buch getätigten Aussagen, sämtliche Methodenvorschläge und alle Hinweise und Tipps sind formuliert vor *unserem* theoretischen und praktischen Background. Das heißt alle Elemente, die wir hier aufnehmen und vorstellen, funktionierten und funktionieren in den Unterrichtssituationen, die *wir* vorgefunden haben. Wir haben nach bestem Wissen und Gewissen versucht, diese verallgemeinerbar für Sie festzuhalten. Es liegt jedoch im *Wesen der Individualität des Gemeinsamen Lernens*, dass unsere Tipps oder Vorschläge in Ihren unterrichtlichen Situationen unter Umständen nicht passen oder modifiziert werden müssen. Wir haben daher eine Bitte an Sie:

Lassen Sie sich nicht entmutigen, seien Sie kreativ und entwickeln Sie unsere Vorschläge weiter bzw. passen Sie sie für Ihre konkrete Situation an. *Sie* sind die einzig maßgebliche Expertin, der einzig maßgebliche Experte für Ihren Unterricht! Sie sind auf dem Weg – und dieser Weg ist ein entscheidender; Ihr Beitrag ist ein entscheidender!

1.2.3 Die Bedeutung des Begriffes »Inklusion« für unsere Arbeit

Unser Regelschulsystem unterliegt einer Reihe von Funktionen: Zu diesen gehörte und gehört auch eine Selektionsfunktion nach Leistung (auch wenn dies oft nicht mehr *expressis verbis* betont wird). Zu diesem System zählt auch ein Unterricht, der meist – zunächst aufgrund ökonomischer Beweggründe – Lernverbände in Klassen zusammenfasst, die eine Lehrerin vor große Herausforderungen stellt, will sie sich einer bestimmten Schülerin individuell zuwenden. Lehrgangsförmiger Klassenunterricht war lange Zeit die methodische Konsequenz. Individuelle Lernentwicklung, adaptives Ein-

gehen auf spezifische Bedarfe und konzentrierte individuelle Förderdiagnostik in diese Unterrichtsform einzubeziehen, stellt ein faktisches Problem dar und wurde bisher als fundamentales, weil unverzichtbares Grundprinzip eher von der Sonderpädagogik als von der Allgemeinen Pädagogik aufgegriffen. In Zeiten des Gemeinsamen Lernens müsste sich das Schulsystem und die alltägliche Unterrichtspraxis nun grundlegend ändern und dabei die sonderpädagogische Expertise sowie fundierte sonderpädagogische Unterrichtsprinzipien in die Unterrichtsplanung einbeziehen.¹⁵ Sowohl hinsichtlich der formalen Richtlinien und didaktischen Fachliteratur als auch auf Seiten der Lehrer/innenausbildung vollzieht sich in den letzten Jahren ein entsprechender Wandel. Diesen systemischen Wandel können wir hier weder vollständig abbilden noch dient diese Publikation der Darstellung von Verfahren, die ermöglicht *wären*, wenn ein anderes Schulsystem vorliegen *würde*. Unsere Ausgangsfragen orientieren sich daran, was wir als Lehrerinnen und Lehrer im aktuell bestehenden Schulsystem konkret im Alltag tun können, um den Unterricht weiterzuentwickeln – auch angesichts aller Rahmungen und Grenzen, die wir hinsichtlich der Ressourcenlage und individueller Kompetenzen vorfinden. Aus diesen Gründen möchten wir im Folgenden die Ebenen trennen:

Mit dem Begriff »*Inklusion*« verbindet sich eine Vielzahl an Hoffnungen und Forderungen. Letztlich steht dahinter ein vollständiges Um- und Neudenken nicht nur des Schulsystems, sondern der Gesamtgesellschaft. Als großes Konzept verändert es Werte, Strukturen, ja ganze Denkgebäude und Weltansichten. Insofern trägt der Begriff letztlich den *Charakter einer Utopie*, weil hier ein möglicher, wünschenswerter Zielpunkt einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung definiert wird.¹⁶ Uns geht es in der vorliegenden Publikation wie gesagt ausdrücklich *nicht* darum, auf *dieser* Ebene zu arbeiten und zu argumentieren. Vielmehr möchten wir den Begriff der

»standortbezogenen Inklusion«

eingeführen. Wir halten dies für notwendig, um die Diskussionsebenen zu trennen und hier Transparenz herzustellen. Wir halten es auch für notwendig, um die Reichweite dieser Publikation deutlich zu machen. Wir halten diese begriffliche Differenzierung weitergehend für notwendig, um uns selbst innerhalb des Diskurses zu positionieren.

Wie verstehen wir den Begriff »standortbezogene Inklusion«? Wir meinen hiermit die jenseits von Utopien vorgefundenen konkreten Rahmenbedingungen an unseren Schulen im *aktuellen* Schulsystem – seien diese didaktisch, organisatorisch, personell, finanziell, ... Diese sind vom einzelnen Akteur in Teilen beeinflussbar bzw. veränderbar. Dennoch mussten und müssen wir wie viele andere auch innerhalb dieser Rahmenbedingungen tagtäglich arbeiten. Und wir müssen so arbeiten, dass wir allen Kin-

15 Interessante Aspekte zu dem Themenfeld der Unterrichtsplanung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit Hinblick auf das Gemeinsame Lernen finden sich bei Schäfer 2017.

16 Zum Weiterlesen: Speck 2011, S. 67–82.

den und Jugendlichen im Klassenraum bestmöglich gerecht werden, wir müssen dies mit einer möglichst hohen Qualität tun – wir müssen es *jetzt* tun und wir müssen es teilweise unter enormem Zeitdruck tun. Viele Lehrpersonen und Akteure im System tun dies bereits mit Erfolg und Begeisterung!

Der Begriff der »standortbezogenen Inklusion« schließt für uns den Prozesscharakter der Entwicklung hin zu einer inklusionsorientierten Schule mit ein. Wenn wir die Prozesshaftigkeit akzeptieren und annehmen, wird auch unser Einfluss auf diesen Prozess erkennbar. So kann dieses in einem ersten Schritt bedeuten, erst einmal die Situation am jeweiligen schulischen Standort zu bestimmen und einen Blick auf die Rahmenbedingungen und den Stand der Dinge zu werfen. Der nächste Schritt kann unseres Erachtens darin bestehen, den Blick für die von uns selbst veränderbaren kontextgestaltenden Mittel und Wege zu schärfen, den Blick für pädagogische und didaktische Spielräume zu entwickeln, die eigene Haltung zu prüfen. Wir möchten Ihnen eine von uns erprobte Option vorstellen, wie Sie ganz praxisorientiert gleich morgen kleine Schritte in Richtung Heterogenitätsorientierung bzw. Inklusionsorientierung gehen können.

Nach dieser Differenzierung auf der grundsätzlichen Ebene werden wir im weiteren Verlauf des Buches auf der praktischen Ebene vom »*Gemeinsamen Lernen*« sprechen. Hiermit meinen wir den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Dieser ist inklusionsorientiert, stellt jedoch lediglich einen Teilbereich des inklusiven Grundgedankens dar. Je nach den an Ort und Stelle vorliegenden Bedingungen zeigt sich das Gemeinsame Lernen in verschiedenen Modellen und Konzepten. Unser Anliegen ist es, Ihnen unsere praxiserprobten Ideen vorzustellen.

Wir sind davon überzeugt, dass die Inhalte dieses Bandes zu einer positiven Weiterentwicklung Ihres Unterrichts beitragen können. Gehen Sie die Wette mit? Dann setzen Sie doch pro Kapitel gerne mindestens einen Aspekt Ihrer Wahl um. Berichten Sie uns anschließend unbedingt davon! Wir würden uns wünschen, dass vielleicht sogar Ihr Beispiel in zukünftigen Neuauflagen dieses Bandes zu finden ist.

Die Autor/innen
Tanja Ewering
ewering@iquel.de

Bastian Becker
becker@iquel.de



Übersicht: Gemeinsames Lernen/Inklusion					
Grundhaltungen	Herausforderung für das Schulsystem	Sonderpädagogische Grundsätze (exemplarisch)	Unterrichtsgestaltung	Binnen-differenzierung (exemplarisch)	»traditioneller Unterricht«
<ul style="list-style-type: none"> • soziales Lernen ernst nehmen • Blick auf das Individuum • Wille zur Veränderung • ganzheitlicher Lernansatz (keine Reduktion auf Fachlichkeit) • Partizipation und Selbstständigkeit ermöglichen • vgl. Index für Inklusion 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiprofessionalität stärken: <ul style="list-style-type: none"> – Verteamung (z.B. Team-teaching oder systemische Teamstrukturen) – Einbezug externer Hilfen (z.B. Sozialarbeit oder Schulbegleitungen) – Vereinigung von Regel- und Sonderpädagogik • Inklusion: <ul style="list-style-type: none"> – »standortbezogene Inklusion« und »utopische Inklusion« – Theorie der Menschenrechte als grundlegende Gedanken 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung am Curriculum sowie an individuellen Entwicklungszielen • Elementarisieren • Handlungsorientierung • Diagnostik (Schüler/innen in der Gesamtheit im Blick) • individuelle Förderung • Umgang mit Vielfalt • systemische Ausrichtung auf das Kind/den Jugendlichen in seinen Bezügen • Recht auf Verschiedenheit bei gleichzeitigem Blick auf die Gruppe • Lebensweltbezug • Anschaulichkeit • Einbezug unterschiedlicher Lernkanäle 	<ul style="list-style-type: none"> • Guter Unterricht gleich inklusiver Unterricht • Kooperatives Lernen: <ul style="list-style-type: none"> – Methodik (DAV-Strukturen, variable Methodenbausteine) – kognitive Aktivierung – Dezentralisierung des Fördergeschehens durch z.B. individuelle Rückmeldungen im DAV-System oder durch leistungsheterogene Stammgruppen – ganzheitlicheres Lernen (kognitiv, sozial, kommunikativ, methodisch, fachlich, personal, überfachlich, reflexiv) – Axiome: <ul style="list-style-type: none"> • Positive Abhängigkeit (z.B. durch Aufgabenstellungen, Rollen oder Kommunikationsanreize) • individuelle Verantwortung (z.B. durch Numbered Heads) • Direkte Interaktion (z.B. durch Gruppentische) • Sozialtraining (z.B. mittels des Sozialzielcenters) • Reflexion (z.B. durch Feedback-Phasen, Evaluationen und Diagnostik) 	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung nach Lernkanälen • Differenzierung nach Lerntempo • Differenzierung nach kognitiver Aktivität • Sprachsensibilität • Elementarisierung • Scaffolding • Differenzierung nach Neigung und Interessen • Grad der Hilfestellung 	<ul style="list-style-type: none"> • reflektiert einbeziehen • Direkte Instruktion • Klarheit • Sicherheit • Struktur • Transparenz

2. »Denken-Austauschen-Vorstellen« (DAV): Der Einstieg ins Kooperative Lernen

Wie bereits angedeutet, arbeiten wir nahezu durchgehend mit der »DAV«-Struktur

1. (alleine) *Denken*,
2. (in Partner- oder Gruppenarbeit) *Austauschen*,
3. (im Plenum oder in Kleingruppen) *Vorstellen*.

Ohne einer Verabsolutierung dieser Schritte zustimmen zu wollen, halten wir diesen Dreischritt häufig für zielführend und gewinnbringend. Dabei folgen wir argumentativ den Ausführungen von Brüning und Saum, wie wir sie weiter unten näher ausführen werden.¹⁷ In diesem Sinne weisen wir darauf hin, dass ritualisierte, klare Strukturen, Unterrichtsschritte und Routinen Sicherheit bieten, an die sich die Beteiligten schnell gewöhnen. Die Schüler/innen erkennen den Mehrwert und fordern diesen teilweise selbst ein. Wir sehen im methodischen Dreischritt einen unterrichtlichen Ankerpunkt für einen *systematischen Wechsel* aus Ruhe und Gespräch, Stillsitzen und Bewegung, Konzentration und Entspannung, Reden und Zuhören, ... Diese *Rhythmisierung* kommt vielen Kindern und Jugendlichen im Gemeinsamen Lernen zugute. Und wahrscheinlich profitiert jede davon, wenn sie nicht nur zum Beispiel einen Text liest und etwas dazu aufschreibt, sondern darüber redet, Themen zusätzlich von Peers erklärt bekommt, ihre Ergebnisse verteidigen oder erläutern soll, Hilfestellungen erhält und gibt ... und dann erst in die Plenumsphase gewechselt wird.

Beginnen Sie das Kooperative Lernen nach dem Motto: »Think big, start small!«

Hierfür sollen Ihnen die kleinen Methodenbausteine in diesem Kapitel helfen, die jeweils auf unterschiedlichste Art und Weise Kontakte zwischen Schülerinnen und Schülern einfordern und so Schritt für Schritt Kompetenzen anbahnen und eine Umstellung des Unterrichtsgeschehens forcieren. Am Ende des Kapitels laden wir Sie dann zu einer kleinen Reflexion des Gelesenen ein.

¹⁷ Vgl. Brüning/Saum, Bd. 1, S. 16 ff.



Übersicht: Der kooperative Dreischritt: Denken-Austauschen-Vorstellen (DAV)		
Denken	Austauschen	Vorstellen
<ul style="list-style-type: none"> • in Einzelarbeit (EA) • ermöglicht individuelle Verarbeitungszeit • gibt Schutzraum für das Lernen • ist eine Stillephase • führt im systematischen Wechsel zu → Austauschen 	<ul style="list-style-type: none"> • in Partnerarbeit (PA) mit <ul style="list-style-type: none"> – Sitznachbar – Verabredungspartner – Zufallspartner – Lerntempopartner • <i>oder</i> in Gruppenarbeit (GA) mit <ul style="list-style-type: none"> – idealerweise nur 3–4 Gruppenmitgliedern – Neigungsgruppen – Zufallsgruppen – leistungshomogenen Gruppen – leistungsheterogenen Gruppen – formellen, längerfristigen Gruppen (z. B. Sitzgruppen) – informellen, kurzfristigen Gruppen (nur situativ) • bedeutet Gedanken <ul style="list-style-type: none"> – offenlegen – verbalisieren – überprüfen – verändern • mittels verschiedener Tätigkeiten: <ul style="list-style-type: none"> – sprechen (erklären, fragen, diskutieren, laut denken, vormachen, modellieren etc.) – zuhören (aktiv zuhören, Hörverstehen, Bezug nehmen, wertschätzen, Feedback geben etc.) – schreiben (protokollieren, Notizen machen, Texte erstellen und verändern etc.) – helfen (Rückmeldungen geben, überprüfen, verbessern, ergänzen, rückversichern etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation durch Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> – frontal – dezentral (z. B. im Galleriegang oder Gruppenpuzzle) – partielle Verantwortungsübertragung – Kompetenztraining – Feedback etablieren • Sicherheit geben (fachliche Klarheit) • Reflexion (der Ergebnisse, des Prozesses, der Kooperation) • das Lernen geht weiter: <ul style="list-style-type: none"> – überlernen: üben und wiederholen – Transfer: anwenden, vertiefen, erweitern

2.1 Der kooperative Austausch im DAV-Dreischritt

Im Folgenden möchten wir Ihnen eine Vielzahl unterschiedlicher, methodischer Arrangements vorstellen, die Sie ohne großen Vorbereitungsaufwand in vielen Unterrichtssituationen einsetzen können. Wir empfehlen, mit diesen »einfachen« Formen des Kooperativen Lernens zu beginnen, um erste Kompetenzziele und Regeln mit den Schülerinnen und Schülern zu thematisieren, einzutrainieren und zu reflektieren (wie wir dies in den Kapiteln 5 und 9 näher ausgeführt haben. Komplexere Methoden oder sehr spezielle Arrangements werden also weiter unten in diesem Kapitel oder zu einem späteren Zeitpunkt in diesem Band vorgestellt. Dabei werden die folgenden Ka-