

Text 2:

Fördern von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I innerhalb des Lerngruppenverbandes - Überlegungen zur Gestaltung schulischer Lernräume

[Stand: 1.2.2011]

Dr. Michael Wildt, Münster
(Kontakt: miwildt@freenet.de)

Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern außerhalb der eigentlichen Lerngruppe (exkludierende Förderung) stellt einen massiven Eingriff in die jeweilige Lerngruppenstruktur dar. Sie erzeugt negative Effekte auf das individuelle Lernen. Aus gruppenpädagogischer Sicht ist es wesentlich, die individuelle Förderung so weit wie möglich innerhalb der eigentlichen Lerngruppe durchzuführen.

Möglich ist das durch eine Abkehr vom Prinzip des gleichschrittigen Lernens in der Lerngruppe. Sie ist verbunden mit der Verlagerung der Steuerungsfunktion des Lernprozesses auf die einzelnen Lernsubjekte. Optimale Lernmöglichkeiten ergeben sich, wenn in einer heterogenen Lerngruppe vielfältige Kleingruppenkonstellationen möglich gemacht werden - also kooperative Lernformen praktiziert werden. In den Kleingruppen erarbeiten sich Schülerinnen und Schüler mit jeweils passenden Lernpartnern selbstgesteuert den für sie selbst optimalen Lernzuwachs. Instruktion durch (Förder)-Lehrkräfte spielt in einem derartigen Lernszenario lediglich eine untergeordnete Rolle.

Jeder kennt die Klagen: Wenn in den ‚weiterführenden Schulen‘ über individuelle Förderung diskutiert wird, so sind sich die Beteiligten einig: Selbstverständlich soll jede Schülerin und jeder Schüler so gut wie möglich gefördert werden. Und dann hört man das große ‚Aber‘: Wenn die Lerngruppen doch nicht so groß wären! Wenn wir mehr Förderlehrkräfte hätten! Wenn wir die geeigneten Materialien zur Verfügung hätten! Wenn wir die passenden Räumlichkeiten hätten! Wenn die Lerngruppen doch homogener wären! Ja dann, dann könnten wir unsere hehren Ziele umsetzen!

Eine einfache Überlegung zeigt, dass diese Aussagen am Kern des Problems vorbeigehen: Wenn die Schulaufsicht jeden der benannten Parameter um 20% verbessern würde, so dauerte es keine zwei Jahre, bis die gleichen Aussagen wieder zu hören wären. Dann wären die Klassen etwas kleiner und die Differenzierungsgruppen vielleicht etwas homogener, es gäbe etwas mehr Förderkurse außerhalb der regulären Unterrichtszeit, etwas bessere Lernmaterialien, etwas mehr Platz je Schüler im Klassenraum. Doch das Problem der individuellen Förderung wäre nach wie vor ungelöst.

Das heißt nicht, dass es nicht Sinn macht, im Bildungsbereich mehr zu investieren. Eine Verbesserung der Schüler-Lehrer-Relation beispielsweise ermöglicht Verbesserungen - aber nur, wenn sie listig und zielführend umgesetzt wird. Ein Beispiel:

In einer vierzügigen Gesamtschule werde Englisch in Klasse 8 vierstündig unterrichtet. Es gibt vier Kurse mit 120 Schülerinnen und Schülern, aus 30 Schüler/innen je Lerngruppe. Der Aufwand beträgt 16 Lehrer-Wochenstunden. Das einfühlsame Schulamt stiftete für ein halbes Schuljahr 4 zusätzliche Lehrerstunden. Die Kurse werden neu aufgeteilt, eine fünfte Gruppe wird eingerichtet. In jedem Kurs sitzen nun 24 Schüler/innen. Alle Beteiligten atmen auf.

Alle? Mal gucken. Die Lehrkräfte sind entspannter: Der Korrekturaufwand bei Arbeiten sinkt um 20 % - gerade der Wegfall der 25. bis zur 30. Korrektur wird als deutliche Entlastung erlebt. Die Schülerinnen und Schüler haben etwas mehr Platz im Klassenraum - das entspannt. Auf jedes Lernsubjekt entfallen nun nicht mehr 45 Minuten geteilt durch 30, also 1,5 Minuten durchschnittliche Lehrerzeit. Nun sind es 45 Minuten geteilt durch 24, also 1,875 Minuten. Zeit für individuelle Förderung?

Die Schüler atmen nicht auf. Sie stöhnen leise. Schon wieder eine neue Kursgruppenzusammensetzung. Bewährte Lernpartnerschaften werden zerrissen. Die Gruppendynamik der Kursgruppe wird neu aufgeköcht und verschlingt Energie. Schon wieder ein Wechsel der Lehrkraft. Wieder muss man sich auf deren neue Eigenarten einstellen. Schafft das Raum für individuelle fachbezogene Lernprozesse? Vielleicht doch eher eine ‚harte Schule‘ in der Kompetenz des Sich-Zurecht-Finden in komplexen Systemen.

Lernkonzepte lassen sich ändern

Wenn sich eine Lehrkraft in der Klasse 8 in ihrem Unterricht dadurch entspannt fühlt, dass sich die Stärke ihrer Lerngruppe von 30 auf 24 Köpfe verringert, ist das ein Zeichen dafür, dass das Lernkonzept grundsätzlich nicht stimmt. Der Schlüssel zu einer durchgreifenden Verbesserung der Situation liegt nicht im Zerstören und Neugliedern der Lerngruppenzusammensetzung. Er liegt in der Veränderung des Lernkonzepts, mit dem im Klassenraum gearbeitet wird.

Grundübel und Grundirrtum ist die irriige Vorstellung, dass Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft lernen: Die Schule bildet so gut wie möglich homogene Gruppen, und der Lernprozess wird so organisiert, dass jedes Lernsubjekt denselben Lerngegenstand zur gleichen Zeit in der Vermittlung durch die Lehrkraft erwirbt. Das kann nicht funktionieren, weder mit 30 noch mit 24 Schülern, auch nicht mit 16 oder mit 12 Schülern.

Lernen - zumindestens der wesentlichen Lerninhalte der Sekundarstufe I - verläuft nicht so. Lehrkräfte die, trotzdem mit diesem Lernkonzept in die Klasse gehen, handeln ineffizient. Auf lange Sicht werden sie scheitern. Vielleicht gelingt es ihnen, mit einem ungeheuren Aufwand an persönlicher Lebensenergie den Prozess zu kontrollieren, so dass es nicht zu Rebellion und Chaos in der Lerngruppe kommt. Doch die fachlich-inhaltlichen Lernergebnisse bleiben mager. Und der persönliche Preis, den die Lehrkraft für die Überanstrengung ihrer Kräfte zahlt, ist hoch. So zu unterrichten ist selbstzerstörerisch. Das wünscht sich wohl selbst der rachsüchtigste Schüler nicht.

Glücklicherweise lassen sich Lernkonzepte ändern. Sicher - vielen Lehrerinnen und Lehrern fällt es schwer, ihren im Rahmen der berufsspezifischen Sozialisation eingepflanzten Kontrollwahn über Bord zu werfen. Unsere Ausbilder wussten es ja auch nicht besser. Sie haben uns in die ‚hohe Kunst des Prozesskontrollierens‘ unter dem beschönigenden Decknamen des fragend-entwickelnden Unterrichtens mühsam eingeführt. Und jetzt soll die Lehrkraft umlernen? Ja. Das Nachdenken über fruchtbarere Alternativen zum homogenitätsorientierten-lehrerzentrierten

Lernkonzept macht Spaß, gibt Visionen und erhält die Freude an der Arbeit in der Schule.

Grundidee: kooperatives Lernen vom lernenden Subjekt her denken

Ausgangspunkt einer didaktischen Konzeption, die den Gedanken des individuellen Lernens in einer heterogenen Lerngruppe und den Gedanken des gemeinsamen Lernens in Gruppen (kooperative learning) miteinander verweben, ist das Konzept vom Lernsubjekt. Ein Lernsubjekt steuert seine Lernaktivitäten selbst. Es greift Anregungen aus der Lernumgebung auf und folgt dabei seiner eigenen Sinnsicht. Es macht stets das, was es in der jeweiligen Situation auf der Grundlage seiner eigenen Vorerfahrungen für passend und geeignet hält.

Eine Klasse, ob sie sich nun aus 24 oder aus 30 derartiger Lernsubjekte zusammensetzt, lässt sich mit einer auf Dominanz setzende Lehrerstrategie kaum zum fruchtbaren Lernen bringen. Es ist schon schwer, sie zu disziplinieren. Das Risiko des Misslingens steigt, umso größer und kräftiger die Subjekte im Verlauf der körperlichen Reifung während der Pubertät werden. Eine Lehrkraft, die in einem großen Kurs der Klasse 9 mittels Stimmengewalt Dominanz erzielen will, riskiert ihre Berufsunfähigkeit. Fachlich inhaltliches Lernen lässt sich mit einer Dominanzstrategie heutzutage schon gar nicht mehr auslösen. Bestfalls schult sie bei Schülerinnen und Schülern, die sich nicht zu offener Rebellion entschließen mögen, die Ausbildung subtiler systemischer Umgehungsstrategien

Mehr Erfolg verspricht eine Lehrerstrategie, die auf Einflussnahme auf die individuelle Sinnkonstruktion der Lernsubjekte setzt. Wenn Schülerinnen und Schüler dazu gewonnen werden sollen sich Lerninhalte zu erarbeiten, so gilt es sie davon zu überzeugen, dass sich die Anstrengung für sie lohnt. Das ist der Schlüssel zum Erfolg. Wenn in der Klasse lauter Subjekte sitzen, die voller Lernbereitschaft darauf warten, dass sie die für sie passenden Materialien auswählen und die notwendige Lernumgebung besetzen können, so ist viel gewonnen.

Lernzuversicht der Lernsubjekte fördern!

Die Frage, ob sich eine Lernanstrengung lohnt, ist eine Frage, die das Subjekt stets selbst für sich selbst entscheidet. Wenn die Lehrperson als Beobachter des Prozesses glaubt, eine einem Lernenden angebotene Lernanstrengung lohne sich für ihn, so heißt das noch lange nicht, dass das Lernsubjekt das dann auch glaubt.

Mit der Feststellung soll der wichtige Lernmotivationsfaktor der Zuversicht der Lehrkraft, dass das Kind den Lerngegenstand in der angebotenen Form erfolgreich erlernen kann, keineswegs entwertet werden. Empirische Untersuchungen zeigen, dass das Zutrauen der Lehrkraft zur gegenstandsbezogenen Lernfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler eine wesentliche Gelingbedingung in der Lernumgebung ist. Die Lernzuversicht der Lehrkraft ist eine wichtige, wahrscheinlich notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung dafür, dass Kinder Lernanstrengungen als für sich selbst sinnvoll bewerten.

Eine Lehrstrategie, die darauf setzt, ‚mit‘ der individuellen Sinnsicht der Lernsubjekte (und nicht dagegen) zu operieren, hat einen entscheidenden Vorteil: Sie kann auf zentrale, gleichschrittige Vermittlungsphasen, die in der ganzen Lerngruppe stattfinden, weitgehend verzichten. Sie öffnet dem Lernsubjekt genau dann den nächsten Lernschritt, wenn er für das einzelne Lernsubjekt passt. Wenn der Zeitpunkt gekommen ist, zu dem das lernende Individuum den nächsten Lernschritt tun, die nächste Hürde nehmen oder die nächstgrößere Schwierigkeit angehen will, erhält es dazu die Gelegenheit.

Mit und nicht gegen die individuelle Sinnsicht der Lernenden auf den eigenen Lernprozess arbeiten!

Die Öffnung des Unterrichts für die prozessbezogene Sinnsicht der Lernsubjekte führt in der Praxis nicht nur dazu, dass die Individuen verschieden schnell lernen. Es führt auch dazu, dass die Lernwege, das Sich-Durch-Arbeiten durch den Stoff, in unterschiedlicher Reihung verläuft. Ein Schüler greift vielleicht zuerst zu einer schwierigeren Aufgabenstellung, bewältigt sie nicht und erarbeitet sich dann - in der Absicht, dann die schwierigere Aufgabe anzugehen - lieber eine Reihe einfacher Aufgabenstellungen. Ein anderer Schüler greift erst zu einer einfacheren Aufgabe und traut sich dann, beflügelt durch den Erfolg, an ein schwierigeres Problem. Ein Lernsubjekt erschießt sich eine Gedankenstruktur von der enaktiven über die ikonische zur symbolischen Darstellungsform, während ein anderes Lernsubjekt den Weg von der ikonischen über die enaktive zur symbolischen Repräsentation wählt. Jeder Weg ist o.k., wenn er zu erfolgreichem Lernen führt.

Die auf die individuelle Sinnsicht der Lernenden setzende Lernstrategie macht Schluss mit jahrzehnte alten und erbitterten fachdidaktischen Streitereien. Muss man die Zahldarstellung auf dem Zahlenstrahl vor oder nach der Einführung der gebrochenen Zahl in Kommazahldarstellung einführen? Behandelt der Englischunterricht die Klassifizierung der Bedingungssätze vor oder nach der Konfrontation der Lernenden mit deren fremdsprachlichen Nutzung? Welches ist der ‚richtige‘ Zeitpunkt für die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Vergangenheitsformen im Deutschen?

Im Zentrum einer auf kooperatives Lernen hin ausgerichteten Lehrstrategie steht die Klärung der Ziele des bevorstehenden Lernabschnittes mit der Lerngruppe. Zielangebote können durchaus unterschiedlich sein: Sie können verschiedene Niveaus des gleichen Lerngegenstandes benennen oder sich in inhaltlicher Weise unterscheiden. Die Lehrkraft bietet den Schülerinnen und Schülern verschiedene methodische Möglichkeiten zur Erreichung der Ziele an, aus denen die Lernenden die ihnen am sinnvollsten erscheinende Methodik auswählen können. Die Frage, ob der Zahlenstrahl als geometrische Veranschaulichung von Rechenoperationen dient oder die Rechenoperationen als Versprachlichung geometrischer Sachverhalte am Zahlenstrahl betrachtet werden, entscheidet derjenige, der es am besten entscheiden kann: Das Lernsubjekt selbst.

Fachdidaktik hat nicht mehr die Aufgabe festzulegen, welche Stoffreihung, Gegenstandsgliederung oder Abstraktionsrichtung ‚die Beste‘ ist. Ihr kommt vielmehr die Aufgabe zu, ein umfassendes Bild der Vielfalt aller möglichen und von Lernsubjekten tatsächlich eingeschlagenen Lernwege zu zeichnen. Einen Lernweg, der empirisch gesehen von vielen Lernsubjekten gewählt wird, mag eine Lehrkraft ihrer Lerngruppe zuerst anbieten. Doch eine Festlegung des Lernsubjekts auf diesen Lernweg ist damit nicht verbunden. Das würde der Individualität des Lernens widersprechen.

Eine mit der individuellen Sinnsicht der Lernenden operierende Lehrstrategie öffnet Lernwege. Die Lehrkraft und die Gruppierungen der ‚übrigen Lernsubjekte‘ haben in diesem Kontext jeweils spezifische Aufgaben. Bevor hier die Rolle der Lernpartner beim kooperativen Lernen betrachtet wird, soll - weil wir ja alle Lehrer/innen sind - die Funktion der Lehrkraft in der unterrichtlichen Kommunikationsstruktur kurz beleuchtet werden.

Von Risiken und Nebenwirkungen lehrerzentrierter Lernformen

Die Lehrkraft ist in den Augen der Lernenden die Person, die ‚schon alles weiß‘. Objektiv ist diese Zuschreibung unzutreffend. Die Lehrkraft kennt zwar in der Regel den Unterrichtsstoff, jedoch nur aus ihrer eigenen Perspektive, nicht aus der Perspektive der Lernsubjekte. Sie weiß nicht, was in den Köpfen der einzelnen Schüle-

rinnen und Schüler vor sich geht. Hoffentlich hat sie im Rahmen ihrer Ausbildung und ihrer professionellen Weiterentwicklung viele mögliche ‚Zugänge‘ eines Lernsubjekts zum zu unterrichtenden Lerngegenstand kennen gelernt und gesammelt. Sie weiß dennoch nicht, welches der von ihr konstruierten möglichen Sichtweisen sich mit der Sinnkonstruktion des einzelnen Lernsubjekts verträgt. Sie weiß auch nicht, ob das Lernsubjekt vielleicht einen Zugang verfolgt, den sie für sich noch gar nicht durchdacht hat.

Aus Sicht der Lernsubjekte ist die ‚phantastische Projektion‘ des ‚Sie weiß schon alles‘ auf die Lehrkraft jedoch nachvollziehbar. Sie ist eine ‚gute konstruktive Annäherung‘ an die von den Lernsubjekten erlebte Schulrealität. Wahrscheinlich hat sie für die Lernsubjekte eine wichtige zielorientierende Bedeutung: Sie zeigt, dass ‚man‘ die in der Lernsituation gesteckten Ziele tatsächlich erreichen kann. Sie gibt Sicherheit, dass jemand da und greifbar ist, der auf Lernprobleme eine kompetente Antwort geben kann. Wenn die Lehrkraft diese Rolle gerecht und für alle Lernsubjekte befriedigend wahrnimmt, wird sie von den Schülerinnen und Schülern geliebt. Das ist das Schöne am Lehrerberuf.

Doch in welcher Ausprägung das Lernsubjekt von den der Lehrkraft zugeschriebenen Kompetenzen beim eigenen Lernen Gebrauch machen will, entscheidet es selbst. Das kann es, und das tut es. Immer wieder, autonom. Die Grenzen liegen einerseits in den legitimen Bedürfnissen der Mitlernenden, andererseits in den individuellen Gegebenheiten der Lehrkraft. Das Austarieren des für das eigene Lernen passenden Annäherungs-Distanz-Verhältnisses zwischen Lernsubjekt und dem ‚alles wissenden Lehrmeister‘ oder der ‚alles wissenden Lehrmeisterin‘ ist eine lebenslange Aufgabe jedes lernenden Menschen.

Schon Kleinkinder verfügen in dieser Frage über eine Vielfalt von Vorerfahrungen, die in ihre jeweilige Sinnkonstruktion einfließen. Jeder vollzogene Lernakt in den verschiedensten sozialen Konstellationen entwickelt die Selbststeuerungskompetenz weiter. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I sind Profis in dieser Hinsicht. Sie haben genaue Vorstellungen davon, wie viel Autonomie und wie viel Interdependenz, bezogen auf die Lehrkraft, sie für ihr jeweiliges Lernen gerne haben möchten. Sie setzen ihre Vorstellungen um, wenn nicht im Konsens mit der Lehrkraft, dann eben im Dissens. Erst recht in der Phase der Pubertät.

Die Lehrkraft - ein ‚guter‘ Lernpartner?

Aus lernstrukturellen Gründen ist die Lehrkraft nicht immer der ideale Lernpartner für Lernende, gerade weil sie als ‚schon alles wissende Person‘ wahrgenommen wird. Adaptationsprozesse im Sinne des ‚Versuch-und-Irrtum‘ vollzieht man wohl eher nicht in Kooperation mit jemandem, von dem man schon weiß, dass er weiß, wie es richtig geht. Besser geeignet sind Lernpartner, die auf einem ähnlichen Erfahrungsniveau arbeiten wie man selbst.

Nun wäre die Stelle erreicht, den Fokus auf die Funktion der Mitschülerinnen und Mitschüler als Lernpartner zu lenken. Doch ich schreibe hier für Lehrerinnen und Lehrer. Sie fragen - sehr verständlich - immer erst einmal danach, welche Rolle ihnen denn in schulischen Lernräumen bleibt. Die Angst ist groß, dass man sich in die Bedeutungslosigkeit manövriert. Nur Lernangebote machen ist vielleicht doch etwas wenig für das Geld, was Lehrkräfte erhalten. Ist ‚Fördern‘ nicht ein wichtige Aufgabe, die die Lehrkraft persönlich erledigen sollte?

Selbstverständlich kann sich die Lehrkraft als Lernpartner anbieten. Sie kann ihrerseits eine spezifische Funktion in der kooperativen Lernstruktur einer Lerngruppe wahrnehmen. Der Vorteil ist, dass sie, aufgrund ihrer Professionalität, eine breites Bündel möglicher Rollen wahrnehmen kann. Je nach Auftrag der Gruppe, mit der sie arbeitet, kann sie Sachverhalte erklären, sie kann Denkanstöße geben, sie kann in einem kognitiven Entwicklungsprozess die führende Rolle übernehmen (im Sinne

des ‚fragend-entwickelnden Unterrichtens‘), sie kann sich auf das Kennzeichnen von Unstimmigkeiten in Schüler-Denkprozessen beschränken, sie kann als Lernmodell fungieren. Die jeweilige Rolle kann sie von den Lernsubjekten bestimmen lassen.

Um Lernpartner zu sein, benötigt die Lehrkraft die Beauftragung durch die Lernenden

Der entscheidende Gedanke ist, dass die Lehrkraft ihre Aufgabenbeschreibung für ihr Agieren in den kooperativen Prozessen der Lerngruppe von den Lernenden erhält. Dafür sorgt sie. Sie holt sich ihre Aufträge von ihren ‚Auftraggebern‘, den Lernenden. Wie sie ihre Aktionen gestaltet, klärt sie vorab, möglicherweise informell, mit der Lerngruppe.

Bei dieser Tätigkeit ist die Lehrkraft nicht auf eine passive Rolle festgelegt. Sie kann selbst initiativ werden, etwa indem sie Schülerinnen und Schüler anbietet an einer genaueren Besprechung der Hausaufgaben teilzunehmen. Wenn nur eine Handvoll Schüler interessiert ist, so versammeln sie sich an der Tafel; die Übrigen arbeiten in Gruppen an einer Werkstatt oder im Buch weiter. Wenn es zwei Drittel der Klasse sind, so passen nur diejenigen auf, die an der Besprechung interessiert sind; die Restgruppe befasst sich individuell mit einer Aufgabe. Es ist selbstverständlich, dass in diesem Fall die Entscheidung für die individuelle Arbeit gleichzeitig eine Entscheidung für Stillarbeit ist - während ein zentrales Unterrichtsgespräch läuft, kann man nicht individuell mit Lernpartnern kommunizieren.

Und wenn kein Schüler mit der Lehrkraft über seine Hausaufgaben sprechen will? Dann fällt die Besprechung mit der Lehrkraft eben aus. Undenkbar? Wieso - es gibt viele sinnvolle Möglichkeiten, häuslich erbrachte Vorarbeiten für gemeinsames Lernen in die Lerngruppe einzubringen. Das Gespräch mit der Lehrkraft ist doch nur eine mögliche Variante, und in vielen Fällen nicht die effektivste Möglichkeit.

Im übrigen kann eine Lehrkraft auch ‚ohne Auftrag‘ aktiv werden. Kooperations-theoretisch betrachtet ist das der Fall, dass sie sich den Auftrag dazu selbst erteilt. Das fällt dann unter ‚individuelle Förderung‘.

Förderung

Förderung wird genau da notwendig, wo sich die Sicht der Lehrkraft und die des einzelnen Lernsubjekts auf die Sinnhaftigkeit von Lernanstrengungen erkennbar unterscheiden. Aus der Beobachterperspektive diagnostiziert die Lehrkraft ein Lernproblem des Lernenden. Das Lernsubjekt tut nicht, was die Lehrkraft von ihm erwartet.

Fördern heißt in diesem Fall erst einmal nur die Wahrnehmung der Diskrepanz durch die Lehrkraft in der Absicht, eine Veränderung des Zustandes anzuregen. Der Ansatzpunkt dazu ist das Aufsuchen der Motive, die das Kind für seine Sinnkonstruktion hat. Wenn die Lehrkraft seine Gründe nachvollziehen und anerkennen kann, ist sie in der Lage passende Lernangebote zu ersinnen und anzubieten, die für das Lernsubjekt nicht mit dem Sinndefizit belastet sind. Der Ansatzpunkt für Förderung ist ein ‚positiver diagnostischer Blick‘ auf die Sinnsicht des Lernsubjekts.

Die Definition des Förderbegriffs zeigt, welche große Bandbreite angesprochen ist. Es geht nicht nur um das Lernen von Vokabeln, um LRS oder Dykalkulie. Es geht um jede Verhaltensweise von Lernsubjekten, bei denen die Lehrkraft aus ihrer professionellen Sicht her befürchtet, dass sich daraus auf weitere Sicht große Probleme des Lernsubjekts in der Lerngruppe ergeben.

Die Bandbreite für Förderangebote ist groß. Auch Ordnungsmängel oder Disziplinprobleme von Schülerinnen und Schülern, die den Lernprozess der Gruppe behindern, sind in diesem Sinne ‚Förderanlässe‘. Aus Sicht der Lehrkraft ist fehlende Initiative von Lernenden - landläufig als ‚Faulheit‘ bezeichnet - ebenfalls ein Anlass für Förderung. Derartige Verhaltensweisen werden, genau wie kognitive oder motorische ‚Defizite‘, als ‚noch nicht erfolgreich verlaufene Lernprozesse‘ aufgefasst, bei denen das Kind in jedem Falle ‚gute Gründe‘ für sein Verhalten hat.

Das Lernsubjekt entscheidet selbst, ob es ein Förderangebot annimmt oder nicht

Das Ziel der Förderung ist, über die Klärung der Verhaltensursachen passende Lernangebote an das betreffende Lernsubjekt heranzutragen. Sie sollen dem Lernsubjekt helfen, dass es die Fähigkeit ausbilden kann, anders als bisher zu agieren. Doch die Entscheidung, ob es ein Förderangebot annimmt, liegt beim Lernsubjekt. Es muss die Konsequenzen des eigenen Handelns selbst tragen dürfen.

Lehrkräfte können sich gelassen von der Wahnvorstellung verabschieden, sie könnten in hilfreicher Weise Lernprozesse auch ohne Zustimmung der Lernsubjekte durchziehen. Sie können das versuchen, aber es ist nicht hilfreich - weder für die Lernsubjekte noch für sie. Lehrerhandeln ohne Auftrag durch die Schüler, üblicherweise als ‚Druck machen‘ bezeichnet, mag alles mögliche bewirken. Aber es ist wenig wahrscheinlich, dass es erreicht, was es (eigentlich) soll. Wenn eine Lehrkraft fördernd sein will, so kann sie das besser mit anderen Aktivitäten erreichen.

Als Lernpartner in einem erfahrungsbezogenen Lernprozess ist die Lehrkraft nur in wohlbestimmten und mit den Lernsubjekten vereinbarten Fällen wirklich hilfreich. Solche Situationen sind relativ selten - in den meisten Fällen ist das Lernen mit einem ‚gleichalten‘ Lernpartner viel ergiebiger. Daher ist es von der Perspektive des Lernens her gesehen auch nicht schlimm, dass es im Regelfall der Sekundarstufe I nur einen Lehrer für 30 Schüler gibt. In vielen unterrichtlichen Situationen wird im Grunde genommen gar keine Lehrkraft benötigt. Für erfolgreiches Lernen reicht das Vorhandensein der Mitschülerinnen und Mitschüler als Lernpartner-Reservoir völlig aus. Wenn sich die Lehrkraft dort, wo sie nicht benötigt wird, in den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler einmischt, so behindert sie deren Lernen.

Wie also kann eine Förderlehrkraft sinnvoll eingesetzt werden?

Echter Bedarf für eine (zweite) Förder-Lehrkraft besteht nur in wohldefinierten Ausnahmesituationen: Dann, wenn die Möglichkeiten des kooperativen Lernens in Gruppenkonstellationen der gleichrangigen Lernpartner/innen an ihre Grenzen geraten. Wenn einzelne Schülerinnen und Schüler, vielleicht in einer kleinen Gruppe zusammengefasst, in bestimmten Fällen wirklich einmal eine Lehrkraft benötigen, die bestimmte Sachverhalte mit ihnen in einer Nähe-Konstellation erarbeitet.

Wenn also, wie oben ausgemahlt, die Schulaufsicht eine Zeitlang eine weitere Lehrkraft spendiert, so sollte deswegen nicht die Lerngruppenstruktur über den Haufen geworfen werden. Wenn die Zusatzkraft im Stundenplan parallelisiert wird, so kann sie von den bestehenden vier Lerngruppen bei Bedarf angefordert werden. Sie kann spezifische, von Fall zu Fall zu verabredende Lehraufgaben mit einzelnen Teillerngruppen wahrnehmen. Die Zusatzlehrkraft kooperiert mit der Regellehrkraft der Gruppe, erhält von dort ihren begrenzten Auftrag und arbeitet, ohne Störung der Lerngruppenstruktur, für eine oder mehrere Stunden gezielt mit den Betroffenen an ihrem Auftrag. Sie kann Nachhilfe im Rechnen mit Dezimalzahlen geben, Grammatikübungen mit denen, die es gerne noch einmal genau erklärt haben möchten, durchführen oder eine Teilgruppe bei der Entwicklung eines Finanzierungsmodells für eine Solaranlage coachen.

Die Schülerseite der Betrachtung zum kooperativen Lernen

In konstruktivistischer Tradition wird von ‚Lernen‘ gesprochen, wenn ein Subjekt aufgrund einer situativen Erfahrung der Unzulänglichkeit seines bisher schon ausgebildeten Verhaltensrepertoires (einer ‚Störung‘ bzw. ‚Disturbation‘) nach neuen, besser passenden Handlungsmustern sucht. Die Wahrnehmung der Unzulänglichkeit des Verhaltensrepertoire, das Erkennen der ‚Störung‘ - in konstruktivistischer Terminologie die ‚Disturbation‘ - ist der Auslöser des Lernprozesses. Die sich bei der Suche nach einem passenderen Verhalten, das die Störung behebt, bildenden mentalen Muster sind die bleibenden ‚Spuren‘ des Suchprozesses. Bei der nächsten ‚Suchrunde‘ beeinflussen sie die dann zu aktivierenden Handlungen.

Jede noch so ausgefeilte gedankliche Konstruktion ist stets nur eine Annäherung an eine im Grunde unergründliche ‚äußere Realität‘. Wenn die Konstruktion ‚gut‘ ist, so ‚passt‘ sie in dem Sinne, das die jeweiligen Handlungsziele mit ihr zufriedenstellend erreichbar ist. Das Lernsubjekt kann sich nie sicher sein, ‚wirklich‘ eine adäquate Beschreibung der äußeren Realität entwickelt zu haben. In neuen, andersartigen Handlungssituationen können sich immer wieder Mängel der gedanklichen Konstruktion zeigen. Unerwartete Tücken der ‚äußeren Realität‘ zwingen dann zu erneutem ‚Lernen‘.

Die Lernumgebung in der Schule zeichnet sich, bezogen auf die kognitiven Lerninhalte, in der Regel durch ihre Künstlichkeit aus. Sie ist eine mehr oder weniger glückliche Simulation von Handlungssituationen des wirklichen Lebens. Jeder weiß, dass sie nicht mit der Wirklichkeit identisch ist.

Die Schule bietet ‚virtuelle‘ Lernräume

Schulische Lernräume sind aus gutem Grund virtuelle Lernumgebungen. Sie unterscheiden sich in entscheidenden Merkmalen von der echten ‚äußeren Realität‘. Das ist ja gerade die Eigenart von Schule, die das altgriechische Fremdwort in unsere Sprache transportiert: Schule ist Freiraum, in dem die Gefahren der ‚wirklichen Welt‘ entschärft werden, damit man sich darauf gezielt vorbereiten kann. Schule ist Freiraum, in dem sich die Lernsubjekte auf einen Erfahrungsprozess einlassen können und dürfen, der nicht von direkten gesellschaftlichen Verwertungsprozessen geprägt ist.

Unpraktischerweise verliert die Schule mit ihrer Virtualitätseigenschaft eine wesentliche Triebfeder für Lernprozesse: Der ‚zwingende‘ Konflikt zwischen eigener mentaler Konstruktion und der äußeren Realität wird entschärft. Vielfältige Vorkehrungen der Institution Schule sorgen dafür, dass sich die Lernsubjekte im Chemieunterricht nicht irrtümlich das Gebäude zur Explosion bringen oder sich im Physikunterricht durch Stromstöße Brandverletzungen zufügen. Trotz fehlerhaften Berechnungen im Mathematikunterricht stoßen keine echten Züge zusammen, in Wirtschaftslehre wird nicht das Taschengeld verspekuliert, und trotz fehlender to-do-Umschreibung der Verneinung verstehen sich im Englischunterricht die Schülerinnen und Schüler hinreichend, so dass ihre Freundschaften nicht gefährdet werden.

Kurz gefasst lässt sich feststellen: In der Schule ist die ‚Disturbations-Qualität‘ der Lernumgebung eingeschränkt. Disturbierend ist nur, was vom Lernsubjekt als Disturbation anerkannt wird, die Zwangsfaktoren der äußeren Realität sind weitgehend eliminiert. Das wird zum Problem, wenn es um Lernen geht.

Die Bedeutung der Kooperation beim Lernen

Genau wegen dieser Eigenart haben, bezogen auf schulisches Lernen, die Lernpartner eine unverzichtbare Bedeutung im System der Schule. Sie können und müssen wechselweise die Aufgabe übernehmen, die äußere Realität innerhalb der virtuel-

len Lernumgebung zu repräsentieren. Sie haben die Aufgabe, durch ‚ja, und...‘ und ‚ja, aber ...‘ die jeweiligen mentalen Konstrukte, die die Lernsubjekte bei der Auseinandersetzung mit den Problemstellungen ausbilden, zu hinterfragen, überprüfen und zu kontrollieren.

Die Lernpartner haben in der Schule die Aufgabe, die Denkfiguren auf ihre problembezogene Wirksamkeit, auf ihr ‚Passen‘ zur virtuell gegebenen Wirklichkeit zu überprüfen. Sie sagen zu ihrem Lernpartner: „Wenn Du das so machen würdest, dann würdest Du das Gebäude in die Luft jagen, dann würdest Du Dir schwere Brandverletzungen zufügen, Deine Züge würden zusammenstoßen, Du würdest Dein Taschengeld verspekulieren oder unsere Freundschaft aufs Spiel setzen“. Die Lernpartner sorgen dafür, dass das Lernsubjekt Disturbationen als Disturbationen anerkennt, so dass es überhaupt erst seine eigene konstruktive Aktivität in Gang setzt oder verstärkt.

Aus konstruktivistischer Sicht gibt es zu dieser Bestimmung der Funktion der Lernpartner keine Alternative. Die Angewiesenheit jedes Lernsubjekts, das in einer schulischen, also realitätsgelösten, Situation lernen will, auf seine Lernpartner, die die Funktion der Repräsentierung der äußeren Realität übernehmen, verweist auf ein tiefgreifendes sozialphilosophisches Problem¹. Ein Lernsubjekt, das sich schulisches Lernen ohne Sozialbindung an seine Lernpartner vorstellt, entwickelt eine unpassende Denkfigur: Es beraubt sich der entscheidenden Triebfeder für Lernen: Der Disturbation. Es kann das machen, aber um den Preis, dass sein Lernen zum Stillstand kommt. Bis es dann in wirkliche, echte Realitätsprobleme gerät.... .

Eine Schwierigkeit liegt darin, dass viele Schülerinnen und Schüler um den Dienst der wechselseitigen Präsentation der äußeren Lernumgebung gar nicht wissen. Oder besser gesagt: Selbstverständlich wissen sie längst darum. Sie besitzen diese Kompetenz schon, wenn sie zum ersten Mal die Tür der weiterführenden Schule durchschreiten. Das sieht man sofort, wenn man sie nur lässt. Jedes Mal, wenn sie sich auf eine künftige, noch nicht reale Handlungssituation vorbereiten, erleben sie, wie hilfreich ‚gute Partner‘ sind. Das Problem besteht lediglich darin, dass die Schülerinnen und Schüler nicht (mehr) glauben, dass ihre Kompetenz kooperativ zu lernen, in unseren Schulen gefragt ist.

Glücklicherweise bleiben die Fähigkeiten zum kooperativen Lernen trotz ungünstiger Gestaltung des Lernfeldes Schule zumindest rudimentär erhalten. Allen Widrigkeiten unpassender Lernszenarien der Sekundarstufe I kann man daher zu jedem Zeitpunkt an die Kompetenzen auch wieder anknüpfen. Als ich vor Jahren in meinem Kurs in der Klasse 11 feste Arbeitsgruppen als Grundstruktur des Unterrichts vorschlug, waren sofort alle Schülerinnen und Schüler einverstanden.

Ich fragte dann, nach welchen Gesichtspunkten wir denn die Gruppen bilden sollten. Die Lerngruppe war sich rasch einig: Alle Tischgruppen sollten gleich stark sein. Auf meine Frage, wie wir das denn hinbekommen sollten, kam prompt der Vorschlag: Paul, Maria, Anna-Lena, Marc und Simon sind die Besten. Zu denen ordnen sich die Anderen so zu, dass die Gruppen gleichstark sind. Der Flur hatte 5 Ecken, dort stellen sich die fünf benannten Schüler/innen auf. Es gab ein gewisses Hin und Her. Nach einigen, von den Schülern selbst organisierten Tauschvorgängen waren alle Gruppen zufrieden: Gleichstark. Gleich stark, das stimmte, auch nach meiner Ansicht.

Die fünf Gruppen haben dann allerdings nicht gleich gut kooperiert. Gewaltige Lernvorteile hatten die Gruppen, die gut zusammen arbeiteten. Unvermeidlich erzeugen die kooperativen Arbeitsformen Interdependenzen. Wenn grundsätzlich Hausaufgaben in den Gruppen besprochen werden und nur noch auf spezielle Vereinbarung in der ganzen Klasse, so geraten die Gruppen ins Hintertreffen, bei denen einzelne Mitglieder sich immer wieder die Freiheit herausnehmen ihre Hausaufgaben nicht zu machen.

¹ Der Aspekt ist im Text 3 der Textsammlung ‚Kooperatives Lernen - eine Begriffsbestimmung aus konstruktivistischer Sicht‘ genauer ausgeführt.

Das Nichterledigen von Absprachen über individuell zu tätigen Arbeiten als Voraussetzung für kooperatives Lernen - nichts anderes sind Hausaufgaben - wandelt sich vom Pokerspiel, das einzelne Lernsubjekte mit der Lehrkraft durchzuziehen suchen, zu einem Lernproblem der Arbeitsgruppe. Wer zuhause nicht arbeitet, sieht sich nicht mehr als Rebell gegen die Disziplinmacht der Schule geadelt, sondern bremst den Lernfortschritt der Mitschüler. Vom ‚effizienten Abschüttler schulischer Belastungen‘ wird der Betreffende zum beratungsbedürftigen Subjekt umgedeutet, das seine häuslichen Arbeiten nicht geregelt bekommt. „Wie soll das weitergehen mit Eurer Gruppenarbeit?“ frage ich. „Braucht ihr vielleicht Hilfe?“. Nein, das klären die Schüler lieber selbst.

Die Probleme der Lernenden in Klasse 11 mit den kooperativen Arbeitsformen sind nur zu gut zu verstehen. Wer jahrelang Hausaufgaben ‚für den Lehrer‘ gemacht hat, für den ist es schwer einen konstruktiven Blick auf das eigene Lernen zu entwickeln. Wahrscheinlich erprobt so ziemlich jedes intelligente Lernsubjekt im Laufe der Karriere in der Sekundarstufe, was passiert, wenn sie oder er die häusliche Arbeit für längere Zeit wegrationalisiert. Im lehrerzentrierten Unterricht liegt dabei sein Evaluationsfokus wohl auf dem resultierenden Verhalten der Lehrkraft. Merkt sie das? Wie reagiert sie? Wie hoch steigt der disziplinarische Druck? Werden mir Sanktionen angedroht? Der nüchterne Effekt, dass die eigene Lernleistung sinkt, das eigene Lernen weniger erfolgreich ist und damit weniger Spaß macht, dass die Mitschüler mehr darunter leiden als der Lehrer, gerät wegen der Lehrerzentrierung der Unterrichtsveranstaltung weitgehend aus dem Blick. Schade - wichtige individuelle Erfahrung wegen unpassender Strukturierung der Lernsituation leider nicht gemacht.

Lässt sich was ändern?

Die lehrerzentrierte Arbeitsform des Unterrichts ist die wesentliche Ursache dafür, dass Schülerinnen und Schüler verzerrte Vorstellungen von der Bedeutung der Mitlernenden als Lernpartner für das eigene Lernen ausbilden. Lehrerzuwendung ist, wie eingangs beschrieben, stets ein knappes Gut. Wenn der Unterricht schwerpunktmäßig als Adaptationsprozess an die Lehrkraft als ‚allwissenden Prozessbeteiligten‘ organisiert ist, so erhält die Konkurrenz zwischen den Lernenden um dieses knappe Gut einen bestimmenden Stellenwert: Nicht derjenige bekommt es, der es für sein Lernen am nötigsten braucht, sondern derjenige, der sich am effektivsten an die lehrerzentrierte Arbeitsform anpasst.

Einzelne Lernsubjekte haben bei diesem Rennen die Nase vorn. Es profitiert derjenige, dem es gelingt, die eigenen kognitiven Prozesse der Verarbeitung optimal auf die der Lehrkraft abzustimmen. Dabei werden alle Lernsubjekte, die einen etwas anderen Zeitbedarf oder einen anderen kognitiven Zugang haben, zu seinem Konkurrenten. Wenn sie schneller sind oder anders denken, machen sie ihm die Synchronisation mit der Lehrkraft streitig. Wenn sie langsamer sind, behindern sie seinen Denkfluss. Wer lange unter derartigen Rahmenbedingungen lernt, für den ist es schwer, die Mitlernenden als Lernpartner anzusehen.

In höheren Klassen stellt sich eigentlich nicht die Frage, aus welchen Gründen es den Lernenden an den ‚normalen‘ Schulen der Sekundarstufe I schwer fällt sich auf kooperative Lernprozesse einzulassen. Eher ist es verwunderlich, dass trotz aller gegenläufigen Schulerfahrungen es in solchen Lerngruppen bisweilen - mit viel Mühe - gelingen kann, erfolgreiches Lernen in Gruppen anzubahnen. Offensichtlich sind trotz alledem Ansätze vorhanden und noch nicht verschüttet. Früher anfangen ist sicher besser, doch auch in höheren Klassen verstehen Lernende, welche Gewinne sie davon haben, wenn sie sich unter transparenten Bedingungen an kooperative Arbeitsformen heranwagen.

Förderung durch kooperative Arbeitsformen respektiert die Individualität der Lernenden

Das zentrale Motiv, das Schülerinnen und Schüler haben, sich auf kooperatives Lernen einzulassen, ist der Respekt, der dabei dem einzelnen Lernsubjekt entgegengebracht wird. Der Übergang vom Konkurrenzsystem zwischen den Lernenden um die Aufmerksamkeit der Lehrkraft hin zu einem gruppenbezogenen Lernverständnis, bei dem die Lernenden sich gegenseitig die Lernumgebung im virtuellen Lernfeld der Schule konstituieren, eröffnet ein inspirierendes Umdenken der sozialen Struktur.

Beim Lernen dem eigenen Sinnkontext nicht nur heimlich, sondern offen folgen zu dürfen, erleben die Lernenden als Befreiung. Danach gefragt zu werden, ob man ein vorher zu klärendes Ziel des Lernens besser auf den einen oder auf den anderen Weg zu erreichen glaubt, stärkt das persönliche Selbstwertgefühl. Den Mitschüler nicht als Konkurrent um die Aufmerksamkeit der Lehrkraft, sondern als unverzichtbaren Partner in einem gemeinsamen Lernprozess zu begreifen, der gut ist, wenn beide davon profitieren, ist psychisch sehr entlastend, beruhigend und befriedigend.

Wenn die Lehrkraft die Funktion als Dirigent der Klasse zugunsten einer flexiblen kooperativen Selbststeuerung durch die beteiligten Subjekte verlässt, wenn sich die Lehrkraft als Lernberater und nicht als Wissensvermittler definiert, wenn die Rollen ‚vom Kopf auf die Beine gestellt werden‘, indem derjenige, der etwas wissen und lernen möchte - der Schüler - die Fragen stellt und die Lehrkraft die aus ihrer Sinnsicht her möglichst hilfreiche Antwort gibt, so wird sicherlich zuerst einmal das nackte Chaos ausbrechen.

In einer lehrerzentrierten Schulperspektive ist am Chaos immer der Lehrer schuld. Er macht, so die traditionelle Sicht, seinen Job nicht gut, wenn es Chaos gibt. Schüler, Kollegen und Schulleiter werden die Schuld erst einmal beim unterrichtenden Kollegen suchen, der seine Lerngruppe nicht ‚im Griff hat‘².

Kooperatives Lernen in einer nicht kooperationsorientierten Umgebung einzuführen ist ein hartes Geschäft. Wie schwer es Lehrkräften nach vielen Jahren berufsspezifischer Sozialisation fällt zu kooperieren, merken Schulen, die ernsthaft versuchen den Teamgedanken umzusetzen. Die alltäglichen Routinen aus der Zeit, also (noch) mit dem ineffektiven Lehrer-Dominanz-Modell gearbeitet wurde, sind ja nicht gelöscht, wenn man neue zaghafte Versuche in eine andere Richtung macht.

Doch die systemische Perspektive gibt den Anlass zu Optimismus. In einer Lernstruktur, die nichtkooperativ ausgebildet ist, zeigen Lernende keine kooperativen Kompetenzen. Geschult werden eher die Konkurrenz motive und die Tendenzen der Nicht-Zusammenarbeit, das Einzelkämpferdasein. Das heißt jedoch nicht, dass die Lernenden kooperative Kompetenzen nicht haben. Sie schlummern, aber vielleicht sind sie ja aktivierbar.

Im Umkehrschluss werden die Lernenden ihre kooperativen Kompetenzen genau dann zum Leben erwecken, wenn sie in Strukturen eingebunden werden, in denen sich Kooperation lohnt. Die Strukturbedingungen zu ändern ist gar nicht so schwierig.

² Vgl. Text 9: Vom Umgang mit ‚Widerständen‘, auf die man stößt, wenn man sich daran macht, individuelles Arbeiten im Unterricht einzuführen - Erfahrungen aus der Workshoparbeit mit Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulformen.

Es ist ein Binsenweisheit, dass Schülerinnen und Schüler ihre Lesekompetenz dann steigern, wenn sie in Situationen geraten, in denen ‚Lesen können‘ ihnen nützlich ist³. Sie überwinden den Lesewiderstand, wenn das oft genug mit ihnen geschieht. Wenn, wie Mathematiklehrer gerne tun, ihnen das Lesen von Sachtexten mit dem Argument verweigert wird, durch komplizierte Aufgabenstellungen würden ja die ‚schwachen Leser‘ benachteiligt, so ist das ein ‚Lese-Verhinder-Programm‘ für Schüler. Wenn das Tafelbild im Geschichtsunterricht noch einmal vorgelesen wird, damit auch ‚alle das verstehen‘, so ist das ein aktiver Beitrag der Schule zur Erhöhung der Quote von Analphabeten. Gut gemeint, aber fatal- für die Lernenden, denen die Folgen der Nichtentwicklung einer Basiskompetenz vorenthalten werden.

Genauso ist es mit der Fähigkeit zur effektiven Kooperation im Lernprozess mit geeigneten Lernpartnern. Die Änderung der Unterrichtsstruktur erfolgt mit der Perspektive, systematisch die gut kooperierenden Schülerinnen und Schüler zu bevorzugen und die schlecht kooperierenden Schülerinnen und Schüler zu benachteiligen. Wenn sich kooperatives Lernen lohnt, so spricht sich herum, wie es geht. Hier und da mal eine Reflexionsphase, bei der besonders erfolgreiche Subjekte ihre Erfolgsstrategien verbreiten, sind sicherlich hilfreich. Doch das wichtigste ist, die Strukturbedingungen im Unterricht diesen Zielsetzungen entsprechend zu verändern. Wenn dann die Lernenden - nach einer Übergangsphase - besser kooperieren, so ist die Entwicklung auf einem guten Weg.

Förderung von Schülerinnen und Schülern heißt: Sie in vielfältige kooperative Lernsituationen zu verwickeln!

Also: Förderung von Schülerinnen und Schülern im Lerngruppenverband ist keine Frage der Klassengröße, der materiellen Rahmenbedingungen, und vor allem nicht die nach einem ‚raffinierten‘ Konzept externer Förderkurse. Alle Maßnahmen, die den Zusammenhalt der Lerngruppe auflösen, schwächen oder entwerten, sind unter Fördergesichtspunkten kontraproduktiv. Kooperative Lernformen erfordern stabile Lerngruppen mit entwickelten Sozialbeziehungen zwischen den Lernenden!

Förderung bedeutet: Die Lernenden in vielfältige kooperative Lernsituationen zu verwickeln - je mehr, desto besser. Wie Sie das machen sollen? Keine Ahnung - ich bin ja in meinem eigenen Unterricht noch mitten drin im Lernprozess. Und überhaupt: Bin ich hier vielleicht die Lehrkraft? Nebenbei: Wie soll ich denn was sagen - kenne ich vielleicht Ihre Art des Unterrichtens?

Oder? Ha, mir kommt da so Idee, aus dem Hinterkopf herantrudelt: Vielleicht sollten wir bei der Entwicklung unseres Unterrichts kooperieren? Ja, warum eigentlich nicht? Dann übernehmen Sie mal die Rolle der Repräsentation der äußeren Lernumgebung für mich und ich für Sie. Gemeinsam denken wir mal weiter, wohin wir kämen, wenn wir mal morgen in unserer Klasse eine kooperative Lernform ...

Bedingungen zur Nutzung der Texte der Textsammlung!

Die Texte der Textsammlung gelten als online publiziert. Jeder einzelne Text ist unter Angabe der URL mit Datum zitationsfähig. Er darf für wissenschaftliche Zwecke sowie zum Zwecke der Lehre unter Angabe von Verfasser, Quelle und Publikationsbedingungen als Ganzes oder auszugsweise vervielfältigt oder weiter gegeben werden (in Papierform oder als pdf-Datei). Auch Online-Publikationen sind mit Aufwand verbunden. **Das Institut für pädagogische Beratung in Münster (IfpB) freut sich daher über einen kleinen Kostenbeitrag Publikationsarbeit (Bankverbindung: Konto 509257 bei der Sparkasse Münsterland-Ost, BLZ 400 605 60, IBAN DE46 4005 0150 0000 509257; BIC: WELADED1MST).** Wie viel könnte das sein? Einfach nur lesen, kostet nichts - denke ich. Wenn Sie aber einen Text nutzen, ihn ausdrucken und damit arbeiten - z.B. in ihrer Schule - und er also für Ihre Berufsarbeit wichtig ist, freut sich das IfpB über eine Beitrag von 5 €!

³ Vgl. hierzu Text 14: Sachrechengeschichten schreiben und Fachtexte lesen - Sprachförderung im und durch heterogenitätsorientierten Unterricht! Zum Beispiel im Fach Mathematik!