

Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im Gemeinsamen Unterricht

Rainer Benkmann

Universität Erfurt

Die Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besonderen Förderbedarf wird von einer über drei Jahrzehnte anhaltenden pädagogischen Diskussion und von bildungspolitischen Verlautbarungen seit Mitte der 1990er Jahre im In- und Ausland gefordert. Bisher bleibt jedoch die Quote der Schüler an Sonderschulen in Deutschland, verglichen mit den Quoten anderer Länder, sehr hoch. Folgender Beitrag sieht eine Ursache in unserem viergliedrigen Schulsystem, das die Vorstellung von Leistungshomogenität in den Schularten vortäuscht und die Aufrechterhaltung des Frontalunterrichts begünstigt. Gemeinsamer Unterricht geht prinzipiell von Heterogenität aus und empfiehlt reformpädagogische Unterrichtskonzepte mit einem hohen Maß an selbstgesteuertem individualisiertem Lernen. U.S.-amerikanische Forschungen zeigen nun, dass sich eine durch die Lehrkraft, also fremdgesteuerte, direkte Förderung als wirksames Verfahren für den Erwerb klassischer schulischer Fertigkeiten bei Kindern mit besonderem Förderbedarf im Lernen erwiesen hat. Daher plädieren wir für den kombinierten Einsatz von direkter individueller Förderung und selbstgesteuertem kooperativen Lernen im Gemeinsamen Unterricht.

Schlüsselwörter: Gemeinsamer Unterricht, viergliedriges Schulsystem, direkte individuelle Förderung, kooperatives Lernen

Individual remediation and cooperative learning in inclusive education

In Germany as well as in foreign countries an educational discussion for more than three decades and political statements since the mid-nineties have demanded an inclusive education for students with special educational needs. The rate of students attending special schools in Germany is still very high compared to the rates of other countries. The German four-track school system is identified being one reason, because it underlines the fiction of homogeneity of classes favoring class teaching. In contrast, inclusive education takes into account heterogeneity recommending a reformpedagogical teaching with a high degree of self-regulatory individualized learning. Research in the U.S., however, shows that direct instructions by teachers are an effective method for educating students with learning disabilities in reading, writing and arithmetic. Therefore, we prefer a combination of direct individualized instruction and self-regulatory cooperative learning in inclusive education.

Key words: Inclusive education, four-track school system, direct individualized instruction, cooperative learning

„In der Vision einer inklusiven Schule würde jedem Kind und jedem Jugendlichen gleiche Achtung und gleiche Anerkennung zuteil“ (Haeberlin, 2007, S. 255). Nach dieser Aussage müsste die inklusive Schule die Personenwürde jedes Einzelnen als gleich achten und anerkennen, unabhängig von der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen eines Kindes oder eines Jugendlichen. Respekt und Anerkennung der Gleichheit aller schließen die Bejahung verschiedener individueller Bildungsbedürfnisse im Unterricht ein. Hiermit übernimmt das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts die reformpädagogische Idee Friedrich Fröbels und Peter Petersens, individuelle Bildungsbedürfnisse in den Mittelpunkt pädagogischer Arbeit zu stellen. Nicht das Kind habe sich an den Unterricht, sondern der Unterricht habe sich an das Kind anzupassen.

Elemente dieser pädagogischen Vision begegnen uns in nationalen und internationalen Verlautbarungen. Inklusive Beschulung ist die Leitidee eines Konzepts zur „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“, das auf der internationalen Konferenz von Salamanca 1994 verabschiedet wurde (Österreichische UNESCO-Kommission, 1996). In der Ende 2008 von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten UN-Menschenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, steht im Artikel 24 Bildung, Absatz 2: „ ... die Vertragsstaaten (stellen) sicher, dass ... Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen ... Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; (und dass) ... in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und so-

ziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (UN-Konvention, 2008, S. 18-19). Damit verpflichtet sich die Bundesrepublik, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in einen guten Unterricht der allgemeinen Schule einzubeziehen und ihnen hier das notwendige Maß an individueller Hilfe zukommen zu lassen, um eine optimale schulische Sozialisation zu gewährleisten.

National unterstützen die im Jahre 1994 beschlossenen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2008) zur sonderpädagogischen Förderung vermehrte Bemühungen um den Gemeinsamen Unterricht von Schülern und Schülerinnen mit und ohne besonderen Förderbedarf. Gemeinsamer Unterricht habe zentral der Forderung nach individueller Förderung gerecht zu werden. Sonderpädagogik hat dabei subsidiäre Funktion. Sie muss die Pädagogik in der allgemeinen Schule unterstützen und ergänzen, wenn deren Fördermöglichkeiten erschöpft sind (Drave, Rumpler & Wachtel, 2000, S. 25 ff.). In Erweiterung zu diesen allgemeinen Empfehlungen bekräftigen die KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen, dass zum Aufgabenrepertoire der allgemeinen Schule auch die binnendifferenzierte und individuelle Förderung lernbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher zählt (Drave et al., S. 299 ff.). Inzwischen soll nach der Schulgesetzgebung vieler Bundesländer der Gemeinsame Unterricht, vor allem im Grundschulbereich, realisiert werden.

Entwicklungsstand des Gemeinsamen Unterrichts

Salamanca-Deklaration und UN-Konvention, KMK-Empfehlungen und Schulgesetzgebung enthalten normative Vorstellungen

gen. Sie sind notwendig, weil sie grundlegende Orientierungen für die Veränderung des gesellschaftlichen Teilsystems Schule anzeigen, um auf neue Herausforderungen einer immer komplexeren Gesellschaft zu reagieren. Inwieweit diese Vorstellungen Einfluss auf die reale Veränderung des Schulsystems haben, ist eine andere Frage. Wie hat sich die allgemeine Schule bisher dem Auftrag gestellt, Gemeinsamen Unterricht vermehrt durchzuführen? Folgendes Diagramm zeigt den prozentualen Anteil der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule, bezogen auf alle Sonderschüler in den Ländern der Bundesrepublik (s. Abb. 1).

Im Jahr 2003 werden in Deutschland insgesamt 13 % aller Sonderschüler in der allgemeinen Schule unterrichtet. Die Pro-

zentsätze einzelner Bundesländer unterscheiden sich erheblich. Im Blick auf die neuen Länder liegen die Raten bei und unterhalb von 10 %, abgesehen von Brandenburg mit einem Anteil von 23 %. Sachsen-Anhalt bildet mit 3 % das Schlusslicht unter den 16 Ländern. Folglich besuchen 87 % der Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Sonderschule. Im Jahr 2006 sinkt dieser Anteil geringfügig um 2.7 % auf 84.3 % (KMK, 2008, XIII). Diese extrem hohe Selektionsquote, vergleicht man sie mit den Quoten anderer OECD-Staaten, macht deutlich, mit welcher besonderen Schärfe unser Schulsystem weiterhin Auslese betreibt. Die Feststellung von Vernor Muñoz, dem Sonderberichterstatter des Menschenrechtsrats der Vereinten Nationen zum Recht auf Bildung, wird verständlich,

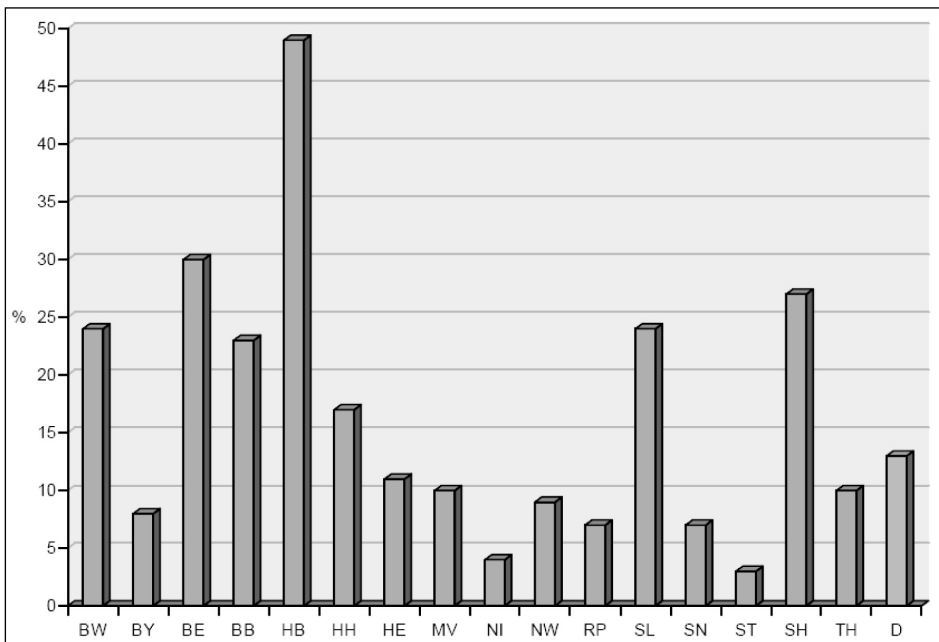


Abb. 1: Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen 2003 (Quelle: Deutscher Bundestag, Drucksache 16/6148 vom 27.07.2007; eigene Grafik).

wenn er nach dem Besuch des deutschen Bildungswesens sagt: „Folglich kann die vom Staat propagierte Integrationspolitik als Politik der Absonderung ausgelegt werden ...“ (Rat für Menschenrechte, 2007, Punkt 79).

Warum nach über drei Jahrzehnte anhaltender Diskussion um Gemeinsamen Unterricht und seiner erfolgreichen Umsetzung in die Praxis, warum trotz Existenz normativer Regelungen und der in den meisten europäischen Staaten eingeführten „Schule für alle“ noch immer fast 85 % der Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf von dem Besuch der allgemeinen Schule ausgeschlossen sind, lässt nach den Ursachen für diese schleppende Entwicklung fragen. Liegt es an der Viergliedrigkeit des deutschen Schulsystems, dessen Struktur Lehrkräfte dazu nötig, nicht mitkommende Schüler und Schülerinnen in die nächst niedrigere Schulart abzuschulen? Hat es mit der „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ zu tun, mit der Annahme, Unterricht erreiche die höchsten Leistungen, wenn Kinder sich möglichst wenig in Vorwissen, Verhalten und Kompetenz unterscheiden (Tillmann, 2005, S. 124)? Verhindern mangelnde Bereitschaft und Ängste der Sonderschullehrkräfte, sich in den notwendigen Prozess der Veränderung ihrer professionellen Rolle zu begeben? Oder hängt es mit dem generellen Phänomen des Beharrungsvermögens gesellschaftlicher Institutionen zusammen, das dann mobilisiert wird, wenn sie sich ändern sollen?

Mit Sicherheit liegt ein ganzes Bündel von Ursachen vor. Ein Grund lässt sich in unserem Schulsystem und der hier vorherrschenden Grundüberzeugung der Beteiligten zum Unterricht ausmachen. System und Beteiligte sind davon geprägt, dass die entscheidende Ausgangsbedin-

gung für das Hervorbringen der besten Leistungen in der Herstellung einer homogenen Schulklasse liegt. Demnach orientiert sich der Unterricht an einem fiktiven Durchschnittsniveau der Lerngruppe, das die Durchführung des Frontalunterrichts sinnvoll erscheinen lässt. Doch weder den Bildungsbedürfnissen der sehr „guten“ noch sehr „schlechten“ Schüler und Schülerinnen wird damit entsprochen. Die Folgen sind bekannt: Während die Guten keine sichtbaren Nachteile haben, erfahren die Schlechten öffentliche Formen der Degradierung. Sie bleiben sitzen, werden sehr früh nach verschiedenen Schularten ausgelesen, abgeschult oder auf Sonderschulen überwiesen.

Der Glaube an die Leistungshomogenität der Lerngruppen in den unterschiedlichen Schularten steht im Gegensatz zu der seit Langem in der Pädagogik betonten Erkenntnis von der Heterogenität der Lerngruppe. Die Verschiedenartigkeit ist durch unterschiedliche soziale Herkunftsbedingungen und Entwicklungsvoraussetzungen sowie Kompetenz- und Vorwissensunterschiede der Mädchen und Jungen bestimmt, die zu individuellen Bildungsbedürfnissen führen. Heterogenität hat allerdings heute so zugenommen, dass jeder Unterricht einem solchen Anspruch didaktisch-methodisch gerecht werden müsste. Dennoch kann er sich dieser Herausforderung mit dem Hinweis auf die leistungshomogene Zusammensetzung in den Schularten entziehen. Seine frontale Durchführung bleibt unangestastet.

Gemeinsamer Unterricht dagegen bejaht Heterogenität und versteht sie ausdrücklich als Bereicherung. Er verlagert deren Bewältigung in das System Unterricht und ist herausgefordert, diese Aufgabe didaktisch-methodisch zu lösen. Es soll vermieden werden, die üblichen schulor-

organisatorischen Maßnahmen der Auslese zu ergreifen und die Problemlösung einem selektiven System zu überantworten.

Individuelle Förderung im Gemeinsamen Unterricht

Welche Konzepte werden in der Didaktik des Gemeinsamen Unterrichts empfohlen, um Heterogenität fruchtbar zu machen? Man bedenke, dass manche Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit bereits fließend lesen können, andere gerade einmal ein paar Buchstaben kennen. Um ihren verschiedenen Förderbedürfnissen und Interessen zu entsprechen, werden Formen wie Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen, Projektarbeit, Einzel- und Kleingruppenförderung vorgeschlagen. Sie lehnen sich an reformpädagogische Konzepte von Peter Petersen, Maria Montessori, Célestin Freinet und John Dewey an und sind auf heutige Erfordernisse des Unterrichts abgestimmt (Heimlich, 2007, S. 358 ff.). In diesen als offen bezeichneten Formen lassen sich Lernanforderungen gut individualisieren und an die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Kinder anpassen.

Individuelle Förderung für mehrere Kinder mit ganz unterschiedlichem besonderen Förderbedarf zu planen, umzusetzen und zu evaluieren und gleichzeitig für einen binnendifferenzierten Unterricht aller übrigen in der Schulklasse zuständig zu sein, ist von einer Lehrkraft kaum zu leisten. Diese Situation erfordert eine zweite Lehrkraft, die sich den Kindern als Lernbegleiterin zur Verfügung stellt. Im Gemeinsamen Unterricht hat sich der Einsatz von Sonderpädagogen als Co-Lehrkräfte bewährt, sicherlich auch deswegen,

weil sie aufgrund ihrer Ausbildung Expertise im Hinblick auf Konzepte zur individuellen Förderung haben.

Das reformpädagogische Programm einer Pädagogik vom Kinde aus und ihre Didaktik für den Gemeinsamen Unterricht zeichnen sich durch eine Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder aus und betonen ein aktives, handlungsorientiertes und offenes Lernen. Erfolgreich ist dieses Lernen allerdings nur, wenn ein hohes Maß an Selbststeuerungskompetenz vorhanden ist. Manche Kinder haben diese Kompetenz bereits erworben. Bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen ist sie meist schwach ausgeprägt, sodass Lehrkräfte intervenieren und helfen müssen, selbstgesteuerte Lernschritte anzuregen. Entsprechend reformpädagogischen Vorstellungen ziehen sich die Lehrkräfte zurück, sobald die Schüler in der Lage sind, ihre Lernprozesse ansatzweise selbst zu übernehmen. Selbstgesteuertes Lernen darf nicht behindert werden.

Dies ist ein sinnvolles didaktisches Vorgehen, weil es Lernen als aktive individuelle Konstruktionsleistung unterstützt. Letztlich ist es das Kind selbst, das sein Lernen ins Werk setzt und seine eigene Lernentwicklung gestaltet. Keine Lehrkraft kann davon ausgehen, dass das, was sie dem Schüler beibringen möchte, auch entsprechend ihrer Absicht gelernt wird. Was beim Kind ankommt und was es aus den Angeboten und Hilfen macht, ist abhängig von seinen selbstreferenziellen kognitiven Konstruktionsprozessen. Insofern sind Lehrkräfte gut beraten, dem Ablauf dieser inneren Prozesse genügend Zeit einzuräumen und Kindern zu ermöglichen, das Gelernte selbstständig und mit anderen auszuprobieren, anzuwenden und zu üben. Die Zurückhaltung der Lehrkräfte ist pädagogisch begründet, weil es

Kindern die Möglichkeit eröffnet, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.

Skepsis gegenüber den Empfehlungen reformpädagogischer Konzepte ist angebracht, solange ihre Wirksamkeit noch nicht zufriedenstellend belegt ist und Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Unterrichtsforschung in die entgegengesetzte Richtung weisen: Hier wird betont, dass Lehrkräfte für das Lernen der Kinder verantwortlich sind. Das Lerngeschehen muss von ihnen exakt geplant, organisiert und gesteuert werden, um günstige Leistungsergebnisse im Unterricht zu erzielen. Weitere Hinweise finden sich in der Abbildung von Basisdimensionen eines „guten Unterrichts“ (vgl. Abb. 1), die Autoren der PISA-Studie 2003 zusammengestellt (Baumert, Kunter, Brunner et al., 2004, S. 317).

Danach stellen sich Schulleistungserfolge ein, wenn Unterricht lehrergelenkt und störungsfrei durchgeführt wird, Stoff systematisch und Anforderungen individualisiert dargeboten werden. Auch eine anspornende, zugewandte und unterstützende Beziehung ist wichtig. Von Zurückhaltung der Lehrkraft und Übernahme der

Verantwortung durch die Kinder für ihr Lernen ist hier keine Rede.

Kennzeichnen die Basisdimensionen Merkmale für die gute Unterrichtung einer jeden Schulklasse, so lassen sie sich zugleich als Anforderungen an eine erfolgreiche individuelle Förderung verstehen und darauf übertragen. Ist damit im Blick auf den Gemeinsamen Unterricht und die individuelle Förderung von Schülern mit besonderem Förderbedarf alles gesagt? Das folgende Konzept der direkten Förderung macht deutlich, inwieweit es Überschneidungen mit den Dimensionen, allerdings auch notwendige Ergänzungen gibt.

Direkte individuelle Förderung

Direkte Förderung hat in der Theorie und Praxis angloamerikanischer Sonderpädagogik eine lange Tradition. Sie ist dort als „direct instruction“ und „explicit teaching“ bekannt und wird mit sonderpädagogischer Förderung fast gleichgesetzt (Gersten, Baker, Pugach et al., 2001, S.

- Störungspräventive Unterrichtsführung und effektive Behandlung von kritischen Ereignissen (management)
- Angemessene – nicht maximale – Geschwindigkeit bei der Behandlung des Stoffs und ein moderates Interaktionstempo, das Nachdenken erlaubt (pace)
- Konsistenz von Lehrplan/Standards, Lerngelegenheiten im Unterricht und Leistungsbeurteilung (alignment)
- Klarheit, Verständlichkeit und Strukturiertheit der Darbietung des Stoffs und der Aufgabenstellungen und Aufgabenfolgen (structure)
- Intelligenter Umgang mit Heterogenität durch Differenzierung von Zielsetzungen, Individualisierung von Aufgabenstellungen und Variation von Methoden und Sozialformen (adaptivity)
- Motivationale und affektive Qualität des Unterrichts und der Lehrer-Schüler-Beziehung (motivation und support)

Abb. 1: Basisdimensionen der Unterrichtsqualität nach Baumert et al. (2004, S. 317)

708). Derzeit wird dieses Konzept als direkte Förderung und direkter Unterricht auch in der Sonderpädagogik im deutschsprachigen Raum verstärkt thematisiert (z.B. Wember, 2007, 2008). Der Ansatz enthält Qualitätskriterien, die für das Konzept der individuellen Förderung im Folgenden fruchtbar gemacht werden. Ebenso geeignet sind sie für die Förderplanung und Förderung in Kleingruppen, die zu weiteren Aufgaben von Sonderpädagoginnen im Gemeinsamen Unterricht zählen.

Direkte individuelle Förderung sieht eine aktive Rolle der Lehrkraft vor, die auf die unmittelbare Beseitigung der Lerndefizite des Kindes zielt. Treten zum Beispiel im Prozess des Lesens beim Dekodieren von Wörtern Probleme auf, müssen erst einzelne Phoneme des Wortes vom Lehrer direkt vermittelt und solange trainiert werden, bis das geschriebene Wort in eine Klangstruktur übersetzt werden kann. Ferner wird nur das bereichsspezifische Zielverhalten direkt gefördert. Beispiel: Ergeben sich Probleme beim Lösen einer Textaufgabe, so wird gefragt, ob sie auf ein sprachliches, arithmetisches oder mathematisches Unverständnis zurückzuführen sind. Erst die genaue Diagnose des Verständnisproblems lässt gezielt und wirksam im Lernprozess intervenieren.

Daher ist direkte Förderung diagnosegeleitet und prozessorientiert. Sie ermittelt Stärken und Schwächen des Kindes in den konkreten Lernprozessen des Schreibens, Lesens und Rechnens und fragt nach dem Zielverhalten im jeweiligen Bereich. Lehrerhilfen können auf diese Weise gezielt eingesetzt werden, Probleme direkt beseitigt und fehlende Lernvoraussetzungen kompensiert werden, um das bereichsspezifische Zielverhalten zu erreichen. Da das diagnostische Vorgehen von vornherein auf Intervention angelegt ist, entspricht direkte Förderung dem Anlie-

gen lernprozessorientierter Diagnostik, Diagnose und pädagogische Maßnahme miteinander zu verbinden. Insofern bildet sie auch den Kern der Förderplanung (Wember, 2007, S. 437 f.; Ricken, Fritz & Hofmann, 2003).

Die Lehrkraft überlässt es also nicht dem Kind, was und wie es lernen soll, sondern leitet an, steuert und kontrolliert seine Lernprozesse in dem jeweils schulisch relevanten Bereich. Gerade dieses Lehrverhalten ist für das Lernen der Kinder mit besonderem Förderbedarf angezeigt, wie eine Metaanalyse von 180 Untersuchungen aus dem Jahre 1998 belegt (Swanson & Hoskyn, zit. nach Gersten et al., 2001, S. 709). Sie prüft, welche Lehrkräfte wirksam fördern. Deutlich lassen sich zwei Ansätze in den Untersuchungen ausmachen, und zwar die direkte Instruktion, vergleichbar direkter Förderung, und die Vermittlung von Lernstrategien. Während die Studien zur direkten Instruktion auf die Förderung bereichsspezifischen Lernens fokussierten, zielten diejenigen zur Strategievermittlung zunächst auf ein bereichs-unabhängiges Training. Beim Letzteren zeigte sich jedoch, dass zum Beispiel metakognitive Strategien, erfolgreich in Mathematik angewandt, nicht auf andere Bereiche wie Lesen und Schreiben übertragen wurden. Inzwischen geht man dazu über, bei der Vermittlung von Strategien auch den Lernstoff und seine besonderen Bedingungen zu beachten, um die bereichsspezifisch begleitenden Hilfen und Lernstützen zu ermitteln. Folglich weisen beide Ansätze viele Übereinstimmungen auf und die Untersucher der Metaanalyse verwerfen die Annahme, dass beide voneinander unterscheidbare Typen des Lehrerverhaltens charakterisieren. Die Merkmale mit den stärksten Effekten, die angeben, welches Lehrerverhalten erfolgreich ist, werden in Abbildung 2 zusammenge-

- *Untergliedern des Lerninhalts*: Erfolgreiche Lehrkräfte gliedern Aufgaben in kleine Einheiten. Sie geben direkte Hilfen und Hinweise, bauen kurze Handlungsschritte ein und helfen schrittweise im Lernprozess.
- *Ständige Wiederholung und Übung*: Gute Lehrkräfte überprüfen täglich die Fertigkeiten der Kinder. Sie treffen Aussagen darüber, inwieweit das Zielverhalten erreicht wird, und führen regelmäßig Übungen durch. Überblicke werden immer wieder zwischendurch präsentiert. Die Kinder erhalten täglich Rückmeldung und einen wöchentlichen Überblick.
- *Zerlegung von Fertigkeiten*: Fertigkeiten werden von Lehrkräften in kleinere Einheiten zerlegt und nach direkter Förderung einzelner Teilfertigkeiten wieder zusammengefügt. Situationen der Aufgabenbearbeitung fordern zu kurzen Aktivitäten und schrittweisem Vorgehen auf, damit Teilfertigkeiten erworben werden können.
- *Direktes Fragen*: Lehrkräfte stellen Fragen hinsichtlich prozess- und inhaltsbezogener Aufgabenaspekte, ermuntern Kinder zu Fragen und regen zu Dialogen an.
- *Kontrolle der Aufgabenanforderungen*: Die Aufgaben werden vom Leichten zum Schwierigen dargeboten. Den Schülern werden lediglich die nötigsten Hinweise gegeben. Falls erforderlich, werden Anforderungen in einfacher Form von der Lehrerin vorgeführt.
- *Schrittweises Modellieren des Problemlösungsprozesses*: Erfolgreiche Lehrkräfte demonstrieren Problemlösungsschritte oder Vorgehensweisen bei der Aufgabenbearbeitung.
- *Gruppenunterricht*: Die Förderung findet in Kleingruppen statt, in der die Kinder mit der Lehrerin interagieren.
- *Strategiehinweise*: Lehrkräfte bieten Erinnerungsstützen für die Verwendung von Strategien und Lösungsverfahren an. Sie sprechen Lern- und Denkschritte handlungsbegleitend laut aus, regen die Kinder zu verbalen Selbstinstruktionen an (Methode des lauten Denkens) und machen die Vorteile der Verwendung von Strategien deutlich.

Abb. 2: Merkmale erfolgreichen Lehrerverhaltens bei besonderem Förderbedarf im Lernen nach Gersten et al. (2001, S. 709)

fasst (angelehnt an Gersten et al., 2001, S. 709).

Diese Abbildung stellt die Bedeutung der führenden Rolle der Lehrkraft heraus und stimmt darin mit mehreren Aspekten der Basisdimensionen des „guten Unterrichts“ überein (vgl. Abb. 1). Zusätzlich wird deutlich, dass das Ausmaß an Steuerung durch die Sonderpädagogin sehr viel höher ausfällt. Dass hier wie bei den Basisdimensionen nicht auf die affektive und motivationale Qualität der Lehrer-Schüler-

Beziehung verwiesen wird, macht auf ein Defizit der ausgewählten Untersuchungen aufmerksam. Der Erfolg direkter individueller Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf setzt eine gute Beziehung voraus. Diese Fördersituation schafft eine große Nähe zwischen Lehrkraft und Kind, die schon bei leichten Störungen zu großen Problemen, zum Beispiel Arbeitsverweigerung, führt. Das ist auf das belastete Selbstbild der Kinder als Folge der mangelnden Zuwendung und

Anerkennung in ihrer Lebens- und Lerngeschichte zurückzuführen. Die leichte Bedrohung des Selbst lässt sich nur im Rahmen des Bestehens einer guten Beziehung verringern.

Gegenwärtig wendet sich der Ansatz direkter Instruktion vermehrt der Untersuchung grundlegender Konzepte zu, den so genannten „großen Ideen“ in den Schulfächern. Dabei wird für die Unterrichtung älterer Schüler mit Lernbeeinträchtigungen ein problem- und handlungsorientiertes Lernen empfohlen. Es wird von situiertem Lernen gesprochen, bei dem sich die Schüler konstruktiv mit Problemen in sozialen Situationen auseinandersetzen (z. B. Rogoff, 1990). Aber auch hier wird nicht auf die Angebote direkter Hilfen und Lernstützen verzichtet. Geht es zum Beispiel im Fach Geschichte um das Nachvollziehen grundlegender Probleme historischer Ereignisse, wird den Jugendlichen eine problemlöseorientierte Kriterienstruktur mit eingebauten Hilfen zum Lesen mitgeliefert. Mit Nachdruck wird betont: Situiertes Lernen führt erst zu Lernfortschritten unter der Voraussetzung, dass ein orientierendes und steuerndes Lerngerüst zur Verfügung steht, zum Beispiel zusätzliches Bildmaterial, Erinnerungshilfen und metakognitive Strategien. Eine wachsende Zahl von Sonderpädagogen im angloamerikanischen Sprachraum plädiert dafür, die Ansätze der direkten Instruktion und des situierten Lernens im inklusiven Unterricht zu verbinden (Gersten et al., 2001).

Leicht entsteht der Eindruck, als führe direkte individuelle Förderung zu einer kleinschrittigen Gängelung des Lernens. Diese Gefahr besteht. Allerdings kann die minutiöse Steuerung der Lernschritte des Kindes der Sonderpädagogin durchaus die Möglichkeit eröffnen, dieses Verhalten zu unterbrechen, nachdem das Ziel-

verhalten erreicht wird. Das Kind kann selbstgesteuert weiterarbeiten, um zum Beispiel gerade Gelerntes zu üben. Beobachtbare Schritte zur Selbststeuerung müssen durch gezielte Rücknahme der Fremdsteuerung ermöglicht werden. Die Fortsetzung der Lernkontrolle durch den Lehrer bleibt davon unberührt. Bei Kindern mit besonderem Förderbedarf im Lernen ist allerdings mit selbstgesteuerten Lernschritten zunächst seltener zu rechnen. Sie sind systematisch aufzubauen und intensiv zu fördern.

Außerdem macht direkte Förderung nur einen Teil des Lehrens und Lernens im Gemeinsamen Unterricht aus. Sie ist vor allem der Vermittlung von grundlegendem Wissen, von Kulturtechniken und Lernstrategien vorbehalten. Situierte Lernformen müssen handlungsorientiertes, kooperatives und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, damit nicht nur grundlegendes Kulturwissen, sondern auch soziale und moralische Fertigkeiten und Kompetenzen erworben werden. Nur damit kann der Gefahr zu einem lehrerabhängigen fremdbestimmten Lernen vorgebeugt werden. Keine Lehrmethode kann mit einem Alleinvertretungsanspruch auftreten. Guter Gemeinsamer Unterricht besteht in der Anwendung einer Vielzahl von Lehr- und Lernmethoden, die an die Heterogenität der Lerngruppe angepasst werden.

Kooperatives Lernen

Direkte individuelle Förderung führt im Extremfall dazu, dass Lernen nur in der Interaktion zwischen Lehrerin und Kind und dadurch in einseitiger Abhängigkeit vom Handeln der Erwachsenen auf der Basis einer ungleichen Beziehung stattfindet. Lernen in sozialen Interaktionen zwischen Kindern untereinander käme keine Be-

deutung zu. Eine solche Vorstellung widerspricht dem wichtigen Ziel des Gemeinsamen Unterrichts, wechselseitiges und selbstständiges Kind-Kind-Lernen zu ermöglichen, damit Schüler mit besonderem Förderbedarf in die Lernprozesse mit den anderen einbezogen werden. Im Gemeinsamen Unterricht muss das Lernen in der egalitären Kind-Kind-Beziehung die individuelle Förderung durch die Lehrkraft ergänzen. Auf diese Weise kann das Potenzial des Lernens der Kinder von- und miteinander genutzt und die Entwicklung wechselseitiger sozialer Anerkennung, von Respekt und Moral, sozialer Kompetenzen und Fertigkeiten gefördert werden. Die Teilnahme am gemeinsamen Kind-Kind-Lernen verhindert, dass Schüler mit besonderem Förderbedarf an den Rand gedrängt oder isoliert werden und das Ziel des Gemeinsamen Unterrichts verfehlt wird.

Auf die Frage, wie dieses gemeinsame Lernen angeregt und durchgeführt werden kann, empfiehlt die Didaktik des Gemeinsamen Unterrichts an die heutige Zeit angepasste Konzepte und Methoden aus der Reformpädagogik. Hierzu zählen besonders Formen des Gesprächskreises, der Partner- und Gruppenarbeit sowie der Projektarbeit. Das Gros dieser offenen Formen wird üblicherweise unter dem Begriff kooperatives Lernen zusammengefasst. Ob sie unter Alltagsbedingungen des Gemeinsamen Unterrichts wirksam sind, ist allerdings im deutschsprachigen Raum schwierig zu beurteilen, weil sich die Befunde weitgehend auf Modellversuche beziehen, die unter besonderen Bedingungen stattfanden (Heimlich, 2007).

Im angloamerikanischen Raum liegt eine Vielzahl von kontrollierten Studien zur Frage der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf durch kooperatives Lernen vor (John-

son & Johnson, 1994; Slavin, 1995, 1996). Unter diesem Lernen wird die wechselseitige Unterstützung von Schülern innerhalb einer Gruppe verstanden, Ziele des Lernstoffs gemeinsam zu erarbeiten und zu erreichen. Jedes Mitglied soll einen eigenen sichtbaren Beitrag zum Gruppenergebnis leisten, um zu verhindern, dass nur einige Schüler arbeiten und andere nicht. Das Entstehen ungleicher Arbeitsverteilung ist oft ein Grund für Lehrkräfte, auf kooperatives Lernen im Unterricht zu verzichten.

Ein bekanntes Beispiel für eine kooperative Methode im Gemeinsamen Unterricht ist das Gruppenpuzzle. Seine Durchführung hat vier Phasen mit zeitlich engen Grenzen. In der Einführungsphase führt die Lehrkraft das Thema ein und teilt die Klasse in leistungsheterogene Stammgruppen von vier bis fünf Mitgliedern auf. Jeder Schüler wählt ein Teilgebiet des Themas mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, das er im Unterricht oder zu Hause durcharbeitet. In der zweiten Phase, der Erarbeitungsphase, finden sich die Kinder, die dasselbe Teilgebiet des Themas bearbeitet haben, zu einer Experten-Gruppe zusammen, tauschen sich darüber aus und erarbeiten sich ein gemeinsames Wissen über das Teilgebiet. Die Vermittlungsphase sieht den Bericht der Experten vor ihrer Stammgruppe und die Klärung von Fragen vor. Indem das Wissen über die Teilgebiete wie bei einem Puzzle zusammengesetzt wird, verschafft sich die jeweilige Stammgruppe ein Gesamtbild über das Thema. Danach wird jeder Schüler getestet. In Phase IV, Integration und Evaluation, diskutieren die Gruppenmitglieder über die Zusammenarbeit unter Einbeziehung der Testergebnisse zu den individuellen Lernfortschritten der Mitglieder. Rangplätze werden für den Erfolg der Stammgruppen ermittelt. Da jeder Schü-

ler als Experte Informationen zum Teilgebiet beisteuert und seine Gruppe sich ohne ihn keinen Überblick über das Gesamtthema verschaffen kann, sind alle Mitglieder wechselseitig voneinander abhängig und der Einzelne für den Gruppenerfolg verantwortlich (Wellenreuther, 2004, S. 384 ff.).

Das Gruppenpuzzle steht stellvertretend für andere Methoden. Seine Darstellung macht deutlich, dass kooperatives Lernen sehr strukturiert durchgeführt wird. Die Lehrkraft führt in das Thema ein, stellt die Stammgruppen zusammen, begleitet die Gruppenprozesse und kontrolliert den Erfolg der Arbeit. Dies ist im Blick auf die Kinder mit besonderem Förderbedarf im Lernen notwendig. Denn die erfolgreiche Durchführung des Gruppenpuzzles setzt Kompetenzen voraus, die bei ihnen wie auch bei Schülern ohne Förderbedarf kaum entwickelt sind. So fragt sich, ob sie in der Lage sind, die Anforderungen der Expertenrolle zu bewältigen? Die Rollenübernahme setzt voraus, dass am Teilgebiet des Themas interessiert und selbstgesteuert gelernt wird, bereichsspezifisches Vorwissen vorhanden ist sowie Lernstrategien bekannt sind und angewendet werden können. Auch der Austausch in der Experten- und Stammgruppe ist nur erfolgreich, wenn soziale und kommunikative sowie pädagogisch-didaktische Fertigkeiten vorhanden sind. Selbst der Einsatz gezielter Hilfe und Unterstützung durch die Lehrkraft garantiert nicht in jedem Fall den Erfolg der Gruppenarbeit, weil er an zu viele und komplexe Kompetenzen der Kinder geknüpft ist.

Insofern hängt der Erfolg kooperativen Lernens im Gemeinsamen Unterricht von einer längerfristig angelegten Vorbereitung und Schulung aller Kinder ab. Sie können durch direkte Förderung der Schulklasse, von Teilgruppen und einzel-

nen Kindern vorgenommen werden, durch die spezielle soziale, kommunikative und kooperative Fertigkeiten in unterschiedlichen Lernsituationen systematisch trainiert werden. Auch Formen der Partnerarbeit zwischen Kindern mit und ohne besonderen Förderbedarf bieten sich an, etwa tutorielle Lernformen, bei denen leistungsstärkere Kinder die Tutorenrolle übernehmen oder Tutoren- und Tuteerollen getauscht werden (Benkmann, im Druck).

Die Wirksamkeit des Einsatzes kooperativer Lernmethoden gegenüber anderen Verfahren ist belegt: In einer auf 158 Studien basierenden Metaanalyse wird die Wirksamkeit kooperativer Methoden – darunter befindet sich auch das Gruppenpuzzle – mit Methoden zur Einzelarbeit und zur Arbeit unter Wettbewerbsbedingungen verglichen (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). In den meisten Untersuchungen befanden sich Schüler mit besonderem Förderbedarf im Lernen. Das Ergebnis zeigt eine deutliche Überlegenheit kooperativer Methoden gegenüber den beiden anderen Verfahren im Hinblick auf die Schulleistung. Folglich profitieren Schüler mit besonderem Förderbedarf ganz wesentlich, wenn sie mit leistungsstärkeren Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten.

Die bisherige Bestandsaufnahme zeigt, dass der Erfolg des kooperativen Lernens an der Verbesserung der Schülerleistungen festgemacht wird. Soziale Beziehungen der Kinder untereinander geraten nicht in den Blick. Dieser Aspekt verdient jedoch vergleichbare Aufmerksamkeit, da die Leistung von der Qualität sozialer Beziehungen in der Gruppe abhängig ist. Konflikthaltige Beziehungen, die das Scheitern kooperativer Lernprozesse zur Folge haben, führen zu keiner Leistung. Warum halten wir den Beziehungs-

aspekt für ebenso bedeutsam wie den Leistungsaspekt?

Leistungsbewältigung in der Schulklasse stellt die Kinder gleichzeitig vor die Anforderungen ihrer Sozialwelt. Im Schulalter befinden sie sich in unterschiedlichen Entwicklungsabschnitten, in denen sie ihr soziales Verhältnis zu anderen weiter klären und Aufschluss über sich selbst und ihr Selbstbild erhalten. Diese Klärung findet in sozialen Prozessen des Helfens, des Kooperierens und der Konfliktaustragung statt, die zu inneren, oft nicht bewussten Konstruktionsprozessen des Einzelnen führen. Fragen werden relevant, zum Beispiel verteidige ich meine Freundin, wenn andere sie beleidigen, oder helfe ich bei der Aufgabe, wenn mein Nachbar in Not ist. Die sozialen Erfahrungen tragen zu einer gemeinsamen Geschichte von Beziehungen bei, auf deren Basis das Kind sich selbst und sein Verhältnis zu anderen definiert. Es entstehen freundschaftliche, ablehnende oder gleichgültige Beziehungen. Erhebliche Anstrengungen sind aufzubringen, um erwünschte Beziehungen aufrechtzuerhalten. Das mögliche Ende einer Freundschaft beispielsweise führt zur Bedrohung des Selbst, zu Ansehensverlust, und setzt Energien frei, die Beziehung zu erhalten und das Selbstbild zu schützen. Letztlich sind alle Prozesse in der Schulklasse mit Elementen des Kampfes um soziales Ansehen in der Kinderwelt durchwoben (Krappmann & Oswald, 2005).

Beim kooperativen Lernen in leistungsheterogenen Gruppen müssen Schüler und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf vermehrt Anstrengungen um soziales Ansehen aufbringen. Oft haben sie nur wenige, lose oder konfliktreiche Beziehungen. Sie und die anderen Kinder wissen um die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit. Sie sind daher gefordert, mehr

Aufmerksamkeit und Energie bei der Zusammenarbeit aufzubringen, um weiteren Ansehensverlust zu vermeiden. Diese Anstrengung steht dem Lernen und dem Einbringen sachlicher Beiträge dann nicht mehr zur Verfügung.

Eine wichtige Maßnahme, problematische Folgen sozialer Prozesse beim kooperativen Lernen zu mildern, besteht in der Auswahl „geeigneter“ Gruppenmitglieder (Souvignier, 2007, S. 464). Geeignet sind diejenigen, die sich so weit wie möglich verstehen, und ansatzweise fähig sind, sich in die Sichtweise des anderen hineinzusetzen und dessen Verhalten auf Gründe zurückzuführen. Das ist bei Kindern ohne besonderen Förderbedarf aufgrund ihres höheren sozio-kognitiven Niveaus öfter der Fall. Aber auch sie sind anfangs auf gezielte Unterstützung durch die Lehrkräfte angewiesen. Insofern profitieren alle Kinder von erfolgreich kooperierenden heterogenen Lerngruppen, diejenigen mit besonderem Förderbedarf im Hinblick auf stoffliches Lernen, kommunikative und soziale Kompetenzen, die anderen vermehrt im Hinblick auf soziale Kompetenzen.

Fazit

Direkte individuelle Förderung ist nicht als Rückfall in lehrergelenktes, rezeptives und passives Lernen zu verstehen. Das Angebot der diagnosegeleiteten, bereichsspezifischen und individuellen Lernhilfe unterstützt die Schüler mit Lernbeeinträchtigungen, grundlegendes Wissen, Kulturtechniken und Lernstrategien zu erwerben. Erst dies schafft die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in einem reformpädagogisch orientierten Unterricht mit offenen und geringer steuernden Lerngelegenheiten. Daher schließen sich direkte

Förderung und reformpädagogisch organisierte Lernarrangements nicht aus, sondern ergänzen sich. Die Gestaltung der stärker an Schülerinteressen orientierten kooperativen Formen wird Kindern mit besonderem Förderbedarf im Lernen dazu verhelfen, selbstständig, aktiv und entdeckend mit anderen Kindern zu lernen. Gelingt dies im Gemeinsamen Unterricht, erreicht er sein wesentliches Ziel, die Marginalisierung von weniger leistungsfähigen Kindern zu verhindern und deutlich zu machen, dass Teilhabe aller möglich ist.

Literatur

- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs (S. 314-354). Münster: Waxmann.
- Benkmann, R. (im Druck). Kooperation und kooperatives Lernen im inklusiven Unterricht. In D. Schmetz, P. Wachtel, A. Kaiser & Werner, B. (Hrsg.), Bildung und Erziehung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 3. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutscher Bundestag, Drucksache 16/6148 vom 27.07.2007. Verfügbar unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/061/1606148.pdf>, [15.05.2008].
- Drave, W., Rumpler, F. & Wachtel, P. (Hrsg.) (2000). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: edition bentheim.
- Gersten, R., Baker, S., Pugach, M., Scanlon, D. & Chard, D. (2001). Contemporary research on special education teaching. In V. Richardson (Ed.), Handbook of research on teaching (4th ed.) (pp. 695-722). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Haeberlin, U. (2007). Aufbruch vom Schein zum Sein. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 76, 253-255.
- Heimlich, U. (2007). Didaktik des gemeinsamen Unterrichts. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik, Band 2 (S. 357-375). Göttingen: Hogrefe.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. Verfügbar unter: <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>, [21.03.2007].
- KMK-Kultusministerkonferenz: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 185. April 2008.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (2005). Kinderforschung als Grundlagenforschung mit Praxisrelevanz. In G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.), Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? (S. 221-238). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1996). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsradius zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Wien, o.V.
- Rat für Menschenrechte (2007). Umsetzung der UN-Resolution 60/251 „Rat für Menschenrechte“ vom 15. März 2006. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz. Addendum. Deutschlandbesuch (13.-21. Februar 2006).

- Ricken, G., Fritz, A. & Hofmann, C. (Hrsg.) (2003). Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice (2th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1996). Education for all. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Souvignier, E. (2007). Kooperatives Lernen. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik, Band 2 (S. 452-466). Göttingen: Hogrefe.
- Tillmann, K.-J. (2005). Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In H. Avenarius, K. Klemm, E. Klieme & J. Roitsch (Hrsg.), Bildung: Gestalten-Erforschen-Erlesen (S. 123-136). München: Luchterhand.
- UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/webcom/show_article.php/_c-419/_nr-206/_p-1/i.html [01.07.2008].
- Wellenreuther, M. (2004). Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Hohengehren: Schneider.
- Wember, F. B. (2007). Direkter Unterricht. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik, Band 2 (S. 391-418). Göttingen: Hogrefe.
- Wember, F. B. (2008). Direkte Förderung, gegen den Trend! Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 77, 98-103.

Anschrift des Autors:

PROF. DR. RAINER BENKMANN
 Erziehungswissenschaftliche Fakultät
 Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik
 Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen
 Nordhäuser Straße 63
 Universität Erfurt
 99089 Erfurt
 rainer.benkmann@uni-erfurt.de

Hendrik Simon

Interventionen bei Störungen des Erwerbs arithmetischer Konzepte

236 Seiten, ISBN 978-3-89967-381-4, Preis: 20,- Euro

PABST SCIENCE PUBLISHERS

Eichengrund 28, 49525 Lengerich, Tel. ++ 49 (0) 5484-308,
 Fax ++ 49 (0) 5484-550, E-Mail: pabst.publishers@t-online.de
www.pabst-publishers.de / www.psychologie-aktuell.com