

Allgemein bildende Schulen

Alle Schularten

*Innovatives
Bildungsservice*

Neue Lernkultur

Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung

Individuelles Fördern in der Schule durch
Beobachten – Beschreiben – Bewerten –
Begleiten

Stuttgart 2009 ■ NL 01



Landesinstitut
für Schulentwicklung

www.lis-bw.de
best@lis.kv.bwl.de

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Redaktionelle Bearbeitung

Redaktion	Reinhard Bayer, LS Stuttgart Dr. Claudia Hartmann-Kurz, LS Stuttgart
Autoren	Joachim Böhringer, LS Stuttgart Johannes Bopp, LS Stuttgart Christine Hack, LS Stuttgart Dr. Claudia Hartmann-Kurz, LS Stuttgart Thorsten Stege, LS Stuttgart Dr. Gisela Zabel, LS Stuttgart
Layout	Joachim Böhringer, LS Stuttgart Thorsten Stege, LS Stuttgart Reinhard Urbanke, LS Stuttgart
Stand	November 2009

Impressum

Herausgeber Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Schloßplatz 4, 70173 Stuttgart
in Zusammenarbeit mit dem
Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Rotebühlstraße 131, 70197 Stuttgart

Druck und Vertrieb Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Schloßplatz 4, 70173 Stuttgart

Dieses Heft finden Sie auch zum Download unter www.km-bw.de

Urheberrecht Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen
und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt wer-
den. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig
technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des
Herausgebers möglich.
Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür
nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheber-
rechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten
dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden
sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Ver-
vielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren
Genehmigung eingeholt werden.

© Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2009

Neue Lernkultur

Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten

Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung
Individuelles Fördern in der Schule



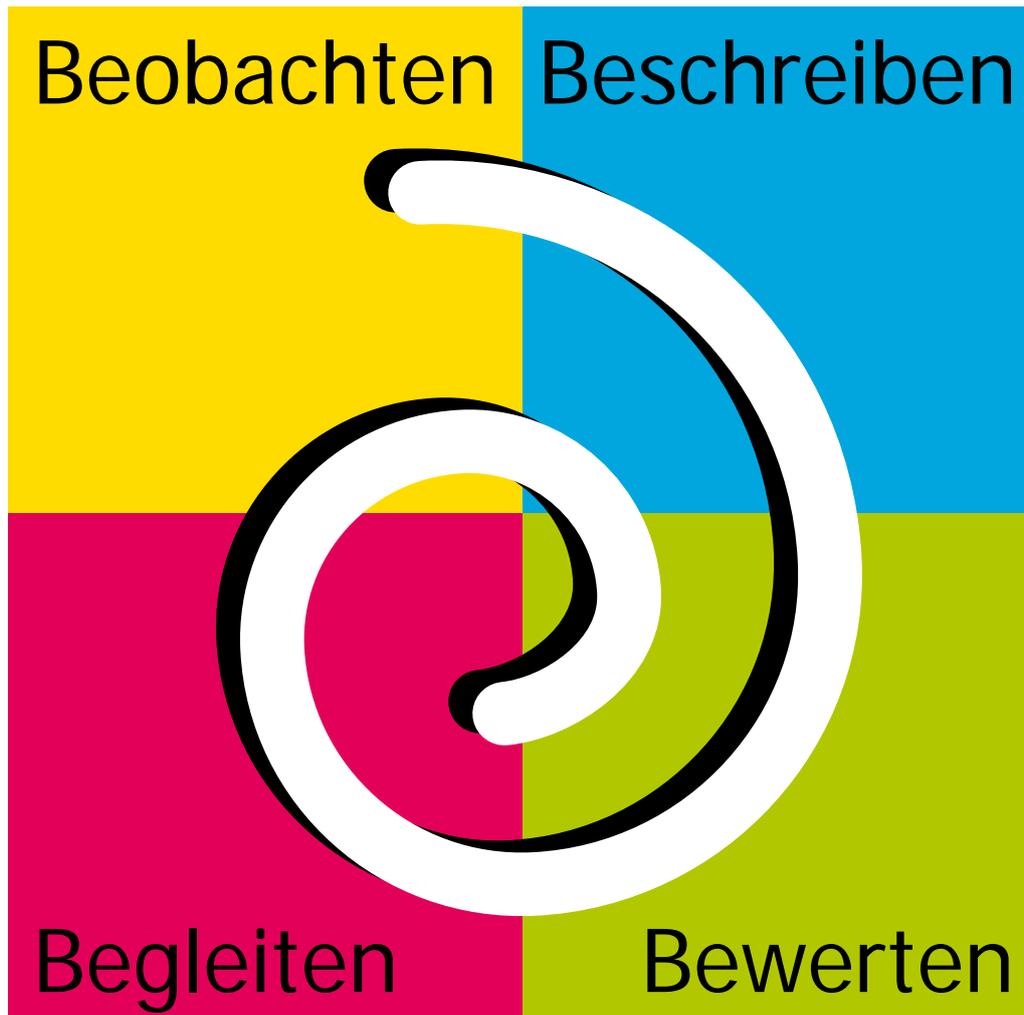
Inhaltsverzeichnis

1	Verschiedenheit als Chance	1
1.1	Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung	2
1.2	Kompetenzen im Blickpunkt	3
1.3	Kompetenz und Schulfach	4
2	Veränderung der Lernkultur	5
2.1	Individuelles Fördern in der Schule	6
2.1.1	Individualisierung	7
2.1.2	Innere Differenzierung	7
2.1.3	Individualisiertes Lernen	7
2.1.4	Individuelles Fördern	7
2.1.5	Rechtliche Grundlagen des individuellen Förderns	8
2.1.6	Tradition oder Innovation? Die Forderung nach individueller Förderung	8
2.2	Im modernen Unterricht individuell fördern	10
2.2.1	Varianten der individuellen Förderung im Unterricht	12
2.2.2	Die Lehrperson: Vom Belehrenden zum Planenden und Begleitenden	14
2.2.2.1	Classroom-Management	15
2.2.3	Die Lernenden: Von Belehrteten zu aktiv Gestaltenden	18
2.2.3.1	Individuelles Fördern und selbstbestimmtes Lernen	19
2.3	Zum Lebens- und Lernort Schule	21
2.4	Lernen braucht Raum und Räume: Gestaltete Lernarrangements	22
2.4.1	Das Klassenzimmer als Lernumgebung	24
2.4.2	Lehrerraumsystem und Fachraumsystem	25
2.4.3	Die äußere Lernumgebung	26
3	Die vier Handlungsfelder einer veränderten Lernkultur	29
3.1	Beobachten	31
3.1.1	Die systematische Beobachtung	31
3.1.2	Instrumente der systematischen Beobachtung	32
3.1.3	Mögliche Beobachtungsfehler	33
3.1.4	Perspektivenwechsel bei der Beobachtung	34
3.2	Beschreiben	35
3.2.1	Beschreiben mit Hilfe von Beobachtungsbogen	35
3.3	Bewerten	37
3.3.1	Alternative Methoden der Leistungsbewertung	37
3.3.1.1	Kompetenzraster	38
3.3.1.2	Das Beurteilungsportfolio	39
3.3.1.3	Lernkontrakte, Lernvereinbarungen, Lernverträge	41
3.3.1.4	Das Lerntagebuch	41
3.3.1.5	Die Präsentation	42
3.3.1.6	Rückmeldebogen	42
3.3.1.7	Bewertungskonferenzen	43
3.3.1.8	Zertifikate	43
3.4	Begleiten	45
3.4.1	Indirektes Fördern und Planung von Lernarrangements	45
3.4.2	Indirektes Fördern in gestalteten Lernarrangements	46
3.4.2.1	Begleiten im gemeinsamen Unterricht	46
3.4.2.2	Begleiten im kooperativen Unterricht	46

3.4.2.3	Begleiten im individualisierten Unterricht.....	47
3.4.3	Begleiten mit individuellen Förderplänen	48
3.4.4	Das 4-B-Modell der individuellen Förderplanung	50
4	Gemeinsam auf dem Weg	51
	Anhang	
	Text- und Bildmaterialien	53
	Literatur	71

Verschiedenheit als Chance

Talente und Interessen des Einzelnen sollen gefördert werden



Die Förderspirale zeigt Handlungsfelder der individuellen Förderung und deren inhaltliche Verzahnung

1 Verschiedenheit als Chance

Lange Zeit galt der „imaginäre Durchschnittsschüler“ als Orientierung für pädagogisches Handeln. Gegenwärtig wird immer mehr in den Blick genommen, wie in einem kompetenzorientierten Unterricht sowohl die Talente und Interessen des Einzelnen gefördert als auch auf die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen eingegangen werden kann.

Die Wahrnehmung der individuellen Unterschiede von Schülerinnen und Schülern und der konstruktiv-verantwortliche Umgang mit Heterogenität wird zwischenzeitlich von allen Experten eingefordert und gehört zu den größten pädagogischen Herausforderungen für alle Handelnden.

„Diversity-Management“

Ein konstruktiv-verantwortlicher Umgang mit Heterogenität bedeutet zunächst Verschiedenheit als Chance aufzufassen:

1. Im Vordergrund stehen die Lernenden, deren Kompetenzen entwickelt werden sollen.

Die Lehr-Lern-Forschung geht davon aus, dass man nicht einfach durch äußere Einflüsse kompetent gemacht wird. Kompetenzen werden im Rahmen von kumulativen Lernprozessen selbst erarbeitet, entwickelt und organisiert, wobei kognitive und motivationale Prozesse der Lernenden eine zentrale Rolle spielen. Ein kompetenzorientierter Unterricht, der diese Aneignung vorbereitet, unterstützt und die Verantwortung von Schülerinnen und Schülern für die eigenen Lernprozesse stärken, also die Selbststeuerungsfähigkeit gezielt verbessern will, hat die Auswahl von Lernangeboten, -methoden und Lerninhalten darauf abzustimmen.

2. Ergänzend sind didaktische und methodische Prinzipien stärker zu berücksichtigen, die nicht nur auf das präsentierende Lehren als Belehren, sondern auf das Lernen als Prozess der Begleitung und Förderung zugeschnitten sind. Damit findet zugleich auch eine Veränderung des zugrundeliegenden Leistungsverständnisses statt.

Die Kultusministerkonferenz hat im März 2005 die Weiterentwicklung der Lehreraus- und -fortbildung, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität, einer Verbesserung der Diagnosefähigkeit und einer gezielten Unterstützung der einzelnen Schülerinnen und Schüler als gemeinsames Ländervorhaben beschlossen.

Das vorliegende Basispapier mit dem Titel „Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten“ versucht das umfassende Handlungsfeld des „Individuellen Förderns“ im Rahmen der aktuellen Unterrichtsentwicklung zu beschreiben und kritisch zu reflektieren.

1.1 Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung



Die Förderspirale stellt die wichtigsten Handlungsfelder der individuellen Förderung dar und zeigt ihre inhaltliche Verzahnung.

Das professionelle **Beobachten** der Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern, die **Beschreibung** und Dokumentation der beobachteten Kompetenzbereiche, deren **Bewertung** und das Ziehen entsprechender Schlussfolgerungen münden in eine individuell zugeschnittene **Begleitung** und Förderung von Lernenden.

Die Spirale hat Symbolcharakter: „Im Rahmen kumulativer Lernprozesse geht es nicht um ein mechanisches Klettern von Stufe zu Stufe, sondern um eine gezielte Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit von Lernenden“ (Bohl 2009, S. 3).

Als großes Ziel der Selbststeuerungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler symbolisiert die Spirale auch die Grundlage lebenslangen Lernens:

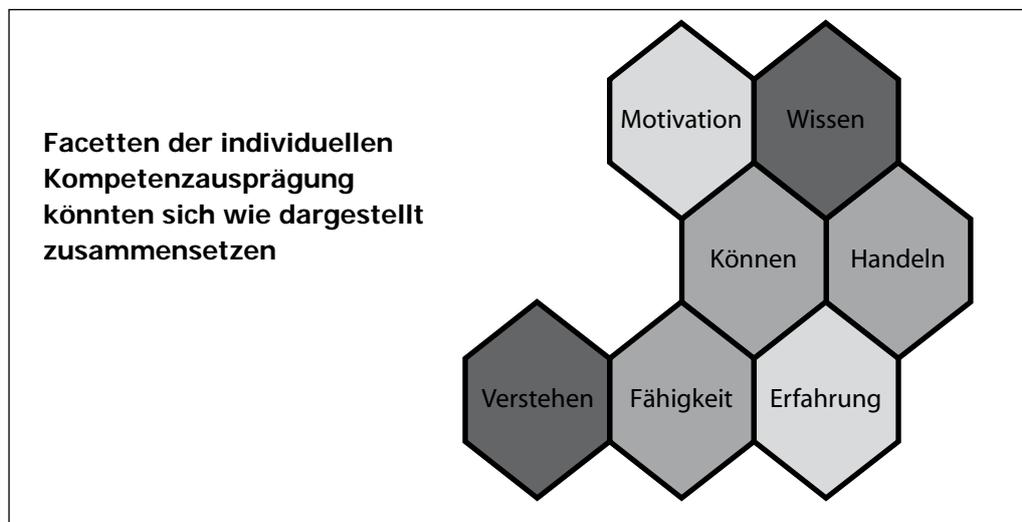
Ihre eigene Leistung in Bezug auf ihre individuellen Ziele zu **beobachten** und zu **beschreiben**, Konsequenzen daraus abzuleiten (**bewerten**) und ihre Lernpläne konsequent umzusetzen (**begleiten**).

1.2 Kompetenzen im Blickpunkt

Den nationalen Bildungsstandards wird der Kompetenzbegriff von Weinert zugrunde gelegt, der Kompetenzen definiert als „**die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können**“ (Weinert 2001, S. 27f.)

Der Kompetenzbegriff der nationalen Bildungsstandards

Kompetenz ist nach diesem Verständnis **eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen**. Die jeweilige Kompetenz wird nach Weinert von den folgenden unterschiedlich stark ausgeprägten Facetten bestimmt.



In Anlehnung an den Kompetenzbegriff von Weinert (vgl. ebd.) werden Kompetenzen im vorliegenden Basispapier als **erlernbare, kognitiv verankerte Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen**. Der Begriff umfasst auch **Interessen, Motivationen, Werthaltungen sowie soziale Bereitschaft**. Kompetenzen sind demnach **kognitive Dispositionen für erfolgreiche und verantwortliche Denkopoperationen oder Handlungen**.

Der Kompetenzbegriff des Basispapiers BBBB

Kompetenzen sind also nicht nur erlernbare, kognitiv verankerte Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch Bereitschaften zum Lernen und Handeln.

Das Europäische Parlament und der Rat präzisieren in ihrer Empfehlung vom 23. April 2008 zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen die Begriffe (vgl. 2008, C 111/4).

Lernergebnisse werden als **Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen** definiert:

- **Kenntnisse** sind das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als **Theorie- und/oder Faktenwissen** beschrieben.

- **Fertigkeiten** beschreiben die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Der Europäische Qualifikationsrahmen unterscheidet **kognitive Fertigkeiten** (logisches, intuitives und kreatives Denken) und **praktische Fertigkeiten** (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten).
- **Kompetenz** nun ist die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Der Europäische Qualifikationsrahmen beschreibt Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit.

Im Allgemeinen wird unterschieden zwischen **fachlichen und überfachlichen Kompetenzen**.

Während man unter Fachkompetenz die Befähigung und Bereitschaft versteht, Aufgaben und Probleme mit Hilfe fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten zielorientiert, sachgerecht und selbstständig zu bewältigen sowie das Ergebnis zu beurteilen, gelten Selbst- bzw. Personalkompetenz, Methodenkompetenz, soziale bzw. kommunikative Kompetenz als sog. überfachliche Kompetenzen. Diese werden in der Schule in der Regel im Kontext fachlicher Lehr- und Lernprozesse erworben.

Ergänzende und vertiefende Informationen finden sich auf den nebenstehend angegebenen Informationsseiten.

www.kmk.org/

Suchbegriff
„Bildungsstandards“

www.bildung-staerkt-Menschen.de

1.3 Kompetenz und Schulfach

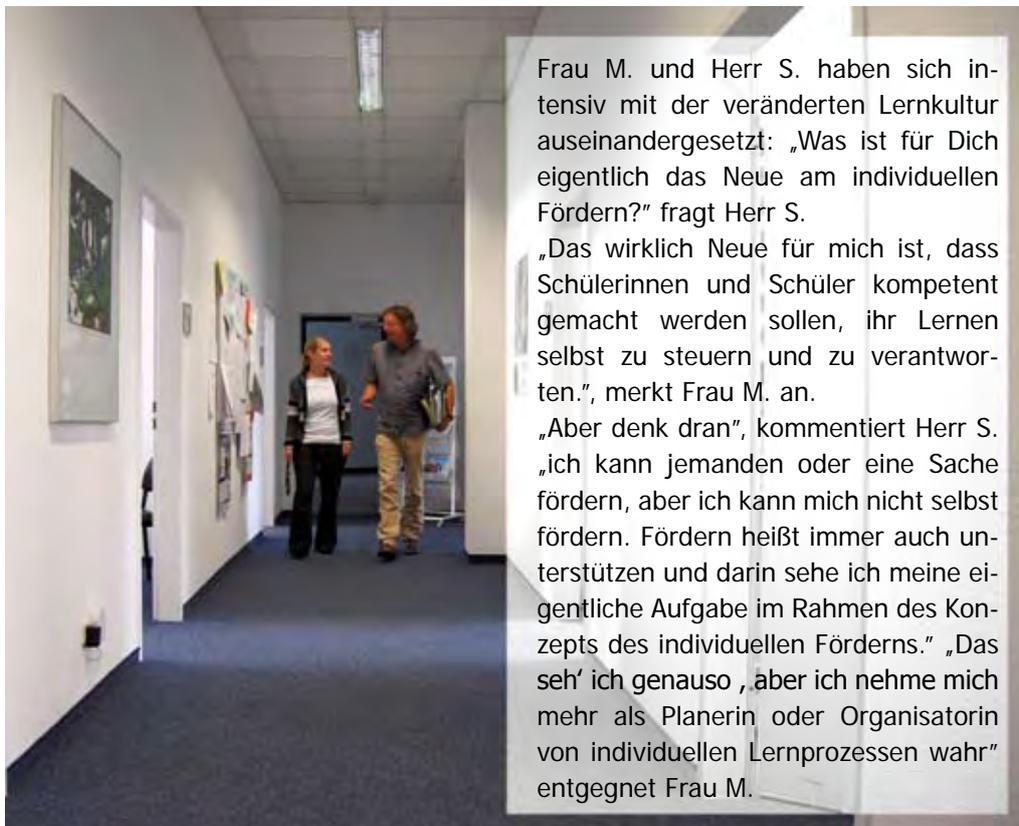
Kompetenzbereiche sind die verschiedenen Teildimensionen eines Faches bzw. eines Lernbereichs, in denen systematisch über die Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden.

Von entscheidender Bedeutung in diesem Kontext ist die Tatsache, dass jedes Schulfach seine ureigene Struktur hat. So lauten die Kompetenzbereiche für das Fach Deutsch beispielsweise „Sprechen, Schreiben, Lesen“ und im Fach Physik, „Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung“.

Über die Festlegung von sog. Kompetenzstufen sollen idealerweise für jeden Kompetenzbereich unterschiedliche Niveaus ausgewiesen werden. Dabei spielt neben fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen die empirische Bildungsforschung eine wesentliche Rolle. Denn über die Erstellung von Aufgabenpools, ihre Erprobung in Feldtests und die Analyse der Aufgaben lässt sich eine fundierte Vorstellung darüber gewinnen, was auf den einzelnen Kompetenzstufen erwartet werden kann.

Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten

Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung Individuelles Fördern in der Schule



Initiieren und Organisieren von individuellen Lernprozessen

2 Veränderung der Lernkultur

Der Begriff der „veränderten Lernkultur“ beinhaltet viele zum Teil sehr unterschiedliche Aspekte. Gerechtfertigt erscheint der Begriff „Veränderung der Lernkultur“ insofern, als es sich nicht nur um eine Veränderung einer Methode oder eines inhaltlichen Aspektes handelt, sondern vielmehr um eine grundsätzliche Veränderung der Perspektive auf und von Unterricht in der Schule. Der Perspektivwechsel besteht darin, dass der Fokus weniger auf das Lehren als vielmehr auf das Planen von Lernprozessen gerichtet ist. Damit verändern sich fast zwangsläufig die Anforderungen an die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer: Traditionelle Lehrformen erfahren eine Ergänzung durch Formen des individuellen Förderns und Förderns. Lehrkräfte planen und organisieren das Lernarrangement und begleiten individuelle Lernprozesse.

„Veränderte Lernkultur“ beinhaltet viele zum Teil sehr unterschiedliche Aspekte

Das bedeutet nicht, dass die bisherigen Kernbereiche des Lehrens vernachlässigt werden sollen: Nach wie vor sind

- inhaltliche und mediale Angebote zum Erwerb der Fachkompetenz auszuwählen,
- Schülerinnen und Schüler anzuleiten und zu lenken, insbesondere dann, wenn sie noch nicht über die notwendige Selbstverantwortung und Selbstständigkeit verfügen.

Für den Erfolg der individuellen Lernprozesse wird von entscheidender Bedeutung sein, was der einzelne Lernende am Ende gelernt hat, genauer formuliert: welche Kompetenzen er am Ende erworben hat.

Lernende müssen kompetent gemacht werden, ihr Lernen selbst zu steuern und zu verantworten. Die Inhaltlichkeit muss mit der in den Bildungsstandards geforderten Fachkompetenz abgestimmt sein.

Neben einer veränderten Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden gehören der vermehrte Einsatz von wechselnden Interaktionsformen im Rahmen ganzheitlicher und handlungsorientierter Lernprozesse sowie die Orientierung des Lernens an alltagsnahen und komplexen Aufgabenstellungen zu den Indikatoren einer veränderten Lernkultur.

Angesichts dieser Veränderungen der Lernkultur darf die Leistungsbewertung nicht außer Acht gelassen werden. Hier ist auf der Grundlage eines erweiterten Leistungsbegriffs über neue Methoden der Leistungsmessung nachzudenken.

Wichtig ist hierbei insbesondere, dass Leistungsmessung als Basis für Unterrichtsplanung und Lernbegleitung gesehen wird und nicht ausschließlich der Notengebung dient.

2.1 Individuelles Fördern in der Schule

Schulische Bildung entscheidet über berufliche und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten

Schulische Bildung bereitet auf lebenslanges Lernen vor und entscheidet über berufliche und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten. Der Zugang zu Informationen und die Fähigkeit, sie zu nutzen sind zu einem entscheidenden Faktor bei der Vergabe von Lebenschancen geworden.

Hierzu sind Kompetenzen notwendig, die in einem traditionell präsentierenden, d.h. in hohem Maße lehrerzentrierten und lehrstofforientierten Unterrichtsverständnis nicht hinreichend erworben werden können.

Genau an dieser Stelle setzt das Prinzip des individuellen Förderns an:

Lehrerinnen und Lehrer sind zunehmend gefordert, den Einzelnen zu betrachten: Die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler mit ihren/seinen jeweiligen Stärken und Schwächen, um alle Lernenden möglichst individuell und passgenau zu fördern und zu begleiten.

Unterschiedliche soziokulturelle Hintergründe, Sozialisationserfahrungen, Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Lernbiographien, Lerntypen, Lerntempi und vieles mehr sind wahrzunehmen und im Kontext von Unterricht zu beachten. Angesichts dieser Realität wird individuelle Förderung zu einer Kernaufgabe von Schule werden.

Was aber versteht man konkret unter dem Begriff des „Individuellen Förderns“? Bei einer ersten Annäherung wird der häufig sehr undifferenzierte Gebrauch der Begriffe Individualisierung, innere Differenzierung, individualisiertes Lernen und individuelles Fördern deutlich.

2.1.1 Individualisierung

Unter dem Begriff Individualisierung ist soziologisch betrachtet ein gesellschaftlicher Trend zu verstehen, der dem Einzelnen größere Freiheiten bei der Gestaltung der eigenen Lebensumstände, bei der Umsetzung eigener Lebensentwürfe gewährt, andererseits aber auch die individuelle Verantwortung für die Ergebnisse aufbürdet wie z.B. eventuelles Scheitern.

Individualisierung als institutionelle Möglichkeit, verschiedene Bildungsgänge einzuschlagen

Im Kontext Schule wird nach Kunze (2009) mit Individualisierung die institutionelle Möglichkeit verbunden, verschiedene Bildungsgänge einzuschlagen oder Wahlangebote wahrzunehmen und zugleich die didaktische Maxime einen auf den Einzelnen zugeschnittenen Unterricht anzubieten (vgl. Bräu 2005, S. 129).

In diesem Basispapier wird Individualisierung verstanden als Unterrichtsprinzip, in dem Schülerinnen und Schüler ihr Lernen teilweise selbst bestimmen bzw. die Lehrkraft individuell interagiert.

2.1.2 Innere Differenzierung

Innere Differenzierung, Binnendifferenzierung bzw. binnendifferenzierender Unterricht ist eine interne Aufteilung einer Gruppe. Die entstehenden Kleingruppen werden jedoch im Gegensatz zur äußeren Differenzierung im Rahmen der Ergebnissicherung wieder zusammengeführt.

Innere Differenzierung vs. äußere Differenzierung

Nach Odenbach (1963) stellt Individualisierung eine extreme Form von Binnendifferenzierung dar.

Paradies (2009, S. 65) unterscheidet im Kontext der inneren Differenzierung zwischen Interessen- und Wahldifferenzierung, schulorganisatorischer Differenzierung und der Differenzierung nach lernspezifischen Kriterien: „Binnendifferenzierung ist eine individuelle oder gruppenspezifische Passung der Unterrichtsinhalte und Lernarrangements

- an die Interessen, Kompetenzen und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler (Interessen- und Wahldifferenzierung),
- an unterschiedliche didaktische, methodische, pädagogische oder pragmatische Prinzipien (schulorganisatorische Differenzierung),
- an lernspezifische Kriterien wie Entwicklungsstand, Lernvoraussetzungen, Leistungsfähigkeit und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler“.

2.1.3 Individualisiertes Lernen

Individualisiertes Lernen kann im Grad der Selbstständigkeit variieren; individualisiertes Lernen ist jedoch nicht notwendigerweise selbstständiges Lernen (vgl. Bräu 2005, S. 136f.). Kunze (2009, S. 19) betont hier das Paradoxon der Begrifflichkeit des individualisierten Lernens: Sei doch jeder Lernprozess ein per se individueller.

2.1.4 Individuelles Fördern

Im Gegensatz zum individualisierten Lernen wird im Rahmen des individuellen Förderns nicht vom Lernenden, sondern vom Lehrenden her gedacht: Kunze (vgl. ebd.) merkt an, man könne jemanden fördern oder man könne eine Sache fördern, aber man könne sich nicht selbst fördern. Fördern unterstelle somit Unterstützungsbedürftigkeit. Unterstützungsbedarf besteht zweifelsohne bei den Schülerinnen und Schülern. Sie

Individuelles Fördern heißt Unterstützen

sollen zu Experten für ihr Lernen werden. Schülerinnen und Schüler „übernehmen aktive Verantwortung für sich, indem sie alles, was im Rahmen des formellen Lernens in der Schule und auch im informellen Lernen außerhalb der Schule geschieht, immer wieder in Beziehung setzen zu sich selbst und zur Entwicklung ihrer eigenen Bildungs- und Berufsbiographie“ (Ebner/Fritz 2008, S. 37). Individuelles Fördern im Unterricht bedeutet: Lehrerinnen und Lehrer sind aufgefordert, Schülerinnen und Schüler kompetent zu machen, ihr Lernen selbst zu steuern und zu verantworten. Die Lehrkraft, die individuell fördert, plant, organisiert und begleitet individuelle Lernprozesse, denn diese lassen sich nur eingeschränkt lehren. Damit wird individuelle Förderung zu einer Kernaufgabe in einer veränderten Lernkultur werden.

2.1.5 Rechtliche Grundlagen des individuellen Förderns

Erziehungs- und
Bildungsauftrag der
Schule in
Baden-Württemberg

Die Förderung des Individuums wird in Baden-Württemberg als gesellschaftlicher Auftrag von Schule betont: „Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, Schülerinnen und Schüler in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern“ (vgl. SchG §1 Abs. 2).

Konkretisiert wird dieser Auftrag in der Verwaltungsvorschrift für „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“. Hier ist in Art. 1 (Allgemeine Ziele und Grundsätze) nachzulesen: „**Die individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen bestimmen den Unterricht und erfordern Differenzierung und Individualisierung**“. Dieses Prinzip ist auf alle Schülerinnen und Schüler anzuwenden.

2.1.6 Tradition oder Innovation? Die Forderung nach individueller Förderung

Innere
Differenzierung

Der Ruf nach individueller Förderung, nach Unterstützung des einzelnen Individuums hat eine lange Tradition. Bereits reformpädagogische Ansätze verweisen auf die Notwendigkeit, den Einzelnen zu fördern.

Unter dem Oberbegriff „Innere Differenzierung“ wurden in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts bereits viele Probleme thematisiert, die in der aktuellen Diskussion wieder aufgeworfen werden. Die Forderung, den Einzelnen im Gruppenkontext zu fördern sowie die Frage der Chancengleichheit wurden damals wie heute laut (vgl. Trautmann und Wischer 2008). Die innere Differenzierung erschien bereits zum damaligen Zeitpunkt als ein zentraler pädagogischer Weg zur Förderung des Einzelnen.

Der Gedanke der Unterstützung des einzelnen Individuums im Sinne einer individuellen Förderung ist demzufolge nicht neu. Neu ist, mit welcher Einmütigkeit die Forderung heute von bildungspolitischer Seite, von der Wissenschaft und nicht zuletzt von Elternseite vertreten wird.

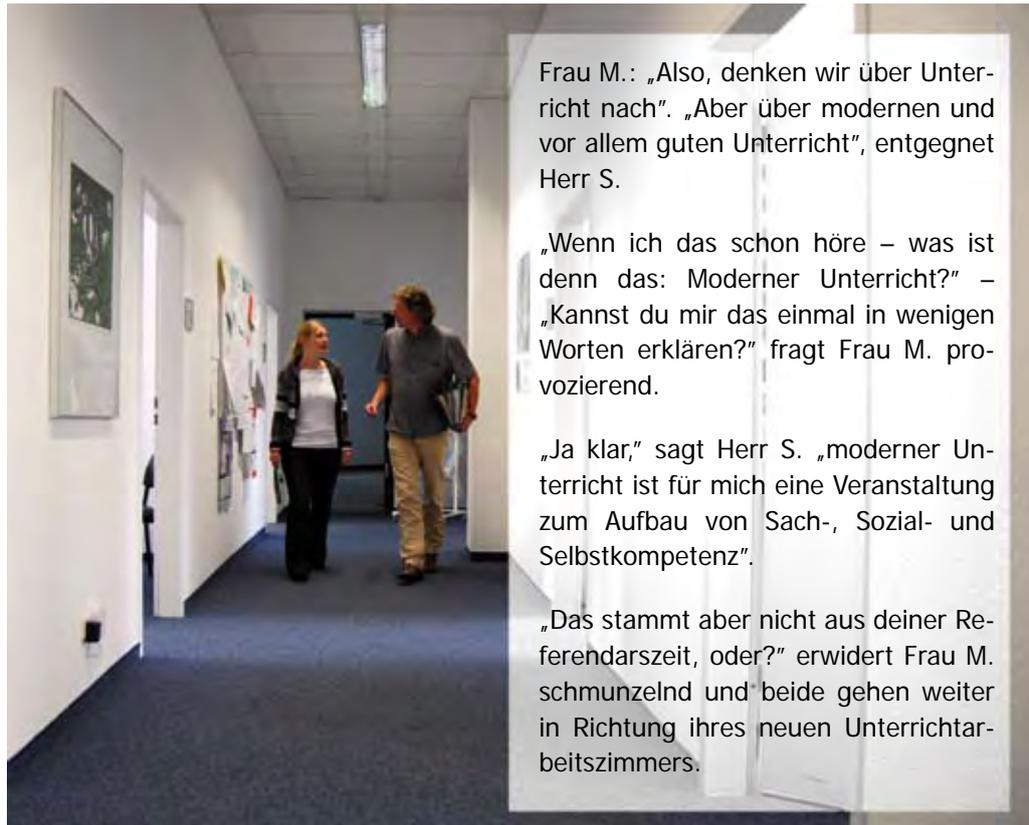
Auf der Suche nach plausiblen Erklärungsmustern liefert Kunze (vgl. 2009, S. 15ff.) einige bedenkenswerte Ansätze:

1. Die **Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien** wie TIMSS und PISA rückten das Thema Schule und Bildung verstärkt in den Fokus politischer und vor allem bildungspolitischer Überlegungen. Gemeinsam sei allen daraufhin entwickelten Maßnahmen, dass ein verbesserter Umgang mit Differenzen angestrebt wurde. TIMS-Studie und PISA
2. Die seit langem zu beobachtenden **Veränderungen in den Grundschulen** im Hinblick auf eine stärkere Individualisierung der Lehr-Lern-Arrangements und integrative Unterrichtskonzepte mit binnendifferenzierenden, teils individualisierenden Elemente setzten weiterführende Schulen unter Zugzwang. Veränderungen in der Grundschule
3. Das **veränderte Schulwahlverhalten** der Eltern zu Gunsten des Gymnasiums und einer „Abwahl“ der Hauptschule stelle die Schulen vor die Notwendigkeit „eine veränderte Schülerschaft zu Schulabschlüssen zu führen, die sich in Inhalt und Anspruchsniveau viel weniger verändert haben“ (Kunze 2009, S. 16). Verändertes Schulwahlverhalten
4. Die **Ausgaben für Nachhilfe** haben nach Angaben von Hurrelmann (2006) einen neuen Rekord erreicht: Fast jeder Vierte nutzt die außerschulische Unterstützung. Die zunehmende Inanspruchnahme von Nachhilfeangeboten werde Kunze zufolge in letzter Zeit verstärkt mit einem Versagen der Bildungspolitik, der Schulen und nicht zuletzt der Lehrkräfte selbst attribuiert. Dieses Erklärungsmuster lege nahe, dass Schulen die Qualität ihres Unterrichts verbessern, vor allem aber dem Einzelnen mehr Unterstützung anbieten sollten, scheint es sich doch, so Kunze (2009, S.15ff.) **„um Probleme bestimmter Schülerinnen und Schüler“** zu handeln, da nicht alle Nachhilfe in Anspruch nehmen und auch nicht nehmen können. Ausgaben für Nachhilfeunterricht
5. Die **Lebensverhältnisse und Lebensentwürfe individualisieren sich** in zunehmendem Maße. Diese soziologisch konstatierten Individualisierungsprozesse seien jedoch ambivalent zu betrachten. Bedeuten sie einerseits sicher mehr Freiheit für den Einzelnen: Der Markt der Möglichkeiten (v. Recum), das „anything goes“ veranlasst das Individuum sich scheinbar alle Optionen offen halten zu können, erzeugt andererseits aber eine tiefgreifende Orientierungslosigkeit unter Kindern und Jugendlichen: Die Kinder- und Jugendforschung spricht in diesem Zusammenhang von Individualisierungsgewinnern und -verlierern (Schröder 1995, S. 223). Lebensverhältnisse und Lebensentwürfe individualisieren sich
6. Als sechsten und letzten Punkt verweist Kunze (2009) auf den **Heterogenitätsdiskurs**, der per se eigentlich ein Diskurs über Differenzen (diversity) in der Erziehungswissenschaft ist. In einer kaum noch zu überschauenden Zahl von Untersuchungen werde die Relevanz von Verschiedenheit für Bildung und Erziehung herausgestellt. Auernheimer (1996) spricht in diesem Zusammenhang von einer regelrechten Leugnung von Differenzen an deutschen Schulen. Kunze zufolge, leuchte es ein, dass ein so geführter Diskurs gewichtige Argumente liefere, auch in der Schule die Heterogenität der Schülerschaft stärker zu beachten. Die in den Fokus gerückte Wahrnehmung von Heterogenität der Schülerschaft impliziert, dass auch die ihnen gewährte Unterstützung differiert. Heterogenitätsdiskurs

Die Frage, inwieweit die Forderung nach individueller Förderung einem traditionellen oder eher innovativen Gedanken folgt, kann eindeutig beantwortet werden: „Wenn wir individuelles Fördern wirklich als das verstehen, was es ist, nämlich etwas Innovatives, heißt das für uns umzudenken. Umdenken, was den Unterricht, Lehren und Lernen betrifft“ so Herr S. „Ja, das seh’ ich auch so. Wir ergänzen also unsere traditionellen Lehrformen gerade durch Formen des individuellen Förderns“. Herr S.: „Damit sehen wir Unterricht in einem völlig neuem Licht und sollten über geeignete Methoden, Medien und die Lernumgebung überhaupt, nachdenken“.



Gedanken über
modernen Unterricht



2.2 Im modernen Unterricht individuell fördern

Was ist moderner
Unterricht?

Die Definition von Herrn S. lautet in der vollständigen Version wie folgt: „Unterricht ist eine Veranstaltung zum Aufbau von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz im institutionellen Kontext der Schule. Unterricht ist zielorientiert und entfaltet sich zeitlich, sachlich, sozial und räumlich:

- Er hat einen je eigenen methodischen Gang und zeitlichen Rhythmus.
- Er hat ein Thema und eine Aufgabe.
- Er lebt von wechselnden Interaktionen der Lehrenden und Lernenden.
- Er erfordert eine pädagogisch gestaltete Umgebung“ (Paradies 2009, S. 65).

Unterricht im deutschen Bildungssystem ist, insbesondere in der Sekundarstufe am sog. Homogenitätsparadigma (vgl. hierzu Gogolin/Neumann 1997) ausgerichtet:

- Um möglichst homogene Gruppen zu schaffen, werden Schülerinnen und Schüler sortiert, nach Schularten, Schulstufen, nach Alter, zuweilen nach Geschlecht oder im Rahmen integrierter Systeme in Niveaustufen.
- Gleichzeitig fallen Referendare ebenso wie erfahrene Lehrkräfte der Illusion anheim, sie planten ihren Klassenunterricht für eine alters-, interessen- und leistungshomogene Gruppe von Lernenden. Auernheimer (1996, S. 50ff.) zufolge „leugnen Lehrerinnen und Lehrer regelrecht die bestehenden Differenzen zwischen Lernenden“.

Hier setzt moderne Unterrichtsentwicklung an: Lehrerinnen und Lehrer sollten Lernangebote, Inhalte und Methoden, die das Lehren als Belehren im Fokus haben, reduzieren und ihren Unterricht verstärkt auf das Lernen als Prozess der authentischen Begleitung und Förderung von Individuen ausrichten.

Moderner Unterricht bedeutet für Lehrerinnen und Lehrer sich zukünftig in weitaus stärkerem Maße als zuvor mit dem einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin, mit seinen/ihren jeweiligen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen, um diese möglichst individuell und passgenau zu fördern und zu begleiten.

Wie formulierte Matti Meri so einprägsam (zit. nach Goddar 2008, S. 29):

**„DAS ist das Entscheidende guten Unterrichts:
Jeden Einzelnen zu betrachten!“**

Angesichts dieser Herausforderung wird individuelle Förderung zu einer Kernaufgabe von Schule werden. Unterschiedliche soziokulturelle Hintergründe, Sozialisationserfahrungen, Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Lernbiographien, Lerntypen, Lern tempi und vieles mehr müssen wahrgenommen und im Kontext von Unterricht beachtet werden.

Ein moderner, guter Unterricht sollte sich dieser Vielfalt anpassen: Die Heterogenität der Schülerschaft verlangt nach einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung und sie verlangt vor allem nach Differenzierung.

Aber nicht nur als Unterrichtsmaßnahme, sondern vielmehr als Unterrichtsprinzip, d.h. „Unterricht muss an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, unter den zentralen Kriterien Passgenauigkeit und Individualisierung des Unterrichts“ (vgl. Paradies 2009, S.65).

Paradies (vgl. ebd.) benennt hierzu vielfältige Möglichkeiten auf organisatorischer, didaktischer und methodischer Ebene:

- 1. Interessen- und Wahldifferenzierung:** Hier steht die individuelle oder gruppenspezifische Passung der Unterrichtsinhalte und Lernarrangements an den Interessen, Kompetenzen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt.
- 2. Schulorganisatorische Differenzierung:** Hier wird versucht eine individuelle oder gruppenspezifische Passung der Unterrichtsinhalte und Lernarrangements an unterschiedlichen didaktischen, methodischen, pädagogischen oder pragmatischen Prinzipien zu erreichen.
- 3. Differenzierung nach lernspezifischen Kriterien:** Die individuelle oder gruppenspezifische Passung erfolgt hier über Kriterien wie beispielsweise Entwicklungsstand, Lernvoraussetzungen, Leistungsfähigkeit und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Individuelle Förderung wird zur Kernaufgabe der Schule werden

Die Heterogenität der Schülerschaft verlangt vor allem Differenzierung als Unterrichtsprinzip

Frau M.: „Übrigens, lieber Kollege S., zum Thema moderner Unterricht hätte ich auch noch ein Zitat von Frau Paradies zu bieten. Wenn wir das erfüllen sind wir sozusagen im modernen „Pädagogenparadies“: „Um eine optimale Passung der Unterrichtsinhalte und -angebote an die Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern zu erreichen, sollte das Diagnostizieren, Fördern und Fordern als bewusster, methodisch kontrollierter und transparenter Prozess zur alltäglichen Routine (in einem modernen Unterrichtsalltag) gehören“ (Paradies 2005, S. 65).



2.2.1 Varianten der individuellen Förderung im Unterricht



Frau M.: „Moderner Unterricht o.k., guter Unterricht, sowieso, aber meine Befürchtungen gehen eher in Richtung „Überlastung“, sprich: Muss ich mich denn jetzt von meinen bisherigen Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmaterialien komplett verabschieden und nur noch diagnostizieren und fördern, wenn's geht im Einzelunterricht?“

Herr S.: „Natürlich nicht! Da kann ich dich absolut beruhigen. Du sollst dein bisheriges Repertoire lediglich ergänzen. Denn jede Grundform von Unterricht bietet verschiedene Möglichkeiten der individuellen Förderung“.

Frau M.: „Apropos, was sind eigentlich Grundformen von Unterricht?“

Grundformen von Unterricht:

„Grundformen des Unterrichts sind **didaktische Erfindungen zur Inszenierung von Lehr- und Lernsituationen**“ (Paradies 2009, S. 65).

Sie grenzen sich methodisch, zeitlich, sozial und räumlich voneinander ab,

- durch die unterschiedliche Bevorzugung bestimmter Interaktionsformen (**Frontalunterricht, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit**) und Handlungsmuster (**Vortrag, Gespräch, Experiment, Spiel**),
- durch einen unterschiedlichen zeitlichen Rhythmus (**Lektionenunterricht, Epochenunterricht, Ad-hoc-Unterricht**),
- durch ein unterschiedliches Maß von Lehrerlenkung und Schüler selbstbestimmung (**gelenkt, selbstorganisiert, gemeinsam**) und
- durch die unterschiedliche **Gestaltung des Lernortes** sowie der eingesetzten **Medien** (vgl. Paradies 2009, S. 65f.).

Jede Grundform bedient spezifische Kompetenzbereiche, die im Folgenden hervorgehoben sind:

Individualisierter Unterricht

- selbstorganisiertes Lernen
- individuelle Lernschwerpunkte und Anforderungen
- Aufbau von **Methodenkompetenz**
- Wissensgenerierung durch Individuallehrplan (individuelles Lerntempo etc.)
- Üben und Wiederholen

Kooperativer Unterricht

- Solidarisches Handeln
- Selbsterfahrungen in der Team- und Gruppenarbeit
- Vermittlung von **Handlungskompetenz** und Selbstwertgefühl
- Vorbereitung auf die Anforderungen des Berufslebens
- Anwendung von Erlerntem

Gemeinsamer Unterricht

- Aufbau von **Sach- bzw. Fachkompetenz**
- Vermittlung von Sach-, Sinn- und Problemzusammenhängen aus der Sicht des Lehrenden
- Hohe Vergleichbarkeit der individuellen Schülerleistungen

Paradies schildert ausführlich die verschiedenen Möglichkeiten der inneren Differenzierung in den drei Grundformen (vgl. 2009, S. 66ff.). Eine ausführliche Darstellung der Differenzierungsmöglichkeiten mit konkreten Anwendungsbeispielen, aber auch den Konsequenzen, ist nachzulesen in Kunze/Solzbacher (vgl. 2009, S. 66ff.).

Bei den Methoden kurzer Reichweite gilt zunächst das Prinzip der „kontrollierten Variabilität“ (Bönsch 2009, S. 37), d.h. konkret, dass im Rahmen einer Unterrichtsstunde, nach Phasen gemeinsamen Unterrichts, eine innere Differenzierung mit Hilfe von Zusatzaufgaben erfolgt. In der nächsten Stunde wird der gemeinsame Unterricht dann fortgesetzt.

Die sog. Methoden mittlerer Reichweite bestimmen die Diskussionen der letzten Jahre. Sie ermöglichen durchgängig oder doch zumindest immer wieder die über Tages- bzw. Wochenpläne organisierte individuelle und/oder kooperative Lernarbeit an verpflichtenden Unterrichtsinhalten und geben auch Phasen für interessengeleitetes Lernen frei.

Das originär Neue im Rahmen der unterschiedlichen Differenzierungsansätze ist der Begriff des kompetenzorientierten Unterrichts. Von einer Umkehrung des didaktischen Denkens ist insofern auszugehen, als die anzustrebenden Kompetenzen den Schülerinnen und Schülern mit Hilfe von Kompetenzrastern von Beginn an transparent gemacht werden. Diese können ihre individuellen Lernprozesse darauf ausrichten und mit Hilfe der entsprechenden Lernarrangements ihre individuellen Kompetenzniveaus anstreben. Der Lehrer steht ihnen als Begleiter zur Seite.

Im Gegensatz zu den Konzepten offenen Unterrichts hat der Ansatz des kompetenzorientierten Unterrichts den Vorteil, dass er sowohl ziel- als auch aufgabenorientiert ist und damit das selbstbestimmte Lernen im Fokus hat.

An dieser Stelle bietet es sich an, den kompetenzorientierten Unterricht im Rahmen der oben genannten Differenzierungsansätze einzuordnen, wobei verschiedene Möglichkeiten der inneren Differenzierung unterschieden werden:

Kompetenzraster als Planungshilfe sind in Kap. 3.3.1.1 beschrieben

Unterschiedliche Differenzierungsansätze		
	äußere Differenzierung	z.B. Gruppierung nach Leistungsgruppen etc.
	innere Differenzierung in Form Methoden kurzer Reichweite	z.B. ein individualisiertes Arbeitsblatt Zusatzaufgaben etc.
	innere Differenzierung in Form Methoden mittlerer Reichweite (Tages- und Wochenpläne)	Beispiele für Konzepte offenen Unterrichts: <ul style="list-style-type: none"> • Projektunterricht • Wahldifferenzierter Unterricht • Stationenlernen • Werkstattunterricht • Freie Arbeit • Wochenplanarbeit
NEU	Umkehrung des didaktischen Denkens	
	innere Differenzierung in Formen des kompetenzorientierten Unterrichts	Kompetenzraster beschreiben die Ansprüche → der Lernende kann seine Lernplanung daran ausrichten

Tabelle auf Basis von Bönsch 2009, S. 37

2.2.2 Die Lehrperson: Vom Belehrenden zum Planenden und Begleitenden

Lehrerinnen und Lehrer sehen zunehmend, dass ihre zentrale Aufgabe darin besteht, Schülerinnen und Schüler kompetent zu machen

Wie sagt Frau M. zu Beginn des zweiten Kapitels „Veränderung der Lernkultur“? „Das wirklich Neue für mich ist, dass Schülerinnen und Schüler kompetent gemacht werden sollen, ihr Lernen selbst zu steuern und zu verantworten“.

Damit erweitern sich die Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer: Traditionell präsentierende Lehrformen werden verstärkt ergänzt durch Formen individuellen Förderns. Die Lehrkraft fördert das Lernen. Sie plant, initiiert, organisiert, begleitet und sichert individuelle Lernprozesse und -ergebnisse.



Herr S.: „Lass uns doch noch mal nachdenken. Wie sah bei uns der berühmte erste Schritt aus?“

Frau M.: „Ich habe in einem Fach angefangen und hier verstärkt kooperative und individualisierte Grundformen von Unterricht eingesetzt. Dabei habe ich versucht, die individuelle Förderung immer im Fokus zu haben. Übrigens habe ich auf bewährte Unterrichtseinheiten und Materialien zurückgegriffen.“

Viele Lehrkräfte befürchten, dass jetzt plötzlich die Arbeit, die bisher geleistet wurde, wertlos sei und alles anders gemacht werden müsse. Das ist nicht der Fall. Es geht vielmehr darum, das Bewährte unter dem Fokus der individuellen Förderung zu filtern, zu sortieren und mit den hier vorgestellten Ideen zu ergänzen.

Schritt 1

Als Einstieg bietet sich an, zunächst eine kleine Unterrichtseinheit so umzustrukturieren, dass die Lernenden sich gemäß ihrem individuellen Lerntempo selbst organisieren und selbstbestimmt die Inhalte erschließen können, nach Paradies also eine didaktische, lernspezifische Differenzierung nach Lerntempo vorgenommen wird. Hilfreich bei der Umsetzung der ersten Schritte erscheinen in diesem Zusammenhang die Empfehlungen von Trautmann und Wischer (vgl. 2007, S. 44ff.), die hier als Appelle formuliert wiedergegeben werden:

- **Reflektieren Sie ihre eigenen Leitbilder von Unterricht.**
- **Führen Sie Verfahren zur Individualisierung des Unterrichts schrittweise ein, da die dafür notwendig werdenden Kompetenzen sich bei Lernenden und Lehrkräften erst entwickeln müssen.**
- **Kooperieren und experimentieren Sie! Passen Sie bereits vorhandene Instrumente und Ideen an die jeweiligen Bedürfnisse an und beziehen Sie Kolleginnen und Kollegen mit ein.**

Schritt 2 bis 4

Die letzte Empfehlung leitet über zum zweiten Schritt: Suchen Sie sich eine Kollegin oder einen Kollegen ihres Vertrauens, beispielsweise in derselben Klassenstufe, mit der/dem Sie zusammenarbeiten und die Idee des individuellen Förderns weiterentwickeln.



Frau M.: „Ich finde, die Schülerinnen und Schüler haben das selbstständige Arbeiten toll umgesetzt, da haben die meinen vollen Respekt!“

Herr S.: „Dann sollten wir jetzt versuchen, den dritten Schritt zu gehen und alle Lehrkräfte in einer Klassenstufe zu einem Team zusammen zu führen. Vielleicht kann später einmal der Teamgedanke in der gesamten Schule umgesetzt werden – das wäre dann Schritt vier!“

Hatte eine Lehrkraft des traditionellen Rollenverständnisses an einem Unterrichtsvormittag noch bis zu 1000 Entscheidungen und ca. 75 erzieherische Konflikte in alleiniger Verantwortung zu meistern (Kretschmann 2001 nach Jackson 1968, Tausch 1958), war also gleichsam Alleinverantwortliche für alle unterrichtlichen Prozesse, so erfährt dieses Rollenverständnis die dringend benötigte Neuorientierung durch die Übertragung von Verantwortung auf Schülerinnen und Schüler. Diese müssen kompetent gemacht werden, ihr individuelles Lernen selbst zu steuern und zu verantworten.

Bleibt zu fragen: Über welche zentralen Kompetenzen sollte eine Lehrkraft der gewandelten Lehrerrolle verfügen?

Helmke (2004, S. 78) formuliert **vier Basiskompetenzen des Lehrerberufes**, die er der veränderten Lehrerrolle zuordnet:

- **Die Lehrkraft als Planer und Begleiter von Lernprozessen benötigt**
- **fachliche Kompetenz** (über die musste auch die Lehrkraft im traditionellen Verständnis verfügen),
- **didaktische Kompetenz** (diese ist unabdingbar, um das Bewährte unter dem Fokus der individuellen Förderung zu filtern, zu sortieren, mit den hier vorgestellten Ideen zu ergänzen und konsequent umzusetzen),
- **diagnostische Kompetenz** (das ist neu! und wird uns in den Kapiteln „Beobachten, Beschreiben und Bewerten“ noch intensiv beschäftigen) und
- **die Kompetenz zur „effizienten Klassenführung“** (wussten wir das nicht schon immer?).

Überraschend erscheint hierbei die Tatsache, dass Helmke sein Augenmerk vor allem auf die letztgenannte Kompetenz richtet. Ihm zufolge weist kein unterrichtliches Merkmal eine so starke empirisch belegte Beziehung zur Lernleistung auf wie die Kompetenz „effiziente Klassenführung“: „Je besser es Lehrpersonen gelingt, die zur Verfügung stehende Zeit für Unterricht zu nutzen, desto mehr wird gelernt und desto günstiger ist die Leistungsentwicklung“ (ebd.).

Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme zählen zu den Hauptfaktoren der Lehrerbelastrung und reduzieren die effektive Lernzeit.

2.2.2.1 Classroom-Management

Im angloamerikanischen Sprachraum existiere nach Angaben von Helmke (2004, S. 78) kein Lehrbuch zu „Educational Psychology“ oder „Teaching“, das nicht mindestens ein oder zwei substantielle Kapitel zum Thema „Classroom-Management“ enthalte.

Für das vorliegende Basispapier sind zwei Ansätze des „Classroom-Managements“ von Interesse.

Zum einen der Klassiker des Classroom-Managements von Kounin (1970/1976), zum anderen der Ansatz eines lehrer- und lernerzentrierten Classroom-Managements im Sinne eines kooperativen Klassenmanagements von Evertson (2006).

Auf der Grundlage seiner empirischen Forschungsarbeiten identifizierte Kounin (1970/1976) verschiedene Faktoren, durch die Classroom-Management bzw. eine effiziente Klassenführung gekennzeichnet ist: Da ist zum einen der Faktor „Allgegenwärtigkeit, Dabeisein“ zu nennen, z.B. einen komplizierten Sachverhalt an der Tafel zu erklären und gleichzeitig die Klasse im Blick zu haben. Ein weiterer Faktor ist der „Schwung“, die „Zügigkeit, Reibungslosigkeit, Geschmeidigkeit, Bewegung im Unterricht, z.B. didaktisch überlegte Übergänge zu gestalten und gleichzeitig den Fokus auf die gesamte Lerngruppe zu bewahren (Gruppenaktivierung/-mobilisierung).

Der Faktor „Valenz/Aufforderungscharakter und intellektuelle Herausforderung“ steht

1000 Entscheidungen und ca. 75 erzieherische Konflikte sind in alleiniger Verantwortung pro Unterrichtsvormittag von Lehrkräften zu meistern

Classroom-Management nach Kounin 1970

für das Wecken von Begeisterung und Arbeitsbereitschaft durch intellektuelle Herausforderungen. Aber auch der Einzelarbeit widmet Kounin seine Aufmerksamkeit: Der Faktor „Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit“ betont nochmals die Bedeutung eines abwechslungsreichen Vorgehens auch was unterrichtliche Grundformen (hier individualisierter Unterricht) anbetrifft: Lehrerinnen und Lehrer sollten bei der Darbietung, den Arbeitsformen und den Materialien variieren und insbesondere die Einzel- bzw. Stillarbeit grundsätzlich mit intellektuellen Herausforderungen verbinden.

Evertson (2006) unterscheidet vier Dimensionen des Classroom-Managements, die sie in weitere Unterpunkte diversifiziert (eine vollständige Übersicht bietet Eikenbusch 2009, S. 9f.):

Vier Dimensionen von Classroom-Management nach Evertson 2006

1. Das Grundverständnis von Unterricht, Klassenführung und Steuerung
2. Die Gestaltung der Lernumgebung und der Arbeitsformen
3. Die Strategien bei der Umsetzung und Steuerung
4. Den Umgang mit Ergebnissen und Leistungen, die Beurteilung

Von Interesse für das vorliegende Konzept erscheinen insbesondere ihre Ausführungen zu den Dimensionen 1, 2 und 3, zum Grundverständnis, zur Gestaltung der Lernumgebung und den Arbeitsformen sowie zu den Strategien bei der Umsetzung und Steuerung von Classroom-Management.

Ausgewählte Dimensionen von Classroom-Management

Dimension 1:

Zum Grundverständnis von Unterricht, Klassenführung und Steuerung

Nach Eikenbusch haben Lernende im traditionellen gemeinsamen Unterricht einzelne Fakten und Fähigkeiten im Laufe eines von der Lehrkraft angelegten Lernprozesses zu lernen. Die Lehrperson strukturiert und plant die Lernprozesse für „ihre“ Klasse. In Fragen des Konfliktmanagements haben die Lernenden den Anweisungen der Lehrkraft zu folgen und lernen festgelegte Regeln einzuhalten. Die Klassenführung bzw. Steuerung und der eigentliche Unterricht werden zumeist voneinander getrennt und passen häufig nicht zusammen.

Gänzlich unterschiedlich ist das Grundverständnis von Bildung und Lernen im Rahmen des Classroom-Managements: Hier lernen Schülerinnen und Schüler umfassende Konzepte, Fakten und Fähigkeiten, die häufig eingebettet sind in größere Projekte. Die Lehrperson fungiert als eine Art Brückenbauer zwischen den Bedürfnissen von Lernenden und Lernzielen. Konfliktmanagement ist hier verbunden mit der Entwicklung von Selbstständigkeit, der Fähigkeit zur Selbstregulation sowie dem Gefühl der Verantwortung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Management und Unterricht sind im Rahmen dieser Konzeption ausdrücklich und nahtlos miteinander verbunden.

Dimension 2:

Zur Gestaltung der Lernumgebung

Im traditionellen gemeinsamen Unterricht **bestimmt** die Lehrperson die Sitzordnung, die Ausstattung der Klasse und die Interaktionsformen. Jeder Lernende hat seinen festen Platz und bekommt einzelne Texte auf Arbeitsblättern oder Bücher. Es existiert ein fester Stundenplan nach Fächern und Zeitabschnitten.

Im Gegensatz dazu werden Sitzordnung und Interaktionsformen im Rahmen des Classroom-Management-Ansatzes bei Evertson von Lehrkräften und Lernenden gemeinsam festgelegt und je nach Notwendigkeit verändert. Es existieren flexible unterschiedliche Gruppen und die Lehrkraft strukturiert die Bewegung im Klassenraum. Schülerinnen und Schüler haben Zugang zu unterschiedlichen Quellen in und außerhalb des Klassenraums. Der Stundenplan ist flexibel mit effizientem Zeitmanagement, so dass mehr Gelegenheit für längere Projekte und Fächerkooperationen besteht.

Dimension 3:

Strategien bei der Umsetzung von Klassenführung und -steuerung

Strategien der Klassenführung im traditionellen gemeinsamen Unterricht zeigen die Lehrkraft als einzige Autorität, welche die alleinige Verantwortung für unterrichtliche Prozesse trägt. Absprachen und Regeln werden von ihr bestimmt und durchgesetzt, auch Konflikte werden allein von der Lehrperson geregelt, ein tragfähiges Konfliktmanagement existiert nicht. Die Routinen bzw. Abläufe in der Klasse sind zumeist einfach strukturiert und werden von der Lehrperson erklärt bzw. vorgegeben. Insgesamt wird der Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern einer Klasse nur wenig Beachtung geschenkt, der Klassenzusammenhalt bleibt für das Zusammenleben letztlich ohne Bedeutung.

Ganz anders zeigen sich die Strategien der Klassenführung im Classroom-Management. Hier unterstützt die Lehrperson als Classroom-Manager aktiv die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, bestärkt deren individuelle Selbst-Regulation und unterstützt die Bildung einer funktionierenden Klassengemeinschaft.

Absprachen und Regeln werden gemeinsam ausgehandelt und beide Seiten tragen die gemeinsame Verantwortung für deren Umsetzung.

Die Routinen bzw. Abläufe in der Klasse sind komplex, die Lernenden erhalten Gelegenheit durch Erfahrung zu lernen.

Lehrende und Lernende tragen die gemeinsame Verantwortung im Umgang mit Konflikten. Nach Eikenbusch (2009, S. 9f.) verfügt die Lehrkraft in Rahmen dieser Konzeption über eine „geteilte Autorität“, in der die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler Beachtung findet.

Bleibt zu fragen, inwieweit sich die, wenn auch nur mit geteilter Autorität ausgestattete Lehrperson in direkter bzw. indirekter Konfrontation mit Schülerinnen und Schülern befindet, die ihre Lernprozesse zunehmend selbstbestimmter bzw. selbstorganisierter gestalten sollen?

Bohl (2008) unternimmt den Versuch, das Dilemma zumindest ansatzweise zu regeln, indem er auf Kounin und Evertson rekurriert und betont: „Je selbstorganisierter oder selbstbestimmter Lernprozesse angelegt sind, desto komplexer sind die Überlappungen, desto höher wird der Anspruch der Allgegenwärtigkeit, desto wichtiger wird es, Störungen frühzeitig bzw. präventiv, ruhig, freundlich, zügig, unauffällig zu klären, desto wichtiger wird die diagnostische, die didaktische und fachliche Expertise, die sich sowohl in der Interaktion als auch in der Lernumgebung und im Lernmaterial zeigt (...). Im konsequent selbstbestimmten Unterricht richtet sich Classroom-Management auf die Befähigung zur Selbststeuerung von Schülerinnen und Schülern und damit letztlich darauf, das Classroom-Management des Lehrers zunehmend überflüssig zu machen.“

Hierzu ist kritisch anzumerken, dass den o.g. Ausführungen zufolge Classroom-Management keinesfalls dahingehend zu verstehen ist, dass die Lehrkraft den Unterricht in alleiniger Verantwortung managt, vielmehr basiert die Konzeption gerade auf der Idee einer geteilten Autorität der Lehrkraft, in der die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler Beachtung finden soll (s.o.).

Lehrpersonen und Lernende tragen die gemeinsame Verantwortung im Umgang mit Konflikten

Classroom-Management in diesem Sinne ist also ein Begleiten von Lernprozessen im Sinne eines gemeinsamen verantwortlichen Aushandeln der fördernden Rahmenbedingungen zwischen Lehrkräften und Lernenden.



Herr S.: „Das setzen wir in unserem Projekt um, denn unsere Schülerinnen und Schüler orientieren sich im Rahmen der Angebote selbstständig und eigenverantwortlich, setzen sich individuelle Ziele, wählen die dazu passenden Aufgabenstellungen und lernen ihre Leistung selbst einzuschätzen. Letztlich leisten sie das, was uns Lehrkräften im Rahmen der inneren Differenzierung zuweilen Schwierigkeiten bereitet: Die Individualisierung des Lernens“.

Frau M.: „Damit übernehmen die Schülerinnen und Schüler zugleich einen wichtigen Beitrag auf dem Wege zu einer gemeinsamen Verantwortung für Unterricht, sie werden zu eigenen „Classroom-Managern“.

Herr S.: „Als professionelle Begleiter sollten wir dabei offen für neue Wege sein, die individuellen Herangehensweisen unserer Schülerinnen und Schüler respektieren und bereit sein, mit und von ihnen zu lernen. Insgesamt scheint mir eine Haltung achtsamer Wahrnehmung der Unterschiedlichkeiten im Lernprozess hierbei extrem hilfreich und förderlich zu sein“.

2.2.3 Die Lernenden: Von Belehrteten zu aktiv Gestaltenden

Schule soll „ein Ort sein, der den Lernenden die Möglichkeit bietet, an ihre Fähigkeiten glauben zu lernen“ (Müller in Kunze/Solzbacher 2009, S. 264).

„Wer versteht, gestaltet aktiv.“

Schülerinnen und Schüler finden sich häufig in der passiven Rolle wieder – sie kopieren die Struktur der jeweiligen Lehrerin oder des Lehrers. Am erfolgreichsten ist dann oft der Lernende, der am besten dazu in der Lage ist, die Strukturen der Lehrperson zu imitieren. Diese Form des „Kopierens“ bedeutet vielleicht, dass Schülerinnen und Schüler die Denkstruktur der Lehrkraft verstanden haben, aber noch lange nicht, dass sie Lerninhalte „kاپieren“, also verstehen. Kopieren heißt also nicht, Inhalte zu verstehen.

„Lernen ist ein aktiver Konstruktionsprozess.“

Müller (2006) hat das Phänomen historisch verortet:

„Verstehend Lernende kopieren nicht. Sie kاپieren.“

Die Jäger der Frühzeit mussten in der Lage sein, Spuren zu deuten. Spuren führten zur Beute. Oder sie rieten zur Flucht. Wer Spuren lesen konnte, mehrte seine Chancen auf der Sonnenseite des Lebens zu stehen. Daran hat sich eigentlich nichts geändert. Denn der Idee einer Spur zu folgen, darin liegen die etymologischen Wurzeln des Lernens.

Es war sinnvoll, Spuren lesen zu können. Wenn man es gelernt hatte. So gesehen ist menschliches Lernen geleitet von der Suche nach Sinn. Und tatsächlich: Menschen tun ausschließlich das, was für sie Sinn macht. Und wenn es sich lohnt, auswendig zu lernen, dann wird eben auswendig gelernt. Zum Zweck der Wiedergabe bei Präsentationen oder Prüfungen.

Aber eigentlich ginge es ja darum, einer Spur zu folgen. Zu verstehen! Verstehen heißt: Informationen – Spuren eben – umzuwandeln in Sinn und Bedeutung. Verstehend Lernende kopieren also nicht. Sie kاپieren.

Es wird nicht gelernt, was gelehrt wird. Wissen kann nicht vermittelt werden. Schulische oder andere Inhalte lassen sich nicht von einem Menschen auf den anderen übertragen. Lernen ist ein Konstruktionsprozess. Wer versteht, gestaltet aktiv“ (Müller 2006, S. 12).

Die Wurzeln des Lernens

Lernen ist darauf ausgerichtet, etwas zu gestalten. Dieses „Etwas“ bezieht sich im schulischen Kontext zunächst einmal auf Wissen. Im Kontext der individuellen Förderung aber nicht auf sog. „träges Wissen“ (vgl. Renkl 1994) sondern auf „aktives Handlungswissen“.

Des Weiteren geht es im Rahmen individueller Förderung darum, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sog. Kompetenzen zu entwickeln. Lernende sollen aktiv über ein vielfältiges Methoden- und Strategierepertoire verfügen.

Die Aktivitäten in unterrichtlichen Arrangements führen immer auch zu Haltungen und Einstellungen, wie beispielsweise Motivation und Leistungsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein für eigene Lernprozesse. Damit wird der individuell geförderte Schüler bzw. die Schülerin als lernendes Subjekt in weitaus stärkerem Maße Verantwortung für seinen/ihren individuellen Lernprozess zu übernehmen haben.

Man kann es nicht häufig genug wiederholen: Individuelle Förderkonzepte gelingen nur, wenn Schülerinnen und Schüler befähigt werden, ihre Lernprozesse selbst zu steuern und zu verantworten.

2.2.3.1 Individuelles Fördern und selbstbestimmtes Lernen

Nähern wir uns dem selbstbestimmten Lernen zunächst über einige theoretische Perspektiven zum Terminus „Selbstbestimmung“:

Nach Häcker (2007) ist der Begriff der Selbstbestimmung als Grundbegriff der praktischen Philosophie bei Kant zu verorten, dieser stellt beispielsweise im Rahmen seiner Selbstgesetzgebung die zentralen Fragen: „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen?“.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive argumentieren Vertreter der Frankfurter Schule bereits im Jahre 1971: „Die einzig wahre Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie (...), die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“.

Aus didaktischer Perspektive ließe sich mit Blick auf Klafkis zentrale Schlüsselqualifikationen (1990, S. 93) sagen, dass jeder Mensch als „zur Mündigkeit, zur Selbstbestimmung und Solidarität fähiges Wesen anerkannt werde“.

Eine weitere theoretische Perspektive, die sich zur Begriffsbestimmung anfügen ließe, stammt aus der Instruktionspsychologie. Gruber et al. (1999) vertreten hier die Auffassung, dass aktives Handlungswissen nur generiert werden kann, wenn es problem- und anwendungsorientiert und somit zumindest in Teilen selbstbestimmt gelernt wird, um so der Gefahr zu entgehen „träges Wissen (Inert knowledge)“ zu generieren.

Bohl (2008) hält es für unverzichtbar, dass eine weitere begriffliche Schärfung vorgenommen wird. In Anlehnung an Häcker (2007) und Peschel (2005) unterscheidet er zwischen Selbstbestimmung und Selbstorganisation:

Selbstorganisation meint die Beteiligung bzw. Abgabe von Verantwortung an Lernende in methodischer und organisatorischer Hinsicht, z.B. bei der Wahl der Methoden, der Medien, der Lernzeit, des Lernortes oder des Lerntempos.

Als Konzepte, die diese selbstorganisatorischen Maßnahmen umsetzen, sind vor allem der Ansatz „Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (EVA)“ nach Klipfert, das „Selbstorganisierte Lernen“ bei Herold/Landherr sowie die Stationen- bzw. Wochenplanarbeit zu nennen.

Selbstbestimmung meint darüber hinaus die Beteiligung bzw. Abgabe von Verantwortung an Lernende „in inhaltlicher und politischer bzw. persönlicher Hinsicht, beispielsweise die Formulierung eigener Ziele und Inhalte oder die individuelle Gestaltung des Tagesablaufs“. Hier greifen z.B. Konzepte des „offenen Unterrichts“ (vgl. u.a. Peschel 2005).

Damit geht der Begriff der „Selbstbestimmung“ deutlich über selbstorganisatorische Elemente hinaus und findet seine Entsprechung in den Bildungsplänen für Baden-Württemberg: **„Ziel des schulischen Lernens ist die Fähigkeit, zukünftige Herausforderungen im Alltags- und Berufsleben zu bewältigen und dabei auf erworbenes Wissen und entwickelte Fähigkeiten zurückzugreifen. Hierzu bedarf es der Ausbildung von Kompetenzen im kognitiven, personalen, sozialen und methodischen Bereich, um die Persönlichkeit des Lernenden unter einem ganzheitlichen Aspekt zu betrachten“.**

Erst selbstbestimmtes Lernen im Kontext offener Unterrichtskonzeptionen ermöglicht die Förderung einer individuellen ganzheitlichen Persönlichkeit.

Lebens- und Lernort Schule –

„Der dritte Pädagoge“ (Loris Malaguzzi, 1920 – 1994)



Frau M. und Herr S. sind gemeinsam auf dem Weg in ihr neugestaltetes Unterrichtsarbeitszimmer und erinnern sich, welche Anstrengungen es gekostet hat, das Lehrerraumsystem in ihrer Schule umzusetzen.

Welche Bedeutung die Lernumgebung für Schule und Unterricht hat, wird am Zitat von Malaguzzi deutlich, er bezeichnet die Lernumgebung als den „dritten Pädagogen“.

Unter dem Begriff der Lernumgebung verstehen wir die Bedingungen, unter denen Unterricht stattfindet oder anders formuliert: Unter Lernumgebung verstehen wir spezifische Lehr- und Lernangebote bzw. Lernarrangements, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Kompetenzen auf unterschiedlichem Niveau zu erwerben.

Lernumgebung als „Dritter Pädagoge“

2.3 Zum Lebens- und Lernort Schule

Einige Schulen haben bereits begonnen, Lernumgebungen an ihre neuen Lehr-Lernszenarien anzupassen. Aus den Erfahrungen dieser Schulen lassen sich konkrete Vorschläge beschreiben, die sich aus der veränderten Lernkultur ergeben. Die Anforderungen betreffen folgende drei Bereiche:

- architektonische bzw. räumliche Rahmenbedingungen des Lebens- und Lernortes Schule,
- zielgerichtete Verwendung von Sachmitteln und
- Fragestellungen zur inneren Organisation einer Schule.

Anforderungsbereiche an die Lernumgebung

2.4 Lernen braucht Raum und Räume: Gestaltete Lernarrangements



Frau M.: „Weißt du noch wie schwierig es war, das Raumproblem mit unserem Unterrichtsarbeitszimmer zu lösen“.

Herr S.: „Ja, da gab es unendlich viele Sachzwänge. Die Schulleitung hat uns aber bei der Lösung tatkräftig unterstützt, ohne die Unterstützung hätten wir es kaum realisieren können“. Herr S.: „Und ganz sicher war es wichtig, dass wir ein tragfähiges Gesamtkonzept hatten und im Kollegium Konsens bestand“.

Unter dem Begriff der Lernumgebung werden spezifische Lehr-Lernangebote sog. Lernarrangements verstanden, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen in verschiedenen Interaktionsformen und mit unterschiedlicher Ausstattung zu lernen. Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001, S. 13) definieren den Begriff der Lernumgebung als ein „planvoll hergestelltes (also gestaltetes) Lernarrangement aus Unterrichtsmethoden, -techniken, -materialien und -medien“.

Üblicherweise werden in der aktuellen Definition des Begriffs „Schulische Lernumgebung“ die folgenden Unterscheidungen für Lernumgebungen durchgeführt:

Lernumgebungen - vom Klassenverband zur individuellen Lernumgebung							
Didaktische Lernumgebung z.B. Klassenzimmer, Fachraum, Lehrerraum	Naturwissenschaftliche Experimentierumgebung	Sportstätten	Virtuelle oder elektronische Lernumgebung mit und ohne Lernplattform	Gruppenräume	Lernwerkstatt oder Lernbüro	Individueller Lernplatz in der Schule z.B. Bibliothek, Stillarbeitsraum	Arbeitsplatz zu Hause

Lernumgebungen im Überblick

Die in der Tabelle dargestellten Lernumgebungen bedeuten einen Spannungsbogen von der klassischen Lernumgebung eines Klassenraumes hin zum individuellen Lernplatz für einzelne Schülerinnen und Schüler. Dabei wird der Grad der individuellen Ausprägung und damit auch die Möglichkeit der individuellen Förderung von links nach rechts immer höher – das traditionelle Klassenzimmer, die spezialisierte Lernumgebung z.B. eines Unterrichtsraumes für Physik oder Chemie, ein informationstechnisches Klassenzimmer, die Lernwerkstatt für die Ausbildung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten bis zum individuellen Lernplatz zur gezielten Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler.

Die Lernumgebung sollte abwechslungsreiche Lehr- und Lernformen ermöglichen, so dass sowohl der vorlesungsähnliche, informierende Frontalunterricht möglich ist, als auch die individuelle, zielgerichtete Auseinandersetzung mit Themen in Gruppen und die Bearbeitung individueller Fragestellungen. Wie bereits beschrieben, liegt der zukünftige Schwerpunkt der Unterrichtstätigkeit beim Lernen der Schülerinnen und Schüler und nicht länger beim Lehren des Lehrers oder der Lehrerin. Um dies zu ermöglichen, bedarf es teilweise anderer Lernumgebungen als bisher.

Die unmittelbare Lernumgebung, das pädagogisch gestaltete Lernarrangement, gewinnt also eine ganz neue Bedeutung.



Computerarbeitsplatz mit freiem Zugang für die Schülerinnen und Schüler. Im Hintergrund ist ein Gruppenarbeitsraum zu erkennen



Sollte ein Schule einen größeren Raum zur Verfügung haben, könnte er multifunktional möbliert werden, z.B. als Raum für Gruppenarbeit, Einzelarbeit oder Präsentationen

Abb.: Elvebakken-Skole, Oslo

Eine gestaltete Lernumgebung sorgt für Lernbedingungen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich aktiv, selbstständig, selbsttätig und selbstverantwortlich mit Lerngegenständen auseinanderzusetzen.

Wie kann nun eine Lernumgebung aussehen, die dieser Idee gerecht wird? Und was bedeutet dies für das Lernen?

Bernhart et al. (2008, S. 13ff.) zufolge machen „gute“ Aufgaben alleine ebensowenig eine erfolgreiche Lernumgebung aus, wie ein bestimmtes anspruchsvolles (oder auch vorbereitungsintensives) methodisches Arrangement, das eventuell problematische Aufgabenstellungen enthält.

Lernumgebungen sollten nach Ansicht der Autoren durch ein Wechselspiel von Struktur und Freiheit gekennzeichnet sein:

- „Einerseits geht es darum, eine möglichst umfassende aktive und individuelle Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten zu ermöglichen,
- andererseits ist es für einen effektiven Kompetenzaufbau notwendig, den Lernenden ein Mindestmaß an Struktur zu bieten“ (ebd.).

Die aktive und zugleich subjektive Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten sollte unterstützt werden durch thematische und strategische Orientierungen und Strukturierungen (Bernhart et al., 2008 , S. 13, zit. nach Wahl 2006). Ein bloßer Wechsel von lehrerzentrierten Phasen und eng geführten Reproduktionsaufgaben für Schülerinnen und Schüler wird diesem Anspruch jedoch nicht gerecht.

Gerade in den Phasen der individuellen Auseinandersetzung sollten möglichst „hochwertige, lernwirksame Aufgaben“ (Bernhart et al., 2008 , S. 13) gestellt werden. Wie sehen nun derartige hochwertige, lernwirksame Aufgaben in erfolgreichen Lernumgebungen bzw. in gestalteten Lernarrangements aus?

Folgende Kriterien sollten erfüllt werden:

Die Aufgaben sollten

- in sinnstiftende Kontexte eingebunden sein,
- Kompetenzentwicklung zum Ziel haben,
- sich an den Kompetenzstufen orientieren, über die Schülerinnen und Schüler verfügen, d.h. sie vermeiden Über- und Unterforderung,
- an vorhandenes Wissen und Können anknüpfen und Wissen und Können kumulativ aufbauen,
- konvergentes und divergentes Denken fördern,
- offen sein für variable, kreative Lösungsstrategien und Lösungen und
- per se fördernden Charakter haben, indem sie das Bewusstsein der Lernenden für das, was sie bereits können, stärken.



Frau M.: „ Ein gelungenes Beispiel ist für mich die Schule, an der ich vor kurzem hospitiert habe. Dort gibt es Räume und Flächen, die das Unterrichten im Klassenverband, aber auch selbstgewählte Interaktionsformen wie Partner- oder Gruppenarbeit in einem Raum oder einem Raumverbund ermöglichen, dabei ist die Schule an sich gar nicht so groß“...

Herr S.: „Darauf kommt es auch gar nicht an, viel wichtiger sind günstige Raumproportionen, natürliches Licht – nicht zu viel, aber auch nicht zu wenig –, flexible Abtrennmöglichkeiten und nicht zu unterschätzen: Günstige akustische Bedingungen, dann kann eigentlich nichts mehr schiefgehen mit den vielfältigen Lernarrangements“.

2.4.1 Das Klassenzimmer als Lernumgebung

Die Fotos auf der nächsten Seite zeigen ein traditionelles und ein flexibles Klassenzimmer, das multifunktional zu nutzen ist. Deutlich wird: Es gibt im Prinzip kein vorne und hinten im Klassenraum, vielmehr existieren ein oder auch mehrere zum Lernen geeignete Lernbereiche, also eine PC-Ecke, ein Bibliotheksbereich, Gruppentische, ein flexibles Stehpult und Einzelarbeitsplätze. Damit ist bereits beim Betreten eines solchen Raumes klar, dass hier verschiedene Lerninhalte in unterschiedlichen Interaktionsformen bearbeitet werden können. Da sich Menschen der Umgebung anpassen, erwartet der Lernende hier auch keinen lehrerzentrierten Frontalunterricht, sondern er bemerkt bereits beim Betreten des Raumes: Hier wird aktiv kommuniziert und gearbeitet. Die Raumgestaltung fördert oder verhindert bestimmte Verhaltensweisen. In einer ansprechend gestalteten

Lernumgebung können sich Verhaltens- und Rollenmuster verändern: Die Lernumgebung sollte Lust auf Lernen machen.

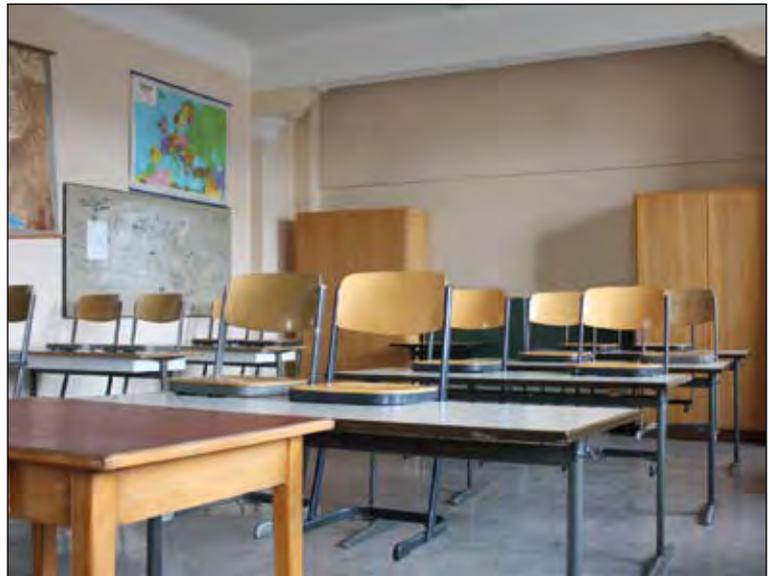
2.4.2 Lehrerraumsystem und Unterrichts-arbeitszimmer

Neben der räumlichen Situation an Schulen sind es vor allem organisatorische Maßnahmen, welche die Lernumgebung beeinflussen und nachhaltig prägen. Hier kann als Beispiel das Lehrerraumsystem genannt werden, das bereits in einigen Schulen auch in Baden-Württemberg erfolgreich umgesetzt wird. Unter dem Begriff „Lehrerraumsystem“ versteht man eine Raumnutzung in Schulen, in dem Unterrichtsraum nicht einzelnen Schulklassen zugewiesen werden, sondern Lehrerteams zugeordnet sind, d.h. nicht die Lehrkräfte gehen in den Pausen von Klassenzimmer zu Klassenzimmer, sondern die Schülerinnen und Schüler begeben sich in die jeweiligen Unterrichtsarbeitszimmer. Das Konzept des Lehrerraumsystems bietet einige Vorteile: so haben Lehrpersonen die Möglichkeit, ihr Unterrichtsarbeitszimmer nicht nur den Anforderungen des jeweiligen Faches gemäß auszustatten, sondern auch nach unterschiedlichen methodischen Arbeitsweisen auszurichten, wie beispielsweise Diskussionstischen, Medieninseln, Pinboards etc.

Eine weitere Möglichkeit stellt das Fachraumsystem dar. Hier können Unterrichtsmaterialien für spezielle Fächer im Lehrerteam langfristig gesammelt werden und sind jederzeit allen Lehrkräften und Lernenden zugänglich. Spezielle komplexe Aufgabenstellungen können direkt angegangen werden, da entsprechende Lern- und Fördermaterialien sofort verfügbar sind. Durch das Fachraumsystem können Fachräume auch für andere Fächer als die bisher gewohnten, entstehen. So ist es durchaus vorstellbar, dass für den Literaturunterricht, für die Lese- und Sprachförderung und in den verschiedenen Fremdsprachen Fachräume entwickelt werden, die aufgrund der Ausstattung für jeweils geeignete Interaktionsformen ein individuelles Fördern und Fordern ermöglichen.

Somit wird nicht länger der Raum der jeweiligen Interaktionsform angepasst, sondern der Raum ist für die Mehrzahl der jeweiligen Lernarrangements bereits ausgestattet. Durch Karten, Bilder, Regeltafeln, Bücher, einige PC mit Internetzugang, durch ständig wechselnde Projektausstellungen u.ä. kann ein Unterrichtsraum so in eine sehr anregende Lernumgebung verwandelt werden.

Lehrerraum- und Fachraumsysteme erfordern eine entsprechende Organisation des Unterrichts. Wenn Schülerinnen und Schüler in solchen ausgestatteten Unterrichtsräumen lernen, sind längere Arbeitsphasen unabdingbar. Der klassische 45-Minuten-Takt



Vergleich traditionelles (oben) und flexibles Klassenzimmer.

Oben: Foto privat. Unten: Bodenseeschule St. Martin Friedrichshafen

Beispielbilder eines Lateinfachraumes s. Anhang



erschwert die Bearbeitung komplexer Aufgaben- und Problemstellungen. In einer Schule, die mit dem Lehrer- oder Fachraumprinzip arbeitet, ist die Rhythmisierung des Unterrichtsvor- und nachmittags mit längeren Pausen die natürliche Folge.

2.4.3 Die äußere Lernumgebung

Die bauliche Anlage und Ausgestaltung einer Schule ist wichtig für das Wohlbefinden oder Nicht-Wohlbefinden von Lernenden, Lehrkräften, Eltern und allen weiteren am Schulleben beteiligten Personen. Der italienische Pädagoge Loris Malaguzzi hat festgestellt, dass die örtlichen Gegebenheiten sehr stark die Lernlust und die Lebensqualität prägen. Malaguzzi prägte hierfür den Begriff des „dritten Pädagogen“.

Schulbauten sollten so gestaltet sein, dass sie neuere pädagogische Methoden und Konzepte ermöglichen: Das Miteinanderkommunizieren und -lernen, die gemeinsame „Lernarbeit“ wird durch eine ansprechend gestaltete Umwelt gefördert. Durch eine entsprechende Umgebung wird die Lust auf Neues, Interesse am Leben und am Unbekannten geweckt, gefördert und nachhaltig beeinflusst. Eine lieblose, langweilige und wenig motivierend gestaltete Schulumgebung erzeugt dagegen Lustlosigkeit, Unmut, gegenseitige Abneigung, Aggression sowie Lernun-



Unterrichtsraum mit mobiler Einrichtung und möblierte Freifläche an der Elvebakken-Skole, Oslo

willigkeit. Um eine Schule räumlich zu optimieren, ist kein Neubau erforderlich. Auch in bestehenden Schulgebäuden können Flure, Freiräume u.ä. im Zuge einer Anpassung oder Sanierung zu Lern- oder Arbeitsräumen umgestaltet werden. Hier ist Phantasie und Kreativität bei der gemeinsamen Planung gefragt (vgl. Sorrell 2005).

Die Gestaltung der Lernumgebung fängt also nicht erst beim Klassenzimmer an. Die Lernumgebung sollte sich auch auf die gesamte Anlage einer Schule und deren Umgebung beziehen.

Ein Schulgebäude hat nicht nur die Aufgabe, funktionstüchtig zu sein, sondern sollte darüber hinaus auch als angenehm empfunden und idealerweise als positiv anregend wahrgenommen werden. Nur wenn das Gesamtbild einer Schule als positiv oder angenehm wahrgenommen wird, arbeiten und leben Schülerinnen und Schüler gerne dort. Dies gilt in gleicher Weise auch für das Lehren der Lehrerinnen und Lehrer. Wenn der emotionale „Wohlfühlfaktor“ hoch ist, wird Lernen erfolgreich und der Aufenthalt an einer Schule als Ort des fachlichen und sozialen Lernens effizient.

Bei der Möblierung von Freiflächen sind die behördlichen Auflagen (Brandschutzbestimmungen etc.) zu beachten



„Dorfplatz“
der Bodenseeschule
St. Martin
in Friedrichshafen.
Das Rondell
beherbergt den
Meditationsraum,
darunter befinden
sich Musiksaal
und Cafeteria



Lebensraum Schule

Zum Leben, Lernen und Arbeiten

Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten

Lernende werden zu Experten ihrer eigenen Lernprozesse



Frau M. und Herr S. sind gemeinsam auf dem Weg in ihr neugestaltetes Unterrichtsarbeitszimmer. Frau M.: „Eigentlich hab ich ja schon immer meine Schülerinnen und Schüler beobachtet. Aber das Beobachten in der veränderten Unterrichtskultur geht weit über das bisher übliche, unkontrollierte und gelegentliche Beobachten im Unterrichtsalltag hinaus“. Herr S. erwidert: „Für mich ist das Beobachten ein zentrales Handlungsfeld in einer modernen Lernkultur. Wir sollten aber nicht vergessen, dass das Handlungsfeld Beobachten nur eines von vier Handlungsfeldern ist. Die anderen Handlungsfelder Beschreiben, Bewerten und Begleiten sind genauso wichtig“.

Gespräch über die vier zentralen Handlungsfelder des individuellen Förderns

3 Die vier Handlungsfelder einer veränderten Lernkultur

Individuelle Förderung ist ein pädagogisches Unterrichtsprinzip, das sich an alle Lernenden wendet und den Fokus sowohl auf ihre Stärken als auch auf ihre Schwächen richtet. In dem Verständnis, dass jeder Lernende ein individuelles Vorwissen, individuelle Voraussetzungen, Interessen, Begabungen, Entwicklungspotenziale u.v.m. aufweist, gilt es, möglichst viel über den Lernenden zu wissen, um seinen Lernprozess optimal begleiten zu können.

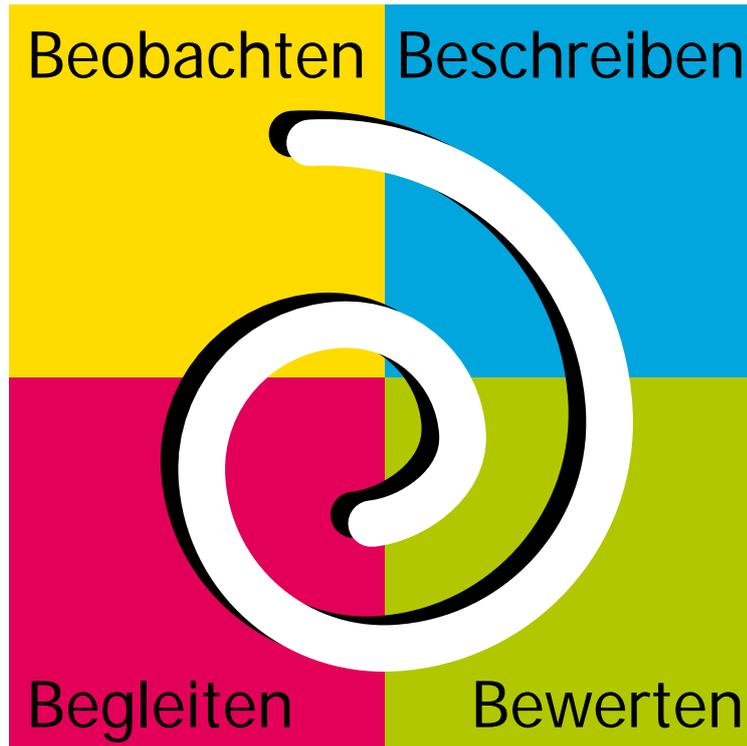
Individuelle Förderung bedeutet nicht, für jeden Lernenden ein individuelles Arbeitsblatt zu erstellen. Gleichwohl bringt individuelle Förderung insbesondere zu Anfang einen Mehraufwand bei der Planung und Vorbereitung mit sich. Aber langfristig, und das

bestätigen Aussagen von Kolleginnen und Kollegen aus Skandinavien und aus reformorientierten Schulen in Deutschland, erhöht sich die allgemeine Berufszufriedenheit.

Individuelle Förderung besteht nicht nur aus einem pädagogischen Impulsgedanken oder einem veränderten Methodenkoffer für den Unterricht. Vielmehr ist darunter, wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, eine Vielfalt von Lern- und Unterrichtsformen, aber auch Aspekten der Schulorganisation, der Schulkultur im Allgemeinen und der Kooperation und Zusammenarbeit auf allen Ebenen zu verstehen.

Ein umfassendes Modell der individuellen Förderung lässt sich in vier zentrale Handlungsfelder gliedern.

4B-Förderspirale
Beobachten
Beschreiben
Bewerten
Begleiten



Hier wird von einem Unterricht ausgegangen, in dem Schülerinnen und Schüler ihren Lernprozess selbst verantworten.

Das kann im Kleinen bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler nach einer Lernphase in beliebiger Form selbst oder über die Lehrkraft feststellen, ob sie die Ziele des Unterrichts erreicht haben und bei Defiziten Ziele und Wege der Aufarbeitung festlegen. Die Beobachtung entspricht hierbei der Prüfung der Zielerreichung. Die Beschreibung der Dokumentation offenkundiger Defizite, die Bewertung der Analyse und Erstellung eines Förderplans, das Begleiten der Unterstützung während der Aufarbeitungsphase.

Als grundsätzliches Unterrichtsprinzip setzt die Förderspirale beim Lernprozess selbst an, nicht erst danach. Zunächst werden die Ziele des Unterrichts abschnittsweise festgelegt und besprochen, das kann beispielsweise über eine „Leistungsvereinbarung“ erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler lernen weitgehend selbstverantwortet. Arbeitsaufträge, Medieneinsatz, Interaktionsformen werden von der Lehrkraft so flexibel konzipiert, dass sie den individuellen Lernprozessen gerecht werden. Die 4B-Förderspirale bildet hierzu die notwendige Qualitätssicherung. Die Lehrkraft begleitet die Schülerinnen und Schüler verantwortungsvoll.

3.1 Beobachten

Beobachten

Unter dem Begriff der „Beobachtung“ verstehen wir im Zusammenhang mit der Förderspirale alle Verfahren, die Erkenntnisse über vorhandene Kompetenzen liefern und bei Defiziten helfen, Informationen über ihre Ursachen zu gewinnen.

Das Beobachten im Kontext der veränderten Unterrichtskultur geht weit über „die **übliche, unkontrollierte und gelegentliche Beobachtung** der Schülerinnen und Schüler **im Unterrichtsalltag** hinaus“ (Bohl 2005, S. 92).

Es ist als ein Handlungsfeld einer veränderten Lernkultur in eine Spirale von vier Handlungsfeldern eingebettet. Die Handlungsfelder Beobachten, Beschreiben und Bewerten bilden zusammen die Diagnosekompetenz einer Lehrkraft.

Jedwede Bewertung, die sich auf prozessorientierte unterrichtliche Formen bezieht, ist ohne eine systematische Beobachtung und Beschreibung nicht durchführbar.

3.1.1 Die systematische Beobachtung

Aus wissenschaftlicher Sicht werden im Rahmen der systematischen Beobachtung verschiedene Beobachtungsformen unterschieden:

Wissenschaftliche Beobachtungsformen

- a. Gelegenheitsbeobachtung
- b. Gezielte Beobachtung (in geschaffenen Situationen)
- c. Dauer- und Langzeitbeobachtung (über mehrere Monate)
- d. Systematische Kurzzeitbeobachtung (Kurzprotokoll ca. 20-25 Minuten und Auswertung)
- e. Beobachtung in standardisierten Situationen (vgl. Ledl 2003, S. 15).

Diese Bandbreite der systematischen Beobachtungen kann nicht ohne weiteres in den Unterrichtsalltag integriert werden, sondern bedarf vielmehr „einer konzeptionellen Verankerung im gesamten Unterrichtsverlauf“ (Bohl 2005, S. 93). Bohl benennt sieben Aspekte (vgl. 2005, S. 93ff.):

Die systematische Beobachtung im Unterricht

1. Transparenz des Beobachtungsverfahrens

Schülerinnen und Schüler müssen in die Verfahren und Kriterien der Bewertung eingeführt werden. Ältere Lernende können auch bei der Festlegung beteiligt werden.

2. Beobachtungsbogen mit gemeinsam festgelegten Kriterien

Für die einzelnen Schularten, Fächer und Klassenstufen werden entsprechende Beobachtungsbogen von verschiedenen Lehrmittelverlagen angeboten. Diese Bogen sollen Lehrkräften und Lernenden zur Standortbestimmung dienen. Derartige Bogen können auch individuell von den Lehrerteams zusammen mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt und eingesetzt werden.

Individuell erstellte oder vorgegebene Beobachtungsbogen

3. Beobachtungszeiträume festlegen

Die Unterrichtsstruktur an Sekundarschulen erfordert einen Zeit- und Arbeitsplan. Hierbei sollte geklärt werden wie viele Beobachtungsstunden für jeden einzelnen Jugendlichen notwendig sind und welcher Zeitraum für die gesamte Klasse angesetzt ist (möglicherweise mehrere Monate).

4. Vor- und Nachbearbeitung

Der organisatorische Aufwand einer systematischen Beobachtung im Unterricht sollte nicht unterschätzt werden: Unterrichtsbeobachtung muss vor- und nachbereitet werden.

5. Beobachtung erfordert Ruhe und Zeit

Die Beobachtungstätigkeit sollte explizit im Vordergrund stehen, für andere Aufgaben (Beraten, Erziehen, Unterrichten etc.) bleibt keine Zeit. Dies sollte den Schülerinnen und Schülern gegenüber kommuniziert werden.

6. Mehrperspektivität

Der komplizierte Beobachtungsprozess von der Wahrnehmung bis zur Bewertung ist von subjektiven Eindrücken geprägt. Daher sollten Kolleginnen und Kollegen bzw. Schülerinnen und Schüler zur Mit- bzw. Selbstbeobachtung hinzugezogen werden.

7. Konsequenzen aus der Beobachtung

Unterrichtsbeobachtung ist kein Selbstzweck. Die Ergebnisse sollten in darauffolgenden Beratungsgesprächen thematisiert werden.

3.1.2 Instrumente der systematischen Beobachtung

Zur Kompetenzerfassung steht eine Vielzahl von Methoden zur Verfügung. Eine vollständige Aufzählung aller Instrumente kann hier nicht erfolgen. Vielmehr soll versucht werden, die auf dem Markt befindlichen bzw. in der Entwicklung begriffenen Beobachtungsinstrumente systematisch zu prüfen, ohne die Idee des selbsterstellten Beobachtungsbogens mit gemeinsam festgelegten Kriterien (vgl. Punkt 2, Kap. 3.1.1) zu vernachlässigen.

Begriff der Bezugsnorm

Um eine Prüfung von Beobachtungsinstrumenten vornehmen zu können, ist es an dieser Stelle unerlässlich, einen Blick auf den Begriff der Bezugsnorm zu werfen.

Jede Bewertung vollzieht sich auf dem Hintergrund einer bestimmten Norm, die mehr oder weniger bewusst oder unbewusst angewendet wird. In diesem Kontext werden drei Arten von Bezugsnormen unterschieden, die jedoch selten in Reinform auftauchen, vielmehr existieren häufig Mischformen.

Kategorien von Bezugsnormen

- **Die individuelle Bezugsnorm**

Hier richtet sich der Fokus auf den individuellen Lernfortschritt bzw. auf die individuellen Eingangsvoraussetzungen (Lernstandsdiagnosen).

- **Die soziale Bezugsnorm**

Hier wird die individuelle Leistung mit der durchschnittlichen Leistung einer Bezugsgruppe verglichen. Der zugrundegelegte Vergleichsmaßstab ist zumeist die jeweilige Schulklasse.

- **Die kriteriale Bezugsnorm**

Hier liegen festgelegte Kriterien, wie Lernziele oder spezifische Anforderungen zu Grunde, an denen die individuelle Leistung gemessen wird.

Verbindliche Instrumente zur Beobachtung von Lernergebnissen

Die systematische Beobachtung von Lernergebnissen hat eine lange Tradition. So ist eine Schule ohne Klassenarbeiten nahezu undenkbar.

„Traditionelle **Klassenarbeiten** sind (...) informelle Verfahren zur lernprozessnahen Überprüfung des Lernerfolgs. In der Regel orientieren sie sich am Verlauf der zurückliegenden Unterrichtseinheiten und werden für einzelne Klassen vom jeweiligen Lehrer zusammengestellt. Die Beurteilung der „Messqualität“ unterliegt dabei dem pädagogisch-didaktischen Expertenurteil des einzelnen Lehrers“ (Landesinstitut für Schulentwicklung 2009).

Dieser pädagogisch-didaktische Handlungsspielraum führt dazu, dass die Klassendurchschnitte nur eingeschränkt zu Klassenvergleichen und zur Qualitätsentwicklung herangezogen werden können.

Um den Testgütekriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität Rechnung zu tragen, wurden in Baden-Württemberg an allgemeinbildenden Schulen **Diagnose- und Vergleichsarbeiten (DVA)** eingeführt. Die Diagnose- und Vergleichsarbeiten sind standardisierte Lernstandserhebungen, die den Lernstand von Klassen und auch von einzelnen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die Bildungsstandards überprüfen. Die Arbeiten werden seit dem Schuljahr 2005/06 flächendeckend zu festgelegten Terminen an den Schulen eingesetzt. Die Ergebnis-Rückmeldungen liefern objektive Informationen, die von den Fachlehrkräften sowie von Lehrer- und Schulteams zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht genutzt werden können. Die Diagnose- und Vergleichsarbeiten stellen damit ein verbindliches Instrument der Selbstevaluation dar und sind zugleich ein Element der Qualitäts- und Schulentwicklung, da sie wichtige Hinweise darüber liefern, inwieweit es gelungen ist, die Bildungsstandards zu erreichen.

Die Diagnosearbeiten „**VERA**“ werden an den Grundschulen im zweiten Schulhalbjahr der Klasse 3 geschrieben. Vergleichsarbeiten „DVA“ werden an den Hauptschulen in Klasse 7, an den Realschulen und Gymnasien in Klasse 7 und 9 zu Beginn des Schuljahres durchgeführt. Vergleichsarbeiten an den Gymnasien in Klasse 11 werden erstmals im Schuljahr 2011/12 eingesetzt werden. Anders als herkömmliche Klassenarbeiten, die den Lernerfolg nach aktuell erarbeiteten Unterrichtseinheiten ermitteln, überprüfen die Diagnose- und Vergleichsarbeiten Unterricht auf nachhaltige Lernergebnisse.

Eine weitere Form des verbindlichen Leistungsnachweises ist die sog. **GFS**, die „**Gleichwertige Feststellung von Schülerleistungen**“. Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler selbstständig ein Thema erarbeiten und ihre Ergebnisse in Form einer Präsentation oder schriftlichen Ausarbeitung darstellen. Die GFS steht in direktem Zusammenhang mit selbstverantwortetem und selbstgesteuertem Lernen, sowie der individuellen Methoden- und Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Eine GFS kann dabei mehrere Formen annehmen, z.B. in Form eines Referates, einer schriftlichen Hausarbeit, eines Projektes (Experiment), einer mündlichen Prüfung oder einer anderen Form der Präsentation. Im Kontext von individueller Förderung bewegen wir uns jedoch im Bereich individueller Bezugsnormen, so dass die individuellen Ergebnisse in diesem Kontext neu interpretiert werden müssen.

Die systematische Beobachtung individueller Lernprozesse benötigt weitere Instrumente zur Feststellung individueller Lernfortschritte in ganz unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Hierzu existiert eine ganze Reihe von **unverbindlichen Instrumenten**, die systematische Beobachtungen in den verschiedenen unterrichtlichen Grundformen unterstützen. So lassen sich beispielsweise im Rahmen der Interaktionsform „Gruppenarbeit“ neben der fachlichen Kompetenz, Kompetenzen wie soziale Kompetenz, Methodenkompetenz etc. beobachten. Bei der Projektarbeit gilt der Beobachtungsfokus z.B. der Planungs-, Kommunikations- oder Selbstkompetenz. Je nach Beobachtungsschwerpunkt können spezifische Instrumente ausgewählt werden, wie Online-Tests, Portfolios oder Lerntagebücher. Diese und weitere unverbindliche Instrumente werden in Kap. 3.3 ausführlich dargestellt.

3.1.3 Mögliche Beobachtungsfehler

Eine systematische Beobachtung ist anspruchsvoll und damit anfällig für eine ganze Reihe von sog. Beurteilungsfehlern. Diese werden sich zwar nicht gänzlich vermeiden lassen, aber es erscheint durchaus hilfreich, sich ihrer als potentielle Gefahrenquellen bewusst zu sein und bereits in den jeweiligen Beobachtungsprozessen zu reflektieren.

Landesbildungs-
server
Baden-Württemberg:
www.dva-bw.de

Gleichwertige Fest-
stellung von Schüler-
leistungen (GFS)

Beispiele für weitere
unverbindliche
Instrumente wie
Portfolio, Lerntage-
buch etc. finden Sie
in Kap. 3.3 und in
der Anlage

Projektion	Die Projektion ist die Verlagerung eines inneren Vorgangs nach außen. Eigene Gefühle und Gedanken werden unbewusst auf die Beobachteten übertragen und verfälschen somit die Wahrnehmung.
Pygmalion- oder Rosenthal-Effekt	Der Pygmalion- oder Rosenthal-Effekt , ein nach dem amerikanischen Psychologen Robert H. Rosenthal benannter Effekt, der die Abhängigkeit der Beobachtungsergebnisse von den Erwartungen des Beobachters beschreibt.
Halo-Effekt	Der Halo-Effekt beschreibt das Phänomen, dass aus einem beobachteten Merkmal auf andere Merkmale geschlossen wird. Ein Merkmal „überstrahlt“ andere Merkmale, die nicht mehr objektiv wahrgenommen werden. Der Effekt der physischen Attraktivität ist besonders häufig belegt worden. Personen, die gut aussehen, werden demzufolge meist auch als intelligent, gesellig oder dominant beurteilt. Das Auftreten des Halo-Effektes wird gefördert, wenn das Urteil besonders schnell gefällt wird.
Strenge- bzw. Milde-Effekt	Der Strenge- bzw. Milde-Effekt ist ein Fehler, der bei der Bewertung von Personen auftritt und dadurch zu erklären ist, dass der Beurteiler die negativen Eigenschaften des Beurteilten entweder überbewertet oder verharmlost beziehungsweise in seinem Schätzurteil zu stark oder überhaupt nicht zum Ausdruck kommen lässt.
Tendenz zur Mitte	Tendenz zur Mitte. Im Gegensatz zu dem oben genannten Bewertungsfehler werden hier bei der Benotung von Leistungen alle Extremwerte vermieden. Der größte Anteil der Lernenden bewegt sich im mittleren Notenfeld.
Hawthorne-Effekt	Beim Hawthorne-Effekt können Versuchspersonen ihr Verhalten ändern, wenn sie wissen, dass sie Teilnehmer an einer Untersuchung sind. Es kann also sein, dass die Ergebnisse einer Beobachtung durch die Beobachtung selbst verfälscht oder erst durch sie hervorgerufen werden.

3.1.4 Perspektivenwechsel bei der Beobachtung

Mehrperspektivität	Die von den Lehrpersonen durchgeführten Beobachtungen sollten, wenn möglich, immer auch durch Selbstbeobachtungen oder auch durch gegenseitige Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler ergänzt werden (Arnold 2009, S. 46ff.). Diese Verfahren bringen nicht nur den Vorteil der Entlastung von Lehrerinnen und Lehrern, sie sorgen auch für die von Bohl geforderte „kommunikative Validierung“, sowie eine aktive Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit der Thematik (Bohl 2001, S. 6).
--------------------	---

3.2 Beschreiben

Beschreiben

Die Lehrkraft macht sich nun also Notizen zu zuvor festgelegten Aspekten der beobachteten Leistung, zur sog. Performanz. Liegt ein fertiggestelltes Produkt vor, beispielsweise ein Lernplakat, dann beobachtet die Lehrkraft auch hier unter der Maßgabe bestimmter zuvor festgelegter Kriterien und beschreibt ihre subjektiven Eindrücke.

Zur Beschreibung der Beobachtungen sind verschiedene Formen möglich: Zum einen weitgehend unstrukturierte Formen, wie beispielsweise Lerntagebücher oder Beobachtungskarteien, die personenbezogene freie Aufzeichnungen ermöglichen. Zum anderen Beobachtungsbogen, die Eintragungen in ein vorgegebenes bzw. gemeinsam entwickeltes Kategoriensystem ermöglichen (vgl. Kirk 2005).

Nach Richert (2009, S. 47) ist der Einsatz von Beobachtungsbogen vor allem zur Erfassung des Lern- und Arbeitsverhalten unerlässlich. Mauermann (1977, S. 77f.) fasst die Vorteile von Beobachtungsbogen wie folgt zusammen:

- Abbau der normorientierten Lernkontrolle und damit des Konkurrenzdenkens
- Transparenz schulischer Lernkontrollen
- Berücksichtigung von Verhaltensdimensionen, die von standardisierten Tests oder lernzielorientierten Tests nicht berücksichtigt werden
- Milderung von Fehlerquellen
- Hilfestellung für eine kritische Reflexion der Lernsituation
- Sensibilisierung der Lehrkraft für die Wahrnehmung des Schülerinnen- und Schülerverhaltens, für die Wahl der Unterrichtsziele, für notwendige Maßnahmen
- Grundlage für die individuelle Gestaltung der Lernwege

Lerntagebuch
(s. Kap. 3.3.1.4)

Vorteile von
Beobachtungsbogen

3.2.1 Beschreiben mit Hilfe von Beobachtungsbogen

Der Einsatz systematischer Beobachtungsbogen ist in der Schule noch nicht verbreitet. Sie werden für gewöhnlich dem Diagnoserepertoire von Psychologinnen und Psychologen zugeordnet. Lehrkräfte sehen die Schwierigkeit, dass man nur schwer beobachten könne, wenn man gleichzeitig unterrichte. Dennoch lassen sich systematische Beobachtungsbogen auch in der Schule anwenden. Sie sollten jedoch nur ganz gezielt eingesetzt werden.

Beobachtungsbogen können nur erste Anhaltspunkte geben, ob bei einem Lernenden eine besondere Ausprägung hinsichtlich eines individuellen Förder- bzw. Förderbedarfs vorliegt. Um die verschiedenen Aspekte des Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern abzubilden und zu dokumentieren, sind unterschiedliche Beobachtungsbogen entwickelt worden. Unter dem Gesichtspunkt der Mehrperspektivität erscheint es angezeigt, auch gegenseitige Beobachtungen von Schülerinnen und Schülern und Selbstbeobachtungen zur Beschreibung heranzuziehen.

Für jeden zu beobachtenden Schüler/jede Schülerin stehen diverse vorgefertigte Fragebogen von verschiedenen Lehr- und Lernmittelverlagen für verschiedene Fächer und Klassenstufen in Papierform bereit. Darüber hinaus existieren Angebote im Internet, die individuelle Online-Diagnosen für ganze Klassen anbieten. Die Lehrkraft kann diese Instrumente zur Diagnose einsetzen und auswerten. Vielfach erhalten die Schülerinnen und Schüler je nach Testergebnis speziell zugeschnittenes Fördermaterial, das teilweise kostenlos angeboten wird.

Grundsätzlich gilt: Lehrende und Lernende müssen über Diagnoseverfahren informiert und in diese systematisch eingeführt werden.



Frau M. im Gespräch mit Herrn S.: „Solche Beobachtungen und Beschreibungen haben wir bisher doch auch schon gemacht. Was ist denn da so neu daran?“ Herr S.: „Das stimmt, aber wir haben häufig eine gefühlsmäßig bestimmte, unsystematische und wenig objektive Beobachtung und Beschreibung von Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Moderne Instrumente helfen uns, die Beobachtung systematischer, ehrlicher und vor allem auch für die Eltern nachvollziehbarer zu machen. Wir können dann aus einer solchen Beobachtung auch eine bessere Förderung und Begleitung ableiten, die letztlich dazu verhilft, die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schülern zielgerichtet zu unterstützen.“

3.3 Bewerten

Bewerten

Die verschiedenen Dimensionen der Beschreibung müssen nun bewertet werden. Die zuvor festgelegten Aspekte der Beobachtung und Beschreibung werden hierzu in einen bestimmten Bewertungsmaßstab eingeordnet und somit erst an dieser zentralen Stelle konkret definiert.

Der Bewertungsmaßstab kann z.B. eine Punkte- und Notenskala sein, aber ebenso ein skaliertes Raster wie beispielweise ein Kompetenzraster, auf das wir im Folgenden noch näher eingehen werden. Von Vorteil ist hier, wenn die Beobachtungseindrücke und -beschreibungen verschiedener Lehrkräfte zusammenfließen, insbesondere dann, wenn es um den Lernenden als Gesamtpersönlichkeit geht und nicht nur ein punktueller Aspekt herausgegriffen werden soll.

1. Bewerten in der veränderten Lernkultur heißt zuallererst Fördern

Es liegt im Konzept der veränderten Lernkultur begründet, dass das Bewerten von Leistungen Grundlage für die Planung des weiteren Unterrichts ist. Es geht weniger darum, den Lernenden am Ende einer Unterrichtseinheit eine Position innerhalb ihrer Klasse zuzuweisen, sondern vielmehr sie auf ihrem Weg zum Lernerfolg zu unterstützen und ihnen Hilfe und Förderung zukommen zu lassen. Wichtig ist dabei, dass den Lernenden klar ist, dass nicht jede Leistungsmessung eine noten- bzw. zeugnisrelevante Prüfung ist, sondern einen Zwischenstand dokumentiert, auf dem sich Hilfen aufbauen.

Als sehr hilfreich haben sich hierbei deutlich getrennte Lernzeiten erwiesen, auch „leistungsfreie Räume“ genannt, in denen Fehler erlaubt, ja zuweilen sogar gewünscht sind (Lernen durch Versuch und Irrtum) und „Prüfungszeiten“, in denen es um die weiterhin unverzichtbaren Noten geht.

Lernzeit von
Prüfungszeit
trennen

2. Bewerten heißt nicht zwangsweise Benoten

„Der Übergang vom Beschreiben zum Bewerten ist folgenreich. Er kann geschmeidiger vollzogen werden, wenn das gesamte Verfahren sorgfältig geplant und durchgeführt wird. Problematisch wird der Übergang vom Beschreiben zum Bewerten dann, wenn sowohl für Lernende als auch für Lehrkräfte keine Klarheit über die erwartete Leistung und deren Bewertung besteht“ (Bohl 2005, S. 59f.). Bei dieser fehlenden Klarheit steigt Bohl (ebd.) zufolge die Wahrscheinlichkeit, dass die Bewertung nicht sachlich begründet werden könne und damit besonders anfällig werde für Fehlerquellen.

Bewerten in einer veränderten Lernkultur bedeutet, den Lernenden durch eine in einem bestimmten Bewertungsmaßstab eingeordnete Rückmeldung aufzuzeigen,

- wo sie ihre Leistung einordnen können,
- welche Lernfortschritte sie gemacht haben und
- welche Lernperspektiven zukünftig erwartbar sind.

3.3.1 Alternative Methoden der Leistungsbewertung

Die Lehrkraft der traditionellen Lernkultur vergibt Noten, verfasst in der Grundschule Beurteilungstexte in Form von Verbalbeurteilungen. Es steht außer Frage: Diese Bewertungen haben weiterhin eine zentrale Bedeutung. Sie sind wichtige Strukturierungshilfen für Lernprozesse, verleihen den Schulhalbjahren Kontur und dienen gleichzeitig Lernenden und Lehrkräften als wichtige Standortbestimmung.

Allerdings sollte im Rahmen einer veränderten Lernkultur beachtet werden, dass Bewertungen mit dem Ziel der **Förderplanung** vorgenommen werden, da permanente Prüfungssituationen, wie Klassenarbeiten, Tests oder Hausaufgabenüberprüfungen häufig als demotivierend und belastend empfunden werden.

Wie aber soll das funktionieren? Es erscheint an dieser Stelle unumgänglich, klare, für alle Beteiligten transparente Gütekriterien festzulegen, nach denen die Qualität einer Lernleistung eingestuft werden kann.

Demnach ist es notwendig, dass sich die beteiligten Lehrkräfte und Lernenden in einem gemeinsamen Prozess über das gesamte Bewertungsverfahren verständigen. Hilfreich ist die Orientierung an sog. Kompetenzmodellen. Auf der Grundlage dieser Modelle lassen sich Kompetenzraster erstellen, in denen konkrete Leistungskriterien, differenzierende Indikatoren und Operatoren auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus zugeordnet werden. Mithilfe solcher Kompetenzraster lassen sich Kompetenzen detailliert beschreiben.

s. LS-Materialien zur Inneren Schulentwicklung: „Neue Formen der Leistungsbeurteilung an Sekundarstufen I und II“, Stuttgart 2001 ISE – 109

Im Sinn der kommunikativen Validierung nach Bohl (2001) sollten Schülerinnen und Schüler die altersgemäß formulierten Kompetenzraster für ihren jeweiligen Lernabschnitt kennen und verstehen. Nur dann erlauben sie kommunikative Prozesse zwischen Lehrenden und Lernenden oder zwischen Lernenden untereinander, die Bewertungen ermöglichen, die über eine hohe Akzeptanz verfügen.

Da es Schülerinnen und Schülern schwer fallen kann, die fachliche Formulierung des Stoffgebietes einzuordnen, sollten typische Beispielaufgaben bei Bedarf zur Verfügung stehen, eventuell reichen auch Hinweise auf das Schulbuch.

Wie schreibt Astrid Kaiser in ihrem Vorwort zum Buch „Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen“ von Felix Winter (2008): „Hier geht es nicht um bloße Quantifizierung oder gar um Selektion, nicht nur um Leistungsfeststellung, sondern um Leistungsförderung“.

Damit entspricht der pädagogische Ansatz der dieser Basishandreichung zugrundeliegenden Idee eines modernen pädagogischen Leistungsbegriffs.

Aus der Fülle der konstruktiven Alternativen in Winters Publikation (vgl. 2008, S. 185ff.) haben wir einige besonders prägnante Alternativen ausgewählt, die in den folgenden Kapiteln 3.3.1.1 – 3.3.1.8 näher erläutert werden sollen.

3.3.1.1 Kompetenzraster

Das Kompetenzraster gibt es nicht. Vielmehr passen Schulen, die damit arbeiten, vorgegebene Raster an die spezifischen Gegebenheiten vor Ort an.

Kompetenzraster sind Tabellen, in deren Vertikalen aufgeführt wird, welche Inhalte, Fertigkeiten und/oder Fähigkeiten „vermittelt werden“ sollen („**Was?**“). Neben dem Fachgebiet können dies aber z.B. das Arbeitsverhalten oder auch methodische Beiträge, wie Vorträge oder Präsentationen sein. In der Horizontalen werden die sog. Niveaustufen (Entwicklung des Lernstandes) dargestellt. Es können zu jedem Kriterium in der Vertikalen drei bis sechs Niveau-, bzw. Kompetenzstufen definiert werden („**Wie gut?**“).

Beispiel für ein Kompetenzraster s. Anhang

Kompetenzraster bieten sich besonders für komplexere Aufgaben, Methoden und Strategien an.

Ziele von Kompetenzrastern sind:

- Kompetenzen zu verdeutlichen, so dass die Lernanstrengungen dem angestrebten Niveau angepasst werden können
- die Kriterien und Indikatoren für den Lernerfolg für Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer transparent zu beschreiben

- Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, Verantwortlichkeit für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen
- Lernende in die Erstellung der Bewertungskriterien einzubeziehen und so ihre Fähigkeit, kritisch zu denken und eigenverantwortlich zu arbeiten, zu trainieren
- Schülerinnen und Schülern ein Vokabular zur Verfügung zu stellen, das sie zur Einschätzung ihrer Arbeitsleistung befähigt
- das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler darin zu stärken, dass das Lernziel erreichbar und die mögliche Benotung gerecht ist

Ziele von
Kompetenzrastern

3.3.1.2 Das Beurteilungsportfolio

Ursprünglich war das Portfolio eine Sammelmappe, in der Künstler ihre Arbeiten unterbrachten. Die Künstler konnten neben der Qualität der Arbeiten auch ihren eigenen Entwicklungsprozess darstellen.

In der Schule werden Portfolios verwendet, um die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu dokumentieren und um ihre individuellen Leistungen in bestimmten Bereichen nachzuweisen. Auch hier handelt es sich um eine Sammelmappe, in der Schülerinnen und Schüler ihre Dokumente einordnen und zu bestimmten Anlässen präsentieren. Dies können z. B. vom Lernenden verfasste Arbeiten, Zeugnisse, Zertifikate, Auszeichnungen oder Teilnahmebescheinigungen sein.

Portfolios
dokumentieren die
Lernentwicklung

Bevor das Thema und die Ziele einer Portfolioarbeit formuliert werden, sollte der Sinn und Zweck eines Portfolios für alle an dieser Arbeit Beteiligten klar sein. Dies beinhaltet neben den Schülerinnen und Schülern, die beteiligten Kolleginnen und Kollegen und Eltern und evtl. auch die Betriebe.

Portfolioarbeit

Die exakte Formulierung der Ziele trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler eigenständig arbeiten und selbst kontrollieren können, ob sie auf dem richtigen Weg sind. Das Lernziel bzw. der Lerngegenstand wird nicht von der Lehrkraft allein vorgegeben, sondern mit den Lernenden zusammen erarbeitet.

Der Lernende bestimmt selbst aus einer von der Lehrkraft nach fachlichen, inhaltlichen und nach Schwierigkeitsniveaus ausgewählten Angeboten. Im Rahmen dieses Angebots agiert der Lernende selbstverantwortlich und selbstbestimmt.

Die Schülerin bzw. der Schüler wählt das Thema, die Inhalte, Lernwege und Methoden, Medien, Zeit und Ort, Interaktions- und Beurteilungsformen sowie den Schwierigkeitsgrad selbst. Dies ist für die Lernenden sicherlich nicht einfach, so dass sie insbesondere zu Anfang noch eine intensive Unterstützung und Beratung durch die Lehrkräfte benötigen. Ein Portfolio ist in diesem Sinne auch ein Planungsinstrument für Lehrkräfte und Lernende.

Neben den Zielvorgaben sollten die Unterrichtsbedingungen für die Portfolioarbeit geeignet sein, daher sollten entsprechende Rahmenbedingungen für die Arbeit im Lehrer- bzw. Unterrichtsteam (Zeit, Betreuung, Räume, Material) geschaffen werden. Die Zielbeschreibung eines Portfolios erfordert im Wesentlichen folgende Arbeitsschritte:

Geeignete
Rahmenbedingungen
vgl. Becker (1991)

- eine sinnvolle Stoffsammlung
- Auswahl des gesammelten Stoffes
- Reflexion des Arbeitsprozesses
- Präsentation der Ergebnisse
- Selbstevaluation
- Gegenseitige Evaluation

Ein weiteres Merkmal der Portfolioarbeit, das auch dokumentiert werden sollte, ist der Dialog mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrkräften, Mitarbeitern der Betriebe und Eltern sowie Fremdeinschätzungen.

Die Reflexion des Arbeitsprozesses und die Selbstevaluation unterscheiden ein Portfolio von einem Referat oder einem Vortrag. Bei einem Vortrag bzw. einem Referat steht jeweils das Ergebnis im Vordergrund. Bei einem Portfolio hingegen beurteilen die Lernenden zusätzlich noch schriftlich ihre eigenen Arbeiten bzw. eine Auswahl (Reflexion) und bewerten selbst ihr Portfolio unter dem Aspekt der erreichten oder auch nicht erreichten Ziele (Evaluation).

Reflexion als Kernpunkt der Portfolioarbeit

Die Reflexion ist hierbei sicherlich der Kernpunkt der Portfolioarbeit, in der sich der Lernende intensiv mit seiner Arbeit auseinandersetzt, d.h.:

- Welche Ziele werden verfolgt?
- Wie soll die Aufgabe gelöst werden?
- Wie soll vorgegangen werden?
- Wie wurde der Lernprozess erlebt?
- Wie erfolgreich war der Lernprozess bezüglich der selbst gesteckten Ziele?

Die Lernenden sollten dann auch in der Lage sein, sich selbst zu bewerten. Diese Selbstreflexion ist immer dann sinnvoll, wenn bestimmte Abschnitte in einem Lernprozess abgeschlossen sind, wobei am Ende der Portfolioarbeit eine Selbstbeurteilung steht.

Eine sinnvolle Selbsteinschätzung bzw. Fremdeinschätzung der Arbeit kann nur erfolgen, wenn zu Beginn der Arbeit die zu erreichenden Standards (Ziele und Zielbereiche) und Beurteilungskriterien transparent gemacht oder mit den Lernenden zusammen festgelegt wurden. Es müssen erreichbare qualitative Beurteilungen für die einzelnen Standards, die angestrebt werden, beschrieben werden. Dabei ist die Gewichtung der Beurteilung (Inhalt, Methoden, Stil und Form usw.) vorher anzugeben. Die Kriterien für die Beurteilung sind dementsprechend von den Zielvorgaben abhängig und könnten sich u.a. an den folgenden Fragen orientieren:

Orientierungsfragen zur Beurteilung

- Sind die Ziele, die mit dem Portfolio erreicht werden sollen, genau definiert?
- Werden die Lerngegenstände klar umrissen?
- Wird der Lernprozess hinreichend dokumentiert?
- Werden Lernfortschritte erkennbar, die auf der Auseinandersetzung mit den für das Portfolio wichtigen Lerngegenständen beruhen?
- Gibt es weitere Punkte im Rahmen der Portfolioentwicklung, die Lernfortschritte in anderen Bereichen anzeigen?
- Entwickelt der Lernende eine hinreichende Fähigkeit zur Selbstbeurteilung im Rahmen des Lernprozesses (Metakognition)?
- Wird die Auswahl der Arbeiten in hinreichender Weise reflektiert und begründet?
- Ist eine gleichgewichtige Berücksichtigung von Lernprozess und Lernergebnis festzustellen?
- Zeugt das Portfolio von wachsender Fähigkeit zur Selbstorganisation des Lernens?
- Zeigt sich bei der Erstellung des Portfolios eine besondere Gewissenhaftigkeit und Ordentlichkeit?

Durch das Anlegen eines Portfolios haben Lehrkräfte eines Klassenteams und die Eltern, ständig die Möglichkeit, sich ein Bild über den Leistungsstand und somit über die Entwicklung des Lernenden zu machen und zwar bezogen auf Belege des Lernenden und nicht auf Noten. Lehrpersonen können aufgrund dessen sehr konkret über Leistungen der Schülerinnen und Schüler sprechen, die pädagogische Arbeit kann, z.B. bei einem Lehrerwechsel, kontinuierlich weitergeführt werden, und Lehrkräfte aus verschiedenen Fächern bekommen einen umfassenden Überblick über das Leistungsniveau.

3.3.1.3 Lernkontrakte, Lernvereinbarungen, Lernverträge

Zur Bewertung der vorliegenden Beobachtungsergebnisse gehört die Analyse und Planung der weiteren Schritte. Eine Möglichkeit der systematischen Planung ist der Lernkontrakt.

Ein Lernkontrakt ist kein Vertrag im eigentlichen Sinne zwischen zwei Vertragsparteien, sondern eine Vereinbarung, die der Lernende/die Gruppe in erster Linie mit sich selbst schließt. Bei einem Lernkontrakt vereinbaren die Schülerinnen und Schüler bzw. die Gruppe und die Lehrkraft im Vorfeld die individuellen Lernziele und legen fest, wie diese zu erreichen sind. Beide Seiten verpflichten sich, diese Vereinbarung einzuhalten.

Eingesetzt werden Lernkontrakte z.B. um Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich aus dem regulären Unterricht teilweise zurückzuziehen, um sich einem Projekt zuzuwenden.

Entscheidende Punkte bei einem Lernkontrakt sind:

- Ausgangslage – Wo stehe(n) ich/wir?
- Ziele bzw. Teilziele – Was will ich/wollen wir erreichen?
- Einzelne Schritte – Wie und wann werde(n) ich/wir meine/unsere Ziele erreichen?
- Evaluationskriterien – Wann habe(n) ich/wir das Ziel erreicht?
- Arbeitsmethoden – Mit wem werde(n) ich/wir zusammenarbeiten?
Wer hat welche Aufgabe?
- Arbeitsmittel – Welche Mittel benötige(n) ich/wir?
Wo bekomme(n) ich/wir diese Mittel her?
- Arbeitsplatz – An welchen Lernorten werde(n) ich/wir arbeiten?
- Unterstützung – Bei welchen Fragen werde(n) ich/wir die Lehrperson aufsuchen?
- Termine – Wann werde(n) ich/wir meiner/unsere Lehrkraft über die Zwischenergebnisse berichten?

Die Lehrperson tritt hierbei als Lernbegleiter und Lernberater auf, darf aber ihre eigenen Unterrichtsziele nicht aus den Augen verlieren und wird die individuellen Lernprojekte in den gemeinsamen Unterricht einbinden.

Herr S.: „Wenn ich das jetzt richtig verstanden habe, organisieren die Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse individuell und können auch noch ermutigt werden, eigene Anstrengungen zur Leistungsverbesserung zu unternehmen“. Frau M.: „Ja – genau, und nicht nur das. Lernkontrakte eignen sich sowohl für „leistungsstarke“ als auch für „leistungsschwache“ Schülerinnen und Schüler und das Beste ist: Mit der Formulierung von Zielen und den Evaluationskriterien im Lernvertrag werden Bedingungen geschaffen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre Arbeiten selbst zu bewerten. Wichtig ist eben, dass die Ziele mit den übergeordneten Unterrichtszielen des Bildungsplanes vereinbar sind“.



3.3.1.4 Das Lerntagebuch

In einem Lerntagebuch wird der eigene Lernweg mit allen Verzweigungen, Irrungen, eigenen Verfassungen und Erklärungen dokumentiert. Zu diesem Zweck beobachten die Schülerinnen und Schüler sich regelmäßig selbst bei ihrer Lernarbeit. Immer mal wieder

machen sie bei ihrer Arbeit eine kurze Pause zur Selbstbeobachtung. Täglich dokumentieren sie ihre Selbstbeobachtungen im Lerntagebuch und notieren insbesondere auch ihre Stimmungen und Gefühle.

Beispielseite
s. Anhang

Diese Lerntagebücher werden in der Regel durch einige Fragen inhaltlich gesteuert. In diesen Tagebuchaufzeichnungen hat der Lernende die Möglichkeit, sich wesentliche Inhalte noch einmal zu vergegenwärtigen und den Unterrichtsfortschritt zu reflektieren.

Das Lerntagebuch ermöglicht, im Gegensatz zum Portfolio, sehr persönliche Eintragungen über den eigenen Lernprozess. Lehrkräfte erhalten mithilfe der Lerntagebücher, je nach Qualität der Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, sehr detaillierte Einblicke in Pläne, Gedanken, Entdeckungen und Schwierigkeiten.

3.3.1.5 Die Präsentation

Präsentationen können an verschiedenen Stellen eines Lernprozesses stehen: Am Anfang oder in der Mitte eines Lernprozesses, hier gibt der Lernende Auskunft über seine Ziele bezüglich der Arbeit. Präsentationen am Ende eines Lernprozesses stellen das Arbeitsergebnis einer längeren zumeist intensiven Arbeitsphase vor.

Bevor Lernende ihr Ergebnis präsentieren, haben sie schon sehr viele unterschiedliche Leistungen erbracht. Sie haben:

- ein Thema ausgewählt,
- eine sinnvolle Stoffsammlung angelegt,
- eine Auswahl des gesammelten Stoffes getroffen und
- ihren individuellen Lernprozess reflektiert.

Die Arbeit der Schülerinnen und Schüler wird im Rahmen der Präsentation gewürdigt und „verschwindet damit nicht einfach im Aktenschrank“. Die Lernenden und Lehrkräfte werden informiert und lernen Neues. Unter Umständen kann die vorgestellte Arbeit und die Präsentation in der Schülerschaft reflektiert und diskutiert werden, so dass alle am Lernprozess Beteiligten weitere Schlussfolgerungen für weitere Arbeiten ziehen können. Die Leistungsbewertung wird damit demokratisiert, wobei die Notengebung selbst weiterhin in der Verantwortung der Lehrkraft bleibt.

Die Leistungs-
bewertung wird
demokratisiert

Mittlerweile ist die Leistungspräsentation auch fester Bestandteil von Prüfungen in verschiedenen Fächern und Schularten. Gegebenenfalls kann auch die gesamte Schule an der Leistungspräsentation beteiligt werden: Leistungen und zuweilen auch die Prozesse, die dazu geführt haben, können auf diesem Wege anderen Lernenden, Eltern, weiteren Lehrkräfte sowie einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

3.3.1.6 Rückmeldebogen

Lernende benötigen und erwarten für ihre erbrachten Leistungen Anerkennung. Die herkömmliche Form der Notengebung allein, bei der Lernende nicht nach ihrer individuellen Bezugsnorm, sondern nach kriterialen Gesichtspunkten beurteilt werden, gibt weder den Lernenden selbst, noch ihren Eltern und den Ausbildungseinrichtungen in ausreichender Form Rückmeldungen über die Lernentwicklung und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Die Förderung von Qualifikationen wie Teamfähigkeit, Kreativität, Sozialkompetenz, Leistungsbereitschaft, Kritikfähigkeit etc. erfordert einen anderen Modus der Rückmeldung.

Ziel von Rückmeldebogen ist es, den Schülerinnen und Schülern ein ausführliches Feedback ihrer Arbeitsergebnisse und Arbeitsweise zu geben, als auch individuelle Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Die Bogen sollten von der Lehrkraft selbst oder

mit Hilfe von Kolleginnen und Kollegen entsprechend den Rahmenbedingungen nach folgenden Kriterien erstellt werden:

- Bewertungskriterien
- Anforderungsstruktur der gestellten Aufgabe
- Ziele des Unterrichts

Die Rückmeldung erfolgt meist durch die Lehrkraft, kann aber auch von Mitschülerinnen und Mitschülern erfolgen. Die Kriterien können mit den Lernenden ausgearbeitet werden.

Ausführliches Feedback über individuelle Entwicklungsprozesse

3.3.1.7 Bewertungskonferenzen

In Bewertungskonferenzen tauschen sich die Lehrenden an konkreten Beispielen über ihre Einschätzungen, Ansprüche und Beurteilungskriterien aus und versuchen zu einheitlichen Leistungs- und Bewertungsvorstellungen zu gelangen. Das selbstständige Denken und Arbeiten, das Erkennen von Zusammenhängen, das soziale Verhalten sowie die Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen des Lernenden gilt es hier zu beachten. Die Lehrkräfte können gemeinsam erarbeiten und festlegen, wie sie die Entwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler fördern wollen.

Bevor Bewertungskriterien und Standards gefunden werden, sollten sich die Lehrenden über die Leistungsansprüche austauschen und die Bewertung bewusst von der Beobachtung und Beschreibung trennen.

Mehrperspektivität beachten

3.3.1.8 Zertifikate

Die Zertifikate werden in der Regel für besondere Tätigkeiten, also alle Formen von zusätzlichem schulischen oder außerschulischem Engagement ausgegeben. Für diese Tätigkeiten gibt es keine schulische Bewertung, als Beleg für Lernfortschritte, in Form von Noten. Es gibt einen beschreibenden Nachweis.

Einige Beispiele seien hier genannt:

- erfolgreiche Organisation einer schulischen Veranstaltung
- Engagement in einer Kirchengemeinde oder einer sozialen Einrichtung
- Internet- oder Präsentationsführerschein
- Zertifikat als Konfliktschlichter
- Zertifikat zur Benutzung von Maschinen in der Werkstatt

Die Zertifikate werden zusätzlich zu den Zeugnissen ausgestellt und haben in allen Betrieben und Einrichtungen aufgrund des nachweislich verstärkten Engagements des Lernenden einen großen Einfluss. Es bietet sich an, die Zertifikate in einem Portfolio zu sammeln (vgl. Kap. 3.3.1.2).

Die Zertifikate sollten die Art und Dauer der erworbenen Qualifikation bestätigen und möglichst eine positive Bewertung enthalten. Diese Art von Zertifikaten erhöht den Anreiz für Schülerinnen und Schüler, sich zusätzlich zu engagieren, zumal sie als Bestätigung ihrer Leistung eine Urkunde erhalten, auf die sie stolz sein können.

Zusammenfassend betrachtet lassen sich folgende Grundsätze einer neuen Leistungsbewertung festmachen:

- 1. Arbeiten Sie mit einem erweiterten prozessorientierten pädagogischen Leistungsbegriff.**
- 2. Beachten Sie die neuen Gütekriterien wie kontrollierte Subjektivität und kommunikative Validierung.**
- 3. Systematisieren Sie Ihre Beobachtung und Beschreibung und erhöhen Sie damit Ihre Diagnosekompetenz.**
- 4. Achten Sie auf Mehrperspektivität.**

3.4 Begleiten

Begleiten

Im Kontext des vierten Handlungsfeldes der Förderspirale – dem Begleiten – dient das Bewerten in erster Linie zur Planung der individuellen Förderung.

Ein interessantes Modell um verschiedene Fördermöglichkeiten zu systematisieren bietet der Ansatz von Hellrung (2008). Sie unterscheidet im Rahmen der Grundform „Individualisierter Unterricht“ drei Arten der Förderung:

1. Die direkte Förderung

Hierbei fördern Lehrkräfte direkt durch die explizite Vermittlung von Lernstrategien.

2. Die indirekte Förderung

Lehrkräfte fördern indirekt durch gestaltete Lernumgebungen (Lernarrangements), die zum Einsatz von Lernstrategien anregen.

3. Die Fremdregulation

Lehrkräfte fördern durch Fremdregulierung, wenn sie Lernenden einen konkreten Arbeitsauftrag geben.

Für das vorliegende Basispapier stellt die zweite Art der Förderung – die indirekte Förderung über gestaltete Lernumgebungen – den zentralen Aspekt des Fördergedankens im Sinne des Begleitens dar.

Letztlich gewährleistet erst diese Form des Förderns die gezielte Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit von Lernenden.

Zusätzliche Übungsaufgaben für Schülerinnen und Schüler zur Förderung

Während die Fremdregulation eher unterstützenden Charakter hat, stellt die direkte Förderung durch Vermittlung von Lernstrategien quasi die Voraussetzung dar, um sich in gestalteten Lernarrangements zu bewegen, die wiederum erst zum selbstbestimmten Einsatz von Lernstrategien befähigen.

Wie planen Sie nun ganz konkret die indirekte Förderung mithilfe gestalteter Lernarrangements?

3.4.1 Indirektes Fördern und Planung von Lernarrangements

Die folgenden Fragen können als Hilfestellung im Rahmen Ihrer veränderten Unterrichtsplanung dienen:

1. Welche Unterrichtsinhalte passen zu welchem Lernarrangement?
2. Welche Lerngruppe passt zu welchem Lernarrangement?
3. Welche individuellen Lernvoraussetzungen bringen die Lernenden mit?
4. Kann ich mehrere Lernende zu heterogenen Teams zusammenfassen?
5. Kann ich Schülerinnen und Schüler als Experten einbeziehen?
6. Welche Ziele möchte ich mit den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der nächsten Unterrichtseinheit bzw. dem nächsten Projekt erreichen?
7. Wie gehe ich mit Kindern und Jugendlichen um, die vor der nächsten Unterrichtseinheit noch Defizite aufzuarbeiten haben?
8. Mit welcher Unterrichtsorganisation begegne ich den unterschiedlichen Lernbedarfen?

3.4.2 Indirektes Fördern in gestalteten Lernarrangements

Auf der Grundlage der in Kapitel 2.2.1 dargestellten Grundformen von Unterricht sind im Folgenden drei Tabellen dargestellt, die zeigen, über welche Lernarrangements ein Begleiten im Sinne einer indirekten Förderung gelingen kann.

3.4.2.1 Begleiten im gemeinsamen Unterricht

Gemeinsamer Unterricht besteht aus überwiegend frontalen Lehr- und Lernsituationen	
Lernarrangements Mikromethoden	Begleiten
Lehrgang – unterschiedliche Lehrformen, Methoden - Lehrgespräch - Demonstration	Individuelle Aufgabenstellungen, Arbeitsmaterialien und Hausaufgaben
Präsentationen - Referat - Gruppenpräsentation - Rollenspiel	systematisch aufbauen, trainieren und umsetzen, unterschiedliche Anforderungsniveaus, unterschiedliche Rollen
advance organizer - Lernende als Lehrende	individuelle Arbeitsmaterialien

3.4.2.2 Begleiten im kooperativen Unterricht

Kooperativer Unterricht besteht aus überwiegend gemeinsam organisierten Lehr- und Lernsituationen	
Lernarrangements Mikromethoden	Begleiten
Projekte - Projektarbeit - Gruppenarbeit	Einteilung heterogener Gruppen, Erhöhung der Sozialkompetenz
Teamarbeit - Gruppenpuzzle - Zukunftswerkstatt	Erhöhung der Sozialkompetenz, Rollenzuweisung in Gruppen, gruppenspezifische Aspekte, Konfliktmanagement

Kooperativer Unterricht besteht aus überwiegend gemeinsam organisierten Lehr- und Lernsituationen	
Theaterarbeit - Aufführung - Darstellendes Spiel	Entwicklung und Stärkung des Selbstwertgefühls
Partnerarbeit - Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) - Lerntempoduett	Einteilung heterogener Duette

3.4.2.3 Begleiten im individualisierten Unterricht

Folgt man der obigen Definition, so ist individualisierter Unterricht binnendifferenziert, kompetenz-, aufgaben- und prozessorientiert. Ziel jedes individualisierten Unterrichts ist **selbstbestimmtes bzw. selbstgesteuertes Lernen**.

Individualisierter Unterricht findet statt, wenn Lernende

- sich selbst als lernendes Subjekt betrachten und in der Lage sind, ihren individuellen Lernprozess zu reflektieren und Schlussfolgerungen zu ziehen,
- ihren aktuellen Leistungsstand in Bezug auf einen spezifischen Anforderungsbereich realistisch einschätzen,
- dahingehend begleitet werden, auf der Grundlage der Selbsteinschätzung individuelle Arbeits- und Lernziele festzulegen und
- über Arbeitsmethoden verfügen, um sich systematisch Wissen und Kompetenzen anzueignen.

Individualisierter Unterricht findet statt, wenn Lehrkräfte

- Aufgaben auf verschiedenen Anforderungsniveaus zur Verfügung stellen (vgl. hierzu Kapitel 2.4),
- im Rahmen der Unterrichtssituation Raum lassen für die Entwicklung und Umsetzung individueller Lernstrategien zur Erreichung der gemeinsam festgelegten Lernziele.

Individualisierter Unterricht besteht aus überwiegend selbstorganisierten Lehr- und Lernsituationen	
Lernarrangements	Begleiten
Stationenarbeit - Lernzirkel - Lerntheke	Anbieten einzelner Stationen, ausgehend von den unterschiedlichen, individuellen Lernvoraussetzungen

Individualisierter Unterricht besteht aus überwiegend selbstorganisierten Lehr- und Lernsituationen	
Werkstattarbeit - Angebotstische - Lernlandschaften	Angebote mit Wahlmöglichkeiten, Berücksichtigung der Interessen
Planarbeit - Arbeitspläne - Lernplaner - Studienplan	Gezielte Entwicklung von Tages- und Wochenarbeitsplänen: Pflicht- und Wahlaufgaben Individuelle Beratung
Freiarbeit - Themenbörse - Lerntagebücher	Freie Angebote und Vorschläge von Schülerinnen und Schülern, Lehrkraft als Berater
Lernen am PC - Lernprogramme - Online-Diagnosen - Lernplattformen (z.B. Moodle)	Umsetzung der Testdaten, Möglichkeiten des Computereinsatzes im Unterricht oder am Heimarbeitsplatz
Lernbüro	Eigenständiges Arbeiten der Schülerinnen und Schüler wird von Lehrkraft begleitet und gefördert

3.4.3 Begleiten mit individuellen Förderplänen

Das zentrale Instrument des individuellen Förderns im Sinne des Begleitens ist der sog. individuelle Förderplan. Er bildet die Grundlage für planvolles pädagogisches Handeln. Er dient nicht nur der Überprüfung der Ziele oder der Qualitätssteigerung im Unterricht, sondern er ist ein Instrument einer individuellen und damit auch ganzheitlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern.

Förderplanung als Prozess

Er bleibt somit nicht nur auf die Entwicklung fachlicher Kompetenzen beschränkt, sondern nimmt im Sinne des Bildungsplans 2004 die Gesamtentwicklung, die personale Kompetenz ebenso wie die soziale Kompetenz von Lernenden in den Blick. Ein Förderplan mit ganzheitlichem Ansatz umfasst demnach verschiedene Förderbereiche. Pädagogisches Handeln bedarf der Planung und Vorbereitung. Unterricht und Förderung von Schülerinnen und Schülern ist somit immer intendiert und zielgerichtet.

Förderplanung ist als Prozessgeschehen zu verstehen, bei dem der Förderplan als zentrales Instrument zur individuellen Förderung angesehen wird. Dabei handelt es sich um ein Ablaufgeschehen, bei dem die einzelnen Schritte oder Stationen zeitlich, organisatorisch und inhaltlich zusammenhängen.

In der Praxis sind viele Formen und Modelle denkbar. Allen diesen Plänen ist jedoch gemeinsam, dass sie neben der individuellen Förderung der Lernenden eine gute Möglichkeit zur Strukturierung des Unterrichts darstellen.

Ein Förderplan ist eigentlich eine Art Vertrag zwischen Lernenden und Lehrpersonen. Dabei wird zunächst ein Stärken-/Schwächenprofil erstellt und dann gemeinsam vereinbart bzw. geplant, welche Kompetenzbereiche gefördert werden sollen. Diese Zielfestlegungen werden schriftlich fixiert und ermöglichen somit auch eine Erfolgskontrolle.

Sinnvollerweise lassen sich 4 Schritte der Förderplanung unterscheiden:

Das 4-B-Modell
der individuellen
Förderplanung

1. **Beobachten und Beschreiben** (Förderdiagnostik: Wahrnehmung und Dokumentation der Performanz)
2. **Bewerten** (Förderdiagnose: Auswertung der Performanz – Analyse und Zielbestimmung)
3. **Begleiten** (Förderplanerstellung und Umsetzung)
4. **Feedbackspirale** (Reflexion, Korrektur und Fortschreibung als permanenter Evaluationsprozess)

Schritt 1: Beobachten und Beschreiben (Förderdiagnostik: Wahrnehmung und Dokumentation der Performanz)

Zuerst wird der Ist-Zustand erfasst und erhoben. Mit verschiedenen diagnostischen Mitteln werden Informationen erfasst und Daten zu einzelnen Bereichen erhoben. Je genauer der Entwicklungsstand und die Lernausgangslage des Lernenden ermittelt wird, desto exakter kann der individuelle Förderplan später gestaltet werden und desto leichter bzw. erfolgreicher kann mit ihm gearbeitet werden.

Schritt 2: Bewerten (Förderdiagnose: Auswertung der Performanz – Analyse und Zielbestimmung)

Nach erfolgter Bestandsaufnahme können nun die Informationen analysiert und ausgewertet werden. Entsprechend den einzelnen Bereichen werden Ziele formuliert. Je präziser und konkreter dies geschieht, desto praktikabler wird dann die Arbeit mit dem Förderplan sowie die Evaluation. Die Änderungsplanung kann sich auf Themen und Inhalte einzelner Fächer beziehen, es können aber auch Förderbereiche mit sozialen Kompetenzen oder Profile der Lern- und Arbeitstechniken festgelegt werden.

Schritt 3: Begleiten (Förderplanerstellung und Umsetzung)

Die festgeschriebenen Ziele sollen durch entsprechende Maßnahmen erreicht werden. Dazu wird ein individueller Förderplan erstellt, indem Vereinbarungen zu sinnvollen Förder- und Änderungsmaßnahmen getroffen werden. Diese werden als schriftlich fixierte Vereinbarungen mit dem Lernenden in Form eines Förderplanes festgehalten. Es sollte auch festgehalten werden, welche Personen wie eingebunden bzw. verantwortlich sind, wie lange die Fördermaßnahme gilt und in welcher Form der Erfolg kontrolliert werden soll. In diesem Sinne ist der Förderplan ein individueller Kontrakt zwischen Lernendem und Lehrendem, möglicherweise auch weiteren Beteiligten wie Eltern oder Schulpsychologen. Das Gesamtziel der Planung – die gezielte Verbesserung der Selbststeuerungsfähigkeit von Lernenden – sollte hierbei nie aus den Augen verloren werden.

Die Umsetzung des Förderplanes stellt die eigentliche Arbeit im Unterricht dar und nimmt somit die meiste Zeit in Anspruch. Im Rahmen der täglichen Unterrichtsarbeit werden die Lernenden konstruktiv begleitet. Die schriftliche Fixierung von Zielen und Verbindlichkeiten der getroffenen Vereinbarungen sind wichtige Bestandteile des pädagogischen Prozesses. Der fixierte Plan wird nach Bedarf individuell modifiziert, es erfolgen Absprachen mit allen beteiligten Personen. Zwischenzeitlich wird es sinnvoll sein, Reflexion und Zwischenauswertung einzubringen, um gegebenenfalls Änderungen vorzunehmen oder den Förderplan fortzuschreiben. Von Vorteil ist zudem, wenn die wichtigsten Entwicklungsschritte nicht nur dokumentiert, sondern auch regelmäßig evaluiert werden.

Schritt 4: Feedbackspirale (Reflexion, Korrektur und Fortschreibung als permanenter Evaluationsprozess)

Hier erfolgt die Bewertung der durchgeführten Maßnahmen, indem ein Vergleich zwischen der Zielsetzung und der Entwicklung sowie des erreichten Lernstandes gezogen wird. Diese Zielkontrolle ist die Basis für Neuformulierung und Modifizierung neuer individueller Förderpläne und Zielvereinbarungen. Die gewonnenen Einsichten und gezogenen Konsequenzen sind ein wichtiger Schritt, der gegebenenfalls in eine neue Förderspirale mündet.

3.4.4 Das 4-B-Modell der individuellen Förderplanung

Die Abbildung zeigt die Prozesszusammenhänge im 4-B-Modell auf



Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten

Individuelles Fördern konkret



Frau M. und Herr S. sind gemeinsam auf dem Weg in ihr neu gestaltetes Unterrichtsarbeitszimmer. Das ehemalige Klassenzimmer der Klasse 8c dient seit gestern Nachmittag im Zuge des neu eingeführten Lehrer-raumsystems einem Lehrerteam als Unterrichtsarbeitszimmer, in das die Schülerinnen und Schüler je nach Gestaltung ihres Wochenplanes gehen. Ein bisschen nervös sei sie schon, sagt Frau M.. Als erfahrene Lehrerin hat sie schon viele so genannte moderne Unterrichtsideen kommen und gehen sehen. Aber heute ist alles anders: Frau M. und Herr S. haben sich in den letzten Wochen häufig nach Unterrichtsschluss getroffen und dabei gemeinsam Ideen entwickelt, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler individuell fördern können.

Gemeinsam auf dem Weg

4 Gemeinsam auf dem Weg

„Am Anfang haben wir gedacht, wir müssen für jede Schülerin und jeden Schüler einen individuellen Förderplan für das ganze restliche Schuljahr erstellen, das hat uns ganz schön Magendrücken verursacht“, lacht Frau M.. „Aber je intensiver wir uns mit dem Thema individuelles Fördern auseinandergesetzt haben, umso klarer wurde uns, dass wir an einer ganz anderen Stelle umdenken müssen: Uns ist klar geworden, dass wir aufgerufen sind, Schülerinnen und Schüler zu fördern, selbst Experten für ihr Lernen zu werden. Unsere Aufgabe ist es, zum Erreichen dieser Selbstkompetenz, geeignete Materialien zu entwickeln, neue Methoden einzuführen und Zeit für selbstständiges Arbeiten bereit zu stellen.“

Kommen Sie doch einfach mit in unser neu gestaltetes Unterrichtsarbeitszimmer". Die beiden Lehrkräfte betreten das neue Unterrichtsarbeitszimmer. An der Wand hängen Plakate. Eines zeigt die sog. „Unterrichtspartitur der Jahrgangsstufe". Unterrichtspartituren sind Jahresarbeitspläne und zugleich Kooperationsinstrumente für die Unterrichtsplanung der Lehrkräfte.

Die Tische stehen in Gruppen, unter den Tischen die typischen Bürocontainer der Lernwerkstätten. Auf den Tischen stehen mehrere große, wuchernde Pflanzen, die den Raum optisch unterteilen. An den Wänden stehen Container, Regale mit Materialien und ein Mappenwagen.

Frau M. und Herr S. wollen mit ihren Schülerinnen und Schülern ein sog. Lernbüro erarbeiten und durchführen. Hierbei arbeiten die Lernenden nach einem Wochenplan in den Fächern Deutsch und Mathematik. In vierwöchigen Fach-Epochen wird ein Thema aus der Perspektive verschiedener Gegenstände mit unterschiedlichen Lernmethoden bearbeitet. Kurze lehrerzentrierte Phasen, Stationsarbeit, Mappenarbeit, Lernwerkstätten und Gruppenarbeit wechseln einander ab. An jede Fach-Epoche schließt sich eine zweiwöchige Epoche Freie Arbeit an. Dabei gibt es drei Möglichkeiten der Gestaltung. Schülerinnen und Schüler können eine eigene Idee, ein Projekt, eine Präsentation etc. verwirklichen, suchen sich eine Aufgabe in einer sog. Aufgabekartei oder erarbeiten eine Aufgabe aus einem Forscherkatalog. Geplant ist, dass die Ergebnisse der Arbeiten in einem Portfolio dokumentiert und evaluiert werden.

Wir erleben zwei Lehrkräfte, die gemeinsam auf dem Weg sind, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern.

**„In der Schule wird man mich erkennen
und schätzen als jemanden,
der einmalig ist auf dieser Welt,
unverwechselbar.
Ich werde den anderen etwas sein,
was es ohne mich nicht gäbe".**

(U. Andresen 2002, S. 54)

Anhang

Text- und Bildmaterialien zur Umsetzung des individuellen Förderns

Beispiel eines Kompetenzrasters	54
Beispielseite: Qualitätseinschätzung eines Portfolios.....	55
Muster einer Lernvereinbarung	56
Lerntagebuch:	
Kategorien von Antworten.....	57
Beispielseite: Lerntagebuch	58
Beispielseite: Rückmeldebogen zur Bewertung einer Facharbeit	59
Beispielseite: Individueller Förderplan	60
Vorschlag für einen Förderplan (Seiten 1 – 6)	61
Schulen machen sich auf den Weg	67
Bildbeispiele zum Fachraumsystem Buigen-Gymnasium Herbrechtingen	69
Muster einer Schulvereinbarung	70

Im Folgenden ist für das Fach Mathematik in Tabellenform dargestellt, was die Schüler in den einzelnen Inhaltsbereichen **können** sollten und welche konkreten Anforderungen notwendig sind, um ein bestimmtes Niveau zu erreichen.

Kompetenzraster Mathematik

Tabelle geändert nach Institut Beatenberg (2004)

s. www.institut-beatenberg.ch

Inhaltsbereiche	Niveaustufen				
	Wiedergeben	Wie gut ?	Zusammenhänge herstellen	Verallgemeinern und reflektieren	
	A1	A2	B1	B2	C1
Erkennen und Bearbeiten mathematischer Sachverhalte	Ich kann Großen und mathematische Aussagen ordnen und einfache Zusammenhänge darstellen.	Ich kann aus einfachen Situationen und Texten Daten entnehmen und verarbeiten. Ich kann einfache grafische Darstellungen lesen. Bei Berechnungen verwende ich sinnvolle Genauigkeit.	Ich beherrsche die Grundoperationen im positiven und negativen Zahlenraum (ganze Zahlen)	Ich kann sprachlich oder bildlich dargebotene Sachverhalte mit Hilfe von Gleichungen, Ungleichungen und/oder Operatoren bearbeiten.	Ich kann mathematische Formen in Sprache und Skizzen ohne Mühe darstellen. Ich kann Daten und Diagramme kritisch analysieren und Manipulationsmöglichkeiten erkennen.
Zahlen	Ich kann die vier Grundoperationen der Zahlen im Raum von 1 – 100 in allen Situationen anwenden. Ich kann positive Zahlen darstellen (Zahlenstrahl), ordnen und vergleichen.	Ich beherrsche den Zahlenraum der natürlichen Zahlen in allen Grundoperationen.	Ich beherrsche die Grundoperationen im positiven und negativen Zahlenraum (ganze Zahlen)	Ich kann die vier Grundoperationen mit Brüchen und Dezimalbrüchen anwenden.	Ich kann den Zahlenraum der rationalen und reellen Zahlen erklären und beherrsche die Grundoperationen darin.
Ebene/Raum	Ich kann Längen und einfache Flächen in der Ebene zeichnen und benennen.	Ich kann Längen und einfache Flächen in der Ebene berechnen. Ich kann mit den Werkzeugen Zirkel, Geodreieck, Maßstab und Winkelmesser umgehen.	Für praktische Anwendungen kann ich Flächen und Mengen von Flächen berechnen (einen Raum bemaßen, eine Kiste herstellen). Ich kenne die Flächen und Raummaße, kann sie anwenden und umwandeln.	Ich kenne die wichtigsten Körper und kann sie berechnen, zeichnen und bauen.	Ich kann die verschiedenen Winkelsätze im Dreieck anwenden und kann spezielle Winkel konstruieren. Ich kann die Dreiecks-Grundkonstruktionen ausführen.
Alltag	Ich kann einfache Geldbeträge, Längen-, Gewichts- und Hohlmaße praktisch umwandeln und verstehe deren Bedeutung.	Ich kenne alle Zeitmaße und kann Berechnungen damit ausführen.	In Geschäften kann ich Rabatte, Skonti und andere Ermäßigungen berechnen.	Ich kann Zinsen jeder Art berechnen und weiß, wie die Banken arbeiten. Ich kann Währungen umrechnen (Kurs, Ankauf, Verkauf)	Ich kenne die Grundlage von Wertpapieren und weiß, wie die Börse funktioniert. Ich kenne Risiken und Chancen von Anlagen.
Zuordnungen	Beim Einkauf kann ich einfache Zuordnungen anwenden.	Einfache direkte Zuordnungen in Textform kann ich ausrechnen.	Direkte und indirekte Zuordnungen kann ich auf mindestens zwei Arten berechnen.	Bei einfachen Funktionen kann ich die Wertetabelle berechnen und die Grafik mit PC und von Hand darstellen.	Zahlenreihen jeglicher Art kann ich von Hand skizzieren und mit einem PC-Programm als Grafik darstellen.
Maschinen	Ich kann die einfacheren Funktionen eines Taschenrechners ohne Fehler bedienen.	Die Bedienung eines Taschenrechners bereitet mir keine Probleme und ich kann mit einem Kalkulationsprogramm Zahlen zusammen zählen.	Ich kann mit einem Kalkulationsprogramm die vier Grundrechenarten anwenden und kann einem Anfänger erklären, wie ein solches Programm funktioniert.	Die wichtigsten Formeln sind mir bekannt (Mittelwert, Summe, Min., Max. etc.) und ich kann sie in Rechenblättern einbauen. Einfache Zahlenreihen kann ich grafisch darstellen.	Ich kann Berechnungen aller Art mit dem Rechner durchführen. Ich kann umfangreichere Worksheets selber gestalten. Grafische Darstellungen bereiten mir keine Probleme.
Gleichungen/Algebra	Ich habe begriffen, wofür Platzhalter da sind und kann sie durch Zahlen ersetzen.	Ich habe begriffen, wie man Gleichungen löst und kann dies bei einfachen Beispielen anwenden.	Ich kann Gleichungen lösen und algebraische Terme vereinfachen. Formeln aus Naturwissenschaft, Technik und Mathematik kann ich umformen und auflösen.	Ich kann alle linearen Gleichungen lösen und beherrsche die Grundoperationen in der Algebra. Ich kann einfache Textgleichungen in Terme umwandeln.	Ich kann Gleichungen mit mehreren Unbekannten oder zweiten Grades lösen. Auch komplizierte Terme kann ich auflösen und berechnen (Binome)

s. http://www.institut-beatenberg.ch/xs_datan/Materialien/kompetenzraster.pdf

Qualitätseinschätzung zu den Produkten in der Schreibmappe (Portfolio)

 geändert
 nach Winter 2008,
 S. 239

1. Die Mappe enthält Schriftstücke?
 Anzahl

2. Äußerer Eindruck

Ich finde,

die Ordnung in der Mappe ist

nicht
 erkennbar 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 sehr
 übersichtlich

die Deckblätter sind

nicht
 ausgefüllt 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 sehr
 übersichtlich

die Schrift ist

schlecht
 lesbar 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 gut
 lesbar

3. Einschätzungen zu den Inhalten eines ausgewählten
 Schriftstückes

Ich finde,

der Umfang des Textes ist

gering 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 hoch

die aufgewendete Arbeitsintensität ist

gering 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 hoch

die Strukturiertheit ist

gering 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 hoch

die Verständlichkeit des Geschriebenen ist

gering 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 hoch

die Anzahl der vorhandenen Beispiele ist

gering 0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5 hoch

4. Ein Tipp für den Schreiber bzw. die Schreiberin:

Lernvereinbarung

s. Lang/Turkawka

Lernvereinbarung vom _____ zwischen _____ und _____		
Inhalt (was soll das Thema meiner Arbeit sein): _____ _____ _____ _____		
Ziele die ich erreichen möchte (Produkt, Prozess, Beziehung): _____ _____ _____		
Lehrplanbezug: _____		
Dabei werden folgende Leistungen bewertet (Gewichtung, evtl. Bewertungsbogen): _____ _____ _____		
Wer bewertet meine Leistung: Selbstbewertung <input type="checkbox"/> . Bewertung durch Lehrperson <input type="checkbox"/> oder Name: _____		
Resultiert aus der Bewertung eine Note? _____		
Meine Arbeit ist fertig am: _____	Eine Zwischenkontrollgespräch ist vereinbart am: _____ und soll von einem Reflecting Team begleitet werden: <input type="checkbox"/>	
Ich arbeite an dieser arbeit alleine <input type="checkbox"/> respektive mit: _____		
Ich dokumentiere meine Leistung: nicht <input type="checkbox"/> – im Lernjournal <input type="checkbox"/> – im Portfolio <input type="checkbox"/> – als Brief <input type="checkbox"/> – auf dem Blog <input type="checkbox"/>		
Folgende Ressourcen, Materialien und Unterstützung benötige ich: _____ _____		
Meine Arbeit werde ich in folgender Form präsentieren: _____ _____		
Eine Änderung der Vereinbarung ist nur im Einverständnis aller Unterzeichnenden möglich. Werden vereinbarte Regeln einseitig von Schülerin oder Schüler gebrochen, kann die Lehrperson den Lernkontrakt aufheben. Der Klassenrat besitzt die Möglichkeit, mit 2/3-Mehrheit Lernkontrakte aufzulösen.		
Unterschrift Schüler/-in _____	Unterschrift Leistungsbewerter/-in _____	Unterschrift Lehrperson _____

s. <http://lang.turkawka.ch/bilder/Files/Lernkontrakt.pdf>

Kategorien von Antworten in Lerntagebüchern

s. Winter 2008,
S. 259

Inhaltliche Notizen:

In meinem Vortrag wurden drei Modelle der Entwicklungsförderung von mir vorgestellt.

Offene Fragen, Unerledigtes:

Das muss ich mir noch einmal ansehen!

Eigene Ziele:

Ich hatte mir vorgenommen ...

Bericht über den Ablauf einer Gruppensitzung und die Arbeitsformen:

Wir arbeiteten zunächst im Plenum.

Vermutungen über die Ursachen des Ablaufs:

Es lag wohl an der fortgeschrittenen Zeit, dass ...

Bericht über die eigenen (Lern-)Aktivitäten bzw. Arbeitsmethoden:

Wir versuchten, die Sache von hinten aufzurollen.

Ich machte mir Notizen um meine Schlüsselbegriffe herum.

Empfundene Behinderungen des Lernens:

In der Gruppe herrschte Verwirrung.

Es müsste besser erklärt sein ...

Schildern innerer Zustände wie Irritationen, Erleichterung, Spannungserleben etc.:

Ich kam mit gemischten Gefühlen in den Kurs. Ich fühlte mich unter Druck gesetzt, obwohl ich keine Vorschriften bekam.

Ich war erstaunt, wie viel ich doch zustande bekommen hatte.

Meine eingebrachte Frage wurde überhaupt nicht angesprochen und konnte daher nicht geklärt werden. Ich war enttäuscht.

Wertungen, emotionale Äußerungen:

Besonders gefallen hat mir: /Heute war mir das alles zu viel.

Resultierende Hoffnungen, Erwartungen, Wünsche, Vorhaben:

Ich werde eine Antwort finden!/Jetzt bin ich gespannt,...

Das Referat hat mich so beeindruckt, dass ich mir vorgenommen habe, mich damit zu beschäftigen.

Formulieren von persönlichen Einsichten, Erlebnissen, Erfahrungen:

Es fällt mir leichter, etwas zu verstehen, wenn ich mir immer wieder Notizen mache. Es war für mich eine spannende Erfahrung, die Klassenarbeit einer anderen Person lesen zu können. Die Verständnisweisen sind so unterschiedlich.

Die Sitzung war sehr gut und hat mich zum Denken gebracht, obwohl wir sehr weit vom Thema abgekommen sind. Ich habe gemerkt, dass es mit Geduld manchmal deutlich besser geht und damit von mir mehr gelernt wird.

Äußern von gewonnenen Meinungen:

In unserer Gesellschaft ist so etwas schwer möglich.

Biografische Rückblenden, Heranziehen eigener Erfahrungen:

Schon auf der Mittelstufe hat mich häufig gestört ...

Ich konnte damals meine Stärken nicht einbringen.

geändert nach
Winter 2008,
S. 256f.

Beispielseite eines Lerntagebuchs	
Name:	Datum:
Gegenstände dieser Unterrichtsstunde – kurze inhaltliche Beschreibung:	
Wie wurde gearbeitet?	
Was war heute mein Beitrag?	
Was war neu und wichtig für mich?	
Was davon möchte ich behalten und wieder verwenden?	
Was davon kann ich getrost vergessen?	
Eine Stimmungsäußerung:	
Wochenrückblick – Wochenkommentar – Vorausschau (Was plane ich zu tun?)	
Platz für Rückmeldungen der Lehrerin/des Lehrers	

Beispielseite eines Rückmeldebogens zur Bewertung einer Facharbeit		
Bewertung der Facharbeit Deutsch von		
A. Allgemeine Sicht		
<ul style="list-style-type: none"> – Worin sehe ich die hauptsächliche Leistung der Arbeit: – Worin sehe ich die hauptsächlichen Schwächen der Arbeit: 		
B. Einzelaspekte		
<ul style="list-style-type: none"> – Gliederung (Aufbau, Differenziertheit, Proportionalität der Teile zueinander) – Länge der Arbeit (zu kurz, zu lang, in Teilen zu kurz oder zu lang) – Heranziehen der gegebenen Texte (Umfang, Genauigkeit, Verbindungen untereinander) – Formulierung und Beantwortung von Fragestellungen/explicite Fragen – darauf bezogene Antworten) – Argumentieren und Begründen eigener Ansichten – Qualität der Beispiele (Bezug zum Theorieteil, angemessen begründet, anschaulich) – Qualität der Schilderung des Sachverhaltes (Nutzung der Kategorien, Übersicht, Beschreibung) – Reflexion (z.B. Bewusstsein von Arbeitsschritten und Problemen u.ä.) 		
C. Formseite		
<ul style="list-style-type: none"> – Übersichtlichkeit – Sprachlicher Ausdruck – Darstellung 	<ul style="list-style-type: none"> – Grammatik – Rechtschreibung – Zeichensetzung 	<ul style="list-style-type: none"> – Zitierweise – Quellenangaben – Bild/Grafik
D. Beurteilung und individuelle Empfehlung		
<ul style="list-style-type: none"> – Freier Text der Lehrperson 		

geändert nach
Winter 2008, S. 285

Rückmeldebögen enthalten eine Reihe von vorformulierten Unterrichtskriterien, denen die Lehrperson Kommentare über die Arbeit der Schülerinnen und Schüler zuordnet. Die Schülerinnen und Schüler erhalten zu jeder Arbeit eine kommentierte Rückmeldung, es handelt sich dabei um eine produktbezogene Rückmeldung.

Bei der Ausarbeitung dieser Rückmeldebögen machen sich die Lehrpersonen Gedanken über die Bewertungskriterien, Anforderungsstruktur der gestellten Aufgabe, Ziele des Unterrichts und Art der Rückmeldung zu einer erbrachten Leistung.

Der letzte Punkt „Beurteilung und individuelle Empfehlung“ dient der individuellen Bewertung und ist Grundlage für die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Lernenden. Erfahrungsgemäß werden derartige Rückmeldebögen auch von den Eltern gelesen und führen dort zu einer größeren Transparenz des Unterrichts ihrer Kinder.

Erklärung zum
Rückmeldebogen

Förderplan für:		Klasse:	
Klassenlehrer/in:			
Zeitraum von:		bis:	
Individuelle Stärken und Schwächen			
Stärken			
Schwächen			
Förderchancen und Förderbedarf			
Förderschwerpunkte nach Priorität		Förderziele	
1.			
2.			
3.			
Konkrete Fördermaßnahmen zu benannten Förderzielen			
1.			
2.			
3.			
Aktionsplan			
	Schwerpunkt 1	Schwerpunkt 2	Schwerpunkt 3
Wer ?			
Was ?			
Mit wem ?			
Bis wann ?			
Feedback/Kontrolle			

aus: Boßhammer, H./Schüllermann, A. (Hg.): Fordern & Fördern in der Sekundarstufe I. Stuttgart: Raabe 2006. A3.2, S. 10. (c) Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH, Stuttgart.

Vorschlag für einen Förderplan

Förderplan Lese- und Sprachförderung (Beispiel von Gesamtschule Gießen - Ost)

Name:

Geburtsdatum:

Geburtsort:

Erziehungsberechtigte:

Adresse:

Schule: _____

Klasse/Schuljahr: _____

KlassenlehrerIn: _____

FachlehrerIn: _____

Förderplan für das Fach/die Fächer: Ja Nein

Förderplan für das Arbeitsverhalten/Sozialverhalten: Ja Nein

© Keiner, Krause-Gäth, Priemer, Seibert, SSA GI/VB

1

s. http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/dia_foe/ifp/F_rderplan_LSF_Gi-Ost.doc

I. Besondere Stärken - besondere Schwächen



Besondere Begabungen / Hochbegabung:

Ja Nein

im Bereich/ in den Bereichen: _____

festgestellt am: _____

durch: _____

Besondere Schwächen / Sonderpädagogischer Förderbedarf:

Ja Nein

im Bereich/ in den Bereichen: _____

festgestellt am: _____

durch: _____

II. Lernstandsanalyse

a) Rechtschreibförderung (nach Norbert Sommer-Stumpenhorst):

Ja Nein

Jahrgänge: _____

Bemerkung/Ergebnis: (Ergebnisse der Diagnosediktate; Arbeit in welchen Zimmern?; Förderperspektive u.s.w.)

Der/Die SchülerIn verfügt über eine:

- überdurchschnittliche Rechtschreibkompetenz
- durchschnittliche Rechtschreibkompetenz
- unterdurchschnittliche Rechtschreibkompetenz

© Keiner, Krause-Gäth, Priemer, Seibert, SSA GI/VB

2

s. http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/dia_foe/ifp/F_rderplan_LSF_Gi-Ost.doc

b) Leseförderung in allen Fächern (nach „Lesen macht schlau!“):

(Bitte ankreuzen und ausfüllen!)

eingesetzte Fördermaßnahmen	Ja	Nein	Jahrgang	Fach/Fächer	Ergebnis/Bemerkung
SLS, Lesekompetenztests					
Lernprozessbegleitende Instrumente (Pair-Reading, Lesebiographie, Lerndialog etc.)					
Textverstehensstrategien („Lautes Denken“, Reziprokes Lernen, etc.)					
Leselehrgang Teil 1/2					
Einsatz multimedialer Software					
Weitere Methoden zur Leseförderung					

Der/Die SchülerIn verfügt über eine:

- überdurchschnittliche Lesekompetenz
 durchschnittliche Lesekompetenz
 unterdurchschnittliche Lesekompetenz

© Keiner, Krause-Gäth, Priemer, Seibert, SSA GI/VB

3

 s. http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/dia_foe/ifp/F_rderplan_LSF_Gi-Ost.doc

c) Lernstandsanalyse im fremdsprachlichen Bereich

Der/Die SchülerIn verfügt im fremdsprachlichen Bereich über:

- überdurchschnittliche Kompetenzen
- durchschnittliche Kompetenzen
- unterdurchschnittliche Kompetenzen

Erläuterung:

d) Lernstandsanalyse im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich

Der/Die SchülerIn verfügt im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich über:

- überdurchschnittliche Kompetenzen
- durchschnittliche Kompetenzen
- unterdurchschnittliche Kompetenzen

Erläuterung:

III. Weitere Beobachtungen: (Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Stärken, Interessen)

IV. Bereits erfolgte Fördermaßnahmen:

Haben bereits Fördermaßnahmen statt gefunden? (Bitte ankreuzen und ausfüllen!)

Ja

Nein

Jahrgänge: _____

bereits erfolgte Fördermaßnahmen	Ergebnis/Bemerkung
<i>Im Unterricht</i>	
<i>In der Schule</i> (Lernwerkstatt, Förderkurse etc.)	
<i>Außerschulische Organisationen</i>	

© Keiner, Krause-Gäth, Priemer, Seibert, SSA GI/VB

5

s. http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/dia_foe/ifp/F_rderplan_LSF_Gi-Ost.doc

V. Beabsichtigte Fördermaßnahmen

(Bitte ankreuzen und ausfüllen!)

Im Unterricht:

Ja

Nein

In der Schule:

Ja

Nein

- Lernwerkstatt (Förderkurse)
- Unterstützung durch die Helmut-von-Bracken-Schule
- Unterstützung durch den Schulpsychologischen Dienst

Außerschulische Organisationen: (z.B. Hochbegabtenförderung)

Ja

Nein

Gespräch mit dem/der SchülerIn über die Fördermaßnahmen am: _____

Information der Eltern über die Fördermaßnahmen am: _____

Datum, Ort

Unterschrift des Lehrers/der Lehrerin

© Keiner, Krause-Gäth, Priemer, Seibert, SSA GI/VB

6

s. http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/dia_foe/ifp/F_rderplan_LSF_Gi-Ost.doc

Schulen machen sich auf den Weg

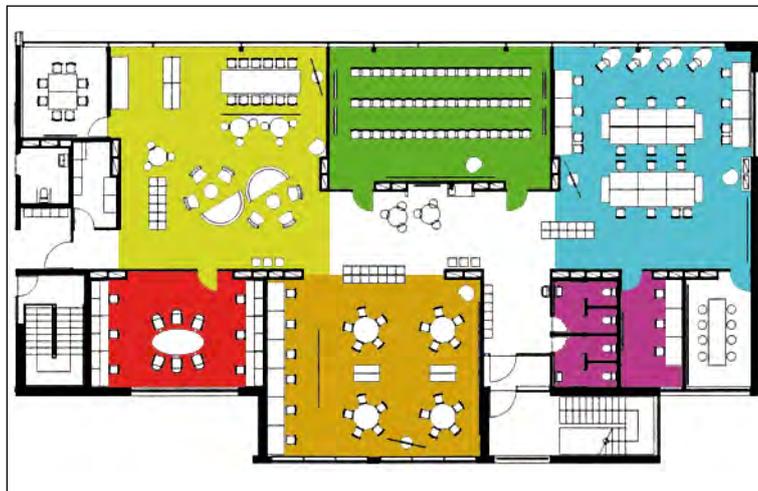
Die Beispiele zeigen mögliche räumliche Situationen in sicherlich optimierter Art und Weise, wie innerschulische Lernumgebungen gestaltet werden können.

Bakkelokka Sekundarschule Oslo

Das erste Beispiel zeigt die Bakkelokka Sekundarschule Oslo, Norwegen. Die unterschiedlichen Lernräume ermöglichen vielfältige Unterrichtsformen innerhalb eines Lernverbandes von etwa 50 Schülern, zwei bis drei Lehrkräften und im Bedarfsfall Tutoren zur Unterstützung einzelner Lernabschnitte.

Die in der nebenstehenden Abbildung dargestellte Raumsituation ermöglicht die frontale Vorlesung (dunkelgrün) ebenso wie das kooperative Lernen in Gruppen (hellgrün/rot/hellbraun). Die Verfügbarkeit von IT-Systemen ist gegeben (hellblau), so dass Möglichkeiten des Informierens immer bestehen. Violett gekennzeichnet sind die Sanitär- und Sozialräume.

Die dargestellten Räume stellen ein Beispiel für eine Schule dar, die vielfältige Lernarrangements ermöglicht. Ein dermaßen abgeschlossener Unterrichtskomplex z.B. für eine Klassenstufe ist bei geschickter Planung auch in bestehenden Gebäuden plan- und umsetzbar.



Bakkelokka
Sekundarschule,
Oslo

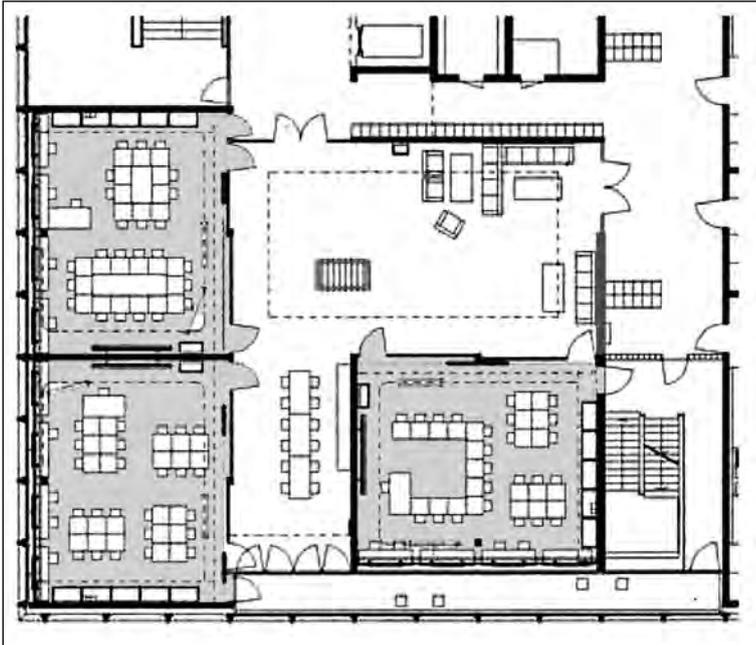
Quelle: Arch. NAV AS
Architekt
Quelle: Schulhaus-
bau – Der Stand der
Dinge, Birkhäuser
Verlag und Hochbau-
departement Zürich,
2004

Schulanlage im Birch, Zürich

Das zweite Beispiel zeigt die Raumsituation der „Schulanlage Im Birch“ in Zürich. Die Abbildung dazu finden Sie auf der folgenden Seite. Zu den bestehenden Klassenräumen (hellgrau dargestellt) wurden Lernplätze auch außerhalb der eigentlichen Klassenzimmer eingerichtet und zum Flur bzw. Treppenhaus durch eingezogene Wände abgetrennt. Zu diesen Lernplätzen gehören Flächen zum Unterrichten in kleinen Gruppen, Flächen zum Kommunizieren und zum sich zurückziehen. In den kleinen abgetrennten Lernräumen ist eine individuelle Förderung Einzelner oder gezieltes Lerntraining in kleinen Gruppen möglich. Durch eingesetzte Glasflächen zu den Fluren entstehen transparente, offene Lernräume, die ein miteinander leben und arbeiten ermöglichen, aber Ruhezeiten, Arbeitsräume oder Leseecken deutlich voneinander trennen. Dies kann erleichtert werden, wenn durch verschiebbare Wände größere oder kleinere Lernbereiche entstehen können.

Anmerkungen zu den Beispielen

Schulbaubeispiele der letzten Jahre zeigen solche neuen Wege. Versuche, innerschulische Lernumgebung neu zu schaffen und an die veränderten schulischen Bedingungen anzupassen lassen sich in Grundrisslösungen nachschlagen. Zwischen der Aufreihung der Unterrichtsräume liegen Gruppen- und Nischenbereiche, teilweise direkt von den Klassenräumen aus zugänglich, teilweise von den Fluren aus oder von beiden.



Ansatzweise zeigen die beiden Abbildungen moderne Lösungen für Lernumgebungen in einer neuen Unterrichtskultur. Bei allen Lösungsversuchen ist immer erkennbar, den Unterricht im Klassenverband durch die Möglichkeit einer individuellen Betreuung zu ergänzen. Einzelunterricht, Gruppenunterricht oder Frontalunterricht machen kleine und große Räume erforderlich, möglichst kombinier- oder auch zusammenlegbar. Die unterschiedlichen Lernarrangements machen nicht nur unterschiedliche Flächenangebote, sondern auch unterschiedliche Raumqualitäten notwendig: Nischen, nach außen, zur Natur gerichtete Räume, stille Arbeitsräume, Leseräume, Ruhezone oder aktive Werk- bzw. Arbeitsbereiche.

„Schulanlage
Im Birch“, Zürich

Lernen kann so, sowohl in der Großgruppe (Klasse), in arbeitsteiligen kooperativen Kleingruppen als auch individuell mit völlig unterschiedlichen Kommunikationsformen erfolgen.

Quelle: Schulhaus-
bau – Der Stand der
Dinge, Birkhäuser
Verlag und Hochbau-
departement Zürich,
2004

Die Unterrichtskommunikation ist ein zentraler Teil des Lernprozesses – unterschiedliche Kommunikationsformen des individuellen Lernens sollten daher bereits in der Planung berücksichtigt werden. Dazu gehört neben einer guten akustischen Ausgestaltung der unterschiedlichen Lernbereiche auch die Planung einer zum individuellen Lernen geeigneten Möblierung. Wenn sich Lernende und Lehrkräfte in den sich zunehmend etablierenden Ganztageschulen zum Lernen und miteinander Leben aufhalten, sollte die Ausstattung der Schulen diesen Anforderungen in ergonomischer Hinsicht entsprechen. Nicht der billigste Stuhl ist der beste Stuhl, sondern der Stuhl, der ein dynamisches Sitzen ermöglicht.

„Neue Lernkultur
– Anregungen und
Gestaltung von
Lernumgebungen“

In der Handreichung „Neue Lernkultur – Anregungen und Gestaltung von Lernumgebungen“ des Landesinstituts für Schulentwicklung (Bestell-Nr. H05/65) sind ausführliche Beispiele von Schulen im In- und Ausland dargestellt, die moderne Lernumgebungen entwickeln.

Landesinstituts für
Schulentwicklung
Bestell-Nr. H05/65

Bildbeispiele zum Fachraumsystem (Buigen-Gymnasium Herbrechtingen)

Die Bildbeispiele auf dieser Seite zeigen Möglichkeiten, wie das Fachraumprinzip für einzelne Unterrichtsfächer am Buigen-Gymnasium Herbrechtingen sehr kreativ umgesetzt wurde.

In jedem Fachraum wird ein zentrales Thema aus dem Jahresplan eines oder mehrerer Fächer visualisiert. Lernende und Lehrkräfte arbeiten in einer solchen themen- bzw. fachbezogenen Lernumgebung, die sie nach eigenen Vorstellungen inhaltlich gestalten, verändern und optimieren können.



Die Ausstattung der Räume mit Medienwagen, Internetzugang, Handbibliothek, Lernplakaten und freier Sitzanordnung ermöglicht einen lehrerzentrierten präsentierenden Unterricht, aber auch das themen- und interessenbezogene individuelle Lernen und Fördern in Gruppen. Die Abbildungen auf dieser Seite zeigen einen Fachraum für Latein.

Muster einer Schulvereinbarung an der Wilhelm-Hauff-Realschule Pfullingen

	<p>Schulvereinbarung</p> <p>Unsere Schule ist eine Gemeinschaft, die Menschen mit verschiedenen Aufgaben und Interessen zum Lernen und Leben unter einem Dach vereint. Ein gutes Zusammenleben gelingt, wenn alle Beteiligten mitwirken, Verantwortung übernehmen und Regeln beachten.</p>	
 <p>Ich</p>		 <p>Wir als Eltern von</p>
<p>... möchte in meiner neuen Schule gut lernen und mit allen in der Schule erfolgreich zusammenarbeiten</p> <p>... bemühe mich, alle mit Respekt und Achtung so zu behandeln, wie ich selbst behandelt werden will</p> <p>... werde mich auch für andere verantwortlich einsetzen</p> <p>Schüler/in</p>	<p>Wir als WHR nehmen</p> <p>... in unsere Schulgemeinschaft auf, möchten sie erzieherisch begleiten und sie auf ihrem Weg zu einer starken Persönlichkeit unterstützen.</p> <p>Wir orientieren uns an unserem Leitbild, unserem Schulprogramm und den Bildungsstandards, fordern und fördern soziale, methodische, kommunikative und fachliche Fähigkeiten.</p> <p>Wir sind zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit mit den Eltern bereit.</p> <p>WHR</p>	<p>... möchten unsere Tochter während ihrer Schulzeit in der WHR ermutigend und aktiv begleiten</p> <p>... anerkennen das Leitbild und das Schulprogramm der WHR</p> <p>... wollen die pädagogische Arbeit der Lehrerinnen unterstützen und sind zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit mit der WHR bereit</p> <p>Elternvertreter</p>

Die Entwicklung und Einführung einer Schulvereinbarung zwischen Schülerschaft, Eltern und Kollegium war einer der wichtigen Schritte im Rahmen der Schulentwicklung an der Wilhelm-Hauff-Realschule Pfullingen. In einer von allen Beteiligten unterzeichneten Willenserklärung wird besonders symbolträchtig das gemeinsame Ziel einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler und die Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung unterstrichen.

Neben der inhaltlichen Qualität einer solchen Schulvereinbarung ist auch die professionelle optische Erscheinung einer solchen Vereinbarung von herausragender Bedeutung, da dieses Erscheinungsbild des Lernvertrages die Wichtigkeit für alle Beteiligten dokumentiert. Dieses Dokument ist für Schülerinnen und Schüler verfügbar, so dass jeweils ein geschlechtsspezifischer Vertrag unterzeichnet werden kann, ohne dass Korrekturen eingetragen werden müssen.

Literatur

Andresen, U. (2002)

Von der Würde der Kinder in der Schule. Weinheim und Basel.

Arnold, K.-H. (2009).

Leistungsbeurteilung mit Beobachtungsbögen. In: Lernchancen: Klassenlehrer. Seelze, S. 46–52.

Auernheimer, G. (1996).

Mit kultureller Differenz umgehen lernen. In: Pädagogik, Heft 11, 1996, S. 50–52.

Auernheimer, G. (Hrsg.). (2002).

Interkulturelle Kompetenz und Professionalität. Interkulturelle Studien, Bd. 13. Opladen.

Becker, G.-E. (1991).

Auswertung und Beurteilung von Unterricht. Weinheim.

Bernhart, D./Gürtler, L./Wolf, D./Wahl, D. (2008).

Innovative Lernumgebung und die Gestaltung von Aufgaben. Aufgabenkultur und Unterrichtsqualität. In: Pädagogik 60(3), S. 12–15.

Bönsch, M. (2009).

Methodik der Differenzierung. Ordnung und Umsetzungsmöglichkeiten von Differenzierungsformen. In: Pädagogik 61(9), S. 36–40.

Bohl, T. (2001).

Theoretische Strukturierung: Voraussetzungen, Begründung, Gütekriterien. In: Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.), Neue Formen der Leistungsbeurteilung an Sekundarstufen I und II. Handreichung ISE-109, Stuttgart.

Bohl, T. (2005).

Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht (3., überarb. Aufl.). Weinheim und Basel.

Bohl, T. (2008, Oktober).

Handout zum Vortrag: Selbstbestimmung und Classroom-Management – Einführung, Forschungsbefunde, Probleme, Perspektiven. Tagung der Forschungsstelle für Schulpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen zu Forschung für den Unterricht zwischen selbstbestimmtem Lernen und Classroom-Management am 10. Oktober 2008.

Bohl, T. (2009).

Weiterentwicklung des offenen Unterrichts. Mikroprozesse des Lernens berücksichtigen und Gesamtkonzeption optimieren. In: Aufgelesen (Ausgabe 6). Staatliches Studien-seminar Neuwied.

Boßhammer, H./Schüllermann, A. (Hg.). (2006).

Fordern & Fördern in der Sekundarstufe I.

Stuttgart: Raabe. A3.2, S. 10. (c) Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH, Stuttgart.

Bräu, K. (2005).

Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, K./Schwedt, U. (Hrsg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster.

Ebner, H. P./Fritz, S. (2008).

Berufswahl: Das will ich – das kann ich – das mach ich: Lebensplanung spielerisch ausprobieren. Mülheim an der Ruhr.

Eggert, D. (2000).

Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik (4. Aufl.). Dortmund.

Eikenbusch; G. (2009).

Classroom Management – für Lehrer und für Schüler. Wege zur gemeinsamen Verantwortung für den Unterricht. In: Pädagogik 61(2), S. 6–10.

Europäisches Parlament/Rat (2008).

Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Straßburg.

Evertson, C. M./Weinstein, C. (Hrsg.). (2006).

Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary issues. Mahwah.

Goddard, J. (2008).

Jedes Kind ist anders. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 177, 31. Juli 2008, S. 29.

Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.). (1997).

Großstadt – Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster/New York.

Graebner, G. (2002).

Der Lehr-/Lernvertrag. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Loseblattsammlung. Berlin.

Gruber, H./Mandl, H./Renkl, A. (1999).

Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? (Forschungsbericht Nr. 101). Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. München.

Häcker, T. (2007).

Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1. (2. überarb. Aufl.). Baltmannsweiler.

Helmke, A. (2004).

Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze, 3. Aufl. Kallmeyer.

Helmke, A. (2004).

Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität (aktual. u. überarb. Neufassung). Seelze.

- Hennig, C./Ehinger, W. (1999).
Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation (3. Aufl.).
Donauwörth.
- Herold, M./Landherr, B. (Hrsg.). (2005).
SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Baltmannsweiler.
- Hurrelmann, K./Albert, M. (2006).
Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck.
Frankfurt.
- Jackson, P. W. (1968).
Life in Classrooms. New York.
- Jürgens, E. (1992).
Leistung und Beurteilung in der Schule. (3. Aufl.). Sankt Augustin.
- Jürgens, E. (1998).
Leistungserziehung – Leistungsbeurteilung und Unterrichtsgestaltung. In: Becher,
H. R./Bennack, J./Jürgens, E. (Hrsg.), Taschenbuch Grundschule. Baltmannsweiler.
- Kaiser, A. (2008).
Paradigmenwechsel zur Leistungsbewertung. In: Winter, F., Leistungsbewertung. Eine
neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, (Bd. 49)
Grundlagen der Schulpädagogik. Baltmannsweiler.
- Kirk, S. (2005).
Beobachtungsbögen. Diagnostische und didaktische Instrumente der Förderung. In:
Schulverwaltung spezial, H. 3, S. 20–23.
- Klafki, W. (1990).
Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs.
In: Krüger, H. (Hrsg.). Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswis-
senschaft. Opladen.
- Klafki, W. (1993).
Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. (3. Aufl.). Weinheim und Basel.
- Klippert, H. (2007).
Methodentraining (17. Aufl.), Weinheim und Basel.
- Kounin, J. S. (1970).
Discipline and group management in classrooms. New York.
- Kounin, J. S. (1976).
Techniken der Klassenführung. Bern.
- Kretschmann, R. (2001).
Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Trainingsbuch. Weinheim.

Kunze, I. (2009).

Begründung und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.), Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler.

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.). (2003).

ESQ 1-CD: Beobachtung, Beurteilung und Förderung von Schlüsselqualifikationen – Ein Leitfaden für die Praxis. Stuttgart.

Landesinstituts für Schulentwicklung (Hrsg.). 2006

„Neue Lernkultur – Anregungen und Gestaltung von Lernumgebungen“

Ledl, V. (2003).

Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. Wien.

Mauermann, L. (1977).

Beraten in der Schule – Gesellschaftliche und diagnostische Probleme einer pädagogischen Handlungsform. In: Kutscher, J. (Hrsg.), Beurteilen oder Verteilen. München.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2008).

Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen. Verwaltungsvorschrift vom 8. März 1999, zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 22. August 2008.

Müller, A. (2006).

Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule (auch) sein kann: alles außer gewöhnlich. In: Reihe Lerncoaching. Bern.

Odenbach, K. (1963).

Der individualisierte Unterricht und die Einzelarbeit. In: Studien zur Didaktik der Gegenwart. Braunschweig.

Paradies, L. (2009).

Innere Differenzierung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.), Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler. S. 65–74.

Peschel, F. (2005).

Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. (Bd. 9). und Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. (Bd. 10). In: Bennack, J. (Hrsg.), Basiswissen Grundschule. Baltmannsweiler.

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001).

Unterrichten und Lernumgebung gestalten. In: Krapp, A./Weidemann, B. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Weinheim.

Renkl, A. (1994).

Träges Wissen: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln (Forschungsbericht Nr. 41). Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie: München.

- Richert, P. (2009).
Systematische Beobachtung im Unterricht. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.), Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. S. 45–50. Baltmannsweiler.
- Schröder, H. (1995).
Jugend und Modernisierung. Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsensein. Weinheim und München.
- Tausch, A. (1958).
Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichts; eine empirische Untersuchung. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 5.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2007).
Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über Innere Differenzierung? In: Pädagogik 59(12), S.44–48.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2008).
Das Konzept der „Inneren Differenzierung“ als Beispiel allgemeindidaktischer Reformsemantik – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9-08, S. 159–172.
- Wahl, D. (2006).
Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zur Handlungskompetenz (2. Aufl.). Bad Heilbrunn.
- Weinert, F. E. (1999).
Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001).
Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel
- Winter, F. (2008)
Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. (3. unveränd. Aufl.), (Bd. 49) Grundlagen der Schulpädagogik. Baltmannsweiler.

Internetadressen

Amtsblatt der Europäischen Union (2008).

Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2008/C 111/1-7) Retrieved Oktober 2009 from http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/bologna/empfehlung_efq.pdf.

Bildung stärkt Menschen (2004).

Bildungsplan 2004, Retrieved Oktober 2009 from <http://www.bildung-staerkt-menschen.de>.

Hellrung, M. (2008).

Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer im individualisierten Unterricht Universität Hamburg, Retrieved Oktober 2009 from http://www.nordverbund-schulbegleitforschung.de/allg_material/Workshop%204.pdf.

Institut Beatenberg (Hrsg.). (2004)

Kompetenzraster, Retrieved November 2009 from http://www.institut-beatenberg.ch/xs_daten/Materialien/kompetenzraster.pdf

Keiner/Krause-Gäth/Priemer/Seibert.

Individuelle Förderpläne. In: Bildungsserver Hessen, Retrieved November 2009 from http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/dia_foe/ifp/F_rderplan_LSF_Gi-Ost.doc

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005).

309. Plenarsitzung am 15. März 2005: Gemeinsame Ländervorhaben in den zentralen Arbeitsbereichen nach PISA 2003, Retrieved Oktober 2009 from <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2005/ergebnisse-der-309plenarsitzung-zweiter-tag.html>.

Lang, M./Turkawka, G.

Lernvereinbarung, Retrieved November 2009 from <http://lang.turkawka.ch/bilder/Files/Lernkontrakt.pdf>

Landesinstitut für Schulentwicklung (2009).

Diagnose- und Vergleichsarbeiten, Retrieved September 2009 from <http://plone.schule-bw.de/entwicklung/dva>.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

(2004). Bildungsstandards, Retrieved Oktober 2009 from <http://www.kmk.org>.

Landesinstitut für Schulentwicklung

Rotebühlstraße 131

70197 Stuttgart



www.ls-bw.de