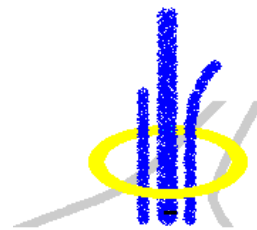




Anregungen für die pädagogische Profilierung der Oberschule



Orientierungen und Entscheidungshilfen für schulinterne Planungsgruppen

Anregungen für die pädagogische Profilierung der Oberschule. Orientierungen und Entscheidungshilfen für schulinterne Planungsgruppen;
Hrsg.: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg),
Autor: Hermann Zöllner
1. Aufl. - Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, 2005

Die Publikation „Anregungen für die pädagogische Profilierung der Oberschule. Orientierungen und Entscheidungshilfen für schulinterne Planungsgruppen“ finden Sie auch im Internet unter <http://www.bildung-brandenburg.de>.

Impressum:

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg), 14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Tel.: 03378 209 - 132, Fax: 03378 209 - 198

Autor:

Hermann Zöllner

Druck und Herstellung:

Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg),

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung und Nachdruck des Werkes vorbehalten. Eine Vervielfältigung für Unterrichtszwecke ist gestattet und erwünscht.

Das LISUM Bbg ist eine Einrichtung im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

Die Publikation „Anregungen für die pädagogische Profilierung der Oberschule. Orientierungen und Entscheidungshilfen für schulinterne Planungsgruppen“ wird im Auftrag des MBS herausgegeben. Sie stellen jedoch keine verbindliche amtliche Verlautbarung des MBS dar.

1. Auflage, Dezember 2005

© 2005 Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg

14974 Ludwigsfelde

Printed in Germany

Inhalt

0	Vorwort	4
1	Die Oberschule – Merkmale, Begründung und Chancen	6
2	Verständigung über Leitorientierungen der Schul- und Lernkultur	9
3	Individuelle Förderung als Zentrum pädagogischen Handelns	13
3.1	Strategien individueller Förderung	16
3.1.1	Individuelle Förderung durch Orientierung auf fächerverbindenden Unterricht mit offenen und handlungsorientierte Lernformen.....	17
3.1.2	Direkte Lernkompetenzförderung.....	20
3.1.3	Heterogenität als „Motor“ der individuellen Förderung	22
3.2	Begabungsförderung	25
3.3	Wichtige Planungsinstrumente.....	26
4	Entscheidung über die Unterrichtsorganisation	30
5	Zeit- und Raumgestaltung.....	32
6	Gestaltung sozialer Beziehungen.....	36
6.1	Freiräume – Grenzen – Vereinbarungen.....	36
6.2	Partizipation und Verantwortungsübernahme	37
6.3	Konfliktkultur	41
7	Gewährleistung der Übergänge.....	43
7.1	Förderung der Ausbildungsfähigkeit	43
7.2	Vermeidung von Schulverweigerung und Schulabbruch.....	46
8	Teambildung.....	50
9	Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung	52

0 Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

diese Publikation richtet sich an Steuer- bzw. Planungsgruppen, die innerhalb der bestehenden oder zusammengelegten Schulen die neue Oberschule aufbauen. Unser Anliegen ist, Sie bei konzeptionellen Entscheidungen zu unterstützen, indem wir Ihnen Anregungen geben und Argumente verdeutlichen. Dabei wird auf drei wesentliche Bereiche orientiert, die als pädagogischer Kern der Oberschule angesehen werden:

- Die individuelle Förderung des Lernens,
- die Gestaltung sozialer Beziehungen,
- die Gewährleistung der Übergänge in weiterführende Bildungs- und Ausbildungssysteme.

In diese Ausführungen werden erste Umsetzungsfragen eingebettet, wie die nach der geeigneten Unterrichtsorganisation, der Zeitgestaltung u.a.

Die „Werkzeuge“ zur Umsetzung haben wir in diese Broschüre nicht aufgenommen, um den Umfang zu begrenzen und die Handhabbarkeit zu sichern. Wir werden sie jedoch zeitnah in weiteren Publikationen und auf der im Aufbau befindlichen Ober- schulplattform des Brandenburgischen Bildungsservers zur Verfügung stellen.

Aufgenommen haben wir aber einige Beispiele aus den Entwicklungsarbeiten einzelner Schulen. Bewusst sind solche Schulen ausgewählt worden, die selbst den Prozess der Verbindung zweier Bildungsgänge (in der Regel Haupt- und Realschulbildungsgang) vollzogen haben.

Die von uns gewählte Gliederung spiegelt gleichzeitig ein idealtypisch angenommenes Vorgehen der Steuer- oder Planungsgruppen wider. Das bedeutet aber natürlich nicht, dass Sie als Steuer- oder Planungsgruppe in dieser Weise vorgehen müssen.

Die Planungs- oder Steuergruppe einer Schule, die ein pädagogisches Konzept für die Oberschule entwickelt und den Prozess steuert und begleitend auswertet, sollte sich mit folgenden Themen auseinandersetzen:

- Ausgangspunkt ist eine Verständigung über die Schul- und Lernkultur (Kap.2).
- Sie wird konkretisiert in der individuellen Förderung des Lernens, die die gesamte Schule prägen könnte (Kap.3).
- Damit verbunden sind die praktischen Fragen nach der geeigneten Unterrichtsorganisation (Kap. 4) sowie der Zeit- und Raumgestaltung als förderliche oder hemmende Rahmenbedingungen des Lernens (Kap.5).
- Die zweite Schwerpunktaufgabe ist die Gestaltung der sozialen Beziehungen, die in einem inneren Zusammenhang zur Unterrichtsgestaltung steht. Die Planungsgruppen können ihre Organisationsentscheidungen darauf überprüfen, ob sie der Förderung sozial kompetenten Verhaltens dienen (Kap 6).
- Im Kapitel 7 geht es um die langfristige dritte Aufgabe, nämlich die Gewährleistung der Übergänge nach der Sekundarstufe I.

- Die Rahmenbedingungen für die Entwicklung dieser drei Schwerpunkte liegen in der Organisation der Zusammenarbeit der Lehrkräfte und der Steuerung des gesamten Prozesses. Diese Themen werden in den letzten beiden Kapiteln angesprochen.
- Erst danach sollten Fragen einer inhaltlichen Profilbildung (künstlerisch, technisch, naturwissenschaftlich u.a.) entschieden werden. Dieses Thema wird deshalb hier nicht mehr behandelt.

Dr. Roswitha Röpke

Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung in den Fächern und Lernbereichen

1 Die Oberschule – Merkmale, Begründung und Chancen

Merkmale

Verbindung der EBR- und FOR- Bildungsgänge

Mit der Einbeziehung dieser beiden Bildungsgänge stellt die Oberschule im Land Brandenburg eine sogenannte kleine Lösung der Schulstrukturdiskussion in Deutschland¹ dar. Die große Lösung wäre eine Sekundarschule, die alle drei Bildungsgänge der Sekundarstufe I umfasst.

Mit dem Verbund der beiden Bildungsgänge soll die Durchlässigkeit auch nach „oben“ verbessert, ein breites Feld für die Förderung geschaffen und eine weitere negative Auslese der Schülerschaft vermieden werden.

Variabilität der Unterrichtsorganisation

Die Oberschulen können sich in ihrer Unterrichtsorganisation unterscheiden, weil sie bis auf das Orientierungshalbjahr variabel ist:

Jahrgangsstufe 7.I	Klassenverband
Jahrgangsstufen 7.II bis 10	Variable Unterrichtsorganisation

Es sind folgende Grundformen der Unterrichtsorganisation möglich:

- das kooperative System (bildungsgangbezogene Klassen),
- das integrative System (bildungsgangübergreifende Klassen),
- das integrative System mit der Variante der klasseninternen Lerngruppen (bildungsgangübergreifende Lerngruppen ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung),
- das kooperativ-integrative System (bildungsgangübergreifende Klassen bis zum Ende der Jahrgangsstufe 8, danach bildungsgangbezogene Klassen).

Unterhalb dieser Strukturebene gibt es weitere Möglichkeiten zur Verbindung der Bildungsgänge:

Der Wahlpflichtunterricht wird grundsätzlich bildungsgangübergreifend unterrichtet, der Unterricht in einzelnen Fächern kann zeitlich befristet bildungsganggetrennt oder -übergreifend organisiert werden; einzelne Schülerinnen und Schüler können zeitweise am Unterricht unterschiedlicher Bildungsgänge teilnehmen.

Erweiterte Entscheidungskompetenz der einzelnen Schule

Die Entscheidung über die Binnenstruktur liegt bei der Schulkonferenz, die darüber mit der Mehrheit der Stimmen der von der Konferenz der Lehrkräfte entsandten Mitglieder entscheidet. Die Schulen können am besten einschätzen, welche lokalen und schulspezifischen Ausgangsbedingungen beachtet werden müssen, zu welcher Organisationsform sie bereit und fähig sind, was die Eltern akzeptieren und welche Perspektive der inneren Schulentwicklung sie entwickelt haben.

¹ Rösner (2005): Rahmenkonzept einer allgemeinen Sekundarschule. Gutachten für den VBE, Landesverband NRW. Dortmund

Begründung

Qualifikationsbedarf²

Deutschland muss aus vielerlei Gründen das Bildungspotential der zurückgehenden Bevölkerung deutlich steigern. Das erfordert den Zugang von Schülerinnen und Schülern aus „bildungsfernen Schichten“ zu höheren Abschlüssen, die Senkung des Risikoschüleranteils und auch ein Wachstum des Akademikeranteils an der Bevölkerung. Ein Verbund der Bildungsgänge – so die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung – verbessert die Durchlässigkeit, kann zu einem anregenden Lernklima beitragen und Maßnahmen zur Förderung der Motivation und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erleichtern.

Demografische Entwicklung

Nur mit einer wenig gegliederten Schulstruktur lässt sich beim Rückgang der Schülerzahlen im Land Brandenburg noch ein vollständiges Bildungsangebot aufrechterhalten.

Chancen

Umgang mit Heterogenität

Die Chancen des Verbundes von Bildungsgängen beruhen vor allem in der Erkenntnis, dass der Lernerfolg in leistungsgemischten Lernverbänden insgesamt höher sein kann.

Der „Arbeitskreis Hauptschulen“ beschreibt die Erfahrungen aus seiner Sicht so:

„Ausgehend von dem auch in der Lehrerschaft durchaus verbreiteten Glauben an die begabungsmäßigen Grenzen der Lernfähigkeit der Schüler führt die Häufung der Leistungsschwachen zu einer Rücknahme der Anforderungen im Unterricht und einer Minderung des allgemeinen Leistungsklimas an Hauptschulen. Innerhalb der Schülerschaft fehlt es angesichts der Homogenität (der Leistungsschwachen) an wechselseitiger Bereicherung aus der Vielfalt der Fähigkeiten, Interessen und Verhaltensweisen der Schüler, an Ansporn, an gesunder Konkurrenz, an stimulierenden Modellen, an Beispielen unterschiedlicher Alltagsgestaltung, Freizeitbeschäftigung, außerschulischer Lernprozesse usw. Voneinander können die Schüler im konstruktiven Sinne meist kaum mehr etwas lernen.

Dieser Befund aus der Alltagserfahrung zahlreicher Lehrerinnen und Lehrer an Hauptschulen wird durch die Untersuchungen von Lernerfolgen in leistungshomogenen und leistungsheterogenen Klassen bestätigt. Je konsequenter die leistungsstärkeren Gruppen der Schülerschaft aus den ursprünglichen Klassenverbänden herausgelöst werden, um so günstiger verläuft in diesen Gruppen die Lernentwicklung. Dem steht entgegen, dass die auf homogen niedrigem Niveau gebildeten Klassen- bzw. Kursverbände deutlich geringere Lernfortschritte erreichen als heterogene Lerngruppen der gleichen Stufe.“³

² a.a.O.

³ Zenke/Ipfing/Bronder (2004): Hauptschulbildungsgang 3, Bad Heilbrunn, S. 352f

Die Chancen des Verbundes bestehen also im Kern darin, die Anregungspotenziale einer heterogenen Schülerschaft zu aktivieren und auf diesem Weg alle Schülergruppen zu fördern. Dies gelingt vor allem durch eine Lernkultur, die die Lernfähigkeit des Einzelnen fördert. Schulen brauchen Zeit und Stabilität, um für sie geeignete Konzepte zu entwickeln und zu erproben. Das kann mit der Teambildung beginnen, die dem Grundsatz folgt, dass alle Lehrkräfte in beiden Bildungsgängen unterrichten oder mit bildungsgangübergreifenden Projekten. Schulen, die schon gute Erfahrungen in der Arbeit mit heterogenen Gruppen gewonnen haben, können auch gleich mit den klasseninternen Lerngruppen beginnen.

Schrittweiser Aufbau der Oberschule

Die Chancen des schrittweisen Aufbaus der Oberschule liegen vor allem darin,

- dass die Schulen die bisherige Praxis auf Bewährtes prüfen und aufgrund der neuen Herausforderungen mit Neuem verbinden können;
- dass sie langfristige und grundlegende Orientierungen in konkrete Maßnahmen für eine Jahrgangsstufe umsetzen und – bei beherrschbarem Risiko – erproben können;
- dass sie so die konkreten Entscheidungen an den Erfahrungen aus der Praxis kontinuierlich überprüfen und weiterentwickeln und das pädagogische Schulprofil langfristig optimieren können.

Dies setzt eine interne Struktur und Arbeitsweise voraus mit einer Steuergruppe, einer kontinuierlichen Dokumentation wesentlicher Erfahrungen, einer für Teilbereiche datengestützten Auswertung und einer systematischen Reflexion.

2 Verständigung über Leitorientierungen der Schul- und Lernkultur

Vorschlag zur Definition

Die Schul- und Lernkultur umfassen die grundlegenden Ideen, Werte, Normen und das Selbstverständnis von Lehrkräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern von ihrer Rolle in der Schule.

Insofern prägen sie die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags im Unterricht, und zwar

- die damit verbundene Unterrichtsqualität,
- die Gestaltung der sozialen Beziehungen,
- die Qualität der Organisation und
- die schulspezifischen Besonderheiten.

Mit der Verständigung über gemeinsame Leitorientierungen werden die individuellen Vorstellungen reflektiert und ggf. modifiziert. Damit wird es leichter, gemeinsame pädagogische Konzepte zu entwickeln und zu realisieren. Nach dem folgenden Beispiel wird ein Vorschlag zur Anregung der Diskussion in den schulischen Planungsgruppen unterbreitet.

Beispiel

Für den Aufbau der Oberschulen ist es hilfreich, von Beispielen solcher Schulen auszugehen, die den Haupt- und Realschulbildungsgang miteinander verbinden. Als Beispiel soll hier ein Bericht einer verbundenen Haupt- und Realschule in Rheinland-Pfalz stehen, die ihren Aufbau - und Qualitätsentwicklungsprozess gut dokumentiert hat.

Leitbild der Rothenfeldschule Waldmohr (Rheinland-Pfalz)⁴,

„Wir sind ein verbundenes System, bestehend aus Grundschule und Regionaler Schule, die letzte 10. Klasse Hauptschule verlässt 2004 das Haus. Die gesamte Schule ist Schwerpunktschule.

Unsere ca. 640 Schülerinnen und Schüler, ein munteres Völkchen, kommen aus den Ortsgemeinden Waldmohr, Dunzweiler und Breitenbach, aus der Nachbarverbands-gemeinde Schönenberg-Kübelberg und auch für Schüler aus dem 4 km entfernten Saarland sind wir interessant. Unterschiedliche Nationalitäten, Sinti und Roma, deutsche Aussiedler aus Russland, Farbige und Weiße, Beeinträchtigte und Nichtbeeinträchtigte lernen und leben in unserer Campusschule.

Leitidee: Wir fördern und fordern

Die Schulgemeinschaft der Rothenfeldschule Waldmohr hat ein Qualitätsprogramm entwickelt und beschlossen, in dem Bewährtes, aber auch der Wandel ihren Platz haben. Darüber hinaus sollen die Identifikation der Schüler, Eltern und Lehrer mit der Schule und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für sich und andere gestärkt werden.

⁴ Rothenfeldschule Waldmohr(2003): Gemeinsam Qualität entwickeln, Waldmohr

Wir wollen unsere Schülerinnen und Schüler motivieren und befähigen, mit der bestmöglichen Anstrengung die an sie gestellten Leistungsanforderungen und die sich selbst gesetzten Ziele zu erreichen. Anerkennung und Unterstützung sollen die Leistungsbereitschaft stärken und erweitern.

Ganzheitlichkeit beim Lernen in Zusammenhängen und mit allen Sinnen

Unser schulisches Lernen ist ausgerichtet auf Persönlichkeitsentwicklung, auf Orientierungshilfe in einer zunehmend komplexer werdenden Welt und auf Mündigkeit in der Gesellschaft. Deshalb wollen wir problemorientiertes und problemlösendes Denken schulen, das Erkennen und Nutzen von Strukturen und Zusammenhängen fördern sowie selbstständige Formen des Lernens mit Kopf, Herz und Hand.

Selbstständigkeit und soziales Verhalten

Wir wollen die Bereitschaft und die Fähigkeit stärken, für den eigenen Lernprozess und für das Lernen in der Gruppe Verantwortung zu übernehmen. Wir wollen auch erreichen, dass jeder seine Verantwortung für ein friedliches Miteinander in der Schulgemeinschaft erkennt und einlöst.“

Die Ziele, die die Schule sich setzt, können so zusammengefasst werden:

- Förderung der Selbstständigkeit,
- Förderung sozial kompetenten Verhaltens,
- Befähigung zur Problemlösung statt Aneignung passiven Wissens, und
- Stärkung der Leistungsbereitschaft.

Ein Vorschlag für die Leitorientierungen

Die Schule fördert

- Selbstvertrauen und soziale Kompetenz.

Es ist die Aufgabe der Oberschule, Selbstvertrauen und soziale Kompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern, die sie nicht wie selbstverständlich in die Schule „mitbringen“. Selbstvertrauen oder Selbstwirksamkeit ist das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Probleme zu lösen und Anforderungen zu bewältigen. Es ist der Schlüssel zum kompetenten Handeln, weil es Denken, Fühlen, Zielsetzungen und Anstrengungsbereitschaft beeinflusst.

In der Gestaltung der Beziehungen in der Schule sollen Lehrkräfte, Kinder und Jugendliche, Eltern und außerschulische Partner Grundwerte wie Achtung, Wertschätzung, Zugehörigkeit und Anerkennung der Pluralität erfahren und sich aneignen können.

- Selbst- und Weltverständnis.

Es ist die Aufgabe der Oberschule, das Selbst- und Weltverständnis der Kinder und Jugendlichen zu fördern, damit sie sich in einer ständig wandelnden Gesellschaft orientieren können.

Jede Schule hat ganz konkret das Spannungsverhältnis zwischen den curricularen Zielen und Anforderungen einerseits und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen andererseits zu gestalten.

In der Aneignung wissenschaftlicher und kultureller Traditionen muss die Schule die Jugendlichen aus ihrer Lebenswelt herausführen, um Lernen zu ermöglichen. Um selbstverantwortliches Handeln und Tüchtigkeit zu fördern, muss sie die Lebenswelt einbeziehen.

- **Mitbestimmungsfähigkeit/Partizipationsfähigkeit**
Selbstvertrauen und soziale Kompetenz sowie ein grundlegendes Selbst- und Weltverständnis sind notwendig für die Teilhabe und Mitbestimmung in der Gesellschaft. Es ist die Aufgabe der Oberschule, Mitbestimmungsfähigkeit zu fördern und dafür Erfahrungen selbstständigen Handelns zu ermöglichen. Dies ist ein schwieriges Geschäft für die Schulen, weil über die gesamte Schulzeit hinweg immer wieder neu die Balance von Vorgaben und Handlungsfreiräumen ausgestaltet werden muss.

Das heißt fürs Lernen:

1. *Kompetenzförderung als Kern schulischer Bildung realisieren*⁵.

Unter Kompetenzen versteht man die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, willentlichen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenzen werden entwickelt und aufgebaut in Lernprozessen innerhalb und außerhalb der Schule. In der Kompetenzförderung im Fachunterricht werden Sach- und Methoden-, soziale und personale Kompetenzdimensionen miteinander verbunden.

2. *Durch die systematische Entwicklung von Lernkompetenz alle Schülerinnen und Schüler fördern.*

Lernkompetenz wird auch als die Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen verstanden. Sie umfasst „die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen, die für individuelle und kooperative Lernprozesse benötigt und zugleich beim Lernen entwickelt und optimiert werden“⁶.

Unverzichtbar ist für ihre Entwicklung die Reflexion über die Lernprozesse und Ergebnisse. Lernkompetenz wird zunächst über Methodenkompetenz - im Kontext fachlicher Gegenstände - erworben.

3. *Intelligentes und anschlussfähiges Wissen sicher aneignen.*

Mit einem solchen Wissen verfügen die Schülerinnen und Schüler über Instrumente und Orientierungen, um sich Neues erschließen zu können. In einer sich beschleunigt wandelnden Gesellschaft wird neben einer festen Wissensbasis die Fähigkeit zur Erschließung von Neuem bedeutsam.

4. *Anwendungsorientiert und in Verbindung mit außerschulischer Praxis lernen.*

Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in zwei „Welten“ – der Schule und ihrer außerschulischen Lebenswelt-, von denen die eine häufig kaum etwas mit der anderen zu tun hat.

⁵ vgl. LISUM Bbg (2003): Kompetenzentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Planungshandeln. Ludwigsfelde

⁶ Czerwanski, Grieser, Vollstädt (2005) : Förderung der Lernkompetenz in der Schule, Band 2, S.11

Soll Unterricht aber über die Schule und die dort gestellten Leistungsanforderungen hinaus wirksam werden, muss es gelingen, die Kluft zwischen Lebenswelt und Unterricht, zwischen Alltag und Schule zu bearbeiten, sie zum eigentlichen Gegenstand von Unterricht zu machen⁷.

Anregungen für die Planungsgruppen

- Prüfen Sie das Schulprogramm, das pädagogische Konzept, Unterricht und Schulleben Ihrer Schule auf die zugrunde liegenden Leitorientierungen.
- Verständigen Sie sich auf Leitorientierungen für die Schul- und Lernkultur. Lassen Sie sich dafür Zeit.
- Checken Sie alle Entscheidungen für die Gestaltung der Oberschule daraufhin ab, ob sie eine Praxis im Sinne der Leitorientierungen ermöglichen.
- Veröffentlichen Sie die Leitorientierungen Ihrer Schule.

⁷ Klinger (2005): Mit Bildungsstandards Unterrichts- und Schulqualität entwickeln. Friedrich Jahresheft. Seelze 2005

3 Individuelle Förderung als Zentrum pädagogischen Handelns

Es sind vor allem drei gesellschaftliche und pädagogische Zusammenhänge, mit denen die Forderung nach stärkerer individueller Förderung in der Schule begründet wird.

Der *gravierende Qualifikationsbedarf* in Deutschland erfordert eine stärkere Orientierung auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler als dies bisher in der Schule der Fall war. Mit den Konzepten der individuellen Förderung verbindet sich die Annahme, die Leistungsbereitschaft und das Leistungsniveau der Einzelnen seien durch individuelle Förderung besser als durch einen am durchschnittlichen Anforderungsniveau ausgerichteten Unterricht zu entwickeln.

Das *Lernen in einer heterogenen Gruppe* kann für leistungsstärkere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler eine leistungssteigernde Wirkung haben. Allerdings erfordert dies eine veränderte Organisation des Unterrichts, den auch die Gesamtschule in ihrer bisherigen Form nicht entwickelt hat. Die Strategien der individuellen Förderung bieten dagegen Erfolg versprechende Konzepte für den Umgang mit Heterogenität an.

Lebenslanges Lernen ist eine Fähigkeit, die alle Schülerinnen und Schüler entwickeln müssen in einer Gesellschaft, deren Kennzeichen der kontinuierliche Wandel ist. Weil technologische, ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen zu immer neuen Herausforderungen führen, ist der Einzelne auf solche Kompetenzen angewiesen, die weiteres Lernen ermöglichen. Damit wird auch angedeutet, um was es bei der individuellen Förderung geht, nämlich um die Förderung der Lernkompetenz bzw. des selbst gesteuerten Lernens.

Schulen stellen bei Selbstuntersuchungen häufig fest, dass sie den Bereich der individuellen Förderung eher ausblenden:

„Mehr individuelle Förderung und Forderung wünschen sich alle Teilnehmer unserer Befragung. Insgesamt 27 Schülerinnen und Schüler haben angegeben, aufgrund von Langeweile/Unterforderung mitunter nicht gerne zur Schule zu gehen. Die Nennungen der Eltern bestätigen das. Auch die Lehrkräfte unserer Schule sehen hier Handlungsbedarf. Auch die Förderung lernschwacher Kinder wird kritischer gesehen⁸“

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen Strategien individueller Förderung, die von Schulen entwickelt und bereits erfolgreich praktiziert werden.

Zunächst soll aber dargestellt werden, warum die Förderung der Lernkompetenz, also des selbst gesteuerten Lernens, eine adäquate pädagogische Antwort auf die Frage nach dem geeigneten Umgang mit heterogenen Schülergruppen und Ziel der individuellen Förderung ist.

Die folgenden Thesen bieten eine Übersicht über die dann entfaltete grundlegende Argumentation.

⁸ Rothenfeldschule Waldmohr, a.a.O.

Zusammenfassende Thesen :

- Die Homogenisierung der Lerngruppen ist eine Fiktion und kein Weg zum erfolgreichen Lernen.
- Die Lehrkräfte sind damit überfordert, die unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsstände aller Schülerinnen und Schüler zu erfassen und in „maßgeschneiderten“ individuellen Förderkonzepten zu berücksichtigen.
- Denn Lernen ist ein innerer, letztlich nicht beobachtbarer Veränderungsprozess in der Auseinandersetzung mit Gegenständen und in Kontakt mit anderen.
- Die Förderung des selbst gesteuerten Lernens bietet sich als realisierbarer Weg an, mit dem die Lernkompetenz systematisch entwickelt, die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler akzeptiert wird sowie die Lehrkräfte nicht überfordert werden.
- Die Förderung der Methodenkompetenz bietet einen ersten praktikablen Einstieg, führt aber nicht automatisch zu selbst gesteuertem Lernen.
- Lernkompetenz wird zum Ziel jeglicher schulischer Förderung, die ihre Ziele mit defizitorientierten Förderkonzepten nur schwer oder gar nicht erreichen kann.

Grundlegende Argumentation⁹:

Seit seinem Bestehen hat das gegliederte deutsche Schulwesen mit zahlreichen Formen äußerer Leistungsdifferenzierung (Zuordnung zu verschiedenen Schulformen, Bildungsgängen, Leistungskursen) eine Fiktion suggeriert: **Es sei möglich, einigermaßen homogene Lerngruppen zu bilden, in denen gleiche Lernanforderungen auf weit gehend einheitlichen Lernwegen erfolgreich realisiert werden können.** Das dies nicht funktioniert und funktionieren kann, ist schon lange klar. Es gibt sogar gute Gründe, dies für die entscheidende Schwäche des deutschen Bildungswesens zu halten.

Fatal ist vor allem, dass dieser Wunsch nach Homogenisierung von Lernprozessen zum Leitbild vieler Lehrkräfte geworden ist und deren Umgang mit Heterogenität im Unterricht bestimmt. Die hinlänglich bekannten Formen zur Differenzierung unterrichtlichen Lernens¹⁰ werden dann vor allem zur Homogenisierung der Lernvoraussetzungen in der Lerngruppe eingesetzt. Sie werden aus dieser Sicht als notwendige, aber zeitweilige Schritte angesehen und realisiert, die auf das unterschiedliche Leistungsniveau der Lernenden reagieren.

Schulisches Lernen ist letztlich stets ein individueller Prozess

Die alltägliche Unterrichtspraxis bestätigt allerdings stets aufs Neue, dass auf diese Weise individuelle Lernprozesse nicht im erforderlichen Maße unterstützt werden und über andere Förderkonzepte nachgedacht werden muss. Ein gewichtiger Grund für diese Tatsache liegt im Verständnis des Lernens.

⁹ Die folgenden Texte entstammen einem noch unveröffentlichten Material zur individuellen Förderung an Ganztagschulen, das im Rahmen des BLK-Verbundprojekts Lernen für den Ganzttag von M. Horstkemper, W. Vollstädt und H. Zöllner erarbeitet wird.

¹⁰ Paradies/Linser (2001): Differenzieren im Unterricht, Berlin

Wenn Lernen aus psychologischer Sicht konsequent als die relativ dauerhafte Veränderung der Persönlichkeitseigenschaften und damit der Verhaltensdispositionen des Individuums aufgefasst wird, ergibt sich zwangsläufig, dass sich dieser nicht beobachtbare Veränderungsprozess letztlich immer als individueller vollzieht. Er unterliegt zwar vielfältigen und in ihrem Einfluss recht unterschiedlichen Bedingungen, die aber selbst wiederum durch das Individuum subjektiv gebrochen werden. So findet Lernen zwar in der Regel in Kooperation mit Anderen, durch gemeinsame Erfahrungen, häufig durch Anregungen von außen statt, kann aber beim Einzelnen in Abhängigkeit vom jeweils unterschiedlichen Entwicklungsstand auch ganz Unterschiedliches bewirken, in jedem Fall jedoch seine individuellen Kompetenzen verändern. Somit ist Lernen ein aktiver Prozess des Lernenden selbst, der demzufolge auch der Akteur seiner eigenen Entwicklung ist. Lernen ist mehr oder weniger selbst gesteuerte Eigentätigkeit, d. h. auf sich selbst bezogen und mit eigenen Mitteln vollzogen, aber fast immer in Kontakt und Rückkopplung mit Anderen. Im Unterricht läuft diese individuelle Entwicklung in Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand und den Mitlernenden ab. **Das heißt aber nicht, dass die Vermittlung von Inhalten und damit die Gegenstandsorientierung der letzten Jahre dominiert. Der Blick muss sich konsequenter als bisher auf den Lernenden und seine Persönlichkeitsentwicklung richten.**

Lernkompetenzförderung als zentrale Aufgabe der individuellen Förderung

Eine an der Homogenisierung von Lerngruppen orientierte Schul- und Unterrichtskultur lässt nicht nur Heterogenität zur Belastung werden, sondern kann auch zu mechanistischen Förderkonzepten führen. Ausgangspunkt sind dabei die mit Blick auf die jeweiligen Lernanforderungen und unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler diagnostizierten Defizite. In der Regel werden auf der Grundlage dieser mitunter recht unzuverlässigen Diagnose Differenzierungsmaßnahmen und Förderprogramme vorgegeben, in denen die jeweilige Lehrkraft über das Maß an Differenzierung entscheidet und die Lernenden mehr oder weniger als Objekte ihres eigenen Lernens behandelt werden. In Anbetracht der enormen Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern liegt es auf der Hand, dass eine so verstandene „fremd gesteuerte“ Förderung häufig zu Problemen führen muss. Da sie sich auf innere nicht beobachtbare, individuell geprägte Lernprozesse bezieht, können zwangsläufig von außen nicht immer sichere Entscheidungen getroffen werden. Insofern ist es verständlich, dass sich Lehrkräfte damit überfordert fühlen, die Heterogenität aller ihrer Schülerinnen und Schüler genau zu erfassen und in entsprechenden Förderkonzepten zu berücksichtigen. Nicht selten führt diese Unzufriedenheit zum völligen Verzicht auf innere Differenzierung im Unterricht. **Immer mehr Lehrkräfte sind deshalb in den letzten Jahren dazu übergegangen, auf die Vorgabe von Förderkonzepten, die vordergründig auf den Ausgleich von Lerndefiziten ausgelegt sind, zu verzichten. Stattdessen bemühen sie sich verstärkt um ein selbst gesteuertes, eigenverantwortliches und motiviertes Lernen.** Das schließt auch die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstförderung ein, d.h., die Lernenden sind zunehmend in der Lage, ihre individuelle Förderung selbst bestimmt in die eigenen „Hände“ zu nehmen. Die dafür erforderlichen Persönlichkeitseigenschaften werden mit dem Begriff „Lernkompetenz“¹¹ zusammengefasst:

¹¹ Lernkompetenz ist ein grundlegendes Ziel der Persönlichkeitsentwicklung; selbstgesteuertes Lernen ist das, was Schulen mit ihren Maßnahmen konkret fördern können und damit der Weg zu diesem Ziel. Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens wird auch bei PISA verwendet.

Lernkompetenz umfasst die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen, die für individuelle und kooperative Lernprozesse benötigt und zugleich beim Lernen entwickelt und optimiert werden. Lernkompetenz verknüpft demzufolge Sach- und Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und Selbstkompetenz (personale Kompetenz) miteinander und benötigt die Reflexion über die Lernprozesse und -ergebnisse als unverzichtbare Voraussetzungen.

Lernen als lebenslanger Prozess bewirkt, dass die Kinder schon am ersten Schultag recht unterschiedliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen mitbringen, die das bekannte heterogene Bild einer Klasse oder einer Jahrgangsstufe prägen. *Aufgabe der schulischen Lernprozesse kann es keinesfalls sein, diese Unterschiede nur auszugleichen.* Es muss vielmehr darum gehen, die weitere individuelle Entwicklung durch systematische Förderung der Lernkompetenz so zu unterstützen, dass die Kinder und Jugendlichen ihr eigenes Leben zunehmend effektiver und selbstständig planen, gestalten und reflektieren. Lernkompetenz wird somit letztlich zum Ziel jeglicher schulischer Förderung, das mit defizitorientierten Förderkonzepten nur schwer oder gar nicht erreicht werden kann.

3.1 Strategien individueller Förderung

Im Folgenden sollen Strategien dargestellt werden, mit denen die Oberschulen den Anspruch auf individuelle und differenzierte Förderung jedes Kindes und Jugendlichen realisieren können. Diese Strategien beziehen sich in erster Linie auf die Weiterentwicklung einer entwicklungsfördernden Lernkultur im Kontext von Unterrichtsentwicklung. Es sind praktische Strategien, die von verschiedenen Schulen entwickelt wurden.

Zunächst geht es um grundlegende Strategien. Sie können eine weiträumige Entwicklung initiieren und schaffen die Voraussetzung, differenziertere Methoden und Instrumente der individuellen Förderung und der Diagnose der Lernprozesse einzusetzen und zu erproben.

Sie zielen letztlich auf die systematische Entwicklung von Handlungskompetenz im Sinne der miteinander vernetzten Verhaltensdispositionen, die zum selbstständigen, selbst organisierten, eigenverantwortlichen und erfolgreichen Handeln befähigen.

Es handelt sich um folgende Strategien:

- Individuelle Förderung durch Orientierung auf fächerverbindenden Unterricht mit offenen und handlungsorientierten Lernformen (Kap. 3.1.1)
- Direkte Lernkompetenzförderung (Kap.3.1.2)
- Heterogenität als „Motor“ individueller Förderung (Kap.3.1.3)

Für eine etwas speziellere Strategie steht als Beispiel die Begabungsförderung (Kap. 3.2).

Diese Strategien können unmittelbar in der Oberschule eingesetzt werden. Im Folgenden werden sie mit Hinweisen zur Einführung und notwendigen schulinternen Rahmenbedingungen kurz beschrieben. Die zugehörigen Methoden, Konzepte und Instrumente können hier nur angedeutet werden.

3.1.1 Individuelle Förderung durch Orientierung auf fächerverbindenden Unterricht mit offenen und handlungsorientierte Lernformen

Zahlreiche Schulen gehen davon aus, dass eine veränderte Lernkultur, die einerseits auf selbstbestimmtes, selbst organisiertes Lernen der Schülerinnen und Schüler zielt und andererseits verschiedene Möglichkeiten des fächerverbindenden und handlungsorientierten Unterrichts nutzt, eine Lernqualität entwickelt, die zugleich zur individuellen Förderung beiträgt. Der inhaltliche Ansatz liegt bei den Interessen und lebensweltlichen Fragen der Schülerinnen und Schüler. Eine Differenzierung erfolgt dabei nicht explizit durch von der Lehrkraft vorgegebene „maßgeschneiderte“ Aufgaben, Materialien oder Hilfen, sondern vor allem durch eine konsequente Förderung individueller und kooperativer Lernprozesse mit hoher Schülersteuerung. Im Zentrum stehen hier vielfältige Bemühungen um die Lernqualität wie etwa Phasen projektorientierten Arbeitens mit Präsentation der Arbeitsergebnisse, der freien Arbeit, Arbeit nach Wochenplan, Stationenlernen, Gruppenarbeit, differenzierte individualisierte Aufgabenstellungen, epochaler Unterricht, praktisches Lernen an außerschulischen Lernorten usw.

Eine Hilfe zur Einführung sind die Formen zur organisatorischen Differenzierung unterrichtlichen Lernens im Klassenverband in

- Lerngruppenunterricht (ganze Klasse),
- kooperativer Unterricht (in Kleingruppen),
- individualisierter Unterricht (Einzellernen).

Grundformen des Unterrichts¹²

Individualisierter Unterricht	Kooperativer Unterricht	Lerngruppenunterricht
Variationen		
<ul style="list-style-type: none"> • Freiarbeit • Werkstattarbeit • Stationenarbeit • Wochenplanarbeit • Hausarbeit • IT-Arbeit • u. a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Partnerarbeit • Gruppenarbeit • Projektarbeit • Wahldifferenzierter Unterricht • Theaterarbeit • Zukunftswerkstatt • u. a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenunterricht • Kursarbeit • Präsentation • Lehrgang • u. a.

¹² Nach Paradies/Linser, a.a.O.,S.50

Einführung

Diese Strategie muss nicht gleich im gesamten Unterricht eines Jahrgangs realisiert, sondern kann begrenzt eingesetzt und allmählich ausgebaut werden.

Sind die Lerngruppen nach Bildungsgängen heterogen zusammengesetzt, dann folgen Schulen unterschiedlichen Strategien:

- Es wird vor allem im individualisierten Unterricht auf unterschiedlichen Anforderungsebenen gearbeitet.
- Es werden konstante heterogene Kleingruppen gebildet.
- In Phasen der Anforderungsdifferenzierung ist ein Zweitlehrkraft anwesend; diese Möglichkeit haben aber in der Regel nur Schulen, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrieren.
- Zur Förderung selbst gesteuerten Lernens werden weitere Maßnahmen eingeführt. (vgl. Kap.3.1.2)

Zum fächerverbindenden Unterricht liegen so viele Materialien vor, dass eine Adaptation unmittelbar möglich sein dürfte¹³ (z. B. BLK-Transfer-21).

Gelingensbedingungen

- Bildung von (Jahrgangs-)teams, flexibler Unterrichtseinsatz (vgl. Kapitel 8).
- Ausweisung gemeinsamer und differenzierter Anforderungen und entsprechender Inhalte sowie fächerverbindender Schwerpunkte in den schuleigenen Lehrpläne (vgl. Kapitel 3.3).
- Entwicklung von „Kompetenzrastern“, in die die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich den Lernstand eintragen kann. Sie steuern die Anforderungsdifferenzierung im Unterricht (vgl. Kapitel 3.3).
- Neue Formen der Leistungsbewertung und Formen der systematischen Reflexion der Lernprozesse durch die Schülerinnen und Schüler als fester Bestandteil des Unterrichts¹⁴.
- Fortbildungsplanung (vgl. Kapitel 8).
- Flexible Zeitgestaltung z. B. mit Blockstunden, die den Einsatz verschiedener Grundformen des Unterrichts erleichtert (vgl. Kapitel 5).
- Bildung einer schulinternen Steuergruppe, die den Prozess und seine Ergebnisse begleitet und für die notwendigen Rahmenbedingungen sorgt sowie fächerverbindenden Unterricht festlegt (vgl. Kapitel 9).
- Systematische und datengestützte Rückkopplungsprozesse mit den Schülerinnen und Schülern in der Klasse oder der ganzen Jahrgangsstufe, auf der Ebene der Teams und mit der Steuergruppe. (vgl. Kapitel 9).
- Einrichtung einer Dokumentation mit Auswertungsergebnissen für die fächerverbindenden Vorhaben.
- Weiterentwicklung der Unterrichtsräume zu „Lernwerkstätten“ mit vielfältigen Materialien (vgl. Kapitel 5).
- Kooperation mit außerschulischen Partnern.
- Aufnahme ins Schulprogramm. (vgl. Kapitel 9)

¹³ Weitere Anregungen zur Themenfindung und didaktischen Strukturierung in: LISUM Bbg (2004): Über das Fach hinaus – fachübergreifender, fächerverbindender Unterricht und die übergreifenden Themenkomplexe. Ludwigsfelde

¹⁴ vgl. LISUM Bbg (2005): Umgang mit Leistungen. Ludwigsfelde

Beispiele

Am folgenden Schaubild der Regelschule Frankenheim (Thüringen), die diese Strategie umsetzt, sollen die Intentionen und die schrittweise Einführung veranschaulicht werden.



Die Regelschule Frankenheim beginnt in den Jahrgangsstufen 5 und 6 mit Wochenplanarbeit und offenen Unterrichtsformen sowie einem ITG-Lehrgang. Ab der Jahrgangsstufe 7 führt sie Projektunterricht ein, erweitert den W-A-T-Unterricht und praktiziert in einzelnen Fächern individualisierten Unterricht.

Fächerverbindende Vorhaben mit einer Stufung der Anforderung an selbst gesteuertes Lernen (Reformschule Kassel, Grund- und Gesamtschule, Jahrgangsstufen 1 bis 10).

Fächerverbindende Vorhaben und Projekte dienen der Kultivierung des selbstständigen Lernens.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in jahrgangsgemischten Gruppen bis zu einem Drittel ihrer Unterrichtszeit in fächerverbindenden thematischen Einheiten bzw. Projekten. Die Projekte unterscheiden sich von der Stufe I (Jahrgangsstufen 0 bis 2) über die Stufe II (Jahrgangsstufen 3 bis 5) und III (Jahrgangsstufe 6 bis 8) bis hin zur Jahrgangsstufe IV (Jahrgangsstufen 9 bis 10) im Grad der Selbstständigkeit und Selbststeuerung z. B. bei der Themenwahl, im Umfang, in der Art der Darstellung sowie durch die Informationen, Inhalte und Materialien, die in die Projekte einfließen und die ihre zunehmende Komplexität ausmachen.

Durch die konkrete Auseinandersetzung mit den komplexen Anforderungen, die sich aus den Aufgaben ergeben, stoßen Schülerinnen und Schüler unweigerlich darauf, dass sie sich aktuell bestimmte Methoden aneignen müssen, um erfolgreich weiterarbeiten zu können.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler in Stufe I und II grundlegende Lernkompetenzen aufgebaut haben, stehen Schüler der Stufe III (Jahrgangsstufe 6-8) erstmals vor komplexeren Projekten, die sich von den thematischen Einheiten der vorhergehenden Stufe durch größere Eigenständigkeit in der Themenfindung und Strukturierung unterscheiden. Um die Schülerinnen und Schüler dieser Stufe bei der Erarbeitung ihrer Projekte zu unterstützen, wurde ein Leitfaden vergleichbar einer Checkliste entwickelt.

In der Stufe IV sind die Projekte noch selbstständiger durchzuführen; sie orientieren sich an vorgegebenen Rahmenthemen.¹⁵

3.1.2 Direkte Lernkompetenzförderung

Diese Strategie zielt darauf ab, eine systematische Lernkompetenzförderung als Grundlage für weitere unterrichtliche Reformen **direkt** zu organisieren. Hierzu gibt es demzufolge Trainingskurse, besondere Methodentage im Schuljahr oder sogar ein gesondertes Unterrichtsfach, in dem ausgewählte Methoden und Techniken des Lernens explizit zum Aneignungsgegenstand genommen werden. Dabei wird in der Regel auf der Grundlage inhaltlicher Vereinbarungen im Kollegium bzw. eines speziellen schuleigenen Methodencurriculums fächerverbindend gearbeitet. Andere Schulen hingegen integrieren diese Bemühungen um eine zielgerichtete und systematische Lernkompetenzförderung in einzelne Unterrichtsfächer (als Unterrichtsprinzip oder exemplarisch bei einzelnen Themen). Kern und Ziel ist die Förderung selbst gesteuerten Lernens.

Selbst gesteuertes Lernen gelingt in einem dynamischen Wechselspiel von kognitiven, metakognitiven und motivationalen Aspekten des Lernens. Jedem dieser drei Bereiche lässt sich eine Reihe von Lernstrategien zuordnen, die helfen, das Lernen selbst zu organisieren und zu steuern.

Kognitive Lernstrategien beziehen sich auf all das, was zur Aufnahme, Verarbeitung, Darstellung und Weitergabe von Information gehört.

¹⁵ Czerwanski, Grieser, Vollstädt (Hg) 2005: Förderung von Lernkompetenz in der Schule, Bd.2: Praxisbeispiele und Materialien, Gütersloh, S. 73f.

Metakognitive Lernstrategien umfassen die Planung, Überwachung und Regulation von Lernprozessen.

Bei den *motivationalen Lernstrategien* handelt es sich um solche, die die Schülerinnen und Schüler befähigen, sich selbst optimal zu motivieren.

Hinzu kommen solche Lernstrategien, die die Schülerinnen und Schüler befähigen, sich die notwendigen *Ressourcen und Unterstützung* zu holen (Lernpartner, Zeit, Material).

Schülerinnen und Schüler müssen befähigt werden, sich diese Lernstrategien anzueignen, sie bewusst und planvoll auszuwählen und einzusetzen.

Es gibt inzwischen genügend Handlungswissen darüber, mit welchen Methoden, Instrumenten und mit welchen Unterrichtsformen diese Lernstrategien wirksam gefördert werden können.

Einführung

Grundsätzlich unterscheidbar sind folgende Einführungsstrategien:

- Ausweisung der Lernkompetenzförderung in einem besonderen Fach oder Leitfächern,
- Integration in individualisierte, kooperative Lernformen (im Ansatz vergleichbar der ersten Strategie),
- Einführung unabhängig vom Fachunterricht, dann Integration in Fachunterricht, Anwendung in offenen Unterrichtssituationen.

Erfolgreich angeeignet werden die Strategien des selbstgesteuerten Lernens letztlich nur im Fachunterricht. Die Strategien müssen an unterschiedlichen Inhalten angewendet werden, damit sie auch in Situationen außerhalb des Unterrichts zum Einsatz kommen. Begonnen werden kann mit der Förderung von Methodenkompetenz.

Gelingensbedingungen

- Adaption der vielfältigen Lehr- und Lernmaterialien zur Methodenkompetenz . Eine Neuentwicklung erscheint angesichts des großen Angebots an Literatur nicht notwendig.
- Einsatz neuer Formen der Leistungsüberprüfung , die stärker die Selbstkontrolle herausfordern. Auch dazu gibt es unmittelbar einsetzbare kriteriengeleitete Beobachtungs- und Bewertungsschemata¹⁶.
- Reflexion von Lernprozessen und –ergebnissen, weil über die Reflexion die Methoden individuell verankert werden. Dazu gibt es eine Vielzahl von unmittelbar einsetzbaren „Instrumenten“ wie Reflexionsbogen, Lerntagebücher, Portfolio und Kompetenzraster.
- Fortbildung zum Erwerb lernprozessdiagnostischer Fähigkeiten und zur Vermittlung der einzelnen Strategien selbst gesteuerten Lernens im Unterricht.
- Einbettung der Lernkompetenzförderung in die schuleigenen Pläne. Sinnvoll ist es auch, Standards für die Lernkompetenz zu entwickeln bzw. die vorhandenen zu adaptieren.
- Systematische und datengestützte Rückkopplungsprozesse in den Klassen, im Team und mit der Schulleitung/ der Steuergruppe.
- Schrittweise Einführung von der Jahrgangsstufe 7.
- Aufnahme ins Schulprogramm.

¹⁶ a.a.O.

Als Beispiel für eine Einführung von Methoden- und Sozialkompetenz wird hier in einer Übersicht das schulinterne Curriculum Lernkompetenzförderung für die Jahrgangsstufen 5-10 der Realschule Enger gezeigt. Die Schule konzentriert sich auf die Förderung der Methodenkompetenz, der Kooperation und Kommunikation. Das Curriculum hat einen systematischen Aufbau mit steigendem Schwierigkeitsgrad, die Einführung erfolgt zunächst unabhängig vom Fachunterricht. Anschließend werden die Methoden in den Fachunterricht integriert. Die Verantwortung liegt bei den Klassenlehrkräften. In der nachfolgenden Jahrgangsstufe findet zunächst ein Wiederholungsprogramm statt. Die Lernkompetenzförderung ist verbindlicher Bestandteil der Arbeit des gesamten Kollegiums.

Inzwischen integriert die Realschule Enger die Förderung der Methodenkompetenz zunehmend in den Fachunterricht.¹⁷

	August	September	Oktober/ November	Dezember/ Januar	Februar/ März/ April	Mai/Juni /Juli
10. Jgst.						
9. Jgst.	Wiederholungszyklus	Mind mapping III		Projektarbeit		
8. Jgst.	Wiederholungszyklus	Präsentationstechniken I	Präsentationstechniken II	Zeitplanung	Selbstüberprüfung	
7. Jgst.	Wiederholungszyklus	Notizen	Informationsbeschaffung	Visualisierungstechniken	Brainstormingstechniken	
6. Jgst.	Wiederholungszyklus	Lesetechniken	Markieren / Strukturieren	Klassenarbeiten	Mind-Mapping II	Arbeit mit Nachschlaggeräten
5. Jgst.	Methoden Einführungswoche	Hausaufgaben	Mind-Mapping I	Lerntypen mehrkanaliges Lernen	effektiv Üben	mentales Visualisieren

3.1.3 Heterogenität als „Motor“ der individuellen Förderung

Klasseninterne Lerngruppen als Unterrichtsorganisation und jahrgangsübergreifender Unterricht sind die beiden großen organisatorischen Ansätze, mit denen die Unterschiedlichkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler zum Zentrum der individuellen Förderung werden. Die Heterogenität wird konstruktiv fürs Lernen. Die pädagogische Aufgabe besteht darin, Unterrichtsformen und –methoden einzusetzen, dass die Schülerinnen und Schüler miteinander kooperieren und voneinander lernen. Beide Ansätze werden hier kurz dargestellt. Im Kapitel 4 werden die klasseninternen Lerngruppen mit den anderen Organisationsvarianten verglichen.

¹⁷ Realschule Enger (2001;2003), Lernkompetenzförderung, Berlin . Die einzelnen Bausteine sind methodisch fertig aufbereitet und in den meisten Fällen für fünf bis sechs Unterrichtsstunden konzipiert. Die Bücher enthalten auch Kopiervorlagen. Das Schaubild stammt von Jutta Vogel, LISUM Bbg

Klasseninterne Lerngruppen

Die Unterrichtsorganisation folgt dem integrativen System mit dem Unterschied, dass statt der äußeren Fachleistungsdifferenzierung *klassenintern* differenziert wird. Die Zuweisung zu den Leistungskursen erfolgt auf dem Papier, aber nicht im Raum. Im Klassenzimmer werden bei der bisherigen Lehrkraft beide Gruppen gemeinsam unterrichtet – wie vorher auch schon. Die Zugehörigkeit einer Schülerin oder eines Schülers zu einem Lernniveau wird wie bisher regelmäßig auf der Basis der gezeigten Leistungen überprüft. In dieser fortbestehenden Klassensituation werden Lernangebote für alle Lernenden gemacht.

Zielsetzung muss es sein, mehr Schülerinnen und Schülern erfolgreicherer Lernen zu ermöglichen. Ein Maßstab besteht darin, ob die Kinder sich „nach oben“ orientieren und auch tatsächlich entwickeln.

Die klasseninternen Lerngruppen müssen nicht in allen Fächern, nicht in allen Stunden der gewählten Fächer und auch nicht in allen Jahrgangsstufen gleichzeitig eingeführt werden.

Jahrgangsübergreifender Unterricht

Die Jahrgangsklasse ist nicht generell das geeignete Prinzip für die Bildung von Lerngruppen. Sie hat für die Selbstwahrnehmung einen wichtigen Nachteil, weil der Lernfortschritt vom Alter und nicht vom eigenen Verhalten abhängig erscheint. Deshalb werden von Schulen zeitlich befristet oder unbefristet und für mehr oder weniger Unterrichtsfächer jahrgangsübergreifende Gruppen (zumindest für eine Doppeljahrgangsstufe) gebildet. Ein mögliches Auswahlkriterium ist die erreichte Kompetenz. Ziel ist es, die Lerngruppe in einem stabilen sozialen Rahmen nach unterschiedlichen Kriterien neu zu bilden.

Die Schulen der Sekundarstufe I, die mit jahrgangsübergreifenden Gruppen arbeiten, sehen folgende Vorteile¹⁸:

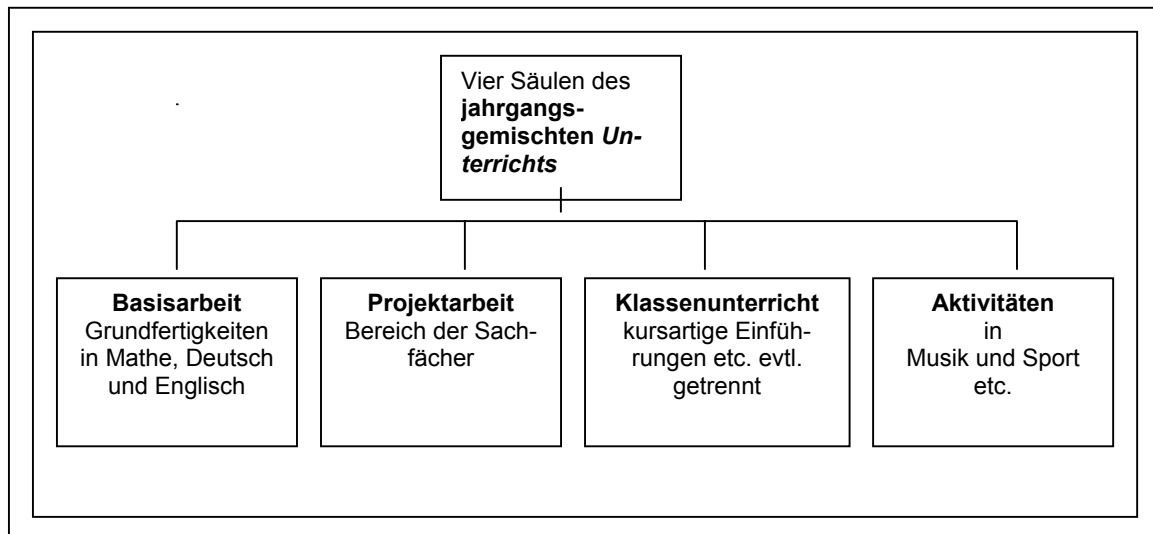
- Kinder und Jugendliche lernen lieber von anderen Kindern und Jugendlichen – ohne das Ansehen zu verlieren, ohne dass ihr Selbstbild in Gefahr gerät; Helfen und Voneinanderlernen sind in solchen Gruppen konstitutiv.
- Verschiedenheit ist konstruktives Merkmal für die Lerngruppe.
- Kinder und Jugendliche orientieren sich an individuellen Aufgaben.

Eine flexible Gruppenbildung nach Kompetenzstufen verstärkt die Selbstverantwortung der Jugendlichen für ihre Lernergebnisse – so die Erfahrungen der teilweise jahrgangsübergreifend arbeitenden Schulen.

Über die Arbeit an individuellen Aufgaben und das kooperative Lernen ist es möglich, die Strategien selbst gesteuerten Lernens im Unterricht zu fördern.

¹⁸ R. Bauer(2001): Schule als Lern- und Lebensort gestalten, Berlin, S.98.
Auch in Thüringen arbeiten Regelschulen mit Altersmischung.

Beispiel: Vier Säulen des jahrgangsübergreifenden Lernens¹⁹



An diesem Beispiel kann man erkennen, wie weit reichend die Veränderungen der Lernkultur sein können, die mit dieser Strategie angestoßen werden. In allen vier „Säulen“ sind die Lerngruppen unterschiedlich zusammengesetzt.

Die Säulen führen zu einer Gliederung des Wochenstundenplans, die nicht mehr nach den Fächern, sondern nach Aufgaben und Aktivitäten erfolgt, nämlich den Basisarbeiten, den fachlichen Einführungen in den Sachfächern, der Projektarbeit in den (z. T. verbundenen) Sachfächern, den Aktivitäten in Sport, Musik usw.

Dieses oder ein vergleichbares Gliederungsprinzip können auch die Oberschulen nutzen, da nach Sek I-VO nur die Jahresstunden für die Fächer vorgeschrieben sind.

Einführung

Die Einführung der klasseninternen Lerngruppen bedarf einer grundsätzlichen Entscheidung und muss ggf. auf der Grundlage eines pädagogischen Konzepts beim Schulamt beantragt werden. Geht man von der Einrichtung klasseninterner Lerngruppen aus, bieten sich zur weiteren Ausgestaltung jahrgangsübergreifende Gruppen an.

Schulen, die sich für eine der anderen Organisationsvarianten entscheiden, können mit jahrgangsübergreifendem Unterricht – in unterschiedlichem Ausmaß - ihre Strategie der individuellen Förderung unterstützen.

Man kann z. B. den Wahlpflichtunterricht jahrgangsübergreifend organisieren oder Trainingskurse nach Kompetenzstufen einrichten. Dann kann der Unterricht in einzelnen Fächern des Pflichtbereichs auch jahrgangsübergreifend organisiert werden.

Curricular wird eine jahrgangsgemischte Gruppenbildung erleichtert, weil die Rahmenlehrpläne Doppeljahrgangsstufen ausweisen.

¹⁹ A.a.O., S.101

Gelingensbedingungen

- Bildung von Teams, die auf den verschiedenen Jahrgangsstufen eng zusammenarbeiten.
- Entwicklung von Kompetenzrastern zur Steuerung der Anforderungsdifferenzierung und zur Selbstkontrolle.
- Einsatz kooperativer Unterrichtsformen.
- Förderung der Fähigkeit zur Selbstkontrolle.
- Einplanung flexibler Zeiten für offene Lernsituationen.
- Systematische, datengestützte, prozessbegleitende Auswertung mit Schülerinnen und Schülern, im Team und mit der Schulleitung/Steuergruppe.
- Aufnahme des Prinzips ins Schulprogramm.

3.2 Begabungsförderung²⁰

Definition

Das für das Land Brandenburg konzipierte System der Begabtenförderung basiert auf der Theorie der „multiplen Intelligenzen“.

Daraus ergibt sich als **Begabungsbegriff** für das Land Brandenburg:

Besonders Begabte sind all jene, „die über überdurchschnittliche angeborene Kapazitäten und auf deren Grundlage erworbene Kompetenzen in einem oder mehreren Intelligenzbereichen als wesentliche Voraussetzung für herausragende Leistungen auf einem speziellen Gebiet oder mehreren speziellen Gebieten verfügen.“

Von diesem Begriffsverständnis ausgehend wird der Anspruch erhoben,

„*besondere*

- *sprachliche*
- *logisch-mathematische,*
- *musikalische,*
- *räumliche,*
- *körperlich-kinästhetische,*
- *intrapersonale und*
- *interpersonale*

Intelligenzen gleichberechtigt in ihrer Entwicklung zu fördern.

Das soll mit einem System sowohl separierender als auch integriert-binnendifferenzierender Formen der Begabtenförderung erreicht werden²¹.

Fördermöglichkeiten

Das Repertoire an Fördermöglichkeiten für besonders Begabte ist an sich nicht neu und enthält klassische binnendifferenzierende Maßnahmen. Für viele Schulen eher neu dürften die auf die Förderung eines Einzelnen hin angelegten Kooperationen mit außerschulischen Partnern sowie spezifische E-Learning-Programme sein.

²⁰ Text von Andreas Eckstein, LISUM Bbg

²¹ Eckpunkten zur Begabtenförderung im Land Brandenburg vom 14. Februar 05

Dies erfordert Maßnahmen wie z. B. flexibilisierte Stundenpläne, Vereinbarungen mit Kooperationspartnern und die verlässliche Pflege der Kooperation. Fördermaßnahmen sind:

- Binnendifferenzierung des Unterrichts und Anreicherung mit zusätzlichen Aufgabenstellungen und Medien;
- Übergabe einer Assistenzlehrerrolle an besonders Begabte;
- phasenweise Bildung homogener Lerngruppen besonders Begabter;
- geeignete außerunterrichtliche Angebote, Kooperationsbeziehungen mit entsprechenden Institutionen;
- individuelles Überspringen einer Jahrgangsstufe bzw. die Vorversetzung in die nächst höhere Jahrgangsstufe anregen und mit geeigneten begleitenden Maßnahmen unterstützen;
- in einzelnen Fächern am Unterricht der nächst höheren Jahrgangsstufe teilnehmen lassen;
- selbstständiges autodidaktisches Lernen zulassen;
- für die Teilnahme an Wettbewerben motivieren;
- durch eine entsprechende innere Schulorganisation und Stundenplanung besonders Begabten Freiräume bieten, um außerunterrichtliche und außerschulische Lernangebote zusätzlich oder phasenweise auch alternativ zum Schulunterricht nutzen zu können.

Anregungen für die Planungsgruppen

- Bilanzieren Sie, wie Sie im Unterricht mit der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler umgehen
- Führen Sie eine Befragung zur individuellen Förderung an Ihrer Schule durch.
- Untersuchen Sie die Fähigkeit Ihrer Schülerinnen und Schüler zum selbstgesteuerten Lernen.
- Diskutieren Sie die vier Strategien unter den pädagogischen Vorstellungen der Lehrkräfte, möglicherweise auch mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern.
- Diskutieren Sie Veränderungen im Blick auf langfristige Schwerpunktsetzungen wie z. B. Tagesgliederung nach Aufgaben und Aktivitäten.

3.3 Wichtige Planungsinstrumente

Die Verankerung individueller Förderung in der Regelschule, das zeigen die Beispiele, setzt unter anderem einen Paradigmenwechsel voraus: *Die individuelle Förderung setzt nicht bei den Defiziten der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers an, sondern bei einer Veränderung der Lernkultur insgesamt.* Dabei ist es das Hauptziel, die Lernkompetenz der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu fördern. Alle oben genannten Strategien setzen – aus unterschiedlicher Perspektive – auf eine solche Veränderung der Lernkultur.

Eine weiterentwickelte Unterrichtsgestaltung bedarf verschiedener Instrumente, die oben angedeutet, aber nicht ausführlich dargestellt werden können.

Zwei wichtige Planungsinstrumente für die Arbeit in heterogenen Gruppen sind der schuleigene Lehrplan und das Kompetenzraster.

Beim **schuleigenen Lehrplan** für den Unterricht in bildungsgangübergreifenden Gruppen kommt es darauf an, die Anforderungsdifferenzierung zu planen. Die Qualifikationserwartungen müssen auf unterschiedlichem Niveau gemäß der in den Rahmenlehrplänen enthaltenen Bildungsgangdifferenzierung ausgewiesen werden und die Unterrichtseinheiten müssen gemeinsame und unterschiedliche Inhalte enthalten.

Die nationalen Bildungsstandards können die schuleigene Planung²² dabei unterstützen, da sie den Fachkonferenzen einen Referenzrahmen bieten.

Da die neuen Rahmenlehrpläne für die Grundschule Standards am Ende der Grundschulzeit enthalten, verfügen die Oberschulen über einen Rahmen des erwarteten Standes der Kompetenzentwicklung von Beginn bis zum Ende der Sekundarstufe I. Damit ist es möglich, fundiert Stufen für die Doppeljahrgangsstufe oder auch für jede Jahrgangsstufe in der Sekundarstufe I auszuweisen. So kann für jede (Doppeljahrgangsstufe genau beschrieben werden, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen.

Ein **Kompetenzraster** bietet eine Übersicht über die zu erwerbenden Kompetenzen aus Schülersicht. Es enthält die Kompetenzen für Unterrichtsabschnitte, ein halbes oder ein ganzes Jahr auf unterschiedlichen Leistungsstufen. Damit dient es der Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler und trägt zur Selbststeuerung im Unterricht bei. Die Zielorientierung in offenen Unterrichtssituationen liegt nun nicht mehr ausschließlich bei der Lehrkraft, sondern kann, wenn die Schülerinnen und Schüler damit zu arbeiten gewohnt sind, über das Kompetenzraster erfolgen. Selbst- und Fremdbewertung werden ermöglicht und die Selbstverantwortung für das eigene Lernen kann stimuliert werden.

Notwendig sind dafür schülergemäße Formulierungen („Ich kann.“, „Ich weiß.“). Erreicht eine Schülerin oder ein Schüler ein Ziel und erkennt das auch, wird damit Erfolg organisiert, der weiter motivieren kann. Die neuen Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) bieten eine Hilfe zur Entwicklung der Leistungsstufen.

²² LISUM (Hg): Implementationsbriefe zu den Bildungsstandards. Ludwigsfelde, o.J.

Im Folgenden wird ein Beispiel für ein Kompetenzraster aus dem Institut Beatenberg in der Schweiz im Fach Englisch dargestellt²³:

		A1	A2	B1	B2
VERSTEHEN	Hören	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen. 2	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z.B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen. 7	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird. 18 15 6	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und komplexer Argumentation folgen, wenn mir vertraute Themen ein-germessen sind. Ich kann am Fernsehen die meisten Nachrichten und aktuellen Ereignisse verstehen, sofern langsam und deutlich gesprochen wird. 23 16
	Lesen	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen. 2	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen. 4 3 8 10 9	Ich kann Texte verstehen, denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Emotionen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird. 18 15 6	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schwächen einer bestimmten Handlung oder einer bestimmten Situation kritisiert werden. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen. 22 26 30
SPRECHEN	An Gesprächen teilnehmen	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt. 1	Ich kann mich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen über vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber noch nicht genug, um das Gespräch länger zu halten. 4 3 8 10 9	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags (Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen) und aktuelle Ereignisse beziehen. 27 5	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass normales Gespräch mit einer Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen. 27 5
	Zusammenhängendes Sprechen	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne. 1	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Ausbildung und meine 11	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen. Ich kann einfache Erklärungen, Berichte, Hoffnungen und Ziele zu einem bestimmten Thema 28 19 29 17	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen 28 19 29 17

Die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler finden ihren Niederschlag in den Rubriken des Kompetenzrasters. Zu diesem Zweck besprechen die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeiten mit der Lehrkraft und schlagen vor, wo diese Arbeit in den jeweiligen Kompetenzrastern eingeordnet werden soll. Farbige Klebepunkte machen deutlich, welchen Kriterien und Qualitätsmerkmalen eine Leistung entspricht. Durch die farbigen Punkte entsteht mit der Zeit ein individuelles Kompetenzprofil im jeweiligen Fach.

Jeder farbige Punkt trägt eine Nummer. Diese findet sich wieder auf den Arbeiten, die im Portfolio abgelegt werden. Im Portfolio dokumentieren und präsentieren die Schülerinnen und Schüler ihre schulische und persönliche Entwicklung anhand authentischer Belege.²⁴

²³ Sie finden alle Kompetenzraster aus Beatenberg komplett als pdf- Dateien unter www.institut-beatenberg.ch/lernjobs/alle_kompetenzraster_2004-ohne-name.pdf

²⁴ Andreas Müller (2003): Lernen ist eine Dauerbaustelle. Beatenberg

Anregungen:

- In jedem Fall: Prüfen Sie, ob Ihre schuleigenen Lehrpläne auf die Qualifikationserwartungen der Rahmenlehrpläne und ggf. auf die KMK-Bildungsstandards ausgerichtet sind.
- Ergänzen Sie Ihre schuleigenen Lehrpläne um die bildungsgangbezogene Anforderungsdifferenzierung. Sie brauchen dann jeweils nur einen schuleigenen Lehrplan, egal welche Unterrichtsorganisation Sie gewählt haben.
- Diskutieren Sie den Nutzen des Kompetenzrasters.
- Entwickeln Sie in einer Fachkonferenz ein Kompetenzraster für einen überschaubaren Unterrichtsabschnitt in einem Jahrgang und erproben es.

4 Entscheidung über die Unterrichtsorganisation

Unabhängig von der Unterrichtsorganisation werden der Bildungsgang zum Erwerb der erweiterten Berufsbildungsreife und der Bildungsgang zum Erwerb der Fachoberschulreife durch

- die stufenbezogenen Rahmenlehrpläne,
- den bildungsgangübergreifenden Wahlpflichtunterricht,
- die Durchlässigkeit bis zum Ende der Jahrgangsstufe 9

miteinander verbunden.

Stufenbezogene Pläne erleichtern die Vergleichbarkeit zwischen den Bildungsgängen und damit auch die curricularen Voraussetzungen für die Durchlässigkeit. Sie ermöglichen es, sich schnell an den beiden Anforderungsebenen der Bildungsgänge EBR und FOR zu orientieren und für die Übergänge auch die Anforderungen des Bildungsgangs zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Blick zu haben.

Der bildungsgangübergreifende Wahlpflichtunterricht erweitert den Handlungsspielraum der einzelnen Oberschule organisatorisch und inhaltlich, weil er die Wochenstundenplanung vereinfacht und zu neuen Fördermaßnahmen herausfordert.

Vergleich der Organisationsvarianten

Jede Oberschule entscheidet selbst, welche der Organisationsvarianten für sie die geeignete ist. Jede hat Vor- und Nachteile, deshalb sollte unter standortspezifischen Gesichtspunkten diskutiert und entschieden werden. Zur Anreicherung der schulinternen Diskussion sollen hier Vor- und Nachteile anhand einiger Kriterien dargestellt werden. Die Varianten lassen sich vergleichen in Bezug auf

- die soziale Struktur, die sie fördern;
- die Unterrichtsentwicklung, die sie ermöglichen oder behindern;
- die Kompetenz der Lehrkräfte für den Umgang mit differenzierten Anforderungen;
- die Lernvoraussetzungen der Schüler und die Gruppenzusammensetzung, die durch die Modelle erzeugt wird;
- die Rhythmisierung der Schulzeit, die diese erleichtern oder erschweren.

	kooperativ	integrativ	kooperativ-integrativ	klassenintern
Soziale Struktur	durchgängiger Klassenverband erzeugt klare soziale Struktur und Bindung	Auflösung des Klassenverbandes in Kursen erschwert Kooperationsstrukturen Kompensation notwendig	Auflösung des Klassenverbandes in Kursen in den Jahrgangsstufen 7/8 erschwert Kooperationsstrukturen Kompensation notwendig Vorteile in den Jahrgangsstufen 9/10	Durchgängiger Klassenverband erzeugt klare soziale Struktur und Bindung
Unterrichtsentwicklung	keine Behinderung/ keine Förderung	mangelnde Flexibilität der Unterrichtsorganisation durch FLD	mangelnde Flexibilität der Unterrichtsorganisation durch FLD (Jahrgangsstufen 7/8)	fördert eine Orientierung am höheren Niveau Modelllernen, Lernpartnerschaften möglich
Kompetenz der Lehrkräfte	geeignet für LK, die sich mit differenzierter Anforderungsgestaltung schwer tun	Kompetenz zur anforderungsdifferenzierten Unterrichtsgestaltung notwendig	Kompetenz zur anforderungsdifferenzierten Unterrichtsgestaltung notwendig	Kompetenz zur anforderungsdifferenzierten Unterrichtsgestaltung notwendig
Lernvoraussetzungen/ Gruppenzusammensetzung	geeignet für Schülerinnen und mit geringer Selbstorganisationsfähigkeit Selektionseffekt: Konzentration von Leistungsschwachen bzw. Leistungsstärkeren	geeignet für Schüler mit Selbstorganisationsfähigkeit Selektionseffekt: nur in A-Kursen; Kompensation notwendig	in den Jahrgangsstufen 7/8 ist Selbstorganisationsfähigkeit notwendig abgeschwächter Selektionseffekt in A-Kursen, weil die Schülerinnen und Schüler wissen, dass Bildungsgangzuordnung mit dem Übergang nach der Jahrgangsstufe 9 fällt und von den eigenen Leistungen abhängt	Unterricht stellt Anforderungen an die Selbstorganisationsfähigkeit kein Selektionseffekt
Rhythmisierung	keine Auswirkungen	keine Auswirkungen	die vier Jahre der Sek I werden in zwei für Schüler überschaubare Abschnitte mit eigenen Zielen geteilt ²⁵ ; kann auch die Zielorientierung erhöhen	keine Auswirkungen

Wie aus der Übersicht deutlich wird, hat jedes Modell seine Vorteile. Interessant ist, dass im Modell der klasseninternen Differenzierung die Vorteile des kooperativen mit dem integrativen zu verbinden gesucht werden. Die relative Neutralität der einzelnen Modelle für die Unterrichtsentwicklung ist damit erklärbar, dass in allen oben dargestellten Strategien der individuellen Förderung der herkömmliche Klassenunterricht in der Tendenz teilweise aufgelöst wird. Aber auch hier ist die klasseninterne Differenzierung besonders geeignet, weil sie organisatorisch flexibel ist.

²⁵ Dieser Hinweis stammt von Herrn Bretsch, Angermünde

5 Zeit- und Raumgestaltung

Individuelle Förderung, nach welcher der oben genannten Strategien auch immer, erfordert unterschiedliche Rahmenbedingungen, die bereits angedeutet wurden. Auf eine förderliche Zeit- und Raumgestaltung wird hier etwas ausführlicher eingegangen.

Die Erfahrungen vieler Schulen zeigt, dass eine intelligente Rhythmisierung – des Tages, der Woche, eines Schuljahres, der gesamten Sekundarstufe I – *ein* Schlüssel für den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen ist. Auch wenn eine Halbtagschule weniger Möglichkeiten zur zeitlichen Rhythmisierung des einzelnen Tages als eine Ganztagschule hat, ist auch für sie dies ein wichtiger Gestaltungsbereich.

Bei der Rhythmisierung des Tages geht es vor allem um die Strukturierung des Beginns und Endes, die Länge der Zeiteinheiten, die Verteilung der Unterrichtsfächer oder die Gliederung des Tages nach Schwerpunkten sowie die Verteilung und Länge der Pausen. **Die Rhythmisierung der Woche** wird erfahrungsgemäß vor allem bestimmt vom Einstieg am Montag und von der Gestaltung des Wochenschlusses, die zur persönlichen Zielbestimmung und Reflexion des Lernens genutzt werden können; die **Rhythmisierung des Schuljahres** von der Verteilung außerunterrichtlicher Höhepunkte und der Festlegung von Halbjahres- und Jahreszielen; **die Rhythmisierung der gesamten Schulzeit** von der Inszenierung der Aufnahme in die Schule, Ritualen des Erwachsenwerdens (Jugendweihe, Konfirmation, Mofa-Prüfung u.a.), Inszenierung von Übergangsschwellen sowie des Übergangs in weiterführende Bildungswege oder Ausbildung.

Musterstundenplan²⁶

Den vorliegenden Musterstundenplänen liegen die folgende Gedanken zugrunde:

- Wechsel vom 45-Minutentakt zum Blockunterricht, um in größeren Zeiteinheiten arbeiten zu können
- Schaffung eines Stundenpools, der es ermöglicht, Schwerpunkte zu setzen. Dazu wurde im vorliegenden Beispiel gemäß §14(7) der Sek I– VO das Stundenkontingent im Bereich Gesellschaftswissenschaften um eine Stunde verringert und im Wahlpflichtbereich um drei Stunden in den Jahrgangsstufen 7 und 8 verringert. Der Unterricht in der zweiten Fremdsprache bleibt davon unberührt.
- Der Block „Schwerpunktgestaltung“ kann nun an ein Fach oder einen Lernbereich vergeben werden. In diesem Fach oder Lernbereich ist es dann z.B. möglich, schwerpunktmäßig Methoden zu trainieren oder umfangreiche Projekte durchzuführen. Die Aufstockung eines bestimmten Faches muss nicht das gesamte Schuljahr betreffen, es muss aber immer eine Zuordnung zu einem Fach geben.
- Eine äußere Fachleistungsdifferenzierung ist in diesem Modell nicht vorgesehen.
- Bei den Fächern im 14-tägigen Wechsel wurden die Fächer so gekoppelt, dass es auch möglich ist, über einige Wochen fächerverbindend zu arbeiten oder von vornherein Lernbereiche zu bilden.

²⁶ Text von Jutta Vogel, LISUM Bbg

Für eine derartige Strukturierung des Tages ist ein geeignetes Raumkonzept als begleitende Maßnahme erforderlich. Der vorgeschlagene Teilungsunterricht setzt eine entsprechende Stundenzuweisung für die Schule voraus, ist aber für das Modell nicht zwingend notwendig. Der offene Beginn ist ebenfalls als Option zu verstehen. Im vorliegenden Beispiel haben Schülerinnen und Schüler ohne zweite Fremdsprache in der Jahrgangsstufe 7 29 und in der Jahrgangsstufe 8 dann 31 Wochenstunden. Schülerinnen und Schüler, die eine zweite Fremdsprache erlernen, haben in der Jahrgangsstufe 7 eine Wochenstundenzahl von 31 und in der Jahrgangsstufe 8 dann 33. Dies ist nach §14(8) der Sek I –VO möglich.

Die gesamte Planung erfolgt für die Jahrgangsstufen 7 und 8, da diese eine Einheit bilden. Das vorgestellte Modell lässt Weiterentwicklungen und Veränderungen z. B. in folgende Richtungen im Sinne der Strategien individueller Förderung zu:

- Parallelplanung ausgewählter Lernbereiche in beiden Jahrgangsstufen und damit die Option zum jahrgangsübergreifenden Unterricht (*Heterogenität als „Motor“ individueller Förderung*);
- Nutzung des Schwerpunktbereiches für ein gesondertes Unterrichtsfach, in dem ausgewählte Methoden und Techniken des Lernens explizit zum Aneignungsgegenstand genommen werden (*direkte Lernkompetenzförderung*);
- Kopplung von Fächern wie im vorliegenden Beispiel als Voraussetzung für fächerverbindendes Arbeiten (*individuelle Förderung durch fächerverbindenden Unterricht mit offenen und handlungsorientierten Lernformen*);
- flexible Zeitgestaltung durch Blockstunden bietet den Rahmen für offenen und handlungsorientierten Unterricht, für selbst gesteuertes Lernen der Schüler (*individuelle Förderung durch fächerverbindenden Unterricht mit offenen und handlungsorientierten Lernformen*).

Jahrgangsstufe 7

Zeit	Struktur	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7.00	offener Beginn					
7.30 – 9.05	1. Block	DE	MA	EN	LER/PH im Teilungsunterricht	WP
9.05 – 9.35	Pause	Frühstücks- und Bewegungspause				
9.35 – 11.10	2. Block	KU / MU im 14-tägigen Wechsel	BIO	Schwerpunktgestaltung	GEO /GE im 14-tägigen Wechsel	SP
11.10 – 11.40	Pause	Bewegungspause, ggf. 2. Frühstück oder Mittagessen				
11.40 – 13.15	3. Block	SP (2. Fremdsprache)	LER/PH im Teilungsunterricht	DE	MA	EN
13.20 – 14.05						

Jahrgangsstufe 8

Zeit	Struktur	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7.00	offener Beginn					
7.30 – 9.05	1. Block	MA	DE	EN	CH/WAT im Teilungsunterricht	L-E-R / WP im Teilungsunterricht
9.05 – 9.35	Pause	Frühstücks- und Bewegungspause				
9.35 – 11.10	2. Block	KU / MU im 14-tägigen Wechsel	BIO/PH im 14-tägigen Wechsel	MA	GEO /GE im 14-tägigen Wechsel	SP
11.10 – 11.40	Pause	Bewegungspause, ggf. 2. Frühstück oder Mittagessen				
11.40 – 13.15	3. Block	L-E-R/ WP im Teilungsunterricht	CH/W-A-T im Teilungsunterricht	Schwerpunktgestaltung	DE	EN
13.15 – 13.25	Pause	kurze Erholungspause				
13.25 – 14.55	4. Block	SP (45 min)	WP (2. Fremdsprache)			

Der Klassenraum als Lernwerkstatt²⁷

Im Klassenraum soll gelernt werden. Aus der Lernforschung weiß man, dass dazu nicht nur Tische, Stühle, Tafel und Kreide, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler mit ihren Büchern und Heften gehören.

Die Philosophie einer Lernwerkstatt

Die Lernwerkstatt soll eine anregende Lernumgebung bieten, in der individuelle Lernwege durch eine Vielzahl von Medien und Lernarrangements ermöglicht werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu ermuntert werden, möglichst selbstständig und im Team zu arbeiten... Wie in einer handwerklichen Werkstatt, so ist auch in einer Lernwerkstatt zu sehen, was dort gearbeitet wird. Visualisierungen von Lernergebnissen helfen, das Gelernte zu festigen. Die Atmosphäre eines Klassenraums, die Lebens- und Arbeitskultur, die ein solcher Raum deutlich macht, die Prozesse, die er allein durch seine Gestaltung und Einrichtung ermöglicht oder verhindert, all das gehört zu dem, was wir den Schülerinnen und Schülern „nebenbei“ vermitteln, ohne dass es in den Rahmenlehrplänen steht oder man es bewusst initiiert.

²⁷ Auszug aus: DKJS (2005): Grundlagen guter Schule. Ein Praxisbuch, Berlin

Was gehört zu einer Lernwerkstatt?

Zu einer Lernwerkstatt gehört all das, was die Lehrerinnen und Lehrer an ihrem häuslichen Schreibtisch für selbstverständlich halten:

Schere, Kleber, Locher, Aktenordner und andere Ordnungsmittel, Karteikasten, Nachschlagewerke, Zeitschriften, Bücher zum Schmökern, eine gemütliche Leseecke, Pin-Wände, um Arbeitsergebnisse zu dokumentieren, Bilder, Blumen, ein Computer. Dieser Grundstock an Materialien wird dann unterrichtsbezogen immer wieder ergänzt durch die Bücherkisten zum Thema, die von der jeweiligen Stadt- oder Gemeindebibliothek für einige Monate zur Verfügung gestellt werden, Freiarbeitsmaterialien, Karteien, Spiele, Materialien in einer Experimentierecke.

Diese Idealvorstellung kann auch in reduzierter Form verwirklicht werden. Nicht jeder Klassenraum bietet ausreichend Platz für eine „optimale“ Lernwerkstatt – aber Teilelemente können überall umgesetzt werden, die ein verträgliches Miteinanderarbeiten ermöglichen.

Anregungen

- Erleben Sie einen Tagesablauf aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.
- Analysieren Sie einen durchschnittlichen Schultag im Hinblick auf eine sinnvolle Zeiteinteilung.
- Diskutieren Sie die Chancen und Bedenken der Verwendung von Doppelstunden und Blöcken.
- Setzen Sie für die Schullaufbahn aller Schülerinnen und Schüler langfristige Höhepunkte.
- Beteiligen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler am Gestaltungsprozess des Klassenzimmers.
- Bitten Sie die Eltern um Mithilfe bei der Ausstattung und Ausgestaltung der Räume.

6 Gestaltung sozialer Beziehungen

Jede einzelne Schule muss sich um die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen kümmern, denn die Prozesse des Aufwachsens in den Familien und im sozialen Umfeld stellen Schulen vor neue Herausforderungen. Mit diesen kompensatorischen Aufgaben und Leistungen reagiert die Schule auf die Veränderungen, die sich aus Familiengröße, Familienalltag, Arbeitsteilung, Rollenwahrnehmungen, gewandelte Erziehungsstile und Erziehungsziele u.a. ergeben haben.

Viele Lehrkräfte beklagen ein Schülerverhalten, das als überzogen selbstbewusst, egomanisch, häufig rücksichtslos und unsozial erscheint. Die eigenen Interessen und Bedürfnisse werden in den Vordergrund gestellt, und viele Schülerinnen und Schüler besitzen nur geringe Frustrationstoleranz. Dies alles, so die Aussagen, führt zu einer Vielzahl von Störungen und Konflikten im Unterricht und Schulleben, die das Unterrichten immer mühsamer und ineffektiver werden lassen.

Die Lehrkräfte – so die übereinstimmenden Schlussfolgerungen einschlägiger Studien - werden sich darauf einstellen müssen, neue Ansätze des sozialen Lernens zu finden, die zwischen den Extremen von Tugendinstruktion, Anweisungspädagogik und autoritären Zaubermitteln auf der einen Seite und anbiedernder Unverbindlichkeit auf der anderen einen Weg aufzeigen, wie Kinder und Jugendliche in einem Rahmen gemeinsamer Werte lernen, verantwortungsbewusst zu denken, zu urteilen und zu handeln²⁸.

Im Folgenden werden einige Schwerpunkte, die für sozial kompetentes Handeln wichtig sind, knapp erläutert und einige Handlungsanregungen gegeben. Was kann die Schule tun?

- Die Schule kann mit ihren Mitteln direkt *kompetentes Sozialverhalten* fördern, indem sie Freiräume und Grenzen setzt, Partizipation und Verantwortungsübernahme im Unterricht und Schulleben ermöglicht, eine Kultur entwickelt, in der der Umgang mit Konflikten gelernt werden kann.
- Sie kann *motiviertes Lernen* fördern, also Lern- und Leistungsmotivation, Lernfreude und Lernerfolg, indem sie motivationale Lernstrategien fördert (vgl. Kap.3.1)
- Und sie kann „ *pro-aktives Handeln* “ fördern - also ein Verhalten, mit neuen Problemen umgehen zu können, sich Neues zuzutrauen, aktiv an der Lösung von Problemen mitzuwirken - indem sie metakognitive Lernstrategien innerhalb und außerhalb des Unterrichts fördert (vgl. Kap.3.1) und Partizipation und Verantwortungsübernahme einen breiten Raum gibt.

6.1 Freiräume – Grenzen – Vereinbarungen²⁹

In der Schule Grenzen zu setzen und gemeinsam Regeln zu erarbeiten ist notwendig, weil die Schule den Kindern und Jugendlichen Orientierung und Sicherheit geben und sie zu Selbstverantwortung und altersgemäßer Selbstkontrolle befähigen soll.

²⁸ nach Heinz Schirp (2004): Werteerziehung und Schulentwicklung. Beiträge zur Demokratiepädagogik. BLK Modellversuch „Demokratie lernen und leben“

²⁹ weitere rahmen- und struktursetzende Faktoren sind u.a.: Beziehungsgestaltung, Formen der Kommunikation, Unterrichtsmethoden, Techniken zum Erhalten von Ordnung, Umgang mit Problemverhalten, Arbeitsbedingungen, z. B. Raumgestaltung

Dass die Grenzen ausgetestet werden, ist für die Lehrkräfte zwar anstrengend, gehört aber zum Lernprozess von Normen und Regeln. Die Formulierung von Grenzen und Regeln muss folgende Bedingungen erfüllen:

- Sie müssen klar, verhaltensnah und altergemäß sein.
- Jeder muss sich darauf verlassen können, dass bei Verstößen sofort und konsequent reagiert wird.
- Sie müssen allen Schutz bieten und die Übernahme der Verantwortung für das eigene Handeln einfordern.
- Ein Verstoß darf keine demütigende Strafe nach sich ziehen.
- Sie müssen regelmäßig auf ihre Notwendigkeit überprüft werden³⁰.

Beispiel einer unverhandelbaren Regel

Langsam – leise – friedlich - freundlich

(Offene Schule Kassel - Waldau, eine Gesamtschule ohne gymnasiale Oberschule mit PISA -Ergebnissen weit über dem deutschen Durchschnitt)

Vereinbarungen zum sozialen Verhalten oder zum Lernen sind gute Instrumente, um die Selbstverantwortung der Schülerin oder des Schülers für das eigene Verhalten zu stärken und Vertrauen in das Verhalten der Lehrkraft bzw. der Eltern zu erhöhen. Damit kann die Motivation gesteigert werden, dass die Schülerin oder der Schüler die Regeln einzuhalten lernt oder auch dass Energien für das Erreichen schulischer Ziele mobilisiert werden.

Regeln dürfen nicht nur gesetzt, sondern es müssen auch – in offenen Unterrichtssituationen wie Projektunterricht oder Wochenplanarbeit, aber auch im außerunterrichtlichen Lernen - solche Lernsituationen gestaltet werden, in denen die Notwendigkeit von Freiräumen und Regeln, verbindlichen Absprachen und Vereinbarungen von den Schülerinnen und Schülern erfahren und über Erfolg oder Misserfolg nachgedacht werden kann.

6.2 Partizipation und Verantwortungsübernahme

Von der Vielzahl der Argumente für die Notwendigkeit verstärkter Partizipation in der Schule soll nur eins aufgegriffen werden, weil es in unmittelbarem Zusammenhang mit der Förderung der Lernkompetenz als dem Zentrum individueller Förderung steht. Das Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu selbst gesteuertem Lernen zu befähigen, erfordert Lernsituationen, in denen der Lernende nicht Objekt, sondern Experte seiner Lernfähigkeiten und Lernschwierigkeiten ist. Als Experte muss sie oder er mitbestimmen, sich Ziele setzen, Lernergebnisse evaluieren.

Außerhalb des Unterrichts kann Verantwortung über eine Vielzahl von Klassenämtern, kleinen Vorhaben zu praktischen Aufgaben in und außerhalb der Schule gelernt werden, die dann z. B. in eine Schülerfirma münden können.

Es werden nun zwei Instrumente vorgestellt , die auch in einigen brandenburgischen Schulen praktiziert werden und nachweisbar zur Verbesserung des Schulklimas beitragen.

³⁰ nach Kobra.net(2005): Soziales Lernen in der Schule – Schule als sozialer Erfahrungsraum. Potsdam, S.101

Klassenrat³¹

Das Konzept des Klassenrats ist ein guter Ausgangspunkt für eine Schule, die dazu beitragen will, soziales Verhalten, Verantwortungsbewusstsein, Problemlösefähigkeiten und Gemeinschaftsgefühl einzuüben. Im Klassenrat lernen die Schülerinnen und Schüler Probleme zu lösen, bei denen es auf die Zusammenarbeit aller Beteiligten ankommt sowie darauf, einander zu helfen in Situationen, in denen man als Einzelner nicht weiterkommt.

Dabei werden die Schülerinnen und Schüler mit der Methode des Klassenrats in die Lage versetzt, Problembereiche in der Klasse oder im schulischen Umfeld selbstständig aufzugreifen und anzugehen. Dazu gibt es gemeinsam vereinbarte Regeln und einen stringenten Ablauf, der von den Schülerinnen und Schülern selbst per Rolleneinnahme (Klassenratspräsident; Regelwächter, Protokollant etc.) rotierend sichergestellt wird.

Im Land Brandenburg wird der Klassenrat mit dem *Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“* systematisch an Schulen etabliert. An diesen Schulen steht für diese Methode einmal wöchentlich eine Schulstunde zur Verfügung, denn gerade das wiederkehrende Procedere und die damit verbundenen Übungsmöglichkeiten sind für die Schülerinnen und Schüler wichtig.

³¹ Die folgenden Beispiele stammen von Anke Kliewe, LISUM Bbg

In einer Studie belegte die Bundeszentrale für politische Bildung positive Effekte des Klassenrats, die sich auch im Land Brandenburg zeigen:

- Übung der Ausdrucks- und Argumentationsfähigkeit,
- Verbesserung der Fremd- und Selbstwahrnehmung,
- Übernehmen sowie Tragen von Verantwortung,
- Ausbildung der Kooperationsfähigkeit,
- Einübung demokratischer Verhaltensweisen,
- Entwicklung von Selbstständigkeit,
- Erlernen und Üben von Konfliktlösungsstrategien,
- soziale Sensibilisierung,
- Förderung der Gruppengemeinschaft.

Zum Thema „Klassenrat“ wurde im Land Brandenburg eine Fortbildung für Lehrkräfte entwickelt, ein Schülerhandbuch entsteht gerade.

Feedback-Kultur

2004 wurde der Preis für die innovativste Schule des Landes Brandenburg einer Schule zuteil, die sich dem Thema „Feedback-Kultur“ an der Schule in besonderem Maße widmete. Zum heutigen Zeitpunkt haben schon andere Schulen aller Schulformen das Feedback-Modell auf ihre Schule angepasst. Was macht dieses Modell so interessant?

Zum Ersten begibt sich die jeweilige Schule in einen wirklichen Schulentwicklungsprozess, denn alle Beteiligten werden nach der Qualität von schulischen Bedingungen gefragt. Welche Fragen dabei gestellt werden, entscheidet immer die Schule selbst, sie bestimmt die Belange, über die eine Information für sie wichtig ist. Dabei geht beim Feed-back-Modell oftmals die Schulleitung voran: Sie lässt die Lehrkräfte an der Schule einschätzen, wie zielgerichtet, unterstützend, effektiv u. s. w. ihre Arbeit ist, die Lehrkräfte werden dazu per Computer um eine anonyme Dateneingabe gebeten. Das Schulleitungsfeedback wird nach einer internen Rückmelderunde mit einem externen Berater im gesamten Kollegenkreis ausgewertet, dabei entscheidet die Schulleitung, was genau zur Sprache kommt, das heißt, dass die „Datenhoheit“ immer bei dem liegt, um den sich die jeweilige Einschätzung dreht. In einem Workshop beraten Schulleitung und Kollegium dann, welche Rahmenbedingungen an der Schule schon in ausreichendem Maße geschaffen werden und auch, welche Veränderungen es von Seiten der Schulleitung geben kann, um von den Lehrkräften als ungünstig empfundene Bedingungen zu verändern. Nachdem der Feed-back-Prozess mit der Einschätzung der Arbeit der Schulleitung seinen Anfang an, werden die Schülerinnen und Schüler der Schule in gleicher Form gebeten, Rückmeldungen zum Unterricht und zur Schulkultur zu geben. Vorher erfolgt eine Schulung der Schülerinnen und Schüler zum Sinn des Feed-backs und zu Feed-back-Regeln, zudem werden konstruktive Formen von Rückmeldungen besprochen. Die Schülerinnen und Schüler schätzen dann anonym am Computer den Unterricht in den Fächern ein; die Fragen, die sie beantworten, sind vorab mit den Lehrkräften besprochen worden. Nur die jeweils betroffene Lehrkraft erhält diese Rückmeldungen, dabei wird durch die webbasierte Auswertung ermöglicht, dass alle nicht konstruktiven Rückmeldungen oder verbale Entgleisungen nicht mit auf dem Auswertungspapier erscheinen. Die Lehrkräfte erhalten dann in Auswertungsrunden Gelegenheit, mit externen Beratern das weitere Vorgehen zu besprechen oder auch eigenen Handlungsbedarf zu thematisieren.

Sich ein Feed-back einzuholen ist vonseiten der Lehrkräfte freiwillig, meist beginnt nur ein Teil des Kollegiums, oft sind es aber nach den positiven Erfahrungen fast alle Lehrkräfte, die interessiert an solchen Rückmeldungen sind und für sich den Prozess beginnen. Die Lehrkräfte entscheiden dann entsprechend dem o.g. Schulleitungsfeedback für sich, welche Feedbackergebnisse sie mit ihren Klassen besprechen und in welcher Form sie dies tun. Die Erfahrung zeigt, dass die meisten Lehrkräfte mit großer Offenheit Positives und Negatives in ihren Klassen thematisieren und mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam Bewährtes herausstellen und Lösungen für noch Ausbaufähiges suchen.

Für die Schülerinnen und Schüler bietet das Feed-back somit vielfältige Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten:

- Erhöhung der Selbstverantwortung für das eigene Lernen,
- Erhöhung der Verantwortung für die Gestaltung des Lebensraums „Schule“,
- höhere Identifikation mit der Schule,
- Weiterentwicklung eines demokratischen Bewusstseins durch kontinuierliche Einflussnahme auf Schule und Unterricht,
- Stärkung des „Miteinanders“ und Verbesserung der Kommunikation,
- Verbesserung des Leistungsniveaus,
- Erfahrung, als gleichwertige Partner an Problemlösungen beteiligt zu sein u.a.m.

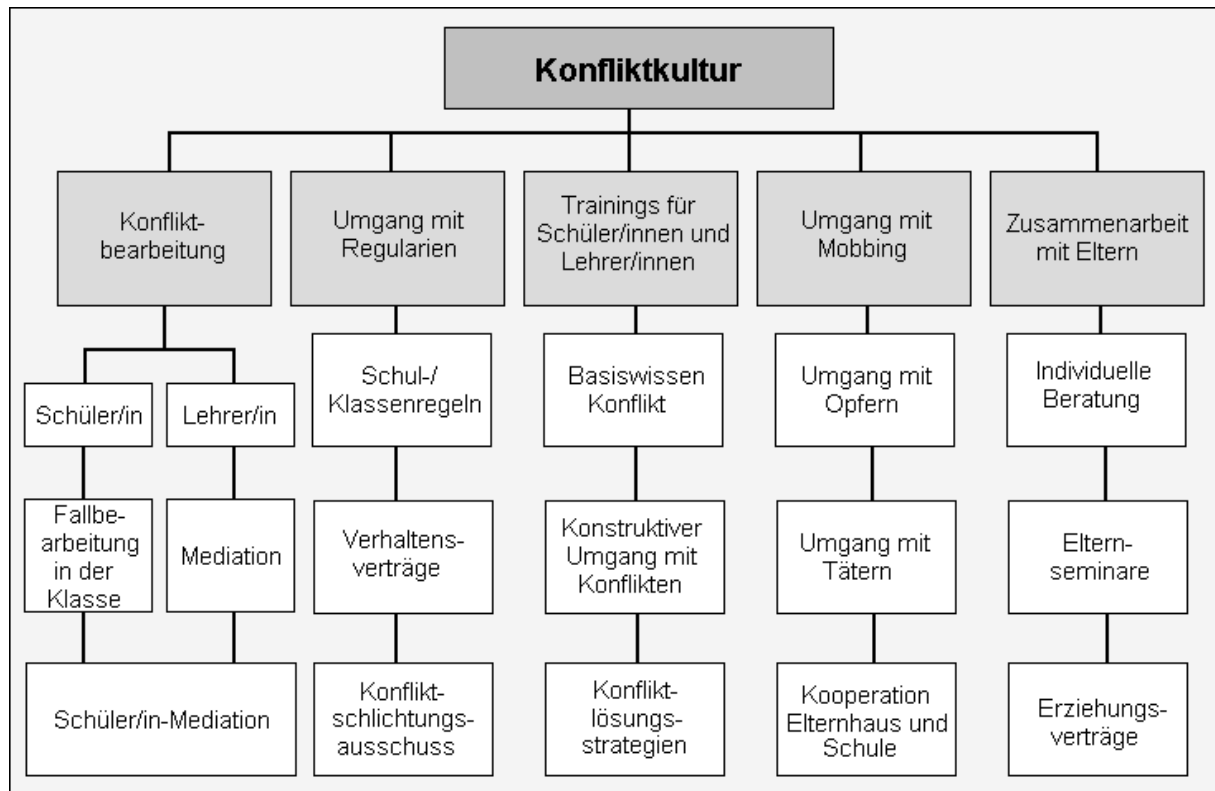
Zum gesamten Feed-back-Prozess einer Schule gehört neben dem Schulleitungs- und dem Schüler-Lehrer-Feed-back schließlich auch das Eltern-Feed-back, bei dem Eltern per Computer anonymisiert einschätzen, wie sie die Schule in bestimmten Teilbereichen empfinden. Ziele des Elternfeedbacks sind die Transparenz der gegenseitigen Erwartungen, die Förderung von gegenseitigem Verständnis und Vertrauen, die Verbesserung der Information und Kommunikation und die allgemeine Verbesserung des Schulklimas. Zudem erhält die Schule Informationen darüber, welche schulisch nutzbaren von Seiten der Eltern bestehen (d. h. welche Eltern die Schule in welcher Weise unterstützen können). Das Elternfeedback stößt bei den Eltern auf unvermutet hohes Interesse. Viele Eltern machen konkrete Angebote zur Unterstützung der Schule, bieten Praktika oder Nachhilfeunterricht für Schülerinnen und Schüler an, schlagen Beiträge zur Unterrichtsgestaltung vor oder offerieren Sach- und Geldmittel bzw. Arbeitskraft zur Verschönerung der Schule.

Fazit: Die Einführung einer umfassenden Feed-back-Kultur kann Schulen in ihrer Entwicklung maßgeblich, qualitätsorientiert und konkret unterstützen. Durch die web-basierte Form der Datenauswertung sind die Ergebnisse von Befragungen in kürzester Zeit verfügbar, sodass Befragung und Auswertung in einem engen zeitlichen Zusammenhang stehen und die Ergebnisse für die beteiligten Gruppen schnell sichtbar werden können (Auswertung kostenpflichtig, Infos unter www.net-anschluss.de). Wesentlich ist zudem eine externe Beratung für die Feedbackprozesse, die gerade die Einführung begleitet und den Beteiligten in dem umfassenden Prozess unterstützend zur Seite steht.

Nähere Informationen zum Feed-back-Modell, auch Vermittlung des Kontaktes zu Schulen mit eingängiger Erfahrung unter info-demokratie@lisum.brandenburg.de.

6.3 Konfliktkultur

Eine Konfliktkultur enthält Orientierungen, Regeln und das konkrete Verhalten. Sie fördert die Konfliktfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die einer Klasse und die der Lehrkräfte. Es soll eine Gemeinschaft geschaffen werden, die an Konflikten nicht zerbricht. Die unterschiedlichen Lebensstile, Wertvorstellungen und Leistungsvoraussetzungen führen notwendigerweise zu Konflikten in der Schule. Deshalb ist es unsinnig, eine heile Welt in der Schule anzustreben, vielmehr sollen alle den Umgang mit Pluralität erlernen. Eine Konfliktkultur umfasst folgende Dimensionen³²:



Für jedes dieser einzelnen Themen gibt es eine Vielzahl von erprobten Strategien, Programmen und Methoden. Es wäre unsinnig, sie hier darzustellen, da es dazu eine Fülle von Literatur gibt. Einen guten Überblick über die praktischen Möglichkeiten vermittelt die hier zitierte Broschüre.

Erprobt und als erfolgreich evaluiert wurden verschiedene Programme. Sie richten sich entweder an die Schülerinnen und Schüler oder an eine Schule als Ganzes.

³² Kobra.net(2005): Soziales Lernen in der Schule, S.139

Das folgende **Gewaltpräventionsprogramm nach Olweus** ist ein Beispiel für einen „systemischen Ansatz“:

International bekannt ist das, bereits in den 70er Jahren entwickelte und seitdem in Skandinavien vielfach eingesetzte, Gewaltpräventionsprogramm nach Olweus (Olweus 1996). Es umfasst mögliche, kombinierbare Interventionen auf drei Ebenen (Schule, Klasse, Individuum) und kann intervenierend und präventiv zugleich wirken. Das Hauptziel des Programms besteht zum einen darin, vorhandene Gewaltprobleme innerhalb der Schule zu mindern, zum anderen die Entwicklung weiterer Probleme zu verhindern. Olweus formuliert vier Schlüsselprinzipien, die eine schulische Umwelt kennzeichnen sollen: (1) Wärme und positive Anteilnahme von Erwachsenen, (2) feste Grenzen gegenüber inakzeptablen Verhaltensweisen, (3) klare Konsequenzen Grenzen bei Grenzüberschreitung und Regelverstößen, (4) Erwachsene als Autorität im Sinne eines autoritativen (nicht autoritären) Erziehungsstils. Diese Prinzipien wurden auf spezielle Maßnahmen übertragen, die auf den drei genannten Ebenen angewendet werden können.

Der Schwerpunkt des Programms liegt in der koordinierten Einführung von Klassenregeln (mit angekündigten Konsequenzen) und regelmäßigen Klassengesprächen. Damit sollen für das Zusammenleben in der Schule zentrale Regeln aufgestellt, begründet, eingeführt und soweit wie möglich in gemeinsamer Anstrengung durchgesetzt werden. Ausgangspunkte der Umsetzung des Programms in die Praxis bilden eine Fragebogenerhebung zu verschiedenen gewaltbezogenen Problemfeldern an der Schule und ein pädagogischer Tag, an dem die Ergebnisse dieser Erhebung rückgekoppelt werden. Um die Verbindlichkeit und Entschlossenheit im Kollegium zu fördern, werden schließlich auf einer Schulkonferenz, konkrete, auf die spezifische (Gewalt-)Situation der Schule bezogene Maßnahmen vereinbart.

Dieses Gewaltpräventionsprogramm wurde in Schleswig-Holstein durchgeführt und evaluiert. Die Ergebnisse zeigen eine Verminderung des direkten aggressiven Verhaltens und eine Verbesserung des Klassen- und Schulklimas insbesondere in Grundschulklassen und der Sekundarstufe I in einem Untersuchungszeitraum von zwei Jahren.

Anregungen

- Analysieren Sie die sozialen Beziehungen an Ihrer Schule.
- Entwickeln Sie ein Programm für eine soziale Gestaltung der neuen Jahrgangsstufe 7.
- Suchen Sie Verbindungen in den Förderschwerpunkten von Unterricht- und außerunterrichtlichen Aktivitäten.
- Gliedern Sie Ihre Maßnahmen danach, was Sie „morgen“, „übermorgen“ und „später“ umsetzen wollen.

7 Gewährleistung der Übergänge

Die Oberschule hat eine „gesellschaftliche“ Verantwortung für den Übergang ihrer Absolventen in weiterführende Bildungs- und Ausbildungsgänge. Denn zum einen ist der Abschluss für die Jugendlichen eine notwendige – aber keineswegs hinreichende – Voraussetzung zur Integration in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft. Zum anderen braucht auch das Land Brandenburg ein hohes Qualifikationsniveau, um die notwendigen Innovationen zur weiteren sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung des Landes überhaupt in Gang setzen zu können. Nun hängt das natürlich nicht ausschließlich von den Lehrkräften allein ab, schließlich sind es die Schülerinnen und Schüler, die sich bilden. Dennoch ist ein – für manchen vielleicht grundlegender – Mentalitätswechsel notwendig: Alle Schülerinnen und Schüler sind wichtig, haben ein Recht auf Bildung und bedürfen deshalb der individuellen Förderung. Der Bildungserfolg des Einzelnen ist das höchste Gut der Schule.

Für die Oberschulen stehen die Sicherung der Ausbildungsfähigkeit und die Vermeidung von Schulabgängern ohne Abschluss im Zentrum der pädagogischen Arbeit.

7.1 Förderung der Ausbildungsfähigkeit

Sie ist als eins der vier Ziele der Sekundarstufe I³³ in den Rahmenlehrplänen beschrieben und enthält vier Aspekte.

Kern ist *erstens* die Entwicklung einer Persönlichkeit, die eigene Ziele für Arbeit und Beruf entwickelt und danach zu handeln bereit ist („berufliches und arbeitsweltbezogenes Selbstkonzept“). Da sich traditionelle Berufslaufbahnen und das „Normalarbeitsverhältnis“ auflösen bzw. schon aufgelöst haben, fehlen vorgegebene Strukturen zur Orientierung. So bleiben als Kompass für persönliche Entscheidungen die subjektive Orientierung und Prognosen oder Szenarien über die Zukunft einzelner Wirtschaftsbereiche.

Zum *Zweiten* geht es um ein möglichst hohes Bildungsniveau.

Drittens ist ein gutes Abschlusszeugnis wichtig, da alle weiterführenden (Aus-) Bildungsgänge einen (möglichst hohen) Schulabschluss voraussetzen.

Anforderungen an die Ausbildungsfähigkeit werden aber *viertens* in Abhängigkeit vom Arbeitsmarkt gesetzt. Es sind die Ausbildungsplatzanbieter, die das Anforderungsniveau für Ausbildungsplätze festsetzen.

Da sich die Qualifikationsanforderungen bei Einstellungen nach Marktlage verändern und sich zwischen den Betrieben unterscheiden, sollen aus „neutraler“ Perspektive, nämlich der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, die Anforderungen dargestellt werden, denen die Schülerinnen und Schüler sich stellen müssen.

³³ vgl. die Ziele der Sekundarstufe I in den Rahmenlehrplänen

Hintergrund: Anforderungen in der künftigen Erwerbsgesellschaft³⁴ aus Sicht der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Künftig geht es in der Berufsorientierung um die Vermittlung einer neuen „Orientierung“, die nicht mehr den traditionellen Beruf im Zentrum hat, sondern die Ausprägung der

- individuellen Arbeitsorientierung (Ziele, Werte, Fähigkeiten, Interessen, Ressourcen) und
- persönlichen Laufbahnentwicklung („career development“), d. h. Wege und Optionen zur Erlangung der erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen und zur erfolgreichen Gestaltung dieser individuellen Karriere. Anforderungen an eine moderne Berufsorientierung sind bereits im vorangegangenen Abschnitt genannt worden.

Hohes Qualifikationsniveau als Einstiegsvoraussetzung

- in der Allgemeinbildung,
- in der beruflichen Erstausbildung.

IT- Kompetenzen als grundlegende Kulturtechniken

- Nutzung computergesteuerter Arbeitsmittel in nahezu allen Tätigkeitsfeldern und auf fast allen Arbeitsplätzen.

Breite fachliche Basisqualifikationen mit hohem Transfergehalt für wechselnde Arbeitsanforderungen und Tätigkeiten

- als Voraussetzung für flexible Arbeitsorganisation und Einsatzfähigkeit im Betrieb und bei Betriebswechsel.

Internationalität

- Fremdsprachen und interkulturelle Kompetenzen.

Fachübergreifende Kompetenzen als Voraussetzung für eine neue flexible Arbeitsorganisation („life and work skills“)

- vernetztes logisches und ganzheitliches Denken,
- Kreativität,
- Organisations-, Planungs- und Managementfähigkeiten,
- Verantwortungs- und Leistungsbereitschaft,
- Teamfähigkeit und andere soziale Fähigkeiten,
- Ergebnis- und Kundenorientierung,
- Fähigkeiten zu Selbstständigkeit und Eigenverantwortung („life/work skills“)
 - zur Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie,
 - zu ökonomischem, ökologischem und unternehmerischem Denken und Handeln,
 - zu beruflicher Selbstständigkeit als Erwerbsform,
- Bereitschaft und Fähigkeit zum „lebenslangen Lernen“ (auch in Eigenverantwortung z. T. in der Freizeit und auf eigene Kosten).

³⁴Überarbeitet nach Schober: Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt.
In: www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung

Aus dieser Übersicht werden die überragende Bedeutung der Fähigkeit zu selbst gesteuertem Lernen und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen in Verbindung mit den Fachkompetenzen deutlich. Zudem müssen die Schulabgänger sich über den Wandel der Wirtschaft und die Anforderungen orientiert haben. Dazu sind auch Praxiserfahrungen notwendig.

Gelingensbedingungen von Praxiserfahrungen

Das Lernen an außerschulischen Lernorten – in privaten und öffentlichen Einrichtungen – sowie in Kooperation mit Unternehmen, Verbänden, Vereinen und kommunalen Institutionen hat für die Lernkultur der Oberschule eine wichtige Funktion, weil es Anwendungsbezüge erkennen lässt, Stärken der Schülerinnen und Schüler herausfordert, Motivation schaffen kann. Dies gilt nicht nur für „schuldistanzierte“ Schülerinnen und Schüler, sondern auch für besonders begabte. Die Wirksamkeit dieser Vorhaben hängt von folgenden didaktischen und organisatorischen Grundsätzen ab, wie man in Untersuchungen von Projekten mit Hauptschulen³⁵ herausgefunden hat:

- Praxislernen muss fachsystematisches Wissen mit der Anwendungsorientierung verbinden. Dies gelingt am ehesten über Projektunterricht, da dort die Fachinhalte im Zusammenhang mit den Projektaufgaben vermittelt werden.
- Die Lernprozesse müssen kooperativ und reflexiv gestaltet werden. Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich aus über die Planung, Durchführung und Erfolgskontrolle und bewerten Prozess und Ergebnis. Auf diesem Weg werden „metakognitive“ Strategien erworben.
- Die Lernprozesse müssen Phasen der Steuerung durch die Lehrkräfte und außerschulische Experten mit Phasen der Selbststeuerung verbinden.
- Die Lehrkräfte und außerschulische Experten sind in den Projekten unverzichtbar und ergänzen sich. Die außerschulischen Experten haben eine fachliche, die Lehrkräfte eine fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Aufgabe. Die Projekte werden also in gleichem Umfang von Schule und außerschulischem Partner begleitet.

Projekte in Kooperation mit außerschulischen Partnern - wie öffentlichen und privaten Einrichtungen, sozialen und kulturellen Initiativen, kommunalen und überregionalen Einrichtungen, Unternehmen, Verbänden u.a. – scheinen also ein Königsweg für wirksame Praxiserfahrungen zu sein. Dieser Ansatz geht in seinem Anspruch weit über die üblichen Formen des Praxislernens hinaus³⁶.

Häufig ist die Grundidee solcher Vorhaben, Aufgaben oder Probleme, die eine Institution aus unterschiedlichen Gründen - z. B. weil sie keine Zeit hat - selbst nicht bearbeiten kann, an eine Schule zu übergeben. Den Schülerinnen und Schülern stellt sich damit eine Aufgabe mit hohem Motivationsgehalt aus der außerschulischen Wirklichkeit, die im Unterricht bearbeitet wird.

Selbstverständlich muss die Aufgabe oder das Problem zunächst so konkretisiert und modifiziert werden, dass sie von Schülerinnen und Schülern überhaupt bearbeitet werden kann; ebenso muss auch vorher geklärt werden, was die Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer Arbeit an Unterstützung benötigen und von wen sie diese erhalten.

Solche Vorhaben werden mit Kooperationsverträgen verstetigt.

³⁵ Thiel/Ulber (2005) : Situiertes Lernen an Hauptschulen. In: Die deutsche Schule 3/ 2005, S. 315 ff

³⁶ Ein weiterer wirksamer Ansatz sind die Produktionsschulen

Warum Schulversager bei DaimlerChrysler eine Chance bekommen³⁷

Gemeinsam mit einem befreundeten Gärtnermeister und einem Unternehmensberater gründete Herr I. einen Verein, in dem er Projekte zwischen Unternehmen und Schule vermittelte. So entwarfen, berechneten und planten Schülerinnen und Schüler für einen Landwirt einen Kuhstall. Andere entwarfen und sanierten in einem Bürogebäude das Treppenhaus... Herrn I. war es wichtig, dass die Schüler ihre Lernerfahrungen in der Schule aufgriffen und sich bewusst wurden, was und wie sie lernten. Das Mittel dazu: kontinuierliche Beschreibung für ihre Portfoliomappen.

Mittlerweile haben schon zweimal vier Schüler bei DaimlerChrysler einen regulären Ausbildungsplatz als Fertigungsmechaniker ergattert. Zuvor mussten sie sich in Auswahlgesprächen gegen jeweils rund 80 Klassenkameraden durchsetzen, anschließend zwei einwöchige Praktika absolvieren und dann mit ihren Portfolios und der Präsentation ihrer Projekte vor Lehrkräften, Unternehmensvertretern und Journalisten ihre Qualifikation beweisen.

„Man darf die Erfolge nicht auf alle übertragen“, sagt Herr I. „Längst nicht jeder Schüler erwacht angesichts einer solchen Chance aus seinem Schlaf. Aber die wichtigste Erfahrung ist zu lernen, wie man lernt.“

7.2 Vermeidung von Schulverweigerung und Schulabbruch

*„Alle Untersuchungen der letzten Jahre und die auch mir bekannten Praxisberichte weisen auf die Schlüsselbedeutung des Schuleschwänzens hin. **Es gibt kaum einen besseren Frühindikator für Probleme zu Hause und in der sozialen und Leistungsentwicklung des Schülers als das Wegbleiben aus der Schule. Hier muss sofort und mit geschickten Schritten geprüft werden, was der Hintergrund ist.**“³⁸*

Viele Schulen haben gelungene Praxismodelle entwickelt, mit denen sie der Schulmüdigkeit begegnen. Sie setzen nicht ausschließlich beim einzelnen Jugendlichen an, sondern beziehen den Unterricht, das Schulleben, das außerschulische Umfeld, Experten und die Familie mit ein. In einem von der Bertelsmann-Stiftung und der gemeinnützigen Hertie – Stiftung finanzierten Projekt wurden Empfehlungen für eine solche komplexe Strategie formuliert, die hier in Auszügen wiedergegeben werden.

³⁷ Gekürzt und abgewandelt nach: Was Noten verschweigen, aus: brand eins, 7. Jahrgang, Heft 5, Juni 2005

³⁸ Prof. Hurrelmann in: Behörde für Bildung und Sport Hamburg, Gewalt in der Schule – was ist zu tun?, S. 14

Empfehlungen gegen

Schulschwänzen – Schulmüdigkeit – Schulverweigerung – Schulabbruch³⁹

Die gelungenen Praxismodelle, die Schulmüdigkeit, Schulverweigerung und Schulabbruch verhindern bzw. auffangen, haben alle eines gemeinsam: Sie beginnen möglichst früh (Prävention), sie fördern individuell, sie ermöglichen Erfolgserlebnisse, und sie öffnen sich dem Leben und der Praxis. Viele Schulen in Deutschland haben dies bereits vorbildlich verwirklicht. Die Bertelsmann-Stiftung und die Gemeinnützige Hertie-Stiftung haben die bestehenden Lösungsansätze aufgegriffen, um sie als langfristige wirkungsvoll gegen Schulmüdigkeit zu empfehlen.

- **Die Schule für die Praxis öffnen – ohne Partner geht es nicht!**

Die gelungenen Beispiele zur Förderung schulmüder Kinder und Jugendlicher zeigen deutlich: Die Schule muss sich systematisch dem Leben öffnen und die Praxis in die Schule holen. Außerschulische Lernorte und Partner müssen die Bildungsarbeit an Schulen ergänzen. Kommunikations-, Erfahrungs- und Experimentierräume mit interessanten und für Jugendliche attraktiven Angeboten sind notwendig: Technik, Design, Sport, Kunst, Musik, neue Medien, neue Sprachen, Schülerclubs und Spiel – in diesen Bereichen können Schülerinnen und Schüler Stärken entdecken; Lernmotivation kann (wieder) entstehen. Nur wenn das Lernen in der Schule die soziale Wirklichkeit der Kinder und Jugendlichen in vielfältiger Weise berücksichtigt, können die Schülerinnen und Schüler das Erlernte in eine sinnvolle Beziehung zu ihrem eigenen Leben setzen. Daher sollten sich vorschulische Einrichtungen und Schulen eng mit allen lokalen und regionalen Einrichtungen vernetzen. Vor allem in der Schule können sich die Partner auch aktiv in den regulären Schulalltag einbringen.

Darüber hinaus kann Unterricht an eben jenen Orten stattfinden, die konkrete betriebliche, soziale und kulturelle Erfahrungen ermöglichen: Unterricht außer Haus in Form von Projekten, Recherchen oder regelmäßigen Praxistagen in Betrieben, Altenheimen, Museen, auf dem Bauernhof etc. kann und muss Bestandteil von organisierten Lernprozessen werden – nicht nur für die Schulmüden. Hier können Schülerinnen und Schüler authentisch und oft effektiver als durch jedes Lehrbuch lebenspraktische und fachliche Kompetenzen erwerben und Anregungen für den eigenen Berufswunsch erhalten. Darüber hinaus sollte die Schulsozialarbeit an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule umfassende Beratung bei individuellen Problemen in Familie und Schule anbieten. Als erfolgreich erweisen sich auch sozialpädagogische Anlaufstellen in Schule und Stadtteil. Insbesondere an den Übergängen, d. h. beim Schuleintritt, vor dem Übergang aus der Grundschule in die weiterführende Schule oder beim Schulwechsel gilt es, „Risikokinder“ besonders zu beachten und zu betreuen. Vor allem am Ende der Grundschulzeit werden Weichen für das Leben gestellt.

³⁹ Kontakt:

www.bertelsmann-stiftung.de

www.hertie-stiftung.de

www.netzwerk-innovativer-schulen.de

- **Eltern, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler einbeziehen – den vielfältigen Ursachen Rechnung tragen!**

Schulmüdigkeit und Schulverweigerung entstehen selten über Nacht; sie sind meistens das Ergebnis zunehmender Entfremdung von der Schule mit vielen Zwischenstationen. Zu den Ursachen gehören familiäre Probleme, fehlende Ansprache in der Schule, Über- oder Unterforderung der Schülerinnen und Schüler, Leistungsmisserfolge, die zu wiederholtem Sitzenbleiben und Schulwechsel führen können. Präventive Angebote können daher nur greifen, wenn sie von Anfang an Eltern, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Die Beratung von Lehrkräften und Eltern sowie das Auffangen der Schülerinnen und Schüler durch sozialpädagogische Angebote haben sich als besonders erfolgreich erwiesen. Der Einsatz der Sozialpädagogen trägt deutlich dazu bei, andere und weitaus kostspieligere Maßnahmen der Kommunen zu vermeiden.

- **Lernen individualisieren – ohne Erfolgserlebnisse kein Selbstwertgefühl!**

Auch PISA hat es gezeigt: Sollen die Schülerinnen und Schüler die notwendigen Basiskompetenzen erwerben und soll Schulmüdigkeit verhindert werden, muss das Lernen – nicht das (Be-)Lehren – im Mittelpunkt der Schule stehen. Die von der Lehrkraft Lehrer initiierten Lernprozesse sollten weitgehend auf die individuelle Situation sowie auf die individuellen Vorkenntnisse des Lerners zugeschnitten sein und psychologische Grundbedürfnisse – allen voran emotionale Sicherheit – berücksichtigen. Die Lehrkraft als kompetenter Lernbegleiter sollte zunächst die individuellen Stärken und Schwächen seiner Schülerinnen und Schüler feststellen können. Aufbauend auf den Stärken können die Fördermaßnahmen greifen, die die Schwächen ab- und die Stärken ausbauen. Ziel muss es sein, allen Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Dabei sind die begleitende Unterstützung durch Sozialarbeiter, Erzieher, Psychologen, Ergotherapeuten etc. und vielfältige Zusatzangebote für besonders interessierte Schüler notwendig. Dies alles bedeutet eine neue Lernkultur, die auf die Lust am Lernen setzt und die den Schülerinnen und Schülern ebenso fördert wie auch angemessen fordert. Es bedeutet auch, die Stundentafel und Fächergliederung zu flexibilisieren und die Zusammenarbeit – auch der Lehrer untereinander – zu stärken.

Gütersloh/Frankfurt, 30. September 2002

Gelingensbedingungen für die frühe Intervention

- Lernstrategien entwickeln, mit denen die Schülerinnen und Schüler sich realistische Ziele setzen, Lernerfolge erfahren und sich zu motivieren lernen;
- attraktive Angebote mit außerschulischen Partnern schaffen;
- Verfahren der „integrierten Bildungs- und Entwicklungsförderung“ einsetzen - Grobstruktur:
 - Ausgangslage zu den Bereichen Unterrichtsleistungen, Lernverhalten, soziale Entwicklung,
 - Bilanzieren,
 - Förder- und Unterstützungsziele im Team entwickeln,
 - Förderplanungsgespräche mit Zielvereinbarung mit dem Schüler und den Eltern,
 - Geeignete Lerninhalte, Lernstrategien, Förderangebote auswählen,

- Ergebnisse mit den Partnern (Jugendamt, Heim) kommunizieren,
- Verlauf und Ergebnisse dokumentieren,
- Effekte, Strukturen, Konzepte überprüfen und ggf. Bedingungen, Ziele, Wege verändern⁴⁰ ;
- Verantwortliche für das Verfahren der „integrierten Bildungs- und Entwicklungsförderung„ in der Schule bestimmen;
- Jugendhilfe systemisch einbeziehen.

Anregungen

- Prüfen Sie, wieweit im Unterricht Kompetenzen für die Ausbildungsfähigkeit von der Jahrgangsstufe 7 an gefördert werden.
- Lassen Sie sich von ehemaligen Schülerinnen und Schülern, Ausbildern und Lehrkräften Rückmeldungen geben, wie ihre Schülerinnen und Schüler die Anforderungen der Ausbildung/ weiterführender Bildungswege bewältigen.
- Entwickeln Sie ein fächerverbindendes Konzept der Berufsorientierung für Ihre Schule.
- Schaffen Sie Kooperationsbeziehungen zu Unternehmen und anderen Institutionen in allen Wirtschaftsbereichen.
- Integrieren Sie Ihre Konzepte des Praxislernens in Ihre Strategie der individuellen Förderung.
- Orientieren Sie sich am Präventionskonzept (Rundschreiben 31/01).

⁴⁰ Thimm (2004): Individuelle Bildungs- und Entwicklungsförderung von Sek. I-Schülern der Regelschule. Das Material enthält viele unmittelbar einsetzbare Werkzeuge

8 Teambildung

Aus zwei Gründen ist eine Teambildung notwendig:

- Eine Unterrichtsentwicklung im Sinne der oben dargestellten Strategien ist nicht in einem Fach von einer Lehrkraft wirksam zu realisieren, sondern bedarf zumindest eines Kernteams. Lernstrategien müssen in den Fachunterricht integriert werden, offene Unterrichtssituationen müssen für die Schülerinnen und Schüler als regulärer Bestandteil von Lernprozessen erkannt werden können.
- Alle Ansätze zur Entwicklung der sozialen Beziehungen liegen quer zur Fachperspektive, aber innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Nur mit dem Blick aller, die in einer Klasse oder einer Jahrgangsstufe unterrichten (oder sonst mit den Schülerinnen und Schülern zu tun haben), wird die Ist-Situation erkennbar und können Entwicklungsmaßnahmen bestimmt werden.

Wie die einzelne Schule diese Verbindung des Lernens in Fächern und des Lernens in Klassen bzw. Jahrgangsstufen personell gestaltet, dafür gibt es kein Idealmodell, weil u. a. die Größe der Schule und die Kompetenzen der Lehrkräfte entscheidende Bedingungen darstellen. In der Praxis reichen erfolgreiche Modelle vom eigenständigen Jahrgangsteam bis zu einem Kernteam, das die pädagogischen Schwerpunkte festlegt und „in einer Hand“ die übergreifenden methodischen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gezielt fördert. Eigenständige Jahrgangsteams haben zusätzliche Kompetenzen, die sonst bei der Schulleitung liegen.

Eine Teambildung bietet aber auch eine persönliche Chance für die Einzelnen. Jede Lehrkraft, die mit einer anderen oder in einem kleinen Team Unterricht gemeinsam plant, vielleicht mal gegenseitig hospitiert und gemeinsam auswertet, spürt die Entlastung und die wachsende Arbeitszufriedenheit.

Gut harmonisierende Teams arbeiten gemeinsam am Unterricht, indem sie sich gegenseitig Unterrichtsbeispiele vorstellen, auswerten und Neues entwickeln sowie die Rückmeldung durch die Schülerinnen und Schüler organisieren und auswerten. Sie bilden eine Gemeinschaft, die eine gemeinsame Idee von Unterricht verbindet und lernen voneinander. „Aus Lehrerkollegien werden dann Lernkollegien⁴¹“.

Zu den Erfahrungen mit der Einführung der Teamstruktur schreibt eine Schule⁴²:

„Aus heutiger Perspektive können wir sagen, dass Freiwilligkeit, Transparenz, Verzicht auf pädagogische Missionierung und vor allem die von einer Initiativgruppe praktizierte „offene Unterrichtstür“ zum aktuellen Standard des Ansatzes maßgeblich beigetragen haben. Verbindlichkeit steht bei uns nicht im Widerspruch zum Freiwilligkeitsprinzip. Wir hüten uns vor Starrheit der Strukturen, Feinregulierung der Prozesse, übervolle (Jahres-)planungen und auch – soweit es durch uns beeinflussbar ist – vor festgezurrten Rahmenbedingungen durch die Behörden.“

⁴¹ Kempfert/Rolff (2005): Qualität und Evaluation. Weinheim und Basel, S. 86

⁴² Erich-Kästner-Schule in Ransbach-Baumbach (Rheinland-Pfalz), einer Schule mit verbundenem Haupt- und Realschulbildungsgang. Quelle: <http://Toolbox.netzwerk-innovativer-schulen.de>

Die drei Schwerpunkte der Oberschule führen zu folgenden **Aufgaben** für die Teams:

- Programme zur Entwicklung sozialer Beziehungen auswählen, adaptieren und umsetzen;
- Strategien zur individuellen Förderung auswählen, Materialien adaptieren, im Unterricht umsetzen und Ergebnisse auswerten;
- schuleigene Lehrpläne mit Anforderungsdifferenzierung erarbeiten, Kompetenzraster einführen;
- neue Formen der Leistungsbewertung und systematischer Reflexion der Lernprozesse durch die Schülerinnen und Schüler selbst auswählen, erproben und auswerten;
- Maßnahmen zur Förderung selbst gesteuerten Lernens auswählen, adaptieren, einsetzen und auswerten;
- Methoden prozessorientierter Lerndiagnostik auswählen, adaptieren, einsetzen und auswerten;
- Wochenstundentafel nach pädagogischen Grundsätzen gestalten;
- Maßnahmen der individuellen Bildungs- und Entwicklungsförderung verankern und durchführen.

Zur Gestaltung dieser Aufgaben benötigen die Teams **Instrumente und Methoden**. Neben Moderationstechniken gehören dazu Systematiken (z. B. der „Kreislauf der Unterrichtsentwicklung“), Planungsinstrumente (z. B. Wer macht was?), Auswertungsmethoden (z. B. Raster für Auswertungsgespräche mit der Schulleitung), Methoden des Wissensmanagements (Dokumentation, elektronische Fassung schuleigener Lehrpläne und Kompetenzraster).

Gelingensbedingungen

- Großes planen, klein anfangen;
- Vorteile der Teamarbeit für den Einzelnen verdeutlichen;
- Freiwilligkeitsprinzip;
- Langfristige Planung der Teambildung;
- Weit reichende Gestaltungsfreiheit für die Teams;
- Unterstützung in allen Organisationsfragen durch die Schulleitung;
- Verankerung von Teambesprechungen im Stundenplan;
- Einführung von Berichts- und Auswertungsroutinen.

Anregungen

- Werten Sie die bisherigen informellen und formellen Formen der Zusammenarbeit an Ihrer Schule aus.
- Prüfen Sie, wer/ welche Gruppe die o. g. Aufgaben der Teams bisher wahrnimmt und wie erfolgreich das geschieht.
- Diskutieren Sie die Vor- und Nachteile verschiedener Teammodelle im Hinblick auf Ihre Schule.
- Planen Sie Teamentwicklungsseminare als schulinterne Fortbildung.
- Adaptieren Sie eine für Ihre Schule geeignete Teamstruktur, erproben Sie sie nach vorher festgelegten Kriterien.

9 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind als Aufgabe der einzelnen Schule hinlänglich beschrieben, auch die grundlegenden Instrumente sind bekannt und vielen Schulen vertraut. Wenn nun die individuelle Förderung, die Gestaltung sozialer Beziehungen und die Gewährleistung der Übergänge als übergreifende Schwerpunktaufgaben von den Oberschulen angenommen werden, dann benötigen sie die notwendigen Instrumente für die Steuerung des Prozesses. Diese werden ergänzt um den im Land Brandenburg geschaffenen Rahmen der Qualitätssicherung. Er umfasst den Orientierungsrahmen Schulqualität, die Schulvisitation, die datengestützten Qualitätsgespräche zwischen Schulleitung und Schulaufsicht, das Schulprogramm als Instrument zur Orientierung über die angestrebte Schulentwicklung, die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten und der zentralen Prüfungen.

Die einzelne Schule muss die Prüfungs-, Evaluations- und Gesprächsergebnisse so auswerten, dass sie ihr zusätzliche Erkenntnisse für die Qualitätsentwicklung ihrer Schwerpunktaufgaben bringen.

Es ist allgemein akzeptiert, dass eine schulinterne Steuergruppe die geeignete Organisationsform ist, um schulinterne Entwicklungsprozesse zu bündeln, zu begleiten, zu reflektieren und zu verankern. Eine Steuergruppe hat folgende **allgemeine, prozessbezogene Aufgaben**. Sie

- erarbeitet ein schulspezifisches Qualitätsentwicklungs- und -sicherungskonzept;
- unterstützt die Jahrgangsteams und Fachgruppen bei der Dokumentation und Reflexion der Unterrichtsentwicklung;
- gestaltet systematische und datengestützte Rückkopplungsprozesse mit den Schülerinnen und Schülern, den Teams und der Schulleitung;
- organisiert die Diskussion und Auswertung in der Schulöffentlichkeit und bereitet die Daten dazu auf;
- erschließt die Ergebnisse aus Prüfungen, Vergleichsarbeiten, Untersuchungen, datengestützten Qualitätsergebnissen u. a. für die interne Entwicklung;
- sammelt, ergänzt und erarbeitet Instrumente zur Evaluation;
- organisiert und gestaltet Fortbildungen;
- dient als Ansprechpartner für Externe.

Die **inhaltlichen Aufgaben** der Steuerung und Auswertung beziehen sich auf folgende Bereiche:

- Das pädagogische Konzept und seine Fortschreibung;
- gewählte Unterrichtsorganisation in ihren pädagogischen und sozialen Wirkungen;
- Wirksamkeit der Förderung selbst gesteuertem Lernens als dem Kern individueller Förderung;
- Wirksamkeit der Maßnahmen zur Gestaltung sozialer Beziehungen;
- Unterstützungsfunktion der Zeit- und Raumgestaltung für das Lernen;
- Prozesse der Teamentwicklung;
- Wirksamkeit der Maßnahmen zur Vermeidung von Schulverweigerung und Schulabbruch;

- Entwicklung der Abschlüsse, Zufriedenheit von Absolventen, Ausbildern bzw. Lehrkräften weiterführender Bildungsgänge mit den erworbenen Kompetenzen.

Für einige dieser Aufgaben liegen adaptierbare **Instrumente und Verfahren** vor:

- Zusammenarbeit in Teams,
- Reflexionsjournale für Schülerinnen und Schüler,
- reziproke Fragebogen zur Schülerselbst- und Fremdevaluation,
- Jahresgespräche Schulleitung – Teams mit Zielvereinbarungen,
- Instrumente zur Qualitätssicherung individueller Förderung.

Anregungen

- Auch hier gilt: Planen Sie langfristig, fangen Sie aber klein an.
- Sichern Sie sich die Unterstützung der regional tätigen Beraterinnen und Berater.
- Suchen Sie Unterstützung bei der Auswertung von Prüfungen, Vergleichsarbeiten und wissenschaftlichen Untersuchungen.
- Suchen Sie externe fachliche Beratung für die Steuergruppe.
- Entlasten Sie die Mitglieder der Steuergruppe für ihre Arbeit.

Abs.: _____

Tel./ E-Mail: _____

LISUM Bbg

Projekt: „Implementierung der Oberschule“
Abt. 4

14974 Ludwigsfelde-Struveshof



Feedback

Ich/Wir hätten folgende Anregungen/Hinweise:



Ich/Wir bitten um ein Gespräch zu folgendem Thema:

Ich/Wir hätten gern Literaturhinweise zum Thema:



Ich/Wir bitten um Materialien zum Thema:



Ich/Wir wünschen uns zu folgenden Themen

weitere Veranstaltungen.