



Vielfalt als Gewinn – Lernen erfolgreich gestalten!

Heterogenität im Fachunterricht produktiv nutzen



Impressum

Herausgeber: GEW Hauptvorstand, www.gew.de
im Rahmen des ehemaligen Fortbildungsprojekts „Vielfalt in der Schule“ / EU-MAIL
(European mixed ability and individualised learning) und
in Kooperation mit Forum Eltern und Schule (FESCH)

Verantwortlich: Dr. Ilka Hoffmann, Geschäftsführendes Vorstandsmitglied der GEW

Autor*innen: Bert Kerstin, Rainer Kopp, Barbara Neißer, Michael Wildt
Redaktion: Rainer Kopp (FESCH), Barbara Neißer, Martina Schmerr, Laura Wallner (GEW)
Gestaltung: Karsten Sporleder
Illustrationen: Bubert (Titel), frimages (S. 9), Frank Ramspott (S. 16), pseudodaemon (S. 26, 39, 51, 59, 62)
Druck: Druckerei Leitheußner, Coburg

Die Broschüre kann zum Preis von 2,20 Euro unter folgenden Adressen bestellt werden:

GEW: www.gew-shop.de (Mindestabnahme 10 Expl., zzgl. Versandkosten, Artikelnr. 2212)
oder broschueren@gew.de (Einzelexemplare, zzgl. Versandkosten)

FESCH: www.weiterbildung-fuer-schulen.de/materialien/individualisiertes-lernen
oder bestellung@w-f-sch.de



März 2021

Vielfalt als Gewinn – Lernen erfolgreich gestalten!

Heterogenität im Fachunterricht produktiv nutzen

Vorwort Ilka Hoffmann	5
Schritt für Schritt – eine Einführung	9
Rainer Kopp, Michael Wildt	
Umgang mit Heterogenität im Deutschunterricht	16
Barbara Neißer	
Material 1: Beispiel eines differenzierten Kompetenzrasters im Deutschcurriculum	22
Material 2: Kompetenzorientierter Selbsteinschätzungsbogen zur Lesefähigkeit am Ende der Klasse 5	23
Material 3: Individueller Entwicklungsplan	24
Binnendifferenzierter und kompetenzorientierter Englischunterricht	26
Bert Kerstin	
Material 1: Differenzierungsmatrix Grammatik	34
Material 2: Beispiel für einen Unitplan („All about Wales“)	35
Material 3: Workplan – „Here you learn how to talk about your room“	36
Material 4: Beispiel für einen 14-Tage-Plan	37
Selbstgesteuertes Mathematiklernen	39
Michael Wildt	
Material 1: Zielklärung – Wir erkunden die Sprache der Mathematik	47
Material 2: Lernschrittplanung	48
Material 3: Lernschrittplanung am Beispiel „Summenform und Produktform des gleichen Terms – was bedeutet das?“	49
Mehr Selbstbestimmung und Selbstkontrolle bei den Lernenden – Wie kann das gehen? – Ein Gespräch mit den Autor*innen	51
Nachwort – Was wäre, wenn...	59
Rainer Kopp	
Die Autorinnen und Autoren	62

Vorwort

Viele Kolleginnen und Kollegen treibt die Frage um: Wie kann ich der Vielfalt der Lernenden in meinem Fachunterricht gerecht werden? Wie gehe ich mit den widersprüchlichen Anforderungen um: Lernziele und Leistungsbewertung auf der einen Seite und die Aufgabe der Individualisierung des Lernens und Förderns auf der anderen Seite? Zu diesen Fragen möchten wir mit der vorliegenden Broschüre Hilfe und Anregung geben.

Die Heterogenität der Lernenden ist für Schule und Lehrkräfte stets eine der großen Herausforderungen gewesen. Homogene Lerngruppen hat es allerdings zu keiner Zeit in der Geschichte der Schule gegeben. Immer schon standen der lehrplangemäße, von Lehrkräften vorgeplante und verantwortete Unterricht und die unterschiedlichen Neigungen und Lernvoraussetzungen der Lernenden in einem Spannungsverhältnis zueinander. Dies verstärkte sich noch mit der Einführung der Schulpflicht, die im Laufe der letzten Jahrhunderte in einigen Teilen Deutschlands eingeführt wurde und vor 100 Jahren Verfassungsrang für alle erhielt. Die gesellschaftliche Spaltung zwischen arm und reich schlug sich unmittelbar in der Arbeit der Volksschule nieder. Schon bald wurden Testverfahren eingeführt, um die „nicht schulfähigen“ Kinder, die meist aus Armutsverhältnissen stammten, von der Volksschule fernzuhalten. „Sie hemmen nur“, so der Gründer der Hilfsschule Heinrich Ernst Stötzner (1832–1910). Dem Gedanken, dass langsam Lernende den Fortgang des Unterrichts hemmen, liegt das Postulat des gleichschrittigen, lehrerzentrierten Unterrichts zu Grunde. Der Widerspruch zwischen der Forderung nach der bestmöglichen Bildung für jedes lernende Individuum und der „Ordnung“ eines planvollen Unterrichts zieht sich durch die Geschichte der Didaktik.

Während der berühmte Pädagoge und Theologe Johann Amos Comenius (1592–1670) forderte, „allen alles zu lehren“ und dabei nur zwischen den Entwicklungsstufen des Menschen unterschied, diskutierten Johann Friedrich Herbart (1776–1842) und Ernst Christian Trapp (1775–1818) die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen als ein ernstes Problem für die Unterrichtsplanung. Sie schlugen vor, den Unterricht nach den „Mittelköpfen“ auszurichten. Dieser in Phasen aufgeteilte, lehrerzentrierte fragend-entwickelnde Unterricht blieb fast zwei Jahrhunderte lang das zentrale Leitbild, das den angehenden Lehrkräften in ihrer Ausbildung vermittelt wurde. Die Inhalte und Anforderungen richten sich demnach an die mittlere Leistungsgruppe der Lernenden nach der Gaußschen Normalverteilung. Auch die Leistungsbeurteilung folgt dieser Logik. Es gibt also immer Sieger und Verlierer im Unterrichtsgeschehen anstatt dass jede und jeder zum Lernen ermutigt wird. Auch die Lernangebote richten sich nicht nach der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotsky), also nicht nach dem nächst höheren Anforderungsniveau für das einzelne Kind, sondern werden vom Unterrichtsstoff statt von den Lernenden aus gedacht.

Die Folge ist, dass stets ein Teil der Lernenden in ihrem Lernen abgebremst wird und ein weiterer Teil überfordert ist. Die Reformpädagogik antwortete auf dieses Dilemma mit offenen Unterrichtsformen und einer „Pädagogik vom Kinde aus“ (Ellen Key). Es entstanden freie Schulen, die sich vom Korsett staatlicher Vorgaben befreiten. Alle Versuche, die öffentliche Schule nach den Grundsätzen der Reformpädagogik auszurichten, blieben indes allenfalls Stückwerk. Nichtsdestotrotz hat sich der Unterricht verändert: Kooperatives, offenes und selbstverantwortetes Lernen haben Einzug in die staatlichen Schulen gehalten. Nicht selten werden diese „modernen“ Lernformen aber eher als eine Bereicherung der Methodenvielfalt, denn als ein Mittel der Gestaltung von Lernarrangements für heterogene Gruppen gesehen.



Dr. Ilka Hoffmann

Ein grundlegendes Problem entsteht schon in der schulformbezogenen Ausbildung der Lehrkräfte, die mitunter in der Erwartung einer relativ homogenen Schülerschaft „ihrer Schulform“ in die Berufspraxis gehen. Die Themen „Diversität“, „Heterogenität“ und „Inklusion“ werden in der Vorbereitung angehender Lehrkräfte – wenn überhaupt – häufig bildungswissenschaftlich und allgemein behandelt. Sie stehen viel zu oft unverbunden neben der allgemeinen und fachbezogenen Didaktik. Hinzu kommt: Letztere wird an den Universitäten stiefmütterlich behandelt. Sie ist personell schwach aufgestellt und teils mit Personen besetzt, die keinen Bezug zur Praxis haben. Dies führt nicht selten dazu, dass die didaktische Ausbildung an den Hochschulen nicht vermag, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überwinden.

Ein weiteres Problem im Umgang mit Heterogenität hängt mit der empirischen Wende in den Erziehungswissenschaften und der damit verbundenen neuen Outputsteuerung zusammen. Das Ergebnis der „Wende“ war zunächst die Entwicklung von verbindlichen Standards. Diese werden in Jahrganggruppen durch landesweite Vergleichsarbeiten getestet. Die Testformate geben ein relativ starres Richtig-Falsch-Schema vor. Sie suggerieren, dass Jahrgangsklassen in einer bestimmten Zeit, etwas Bestimmtes und Vorgegebenes gelernt haben müssen. Implizit wird hier also von einer homogenen Lerngruppe ausgegangen. Lange Zeit waren die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von diesen Tests sogar ausgeschlossen. Erschwerend kommt hinzu, dass wir weiterhin ein Schulsystem haben, das Kinder und Jugendliche nach ihren Leistungen segregiert und damit suggeriert, die Schaffung homogener Lerngruppen sei möglich.

Diese Standardisierung und Platzierung von Lernenden auf der einen Seite und der Auftrag der Individualisierung von Lernen auf der anderen Seite werden von den Lehrkräften als Widerspruch empfunden. Die widersprüchlichen Anforderungen führen zu einem Gefühl der Überforderung. Deshalb ist es notwendig, die Forderungen nach verbindlichen Kompetenzstandards mit differenzierenden Unterrichtskonzepten zu verbinden. Die große Herausforderung ist es dabei, das Thema „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ auf konkrete Fachinhalte zu beziehen. So hat differenzierender Unterricht in Mathematik andere Anforderungen als die Differenzierung im Deutschunterricht, wie in der vorliegenden Broschüre deutlich wird. Was die Autor*innen der Beiträge allerdings eint, ist die Erkenntnis, dass es gerade in heterogenen Lerngruppen wichtig ist, die Selbstverantwortung und Selbstevaluation der Lernenden zu stärken.

Vor nunmehr über zehn Jahren hat der Vorstandsbereich Schule der GEW im Rahmen der Organisationsentwicklung und in Kooperation mit dem Forum Eltern und Schule (FESCH) das Fortbildungsprojekt „Vielfalt in der Schule – Wie fördern wir individualisiertes Lernen in heterogenen Gruppen?“ (auch als „EU-MAIL-Projekt“ bekannt) angeschoben. Das Projekt bestand in der Verbreitung von Fortbildungsbausteinen und der Schulung von über 70 Moderator*innen. Die Schulungsreihe umfasste zunächst theoretische Hintergründe, schul- und unterrichtskulturelle Aspekte, Themen wie „Schülerelbststeinschätzung“ und „Interaktion im Unterricht“ bis hin zu Dimensionen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ziemlich bald wurde indessen der schulfachspezifische Bedarf deutlich, so dass im Laufe des EU-MAIL-Projekts in NRW auch zunehmend spezielle Fachmoderator*innen für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik fortgebildet wurden. Nicht zuletzt aus dieser Arbeit resultiert die hier vorliegende Broschüre.

Die Autoren des einführenden Beitrags **„Schritt für Schritt – eine Einführung“** – **Rainer Kopp und Michael Wildt** – gehen der Frage nach, wie sich die Vielfalt der Schüler*innen als Quelle für den Lernerfolg aller erschließen lassen kann und wie Lehrkräfte beginnen können, aus den widersprüchlichen Anforderungen ihrer Arbeit heraus einen Ausweg – oder sogar Gestaltungsfreiräume – zu finden. Sie werden gleichsam ermuntert, ihre eigene Praxis zu reflektieren, ohne sich gleich zu viel zuzumuten. Die Selbstverantwortung

der Schüler*innen für ihren Lernprozess zu entwickeln, ist voraussetzungsvoll, kann aber auf längere Sicht nicht nur Lernfreude und Lernerfolg, sondern auch die eigene Berufszufriedenheit erhöhen. Eine fächerübergreifende kooperative Zusammenarbeit und kollegiale Lernprozesse im Kollegium können dafür tragende Säulen sein.

In den folgenden drei fachspezifischen Beiträgen zeigen **Barbara Neißer, Bert Kerstin und Michael Wildt** für die Fächer **Deutsch, Englisch und Mathematik** mit eigenen Überlegungen, fachdidaktischen Ideen, Lerneinheiten und Arbeitsblättern auf, was es konkret bedeuten und wie es praktisch aussehen kann, wenn man den Fachunterricht auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ausrichtet. Schließlich haben wir für diese Broschüre alle drei Fachautor*innen zu einem Gespräch zusammengebracht: „**Mehr Selbstbestimmung und Selbstkontrolle bei den Lernenden – Wie kann das gehen?**“. Hier werden die Kolleg*innen noch etwas konkreter, etwa was das Vertrauen in die Schülerinnen und Schüler betrifft, den Umgang mit Fehlern oder der Leistungsbewertung, die – durchaus fachspezifischen – Schwierigkeiten, die Lernenden zu motivieren oder auch Hürden für die Teamarbeit. Dabei wird deutlich: nicht nur im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen des eigenen Fachs liegt ein Schlüssel für den Umgang mit Vielfalt im Unterricht. Insbesondere die fächerübergreifende Zusammenarbeit setzt Prozesse des Voneinander-Lernens in Gang und öffnet mitunter – weil die Einzelfächer nicht im Zentrum stehen – noch mehr den Blick für das Lernen und die Motivation der Schüler*innen.

In dem kurzen und nachdenklichen Beitrag „**Was wäre, wenn?**“ lenkt **Rainer Kopp** zum Schluss den Blick auf die Schulsysteme im Norden Europas. Die Erfahrungen, Inspirationen und – aus deutscher Sicht – frappierenden Selbstverständlichkeiten an norwegischen, schwedischen, finnischen, englischen und schottischen Schulen, mit denen das EU-MAIL-Projekt kooperiert hat, haben nicht nur einen großen Reichtum an Wissen, Perspektiven und Praxisanregungen erbracht, sondern auch das Selbstbewusstsein und die Wertschätzung für ähnlich arbeitende Schulen in Deutschland gestärkt.

Die GEW als Bildungsgewerkschaft sieht es als ihre Aufgabe, die pädagogische Profession zu stärken. Diese erfüllt sie nicht nur über gewerkschafts-, arbeitsplatz-, tarif- oder schulpolitisches Engagement zur Sicherung guter Arbeits- und Lernbedingungen. Über die Entwicklung von gesellschaftspolitischen und berufsethischen Diskursen hinaus tut sie dies ebenso in Form von Hilfestellungen und Handreichungen für die konkrete Arbeit in Schule und Unterricht. In der Diskussion um das gemeinsame Lernen in der Schule hat sich gezeigt, dass die meisten Lehrkräfte das gesellschaftliche Ziel des gemeinsamen Unterrichts begrüßen, dass sie aber mit der unterrichtlichen Umsetzung häufig überfordert sind, und zwar gerade im Hinblick auf ihr Fach.

Wir hoffen, dass die Kolleginnen und Kollegen hierfür in der vorliegenden Broschüre Anregungen finden. Dabei ist sie nicht als „Rezeptbuch“ oder umfassendes Unterrichtsmaterial zu verstehen. Sie macht vielmehr beispielhaft und konkret Grundprinzipien differenzierenden Unterrichts deutlich und zeigt auf, wie Aufgabenstellungen und Materialien für einen solchen Unterricht aussehen können. Mit dieser Broschüre wollen wir somit Ideen und Wege aufzeigen, wie wir unseren gewerkschaftlichen Anspruch einlösen können, das, was wir bildungspolitisch fordern, auch praktisch umzusetzen.

Dr. Ilka Hoffmann
Leiterin Vorstandsbereich Schule des GEW Hauptvorstands

Schritt für Schritt – eine Einführung

// Rainer Kopp, Michael Wildt //

„Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen.“
(Herbart, 1806, S. 453)

Die Art und Weise, wie deutsche Schulen das Lernen angesichts der großen Vielfalt und Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler gestalten, hat sich – allen Unkenrufen zum Trotz – im Laufe der Jahre sehr verändert. Die irrige Annahme, Lerngruppen ließen sich „homogenisieren“, befindet sich auf dem Rückzug. Verstärkt hat sich stattdessen die Debatte, wie „guter Unterricht“ mit heterogenen Lerngruppen aussieht und zu gestalten ist.

Die Autorinnen und Autoren dieser Broschüre gingen in den 60er und frühen 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts zur Schule. Seinerzeit wurde die Idee der Steigerung der Effizienz durch programmiertes Lernen und Einrichtungen wie Sprachlabore gerade durch das Alternativmodell „Summerhill“ kontrastiert, das in der Öffentlichkeit zu heftigen Debatten über Bildung führte. Doch die grundlegenden Denkfiguren sind viel älter: Dewey,

Kerschensteiner, Rousseau, Comenius, Aristoteles – die Frage, wie eine Generation das Hineinwachsen und Hineinlernen der nächsten Generation in die jeweilige Gesellschaft gestaltet, wurde immer diskutiert. Comenius vertritt zum Beispiel die Ansicht:

„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.“
(Comenius 1657, S.1)

Im Mittelpunkt steht die Frage: Lässt sich die Heterogenität der Lernenden – die von Herbart konstatierte „Verschiedenheit der Köpfe“ – als Quelle und Mittel erschließen, damit jeder Einzelne erfolgreich lernen kann? Die Autorinnen und Autoren dieser Broschüre wollen Vielfalt nicht als „Hindernis aller Schulbildung“, sondern als „Triebkraft aller Schulbildung“ verstehen. Der Erfolg misst sich ja nicht nur an den gesellschaftlichen Vorgaben, sondern auch daran, ob es gelingt, die in allen Lernenden „schummernden“ Potenziale zu wecken und zu entwickeln.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen von Schule sind im Wandel begriffen. Einerseits wird der Erfolg von Bildungsprozessen zunehmend am „Output“ gemessen, obwohl jeder weiß, dass „gelingende Bildung“ kaum zu messen ist. Andererseits verlangen die Schulgesetze zunehmend, schulisches Lernen solle dem Bedarf der lernenden Individuen, und nicht mehr dem Dirigismus der Lehrkraft folgen. Damit rückt die Prozesshaftigkeit des Lernens stärker in den Blick. Die Methodik von Lehren und Lernen verbindet sich untrennbar mit den Inhalten, um die es geht. Das Nachdenken über die individuellen Prozesse des Lernens („Metareflexivität“) der lernenden Subjekte korreliert in hohem Maße mit dem Gelingen des inhaltsbezogenen Kompetenzerwerbs. Die Form des Sich-Bildens und dessen erfolgreiches Gelingen sind nicht voneinander zu trennen.

Schon der Begriff „Unterricht“ transportiert eine ganz bestimmte, durchaus kritisch zu sehende Interpretation zur Gestaltung von Lernprozessen.

Für Lehrerinnen und Lehrer ist es schwer, diese Prämissen zu berücksichtigen. Viele von uns haben es in der Ausbildung anders gelernt. Schon der Begriff „Unterricht“ transportiert eine ganz bestimmte, durchaus kritisch zu sehende Interpretation zur Gestaltung von Lernprozessen. Er nährt die Vorstellung, Lernende seien „in bestimmter Weise zu behandeln“, und es sei die Aufgabe der Lehrkräfte, ihnen Inhalte zu „vermitteln“, damit gebildete Subjekte aus ihnen werden. Als ob es „bestimmte Formen des Lehrerhandelns“ gäbe, die zu „bestimmtem Schülerkönnen“ führen. Und das, obwohl das Gelingen des „Kompetent-Werdens“ gar nicht „trennscharf“ zu beobachten ist. Wahrscheinlich haben Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Lerngruppen kennen, ein gutes Gespür dafür, ob und wie die einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Gruppe in ihrer Kompetenzentwicklung weiterkommen und sich entwickeln. Die eine Schülerin lernt schnell, die andere tut sich schwerer, es gibt Krisen und Rückschläge, die Bereitschaft, das eigene Potenzial zu aktivieren, sich selbst zu motivieren und sich anzustrengen, variiert von Subjekt zu Subjekt. Freude und Glück in der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrer bestehen ja gerade darin, im Kontakt zu stehen mit dem gewaltigen Potenzial der künftigen Erwachsenengeneration. Ihre Rolle des Anregens, Begleitens, Beratens und Rückmeldung Gebens ist dabei so vielfältig, dass monokausale Ursache-Wirkungszuschreibungen schwer zu treffen sind. „Messen sollen“ ist angesichts der Komplexität des individuellen Lernprozesses kaum möglich.

Wir Lehrkräfte arbeiten in einem widersprüchlichen Handlungsfeld

Das Handlungsfeld von Lehrerinnen und Lehrern ist dadurch gekennzeichnet, dass es voller Widersprüchlichkeit steckt. Das kann verunsichern. Einerseits sollen wir Schülerinnen und Schüler individuell fördern: Differenzierte Lernangebote machen, die an die Lernausgangslage der Subjekte anknüpfen, die Verschiedenheit der Lernarten berücksichtigen und auf ganz unterschiedliche Lernmotive konstruktiv eingehen sowie jedem Schüler und jeder Schülerin individuelle Erfolgserlebnisse ermöglichen. Andererseits sind viele Vorgaben, die eigentliche berufliche Ausbildung und viele im Einsatz befindliche Lernmaterialien (Schulbücher) noch stark auf ein Lernen im Gleichschritt ausgerichtet. Es gibt positive Entwicklungen in allen Bereichen, aber es dauert, bis sie in der täglichen Praxis ankommen. Nach wie vor quälen sich die Lehrkräfte mit nicht vernünftig durchdachten Anforderun-

Wer in einem solch widersprüchlichen Handlungsfeld versucht, „alles richtig“ zu machen, indem er den einzelnen an ihn gerichteten Anforderungen zu genügen versucht, macht unvermeidlich vieles falsch.

gen, nach Leistung selektieren zu sollen. Wer in einem solch widersprüchlichen Handlungsfeld versucht, „alles richtig“ zu machen, indem er den einzelnen an ihn gerichteten Anforderungen zu genügen versucht, macht unvermeidlich vieles falsch. Die Gefahr ist groß, dass er dabei unglücklich, frustriert und resigniert wird – worunter wiederum auch die Schülerinnen und Schüler leiden.

Das „Gegenmittel“ ist, reflektierend auf die eigene Praxis als Lehrkraft zu schauen. Hinter den Regelungen, die Lehrkräfte umsetzen sollen, stehen bestimmte Sinnkonstrukte bzw. Gründe, aus denen sie getroffen worden sind. Für Lehrkräfte, auch wenn sie jahrzehntelang bestimmten Paradigmen des beruflichen Handelns gefolgt sind, ist es erhellend und es eröffnet Handlungsspielräume, wenn sie nach dem „konstruktiven gedanklichen Kern“ ihrer Praxis forschen. Auf dieser Basis können sie die Technik des „Reframing“ nutzen, indem sie von der konkreten Regelung abstrahieren und sich stattdessen der Frage nach dem Problem zuwenden, das durch die Regelung gelöst werden soll. Anknüpfend an diese Betrachtung gewinnen sie Handlungsspielräume. Sie verschaffen sich die Freiheit, aus den zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen, diejenigen auszuwählen, die einerseits der Intention hinter der Regelung entsprechen und andererseits möglichst gut zu anderen, konkurrierenden Anforderungsbereichen passen.

Zwischen „ich mache alles anders“ und „ich mache weiter wie bisher“ gibt es viele Zwischenstufen.

Entscheidend dabei ist, nicht auf einmal alles anders machen zu wollen. Zwischen „ich mache alles anders“ und „ich mache weiter wie bisher“ gibt es viele Zwischenstufen. Änderungen der Praxis knüpfen stets an das an, was jemand schon kann – sonst sind sie nicht nachhaltig. Die nachdenkende Frage: „Wo stehe ich jetzt, und welche Alternativen kann ich mir erschließen?“ ist der Ausgangspunkt für eine gezielte Erweiterung des Handlungsspektrums in der Schule im Sinne von Versuch und Irrtum.

Vom „Unterricht“ zum „Gestalten von selbstständigem Lernen“

Wenden wir die Überlegung auf den Begriff des „Unterrichts“ an – dann wird deutlich, welches Potenzial das „Reframing“ mit sich bringt. Die abendliche Mitteilung an meinen Lebenspartner: „Morgen gebe ich fünf Stunden Unterricht“ ist eine andere Botschaft als: „Morgen gestalte ich fünf Stunden Lernen mit meinen Schülern“. Beides beschreibt das Handeln der Lehrkraft im Umgang mit den Lerngruppen in allgemein akzeptierter Form. Und dennoch liegen Welten zwischen den beiden Botschaften.

Wie kann das, was landläufig „Unterrichtsentwicklung“ heißt, dazu führen, dass jede Schülerin und jeder Schüler „erfolgreich“ im eingangs erläuterten Sinne lernen kann?

Das eigenständige, selbstgesteuerte Navigieren der Schülerinnen und Schüler in einer differenzierten Lernumgebung ist der zentrale Kern.

Der Ansatz, den diese Broschüre vertritt, ist der Weg, dass jede Lehrerin und jeder Lehrer dem Gedanken der „Selbstverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess“ mehr als bisher zur Geltung verhilft. Das eigenständige, selbstgesteuerte Navigieren der Schülerinnen und Schüler in einer differenzierten Lernumgebung ist der zentrale Kern, an dem Veränderungen der Praxis ansetzen sollten.

Jedes Lernen ist selbstgesteuert – das sagen unisono Vertreterinnen und Vertreter der Kognitionspsychologie, des Konstruktivismus und der Neurobiologie. Lernen ist nun mal ein innermentaler Vorgang, der von außen nicht determiniert werden kann. Sicher lässt sich Verhalten erzwingen. Aber in dem Moment, in dem der Zwang wegfällt, ist nicht vorhersagbar, ob das erzwungene

Verhalten weiter reproduziert oder das Gegenteil aktiviert wird. Nachhaltig ist nur, was das lernende Subjekt aus eigenem Antrieb und aus eigener Einsicht tut. Die Kunst ist, die Elemente im Lernprozess, die auf die Steuerungsfähigkeit setzen, anzuregen und auszubauen. Und gleichzeitig die Elemente, die von der Eigenverantwortung beim Lernen ablenken, zu reduzieren.

Zentral für das selbstgesteuerte Lernen ist, ob die Schülerinnen und Schüler den Lernprozessen einen Sinn beimessen können („Sinnsicht“). Nur wer weiß, wozu die zu erwerbende Kompetenz wichtig ist und sie mit dem derzeitigen oder künftigen eigenen Leben gedanklich verknüpft, entwickelt Motivation und Durchhaltekraft für das – oft mühsame – Lernen. Das gilt für das Lernen in jeder Lebensphase. Ganz besonders gilt es jedoch in der Phase der Pubertät, in der sich das „Ich“ als autonome Identität herausbildet.

Hier sind wir an einer Stelle, an der für viele Lehrkräfte ein echtes Umdenken (Reframen) ansetzt. Lernprozesse wurden schon immer intentional geplant – so lernte man es schon vor 30 Jahren im Referendariat. Aber seinerzeit blieben die Ziele des Lernens in den Köpfen der Lehrpersonen. Nun geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler über die Ziele des Lernens in ihren eigenen Köpfen verfügen, wenn sie in den Lernprozess einsteigen. Selbstgesteuertes Lernen beginnt daher damit, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Lerngruppen die Chance geben, sich vom Sinn und Wert der zu erarbeitenden Kompetenzen zu überzeugen. Je „schmackhafter“, je attraktiver wir unseren Lernenden das beim Lernen zu erreichende Können darstellen, desto wirksamer sind die Lernmaterialien als Grundlage für selbstgesteuertes Lernen.

Das ist eine Herausforderung sowohl auf der Ebene des Planens von Unterricht als auch auf der Ebene der Begleitung des Schülerlernens. Diese Sicht auf die Gestaltung von Lernprozessen folgt einerseits dem Grundgedanken der bildungstheoretischen Didaktik nach Klafki: Lernen gelingt erfolgreich, wenn der Bildungswert der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen vom Lernenden selbst (altersadäquat) gesehen wird (Klafki 1985). Indikator dafür ist, dass der lernende Mensch selbst über seine Sinnsicht Auskunft geben kann, während er lernt. Dieser Zugang zum Gestalten von Lernen folgt andererseits der Grundthese der Kognitionspsychologie des Lernens nach Anderson: Lernen ist ein aktiver Konstruktionsprozess des Subjekts, der stets von einer eigenen Sinnsicht des lernenden Subjekts bestimmt wird (Anderson 2001). Weinert formuliert diesen Aspekt in seiner Definition von Lernen als „Überführung von Potential in Kompetenz durch Eigentätigkeit“ aus, bei der er Kompetenz als Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung von Problemen

beschreibt, gepaart mit der Bereitschaft, Probleme tatsächlich wahrzunehmen und als Anlass für das Aktivieren der jeweiligen Kompetenz zu nehmen (Weinert 2001). Die zentrale Bedeutung der inhaltsbezogenen Sinnsicht beim Lernen ist zudem die Botschaft des Konstruktivismus, wonach das jeweilige Lernmotiv des Subjekts konstituierend in die Qualität seiner Konstrukte einfließt und damit eine Verantwortlichkeit des Subjekts für „seine Konstrukte“ stets gegeben ist.

Ein entscheidendes Qualitätsmerkmal ist in diesem Zusammenhang, ob Lernende regelmäßig in die aktive Entscheidung zwischen Alternativen im Lernprozess einbezogen werden. Ein undifferenzierter Unterricht versäumt genau das. In einem undifferenzierten Unterricht hat ein Schüler lediglich zwei Alternativen: Er führt den ihm gestellten Arbeitsauftrag aus, oder er tut es nicht, sondern macht etwas anderes. Die Chance, dass er sich für die zweite Variante entscheidet, ist hoch.

Ein entscheidendes Qualitätsmerkmal ist in diesem Zusammenhang, ob Lernende regelmäßig in die aktive Entscheidung zwischen Alternativen im Lernprozess einbezogen werden. Ein undifferenzierter Unterricht versäumt genau das. In einem undifferenzierten Unterricht hat ein Schüler lediglich zwei Alternativen: Er führt den ihm gestellten Arbeitsauftrag aus, oder er tut es nicht, sondern macht etwas anderes. Die Chance, dass er sich für die zweite Variante entscheidet, ist hoch. Und in der Pubertät, der Phase der Entwicklung der Lernenden in der Sekundarstufe I, in dem die Autonomie der Person im Zentrum der seelischen Entwicklung steht, vielleicht sogar am höchsten.

Sicher, viele Lehrkräfte der weiterführenden Schulen treibt die Sorge um, mit „mehr Selbststeuerung“ würde die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler sinken. Richtig daran ist, dass wahrscheinlich jede Lehrperson schon einmal auf eine Lernperson gestoßen ist, die sich zum Prinzip gemacht hat, den „Weg des geringsten Widerstandes“ zu gehen. Ist die Lehrperson selbst diesen Weg gegangen, so wird das Reframen zur autobiographischen Herausforderung. Andererseits kommt auf jeden „Minimalisten“ unter den Jungen und Mädchen wahrscheinlich ein „Übereifriger“, den man eigentlich bremsen müsste, und die Zahl derjenigen, die sich durchaus den Herausforderungen des Lernens stellen, ist deutlich in der Überzahl. Dies macht das „Reframen“ leichter.

Die Frage ist daher, ob die wenigen „Minimalisten“ nicht sogar ein Produkt ihrer schulischen Erfahrungen sind. Darüber lohnt sich nachzudenken, vor allem, wenn sich in der eigenen Schule der Defizitblick auf „lernbezogenen Minimalismus“ breit macht. Die Suche der Lernenden nach einem optimalen Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag ist ja nicht grundsätzlich verkehrt. Holzkamp kommentiert den Zusammenhang in bemerkenswerter Weise: „Wenn also – dies der begründungslogisch stringente Umkehrschluss – alles, was ich in der Schule tue, aber besonders das Lernen bzw. Gelernte (in wie ‚verständnisvoller‘ und ‚kindgerechter‘ Weise auch immer) vorgegeben, aufgegeben, angemahnt, abgefragt, zensiert, etc. wird, so geht man offensichtlich davon aus, dass es für mich nicht auf eine einsehbare Weise nützlich ist, so dass ich auch keinen Grund dafür haben kann, es von mir aus freiwillig zu übernehmen.“ (Holzkamp 1991, S. 9)

Eine Lehrkraft, die einen nichtdifferenzierten Unterricht anbietet, fährt daher eine Hochrisiko-Strategie.

Eine Lehrkraft, die einen nichtdifferenzierten Unterricht anbietet, fährt daher eine Hochrisiko-Strategie. Die Lernenden, die den Vorgaben der Lehrkraft folgen, entwickeln keine Metareflexivität und sie erleiden daher einen dramatischen Verlust hinsichtlich ihrer Problemlösekompetenz. Die Lernenden, denen es wichtig ist, ihre eigene Entscheidungsautonomie zu kultivieren, geraten in völlig ungerechtfertigte disziplinarische Konflikte mit ihrer Lehrkraft. Unter beidem leidet auch die Lehrkraft: Die Kinder mit fehlender Metareflexivität erreichen nicht die Leistungen, die ihrem Potenzial entsprechen, und die Kinder, die Autonomie fordern, stören den Lernprozess und zwingen die Lehrkraft zu immer höherem disziplinarischen Druck auf Kosten der eigenen Gesundheit.

Zu Recht warnen Pädagogen vor der Beliebigkeit, die Werkstattunterricht, Wochenplanarbeit usw. für lernschwächere Kinder mit sich bringen können.

Auch hier ist die Alternative nicht „alles oder nichts“. Überschüttet eine wohlmeinende Lehrkraft ihre Lerngruppe mit alternativen Lernangeboten, so wird die Gestaltung des Schülerlernens denjenigen Lernenden nicht gerecht, denen es an den Fähigkeiten mangelt, das Lernangebot zu überschauen und gezielt auswählen zu können. Zu Recht warnen Pädagogen vor der Beliebigkeit, die Werkstattunterricht, Wochenplanarbeit usw. für lernschwächere Kinder mit sich bringen können.

Selbstgesteuertes Lernen will gelernt sein

Hier befinden wir uns in „vermintem“ Gelände, wo auch unsere Reformschulen auf der Suche nach guten Wegen sind. Es ist nämlich keine Lösung des „Problems Vielfalt“, nur denjenigen, die kognitiv auf einem hohen Niveau arbeiten, Raum für Selbststeuerung zu geben und die anderen an die Hand zu nehmen und ihnen – in bester Absicht – die Autonomie der Entscheidung zu nehmen. Alle Mitglieder einer Lerngruppe haben das „Recht auf Entscheidung“, nur die Zahl der Alternativen, die zur Person passen, ist vielleicht unterschiedlich. Denn die gemeinsame Perspektive für alle ist die Entwicklung der Metareflexivität.

„Stärkung der Schüler-Selbststeuerung“ bedeutet, dass bei der Planung des Lernangebots besonderer Wert auf die Frage der Gestaltung der Auswahlprozesse gelegt wird. Auf die Frage: „Wie finden die Lernenden im Lernangebot dasjenige, das zu den eigenen Lernvoraussetzungen gut passt und somit einen hohen Lernertrag verspricht?“, brauchen Schulen gute Antworten. Da in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik (und in den anderen Fächern) dieselben Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs lernen, ist es wichtig, dass die Antwort auf die Frage nicht fachspezifisch, sondern lerngruppenspezifisch gegeben wird und für die größeren Systeme der Sekundarstufe schulspezifisch. In dieser Hinsicht ist die fächerübergreifende kooperative Zusammenarbeit also geboten. Das „geborene Team“ sind diejenigen Kolleginnen und Kollegen, die für das Gestalten des Lernens in den gleichen Lerngruppen verantwortlich sind.

Wer entscheiden soll, welches Lernangebot er wählt, braucht dazu eine gute Einschätzung seiner Lernausgangslage („Das kann ich schon, da sind noch Lücken, das habe ich noch gar nicht verstanden.“) und der Zielperspektive des Lernens („Was wäre für mich ein ‚gutes Können‘, das ich anstrebe?“). Für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen brauchen Kinder und Jugendliche daher einerseits selbstdiagnostische Fähigkeiten sowie leistungsbezogene Rückmeldungen zum bisherigen Lernen durch andere Personen. Andererseits brauchen sie eine „Zielvision“, die so konkret gestaltet ist, dass sie ihrem individuellen, kognitiven Niveau gerecht wird. Und sie brauchen geeignete Materialien bzw. Strategien, um sich ggf. die Materialien zu verschaffen.

Bei einem solchen Verständnis von Unterricht bzw. von schulischem Lernen ist der „Lehrer als Einzelkämpfer“ überholt. Der Entwurf einer Lerneinheit, die die Herausforderung selbstgesteuerten Lernens ermöglicht, ist aufwändig. Der Aufwand ist nur zu vertreten, wenn alle

Kolleginnen und Kollegen des Jahrgangs mit dem Lernmaterial arbeiten. Mehr noch: Das Lernmaterial sollte „vererbbar“ sein, also in den nächsten fünf Jahren in den Folgejahrgängen der Schule einsetzbar sein. Das gelingt nur, wenn sich die Lehrkräfte einer Schule auf ein „Format“ verständigen, in dem sie die von ihnen zu planenden Lerneinheiten verfassen. Sie müssen, wenn sie Unterricht planen, dabei nicht nur die Bedürfnisse der Lernenden, sondern auch die ihrer Teamkolleginnen und -kollegen mitdenken, so dass diese – Schülerinnen und Schüler ebenso wie Lehrerinnen und Lehrer – damit wirklich selbstständig arbeiten können.

„Leistungsbewertung“ oder „Lernförderung durch Feedback“?

Eine zentrale Komponente einer „reichen Lernumgebung“, die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung beim Lernen fördert, ist das zugrunde liegende Leistungsverständnis. Auch in dieser Hinsicht wird sich Reframing nicht vermeiden lassen.

Eine Alternative zu dem Satz „ich bewerte ein Lernprodukt“ lautet etwa: „ich gebe zum Lernprodukt eine leistungsbezogene Rückmeldung“. Das hört sich gleich ganz anders an. Die Formulierung betont den qualitativen Charakter der Beurteilung. Sie drückt den unvermeidlich subjektiven Anteil der Kommunikation aus. Sie fokussiert auf die personale Beziehung zwischen Feedbackgeber und Feedbacknehmer. Der achtsame Umgang mit der Person, die die Rückmeldung erhält, kommt ebenfalls zum Ausdruck. Aus dem veränderten Sprachgebrauch ergibt sich eine veränderte Praxis – und aus der veränderten Praxis ein veränderter Sprachgebrauch.

Beispiel Nordrhein-Westfalen

Die amtlichen Vorgaben für „schriftliche Lernerfolgsüberprüfungen“ sagen in vielen Fällen nicht einmal aus, dass die Lehrkraft die Überprüfung alleine vornehmen muss. Beispielsweise bestimmt die APO Sek I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung) in Nordrhein-Westfalen lediglich, dass jede Schülerin und jeder Schüler einer Klasse mehrfach das Recht und die Pflicht hat, an einer schriftlichen Lernerfolgsüberprüfung, deren Anzahl vorgegeben ist, teilzunehmen. Dazu erhält er oder sie (im Regelfall) abschließend eine leistungsbezogene Rückmeldung auf einer definierten Rangskala (durch Zensuren), die in ihrem Zustandekommen transparent herausgearbeitet sein muss. Weder ist dort vorgeschrieben, dass dabei alle Mitglieder der Lerngruppe dieselben Aufgaben bearbeiten, noch dass diese Überprüfung am selben Tag stattfinden muss. Gefordert wird vielmehr, dass in einer alters-

adäquat passenden Zeit alle Mitglieder der Klasse die Chance haben, Aufgabenstellungen zu bearbeiten, die die Gewähr dafür bieten, dass sich die Erreichung der kompetenzbezogenen Ziele des Lernens erkennen lässt, so dass eine leistungsbezogene Rückmeldung möglich wird. Qualitätskriterium ist, dass aus dem zu treibenden Aufwand tatsächlich eine Rückmeldung resultiert, die sich förderlich und steuernd auf das weitere Lernen von Person und Lerngruppe auswirkt: Eine Rückmeldung sollte sich auf den Grad beziehen, in dem die Anforderungen erreicht sind („kriteriale Bezugsnorm“) und zum individuellen Fortschritt („individuelle Bezugsnorm“) im Kompetenzerwerb Auskunft geben.

Diesen Gedanken zu denken, ist für viele Lehrerinnen und Lehrer schwierig. Denn er macht schonungslos deutlich, dass die überwiegende Praxis der schulischen Leistungsbewertung den genannten Anforderungen nicht entspricht. Wahrscheinlich kann man sogar verallgemeinernd sagen, dass eine Leistungsüberprüfung in diesem Sinne, also im Sinne der APO, in der Regel dann ungeeignet ist, wenn alle 30 Schülerinnen und Schüler einer Klasse dieselben Aufgaben bearbeiten. Denn in diesem Fall ist ja für diejenigen, für die die Aufgaben zu leicht oder zu schwer oder aus sonstigem Grund nicht passend sind, eine lernfördernde Leistungsrückmeldung gar nicht möglich. Dies wäre streng genommen sogar ein Fall für die Schulaufsicht.

Widersprüchlichkeit hat allerdings auch einen Vorteil: Sie gibt den handelnden Menschen Gestaltungsfreiraum!

Mit dem Widerspruch, dass die übliche Praxis der Leistungsbewertung der Schule nicht nur den Ansprüchen der APO nicht entspricht, sondern sogar rechtswidrig ist, weil sie vielen Kindern eine lernfördernde leistungsbezogene Rückmeldung vorenthält, müssen wir wohl noch lange leben. Die Praxis der Leistungsbeurteilung wird sich erst ändern, wenn sich die Formen des schulischen Lernens ändern. Widersprüchlichkeit hat allerdings auch einen Vorteil: Sie gibt den handelnden Menschen Gestaltungsfreiraum! Wenn ich weiß, dass ich sowieso nicht alle Vorgaben erfüllen kann, so kann ich mich zumindest dafür entscheiden, in welcher Hinsicht ich die bestehenden Vorgaben – etwa zur Leistungsbewertung – verbessern will.

In diesem Zusammenhang ist es auch unumgänglich, den Begriff der „Standards“ zu überdenken, durch „Reframing“ konstruktiv zu erschließen und praxistauglich zu machen. Schule ist ein „geschützter Lernraum“ oder auch „Schonraum“, dessen humanistischer Gehalt unter anderem darin besteht, dass man ungestraft Fehler machen

kann, während man sein Können entwickelt. Der „geschützte Lernraum“ ist aber keine Freizeiteinrichtung und kein Spielplatz. Das schulische Lernen ist intentional mit dem wirklichen Leben verknüpft. Denn das Können, das die Lernenden in diesem Lernraum entwickeln, ist für das gegenwärtige und – in vielen Fällen – auch erst für das künftige Leben bestimmt. Daher ist die Frage nach den Lernerträgen vernünftig, die Schülerinnen und Schüler in der Schule erzielen sollen, um mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit anschließendem „wirklichen Leben“ erfolgreich bestehen zu können.

Soweit es darum geht, dass Schulen Zugangsberechtigung zu Lebenschancen vermitteln, ist es angemessener die Standards als Mindeststandards zu begreifen und nicht als Regelstandards. Finnland hat zum Beispiel solche Mindeststandards formuliert. Finnische Schulen sind dafür verantwortlich, dass alle Schülerinnen und Schüler diese erreichen. Um eine wertschätzende Rückmeldung zu den individuellen Lernerfolgen geben zu können, brauchen Lehrkräfte aber auch den Blick für mittleres und exzellentes Können, also für „höhere Standards“, auch wenn es sicherlich zutrifft, dass das Erreichen hoher Kompetenzniveaus ungleich schwieriger zu erfassen und zu beschreiben ist, als das Erreichen von Basiskompetenzen.

Im Allgemeinen sind Lehrkräfte durchaus bereit, die Aufgabe zu übernehmen, die Erreichung von Mindeststandards bei Lernenden zu begutachten und zu beurteilen. Die Idee von gestuften Bildungsgängen, bei denen es bestimmte Eingangsbedingungen gibt, ohne die die Tür zu ihnen geschlossen bleibt, ist ja vernünftig. Am Ende von berufsqualifizierenden Ausbildungen muss wohl oder übel jemand die Aufgabe übernehmen zu gewährleisten, dass nur hinreichend kompetente Menschen in verantwortliche Positionen kommen.

Aber der „Schonraum Schule“ wird massiv gestört, wenn jede Leistung, zu denen Lernende eine Rückmeldung erhalten, mit der Zuweisung von Lebenschancen verknüpft ist. Deshalb ist es die humanistische Herausforderung für Lehrkräfte, den Zensurenhype, die Abschlusskonkurrenz und den Numerus Clausus nicht ständig mitzudenken, sondern durch „Reframing“ zu neutralisieren.

Unterrichtsentwicklung als kollegialer Lernprozess der Lehrkräfte einer Schule

In dieser Broschüre geht es um Unterrichtsentwicklung, also darum, wie die Lehrkräfte einer Schule das Lernangebot für die Schülerinnen und Schüler gestalten. Die Gestaltung besteht aus der Planung, der Durchführung – inklusive der Möglichkeiten der selbstständigen Gestaltung des

Lernangebots durch die Lernenden – und der Reflexion darüber, ob sich das Lernangebot im Sinne der curricularen Ziele der Schule bewährt hat. Gerade der Planungsprozess ist komplex. Er benötigt also Strukturen und Verfahren, durch die alle Lehrkräfte von der Arbeit profitieren können, die die Kolleginnen und Kollegen investieren. Das bedeutet: Unterrichtsplanung ist eine „auf das System bezogene“ Tätigkeit. Im Hinblick auf die Erarbeitung eines schülerzentrierten Lernangebots sind Kolleginnen und Kollegen Teampartner. Die Fähigkeit eines „Systems Schule“ zur Gestaltung von selbstständigem Schülerlernen ist also eine Herausforderung der Organisationsentwicklung und der Schule als lernendes System.

„Unterrichtsentwicklung“ bedeutet in diesem Sinne, dass einzelne Lehrkräfte und/oder die Schule als Ganzes daran arbeiten, den in diesem Beitrag beschriebenen Grundsätzen Stück für Stück mehr Raum zu geben. Manche Schulen machen das „top-down“, indem sie – unterstützt von einer Beratungsperson für Schulentwicklung – sorgsam einen Entwicklungsprozess definieren, der so gestaltet ist, dass (möglichst) alle Kolleginnen und Kollegen sich gut einbringen und die Kooperationsstrukturen sich entwickeln können. Dieser Weg ist sehr erfolgversprechend, sofern ein gemeinsamer Wille in der Schule aktivierbar ist. Am Ende des Prozesses plant nicht mehr ein Kollege das Lernangebot für seine Lerngruppen, sondern die Lehrkräfte erarbeiten arbeitsteilig und gestützt auf die Vorarbeiten im jeweils vorausgegangenen Jahrgang Lernangebote, die der ganzen Schule zur Verfügung stehen. Auf diese Weise erhöht das kooperative Arbeiten die Qualität und senkt den Aufwand.

Andere Schulen gehen bei der Unterrichtsentwicklung „bottom-up“ vor. Jede Kollegin und jeder Kollege kann anfangen. Ausgangspunkt ist die Überlegung, welche Kompetenz ein Unterrichtsvorhaben vermittelt. Anschließend besteht die Herausforderung darin, die Schülerinnen und Schüler der Schule dafür zu gewinnen, sich das Ziel zu eigen zu machen, diese Kompetenz zu erreichen. Dabei hilft ihnen, wenn die Kompetenz anschaulich formuliert und gegliedert wird.

Literaturverzeichnis

- Anderson, John R. (2001): Kognitive Psychologie. (3. Aufl.) Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag
- Comenius, Johann Amos (1657): Große Didaktik: Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. (8. Aufl.) Stuttgart: Klett-Cotta 1993
- Herbart, Johann-Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp, 1965
- Holzmann, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung. Vortrag auf dem schulpolitischen Kongress der GEW Hessen „Erziehung und Lernen im Widerspruch“ am 3.11.1990 in Kassel. Veröffentlicht in: Forum Kritische Psychologie 27, Argumentverlag, S. 5–22
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessung in der Schule. Basel/Weinheim: Beltz

„Reiche Lernumgebung“ – differenzierte Lernangebote

Das Mittel dazu sind differenzierte Lernangebote („reiche Lernumgebungen“), anhand derer die Lernenden entscheiden,

- ob sie sich das Kompetenzziel zu eigen machen wollen oder nicht,
- an welchem Teilziel („Ich-Kann-Satz“), das zur Kompetenz führt, sie aktuell arbeiten wollen,
- ob sie sich dazu einen Input von der Lehrkraft geben lassen oder in Partnerarbeit den Info-Text im Lehrbuch auswerten,
- ob sie eine einfachere oder eine schwierigere Aufgabe zu dem gleichen „Ich-kann-Satz“ bearbeiten,
- ob sie lieber einen textlichen oder einen bildlichen Arbeitsauftrag wählen,
- ob sie lieber alleine oder kooperativ ihre Aufgabe bearbeiten und
- ob sie das Teilziel erreicht haben, so dass sie sich weiteren Teilzielen zuwenden können.

Die Lernenden müssen dafür nur wissen, was sie hinterher können wollen. Das macht sie entscheidungsfähig. Später können sie reflektieren, ob ihre Entscheidungen zielführend waren. Auf diese Weise wachsen Prozesswissen und Inhaltswissen Hand in Hand. Die Schülerinnen und Schüler stehen – wenn sie lange genug die Chance hatten, so zu lernen – als kompetente Persönlichkeiten vor ihren Lehrkräften. Und das ist es schließlich, was wir wollen!



Umgang mit Heterogenität im Deutschunterricht

// Barbara Neißer //

„Lernen ist ein einzigartiger und konstruktiver Prozess. Wir [Lehrenden] können nur Lernumgebungen bereitstellen – lernen muss jede Person alleine! Das ist die Entdeckung der Bescheidenheit: Lernprozesse sind durch Lehren nicht beeinflussbar, es können höchstens günstige Voraussetzungen für nachhaltiges Lernen geschaffen werden“, so Diethelm Wahl im Vorwort zu Ronald Heptings Buch „Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht“. (Hepting 2004, S. 8; vgl. auch Wahl 2006)

Entsprechend der immer stärkeren Pluralisierung und Globalisierung der Gesellschaft wird die Heterogenität und Vielfalt innerhalb der Lerngruppen in Schulen weiterhin zunehmen. Dies gilt für alle Altersstufen und für alle Schulformen, unabhängig davon, welche Schulabschlüsse sie vergeben. Aber ganz besonders trifft dies auf integrative Schulen wie Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen und Sekundarschulen zu, die mehrere Schulabschlüsse vergeben und die den individuellen Kompetenzen und Leistungen der Lernenden entsprechen.

Beim Umgang mit Heterogenität kommt es vor allem darauf an, wie weit sich die Schule und die Lehrkräfte auf

diese Unterschiedlichkeit einlassen. Für sie stellt sich die Frage: Wie kann eine Schule gleichzeitig Starke und Schwache fördern, Kinder aus dem Bildungsbürgertum und Kinder von Eltern, die kaum Deutsch sprechen, Hochbegabte und Lernbehinderte? Werden da nicht die Starken unterfordert und die Schwachen überfordert? Langjährige Erfahrungen mit Heterogenität, z. B. in Grundschulen und Gesamtschulen, können helfen, eine andere Einstellung zur Heterogenität zu finden. Die Lehrkräfte dieser Schulen haben eine Fülle von Arbeitsweisen und Methoden entwickelt, die Verschiedenheit der Kinder produktiv zu nutzen.

„Wie kann eine Schule gleichzeitig leistungsstarke und leistungsschwache Kinder fördern?“

In Bezug auf den Deutschunterricht in den genannten Schulen hat sich der Blick auf die Heterogenität in den letzten Jahren verändert. Während vor den PISA-Untersuchungen von 2000, zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen, die äußere Fachleistungsdifferenzierung im Fach Deutsch ab der Klasse 8 oder 9 vielfach praktiziert wurde, haben zahlreiche integrative und inklusive Schulen im letzten Jahrzehnt diese äußere Fachleistungsdifferenzierung

aufgegeben. Sie erhalten den Klassenverband und arbeiten im Unterricht verstärkt mit Methoden der Binnendifferenzierung, der Aufgabendifferenzierung und des individualisierten Lernens.

Ein Blick über den Zaun der deutschen Schullandschaft, vor allem zu den skandinavischen Ländern, zeigt, dass auch in großen heterogenen Gruppen die sprachliche Förderung leistungsstarker und leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler dauerhaft gelingen kann (vgl. Höhmann/Kopp/Schäfers/Demmer 2009).

Aus der Praxis berichten viele Lehrkräfte, dass die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler von dem binnendifferenzierten Unterricht profitieren. Die sprachlichen Fähigkeiten der Leistungsstärkeren wirken anregend im Unterricht, sie motivieren und fördern auch die Schülerinnen und Schüler, die über einen weniger differenzierten Wortschatz und begrenzte sprachliche Formulierungsfähigkeiten verfügen.

Kompetenzorientierung und Unterrichtsgestaltung

Konstruktivistische und kognitionspsychologische Lerntheorien und neurobiologische Forschungen untermauern die Erfahrungen aus der Praxis, dass auch das Lernen im Klassenverband ein individueller und konstruktiver Prozess ist und nicht alle Lernenden im Gleichschritt vorankommen. Um die Heterogenität positiv für den Lernprozess zu nutzen, sollten im Deutschunterricht solche Lernsituationen bereit gestellt und gestaltet werden, die Aufgaben zu verschiedenen Aspekten eines Themas, Aufgaben und Anforderungen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus zu einem Kompetenzschwerpunkt und unterschiedliche Lernmaterialien enthalten. Eine solche reichhaltige und differenzierte Gestaltung der Lernumgebung ermöglicht es, dass in der Lerngruppe Lernende mit unterschiedlichen, individuellen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten lernen und arbeiten können, ohne dass der Klassenverband aufgelöst werden muss.

In heterogenen Gruppen können die Lernenden auch wechselseitig voneinander lernen, wenn im Unterricht entsprechende Lernarrangements angeboten und eingeübt werden (vgl. Huber 2004; Brüning/Saum 2006).

Entscheidend ist, dass das differenzierte Lernangebot Aufgabenstellungen und Lernmaterialien mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden enthält und es den Lernenden erlaubt, eine ihren Fähigkeiten entsprechende Auswahl von Aufgaben zu treffen. Dies stellt die Lehrenden bei der Planung und Durchführung von Deutschunterricht

vor neue Herausforderungen. Es erfordert eine genau überlegte und auf die Kompetenzniveaus abgestimmte Planung und während des Unterrichts möglichst viele Phasen von selbstorganisiertem Lernen. Dabei geht es nicht nur um kognitives Wissen, sondern auch um sprachliche und methodische Fertigkeiten, affektive Einstellungen und die Fähigkeit, das Gelernte in unterschiedlichen Kontexten anwenden zu können.

„Kompetenzorientierung ist nicht als Gegensatz zur individuellen Förderung zu verstehen, sondern dient der notwendigen Orientierung.“

Bildungsstandards und Kompetenzorientierung sind in einem solchen Unterricht nicht als Gegensatz zur individuellen Förderung zu verstehen, sondern dienen der notwendigen Orientierung und Verständigung unter den Lernenden und unter den Kolleginnen und Kollegen.

Entscheidend für diese Unterrichtsgestaltung ist, dass sie den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur Mitgestaltung, zur Auswahl und zum selbstorganisierten Lernen bietet und dass sie Freiräume zur individuellen Entfaltung enthält (vgl. Springfeld 2012, in Neißer/Glatzfeld/Lotz/Ratzki 2012). Weitere Qualitätsmerkmale zur Gestaltung von Lernsituationen sind kooperatives Lernen, sowie wechselseitiges Lehren und Lernen, die Förderung der Eigenverantwortlichkeit, der Metareflexion und der sozialen Interaktion in der Lerngruppe (vgl. Wahl 2006).

Die Wende von der Inhaltsorientierung zur Kompetenzorientierung des Unterrichts erleichtert im Fach Deutsch Individualisierung und Binnendifferenzierung. Die Kompetenzschwerpunkte sind im Lehrplan vorgegeben, aber die Lerninhalte und Themen können die Lehrkräfte in den Schulen bzw. in den einzelnen Jahrgängen mit Blick auf die Zusammensetzung der Lerngruppen selbst auswählen und flexibel bestimmen. Texte mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, verschiedene Aspekte eines Themas, Aufgaben auf Basiskompetenzniveau und erweitertem Kompetenzniveau tragen zur Differenzierung des Lernangebots im Klassenunterricht bei. Freie Arbeit, Wochenplanarbeit und Förderstunden geben für das Fach Deutsch Raum für individuelles und vertieftes Üben und Arbeiten speziell in den Lernbereichen Rechtschreibung und Grammatik, aber auch im Bereich Schreiben und Überarbeiten von Texten.

Indem mit unterschiedlichen Lernmaterialien und differenzierten Aufgabenstellungen an gleichen Themen und an gleichen Kompetenzschwerpunkten gearbeitet wird, wird der Heterogenität der Lerngruppe Rechnung getragen, ohne dass die Gemeinsamkeit und die soziale Inter-

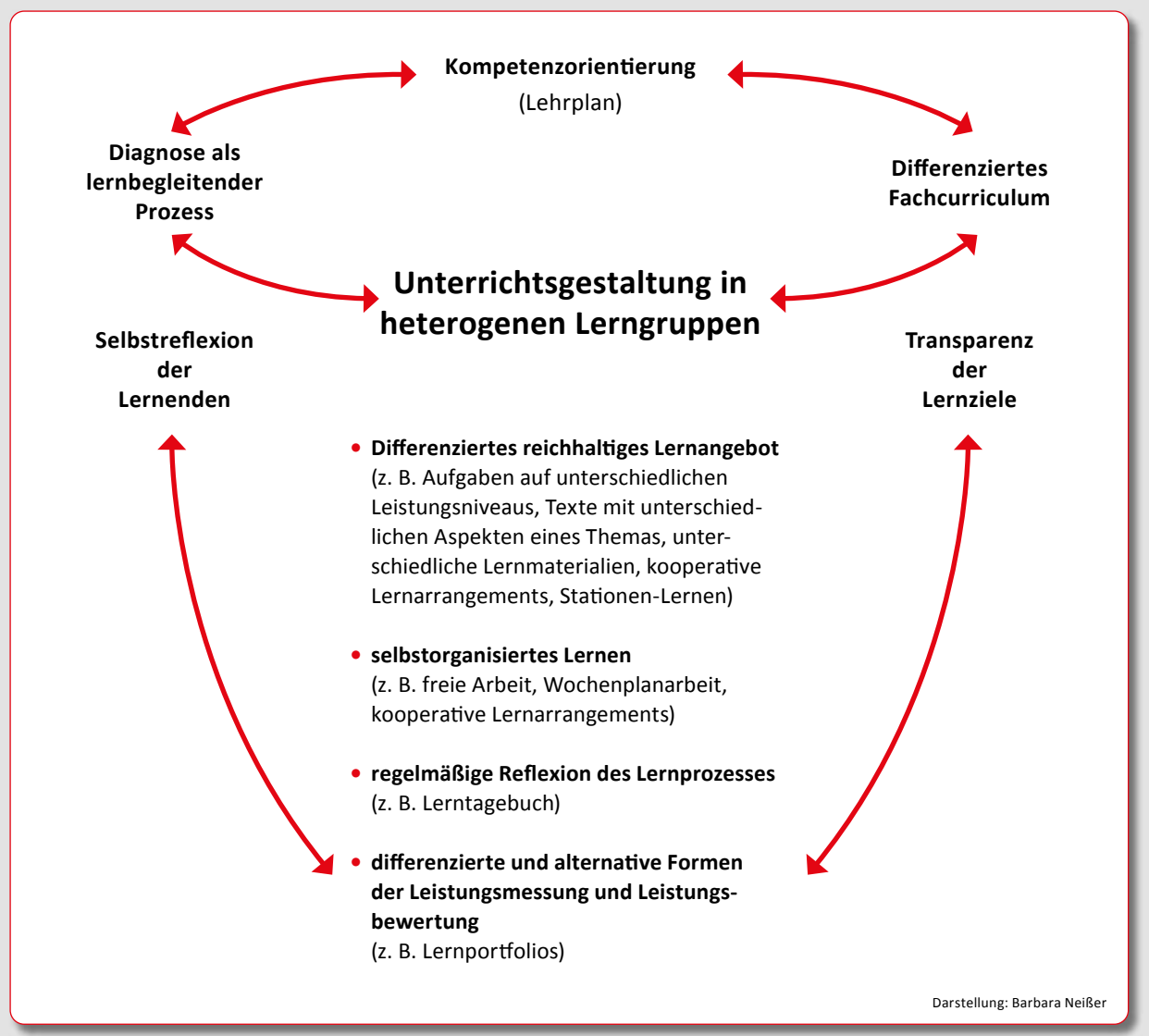
aktion aufgegeben werden. Auch durch bestimmte methodische Lernverfahren, wie kooperative Lernarrangements, Stationen-Lernen, Lesetagebuch oder Arbeit mit Lernportfolios werden Lernprozesse organisiert, die selbstständiges Lernen fördern und fördern, die unterschiedliche Lernwege und Ergebnisse ermöglichen, aber weiterhin den Standards und Kompetenzen des Lehrplans verpflichtet bleiben.

Zur Entwicklung eines guten, kompetenzorientierten Deutschunterrichts gehören aber noch mehr Aspekte als ein differenziertes Lernangebot, methodische Lernverfahren und Kooperatives Lernen.

Folgende Faktoren haben einen wichtigen Stellenwert in einem auf Förderung und Individualisierung ausgerichteten Deutschunterricht:

- Transparenz der Ziele des Lernens
- Ein differenziertes Curriculum
- Diagnose als lernbegleitender Prozess
- Formen der Selbst- und Fremdeinschätzung durch die Lernenden
- Aufgabendifferenzierung und Formen der Leistungsmessung

Schaubild zur Unterrichtsgestaltung: Umgang mit Heterogenität im Fach Deutsch



Transparenz der Ziele des Lernens und ein differenziertes Deutschcurriculum

Die fachlichen Bildungsstandards in Deutsch sind Regelstandards keine Mindeststandards, sie formulieren ein Leistungsniveau für mittlere Schulabschlüsse, indem die Anforderungen in der Regel erfüllt sind. Die große Heterogenität in den Lerngruppen, vor allem in Schulen, in denen mehrere Schulabschlüsse vergeben werden, stellt die Lehrkräfte oftmals vor die Frage, welches die Mindestkompetenzen sind, die auch leistungsschwache Lerner im Fach Deutsch erreichen sollen in Bezug auf ihren geplanten Hauptschulabschluss. Zu überlegen sind aber auch die Anforderungen für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nach dem mittleren Bildungsabschluss eine gymnasiale Oberstufe besuchen wollen.

Für eine differenzierte Unterrichtsplanung und zur Gestaltung von individualisierten Lernangeboten ist die Beantwortung dieser Fragen von hoher Relevanz, insbesondere dann, wenn es im Fach Deutsch keine äußere Fachleistungsdifferenzierung gibt. Nur wenn schulintern entsprechende Beschlüsse und fachliche Vereinbarungen zu den Mindest- und Maximalanforderungen getroffen werden, können in den einzelnen Fach- und Jahrgangsteams verlässlich differenzierte Lernaufgaben und Leistungsmessungen geplant und durchgeführt werden. Die jeweiligen Fachteams und Fachkonferenzen müssen definieren, welche konkreten Anforderungen im Basiskompetenzbereich liegen und welche darüber hinausgehen und Kompetenzen sind, die den Regelstandards entsprechen. Aber es bedarf auch einer Einigung darüber, welche zusätzlichen Lernangebote und Anforderungen für sehr leistungsfähige Schülerinnen und Schüler zu gestalten sind. In Schulen, die mehrere Bildungsabschlüsse vergeben, kann auf diese Weise Orientierung dafür geschaffen werden, wie Leistungsüberprüfungen individueller gestaltet und bewertet werden können.

Wenn für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, die zum Beispiel den Hauptschulabschluss anstreben, Leistungsaufgaben gestellt und Bewertungsbögen erstellt werden, die sich weitgehend an Basiskompetenzen und nicht an den Kompetenzen für den mittleren Bildungsabschluss orientieren, kann diesen Schülerinnen und Schülern dadurch oft der Zugang zu den Aufgaben erleichtert werden. Auch können sie bessere Bewertungen erhalten. Ebenso können durch Zusatzaufgaben und besondere individuelle Anforderungen begabte Schülerinnen und Schüler motiviert werden, ihren Fähigkeiten entsprechende überdurchschnittliche Lernleistungen zu erzielen. Ein differenziertes schulinternes Curriculum ist deshalb ein wesentlicher Faktor und eine gute Hilfe zur Verständigung über die individualisierte Unterrichtsgestaltung und

differenzierte Leistungsmessung (vgl. **Material 1, S. 22**). Für Transparenz der Lernziele im Fach Deutsch kann man dann besonders gut sorgen, wenn das schulinterne Curriculum verständlich und konkret formuliert ist, so dass es auch mit den Lernenden und deren Eltern kommuniziert werden kann.

Grundsätzlich empfiehlt es sich, zu Beginn jeder Unterrichtseinheit mit den Lernenden die zu erarbeitenden Kompetenzen zu besprechen und deren Vorwissen zu klären. Dazu eignen sich besondere methodische Verfahren wie etwa „advance organizer“, Lernlandkarten oder Strukturlegetechnik (vgl. *Herold/Herold 2011*). Bei der Einführung in das neue Thema können auch Mitgestaltungsmöglichkeiten für individuelle Leistungen deutlich gemacht werden. Im Fach Deutsch sind solche individuellen Mitgestaltungsmöglichkeiten zahlreich. Schülerinnen und Schüler können zum Beispiel Kurzreferate oder Präsentation zu Autoren, zu bestimmten Figuren, zu Orten und Zeiten in literarischen Texten halten oder sie können individuelle Arbeitsergebnisse gewinnbringend für die ganze Lerngruppe vorstellen.

Diagnose als lernbegleitender Prozess und Selbsteinschätzungen von Schülerinnen und Schülern

Zur Planung und Gestaltung von lernförderlichen Unterrichtssituationen gehört auch die Diagnose von Lernständen und Lernentwicklungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in regelmäßigen Abständen. In vielen Schulen werden im Fach Deutsch, an bestimmten Übergangsstellen der Schullaufbahn (zum Beispiel im vierten, fünften, achten und im zehnten Schuljahr) Lernstände zentral überprüft oder normierte Tests zu Diagnose der sprachlichen oder Rechtschreib-Kompetenzen eingesetzt. Diese punktuellen Diagnosen sind für das System Schule wichtig und ermöglichen Vergleichbarkeit und Standortbestimmung. Sie reichen aber für eine praktische, innerschulische Unterrichtsentwicklung und individuelle Förderung nicht aus.

Diagnose als lernbegleitender Prozess meint, dass die Beobachtungen der Lehrkräfte in der Lerngruppe gebündelt, ausgetauscht und zur weiteren Planung von Unterricht fruchtbar gemacht werden sollten. Dazu sind Unterrichtsbeobachtungen, regelmäßige Lernerfolgskontrolle im Unterricht, aber auch die regelmäßige Selbsteinschätzung durch die Lernenden und die gemeinsame Reflexion des Unterrichtsprozesses innerhalb des Unterrichts und auf der Ebene der Lehrkräfte nötig. Zugleich sollte ein Bewusstsein dafür ausgebildet werden, dass solche Diagnosen immer von vorläufiger Natur sind, sie müssen

daher regelmäßig wiederholt und korrigiert werden. Lernbegleitende Diagnose umfasst also:

- Regelmäßige Selbsteinschätzungen der Lernenden
- Regelmäßige Überprüfung der Lernstände durch die Lehrkraft
- Halbjährliche pädagogische Konferenzen zum fächerübergreifenden Austausch über die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler
- Regelmäßige Gespräche mit den Lernenden und deren Eltern, die auch das soziale Umfeld und das Verhalten außerhalb des Fachunterrichts mit einbeziehen.

Diese Elemente erleichtern es den Lehrkräften, für die Lerngruppen passende Lernarrangements zu entwickeln und ggf. für einzelne Schülerinnen und Schüler individuelle Förderpläne und Unterstützungsangebote zu organisieren.

Die lernbegleitende Diagnose hat immer zwei Blickrichtungen. Einerseits beachtet sie die individuellen Lernenden mit ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten, andererseits beachtet sie die Kompetenzanforderungen und die Möglichkeiten, wie Lernwege zu deren Erreichen möglichst optimal gestaltet werden können. Dabei ist es, wie die Lernforschung gezeigt hat, nicht hilfreich, den Blick zu sehr auf die Defizite und Schwächen von Lernenden zu lenken, sondern gemeinsam festzustellen, wo die Stärken des Einzelnen liegen und daran anknüpfend Lernangebote und Fördermöglichkeiten zu gestalten. Der Austausch der Fachlehrerinnen und -lehrer ist dazu unverzichtbar, da jeder zunächst nur den einzelnen Lerner aus einer fachlichen Perspektive kennt. Die Förderung der Person und ein individuell angemessenes Lernangebot verlangen aber, dass auch die anderen fachlichen Perspektiven und dort vorhandene individuelle Fähigkeiten zur Kenntnis genommen werden.

Hilfreich für alle Lehrkräfte sind dabei ganz besonders die Selbsteinschätzungen der Lernenden. Hauptziel solcher Selbsteinschätzungen ist es, dass die Lernenden ihren eigenen Lernzuwachs erkennen, sich selbst sachbezogen hinsichtlich der Anforderungen einschätzen und die eigenen Fähigkeiten reflektieren können.

Leitfragen können dabei sein:

- Inwieweit ist es mir gelungen, das zu lernen, was ich mir vorgenommen habe?
- Wie sicher beherrsche ich das neu erworbene Wissen?

- Wo habe ich Stärken und Schwächen?
- Was kann ich tun, um weiter zu lernen und mich zu verbessern?

Diese Selbstreflexion und Selbsteinschätzung bedarf natürlich anfangs der Begleitung und Einübung im Unterricht. Gute Grundlagen dafür sind eine differenzierte und kompetenzorientierte Selbstwahrnehmung der Lernenden, klare Zielvereinbarungen und Transparenz der Anforderungen. **(siehe den Selbsteinschätzungsbogen zur Lesekompetenz im Material 2, S. 23)**

Voraussetzung für eine realistische Selbsteinschätzung ist auch eine Lernumgebung, die offene Kommunikation und Wertschätzung ermöglicht, in der Fehler gemacht werden dürfen, ohne zu Abwertung und Beschämung Anlass zu geben. Auf der Lehrerseite ist eine positive Leistungserwartung förderlich, hilfreich können auch Lernvereinbarungen und Lernverträge sein. Die Erfahrungen in der Praxis haben gezeigt, dass sich kompetenzorientierte Selbsteinschätzungen insgesamt auch bei den schwachen Schülerinnen und Schülern positiv auswirken. Lerneifer und Lernerfolg, Selbstständigkeit und Selbstwertgefühl werden dadurch gestärkt.

Der individualisierte Unterricht erfordert insgesamt eine entwickelte Feedback-Kultur. Die Klassenarbeiten und Lernerfolgskontrollen mit Ziffernnoten und kriterialen Erwartungsbögen machen dem Lernenden seinen Stand in Hinsicht auf die Anforderungen und innerhalb der Lerngruppe deutlich. Sie enthalten jedoch in der Regel keine Aussagen über den individuellen Lernzuwachs. Lernende, die bei Leistungsüberprüfungen nicht gut abschneiden und eher zu den Leistungsschwächeren gehören, sind dann oftmals demotiviert und erkennen nicht, in welchen Bereichen sie sich persönlich trotz einer befriedigenden oder ausreichenden Note verbessert haben. In welcher Form der individuelle Lernzuwachs auch in der Benotung berücksichtigt werden kann, sollten die Fachteams einer Schule diskutieren und entsprechende Beschlüsse für ihr Leistungskonzept fassen.

Gerade leistungsschwächere Lernende können durch Selbsteinschätzung und eine regelmäßige individuelle Rückmeldung ermutigt werden, sich und ihre Anstrengungen positiv wahrzunehmen und sich selbst zum Weiterlernen zu motivieren. Hilfreich ist es, auch die Eltern in diesen Feedback-Prozess einzubeziehen. Weiterführend kann mit dem Lernenden und den Eltern gemeinsam ein Lernentwicklungsplan aufgestellt werden, in dem der Lernende selbst formuliert, in welchem Lernbereich er sich verbessern will, seine Ziele benennt und Reflexionen über seinen Lernweg anstellt. Solche Vorsatzbildungen

sind nach den Erkenntnissen der Lernforschung hilfreich, effektiv und lernförderlich. (siehe den individuellen Entwicklungsplan in Material 3, S. 24).

Aufgabendifferenzierung und Formen der Leistungsmessung

Grundsätzlich sollten Lern- und Leistungsaufgaben nicht ständig vermischt werden. Lernaufgaben stehen im Kontext einer Unterrichtseinheit und haben die Funktion, dass die Lernenden sich in bestimmte Sachverhalte, Texte und Themen einarbeiten und hierzu ihre individuellen Fähigkeiten weiter entwickeln. Lernaufgaben können einzeln, in Kooperation mit anderen Schülerinnen und Schülern oder mit der Lehrperson gemeinsam bearbeitet werden.

Gute Lernaufgaben im Deutschunterricht geben die Möglichkeit, Zugänge zu Texten kennen zu lernen, methodische Verfahren des Textverstehens und der Textanalyse zu erarbeiten und einzuüben. Bei den Lernaufgaben im Bereich „Umgang mit Texten“ erwerben die Lernenden Wissen über Strukturen verschiedener Textsorten und über deren Textmerkmale. Beim Schreiben von Texten lernen sie Aufbau, Gliederung und sprachliche Formulierungen unterschiedlicher Texte. Und sie wenden ihr Wissen über wesentliche Textmerkmale und sprachliche Mittel in eigenen Schreibprozessen an. Bei Lernaufgaben kann eine Differenzierung über Aufgabenstellungen, über Kompetenzniveaus, über verschiedene Aufgabenformate oder über unterschiedliche Textmaterialien erreicht werden. So können zum Beispiel alle Schülerinnen und Schüler am Kompetenzschwerpunkt „Schreiben eines argumentativen Textes“ arbeiten, aber das Textmaterial, mit dem sie sich vorbereiten und der Text, den sie selbst erstellen, kann unterschiedlich komplex und umfangreich sein.

Da das Textverstehen nicht nur von der Komplexität und der Struktur eines Textes, sondern auch vom Vorwissen der Lernenden abhängig ist, ist bei der Textauswahl die diagnostische Kompetenz der Lehrperson gefragt. Sie muss erkennen und klären, welcher Text für welche Lerner geeignet ist, was der Text als bekannt voraussetzt und über welches Vorwissen die Lernenden verfügen. Daraus ergibt sich dann, welche Informationen ggf. für die Bearbeitung bereit gestellt werden müssen.

Leistungsaufgaben bilden meist den Abschluss einer längeren Lerneinheit, sie dienen der Bilanzierung von Lernprozessen und öffnen den Blick auf die individuellen Lernprozesse und Lernergebnisse. Im Deutschunterricht umfassen sie neben Textverstehensprozessen auch mehr

oder minder umfangreiche Schreibaufgaben, bei denen Teilkompetenzen aus den Bereichen „Schreiben“, „Umgang mit Texten und Medien“ und „Reflexion über Sprache“ miteinander kombiniert werden müssen (vgl. Kösters 2003).

Die häufigste Form, in der Leistungsaufgaben gestellt werden, sind die Klassenarbeiten. Sie sind punktuelle Leistungsmessungen, und sie geben den einzelnen Lernenden Gelegenheit, ihr Wissen und Können zu einem von der Lehrkraft bestimmten Zeitpunkt anzuwenden und zu zeigen. Es gibt allerdings auch Schulen, die Schülerinnen und Schülern ermöglichen, den Zeitpunkt der punktuellen Leistungsmessung selbst zu bestimmen (vgl. dazu das Konzept der Max Brauer Gesamtschule, 2008). Auch bei den Klassenarbeiten in der Sekundarstufe I sollten differenzierte Aufgaben gestellt werden. Im Deutschunterricht gibt es außerdem noch die Möglichkeit, prozessorientierte Formen von Leistungsaufgaben als Alternative zu den üblichen Klassenarbeiten zu nutzen, wie zum Beispiel Lesetagebücher, Stationen-Lernen und Portfolios. Hier sind mehr Formen von Differenzierungen durch Pflicht- und Wahlaufgaben, durch Aufgabensets mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden und durch die Bearbeitung unterschiedlicher Textmaterialien möglich.

„Für die Lehrkräfte sind kooperative Strukturen in der Schulorganisation und die Stärkung der Teamarbeit von entscheidender Bedeutung.“

Diese prozessorientierten Formen von Leistungsmessung bieten Gelegenheiten zu einer mehrdimensionalen Bewertung. Es können für Teilleistungen unterschiedliche Teilnoten gegeben werden, etwa für den Arbeitsprozess, die inhaltlichen Ergebnisse und die äußere Gestaltung. Grundsätzlich wird eine mehrdimensionale Bewertung den einzelnen Schülerinnen und Schülern besser gerecht und gibt ihnen die Möglichkeit, sich innerhalb eines Unterrichtsvorhabens besser zu qualifizieren (vgl. Winter 2007). Im Fach Deutsch ist es empfehlenswert, bei allen Formen der Leistungsbewertung neben den Bewertungsbögen und Ziffernnoten, Kommentare zur individuellen Leistung und Hinweise zum Weiterlernen zu geben.

In einem individualisierten Unterricht führt die Vielfalt der Lernenden zu einem erweiterten Lernangebot und damit auch zu unterschiedlichen Perspektiven auf die Themen und Inhalte des Unterrichts. Um die Herausforderung der Planung und Durchführung dieses Unterrichts zu meistern, sind für die Lehrkräfte kooperative Strukturen der internen Organisation von Schule und die Stärkung der Teamarbeit von entscheidender Bedeutung.

Material

Material 1: Beispiel eines differenzierten Kompetenzrasters aus dem schulinternen Deutschcurriculum der Friedrich Albert Lange Gesamtschule Solingen

Thema: Fabeln		6. Jahrgang			Umfang: ca. 18 Stunden	
	Sprechen und Zuhören	Schreiben	Umgang mit Texten	Reflexion der Sprache	Methoden	Klassenarbeiten
Basis-kompetenzen	flüssiges Vorlesen von Fabeln	<p>mithilfe von Vorgaben eine zu der Fabel passende Lehre formulieren</p> <p>eine Fabel zu einer vorgegebenen Lehre verfassen und dabei die Textmerkmale einer Fabel berücksichtigen</p>	<p>einen Zusammenhang zwischen der Lehre einer Fabel und einer alltäglichen Situation erkennen</p> <p>Zuordnung von Eigenschaften zu den für Fabeln charakteristischen Tieren</p> <p>Verdeutlichung der Textaussage mithilfe von Standbildern</p>	<p>die Funktion von Adjektiven als präzisierendes Instrument der Textgestaltung erkennen und anwenden</p> <p>den Zusammenhang zwischen kurz und lang gesprochenen Vokalen und der Schreibung von gleichlautenden Konsonanten kennenlernen und anwenden</p>	<p>Partnerdiktat</p> <p>Schreibkonferenz</p> <p>Rollenspiele</p> <p>Standbilder</p>	<p>Verfassen einer eigenen Fabel auf der Basis von Materialien oder Mustern</p>
Vertiefte Kompetenzen	sinngestaltendes Lesen von Fabeln	<p>eine zu der Fabel passende Lehre formulieren</p> <p>eigenständig eine Fabel verfassen</p>	<p>eigenständig den Zusammenhang zwischen der Lehre einer Fabel und ihrer ursprünglich realen Situation herstellen</p> <p>Herausarbeiten von Eigenschaften der für Fabeln charakteristischen Tiere</p> <p>Verdeutlichung der Textaussage mithilfe von Standbildern und Übertragung auf eine unter Menschen vorkommende Situation</p>			

Material 2: Kompetenzorientierter Selbsteinschätzungsbogen zur Lesefähigkeit am Ende der Klasse 5

Name: _____

Datum: _____

Beim Lesen von Texten...	Kann ich schon gut	Kann ich teilweise	Bin ich noch unsicher	Muss ich noch üben
...kann ich flüssig lesen				
...kann ich fehlerfrei lesen				
...kann ich betont und gestaltend lesen				
Beim Verstehen von Texten...				
...kann ich Fragen zum Text beantworten				
Beim Anwenden von Lesestrategien...				
...kann ich beim überfliegenden Lesen herausfinden, worum es in einem Text geht				
...kann ich durch suchendes Lesen bestimmte Informationen im Text finden				
Beim genauen Lesen...				
...kann ich unbekannte Wörter klären und herausfinden, was unklare Textstellen bedeuten				
...kann ich Schlüsselwörter zuordnen und im Text markieren				
...kann ich Textabschnitten Überschriften zuordnen oder selbst Überschriften finden				

Material 3: Individueller Entwicklungsplan

Name: _____

Klasse: _____

Datum: _____

Datum der Evaluation: _____

Lernbereich	Meine gegenwärtige Situation	Meine Ziele (Was will ich erreichen?)	Der Weg (Wie kann ich meine Ziele erreichen?)	Die Überprüfung (Habe ich meine Ziele erreicht? Welche? Wenn nein, warum nicht?)

Unterschrift: _____

Folgende Aspekte kennzeichnen den individuellen Förderplan:

- Wesentliches Ziel ist, dass die Schüler/innen lernen, sich selbst individuelle und realistische Ziele zu setzen und ihre Zielerreichung regelmäßig überprüfen. Der Entwicklungsplan ist Grundlage der halbjährlichen Evaluation.
- Weiteres Ziel ist die Verbesserung der Selbsteinschätzung der eigenen Leistungen (einschließlich der sozialen!) durch die Schüler/innen.
- Der individuelle Förderplan dient als Grundlage für Gespräche zwischen Schüler/innen und Klassenlehrer/innen, aber auch zwischen Klassenlehrer/innen und Eltern.
- Der Förderplan wird halbjährlich erstellt.
- Die Schüler/innen erarbeiten ihn selbst, besprechen ihn mit dem Klassenlehrer/innen bzw. Fachlehrer/innen; neben den Klassenlehrer/innen erhalten auch die Eltern ein Exemplar und unterschreiben die Kenntnisnahme sowie ihre Verpflichtung zur Mitarbeit.

Vgl. Materialien des EU-MAIL-Projektes, Forum Eltern und Schule (FESCH), Dortmund 2009

Literaturverzeichnis

- Bernhart, Dominik/Gürtler, Leo/Wahl, Diethelm/Wolf, Dagmar (2008): *Innovative Lernumgebungen und die Gestaltung von Aufgaben. Aufgabenkultur und Unterrichtsqualität: Viel Lärm um nichts?* In: Pädagogik 03/2008, S. 12–16
- Bohl, Thorsten (2004): *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz
- Bohl, Thorsten/Kucharz, Dietmut (2010): *Offener Unterricht heute*. Weinheim/Basel: Beltz
- Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2006): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen*. Band 1. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen: NDS Verlag
- Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2009): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen*. Band 2. Neue Strategien zur Schüleraktivierung. Individualisierung - Leistungsbeurteilung - Schulentwicklung. Essen: NDS Verlag
- Green, Norm/Green, Kathy (2005): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch*. Seelze-Velber
- Herold, Cindy/Herold, Martin (2011): *Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf*. Weinheim/Basel
- Hepting, Ronald (2004): *Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht*. Bad Heilbrunn
- Höhmann/Kopp/Schäfers/Demmer (Hg.) (2009): *Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, die vom Individuum ausgeht*. Opladen
- Huber, Anne (2004): *Kooperatives Lernen – kein Problem*. Leipzig: Klett
- Kösters, Juliane (2003): *Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen*. In: Deutschunterricht 5/2003, S.19–25
- Kösters, Juliane (2008): *Lernaufgaben und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht*. In: Deutschunterricht 5/2008, S. 4–11
- Lanig, Jonas (2013): *Deutsch inklusiv: Differenzierungsmöglichkeiten und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe*. Mülheim/R.: Verlag an der Ruhr
- Max Brauer Schule (2008): www.maxbrauerschule.de/mbs/downloads/2008_ggg.pdf.
- Neißer/Glattfeld/Lotz/Ratzki (Hg.) (2012): *Gemeinsam erfolgreich. Kooperation und Teamarbeit an Schulen*. Köln: Carl Link Verlag. Vgl. besonders darin: Springfield, Johanna: *Kompetenzorientierter Unterricht - tut das gut?*, S. 55–74
- Rest, Heike (2005): *Intelligentes Üben mit kooperativen Lesemethoden. Soziales und fachliches Lernen beim Üben integrieren*. In: Pädagogik, Heft 11/2005, S. 16–19
- Rüdell, Edith (2010): *Das BASIS-Buch des Lernens. Mehr Erfolg für unsere Kinder in der Schule*. Seelze
- Paradies, Liane/Greving, Johannes/Wester, Frank (2009): *Leistungsmessung und Leistungsbewertung*. Berlin: Cornelsen Skriptor
- Wahl, Diethelm (2006): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn
- Weidner, Margit (2009): *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze
- Winter, Felix (2007): *Alternativen zur traditionellen Leistungsbeurteilung. Portfolios und Präsentationen, Fördergespräche*. Vortrag auf der Didacta 2007 in Köln. Dokumentation zum Symposium : Fördern und Fordern – Unterschiede sehen, akzeptieren, nutzen. S. 34–45

Materialien

- 1 Beispiel eines differenzierten Kompetenzrasters im Deutschcurriculum
- 2 Beispiel eines kompetenzorientierten Selbsteinschätzungsbogen zur Lesefähigkeit am Ende der Klasse 5
- 3 Beispiel eines individuellen Entwicklungsplans

Binnendifferenzierter und kompetenzorientierter Englischunterricht

// Bert Kerstin //

„Die Kompetenzorientierung steht für den Anspruch, dass die Ergebnisse schulischen Lernens handlungsrelevant, praktisch anwendbar sowie persönlich und gesellschaftlich bedeutsam sein sollen. Mit anderen Worten: Die Aufmerksamkeit gilt dem anzustrebenden Können der Schüler und nicht den im Unterricht zu behandelnden Inhalten.“

(Heymann 2004, S. 8)

1. Kompetenzorientierung im Englischunterricht – (k)ein Paradigmenwechsel

In den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts vollzog die Fremdsprachendidaktik die sogenannte ‚kommunikative Wende‘, womit zumindest auf theoretischer Ebene tendenziell eine Kompetenzorientierung im Sinne der Weinertschen Definition einherging. In der Folge haben zahlreiche Lehrkräfte es auch als ihre Aufgabe betrachtet, ihren Schülerinnen und Schülern Kenntnisse der englischen Sprache zu vermitteln, mit denen sie kommunikative Situationen bewältigen können. Also – alter Wein in neuen Schläuchen? Nein, denn zum einen ist der heute allgemein anerkannte Kompetenzbegriff (vgl.

Weinert 2001) umfassender als die seinerzeit postulierte Kommunikationsorientierung; zum anderen ist ein kommunikations- und damit kompetenzorientierter Englischunterricht noch immer in vielen Schulen nur ansatzweise entwickelt. Die formal-linguistisch geprägte Unterweisung ist vor allem in den ersten Lernjahren der Sekundarstufe I nach wie vor weit verbreitet und weicht nur langsam einer fachdidaktisch zeitgemäßen Ausrichtung. Nicht selten beantworten Englischlehrer die Frage nach ihrem aktuellen Unterrichtsgegenstand mit der Nennung einer grammatischen Struktur, nicht etwa mit der Angabe eines inhaltlichen Themas oder einer kommunikativen Fähigkeit.

Insofern ist der Versuch der didaktischen Umsteuerung hin zu einer Kompetenzorientierung vollkommen gerechtfertigt, ja geradezu notwendig, zumal er der kommunikativen Ausrichtung neues Gewicht verleiht. Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht bedeutet, zumindest in der Sekundarstufe I, vor allem Kommunikationsorientierung mit dem übergeordneten Ziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit (vgl. Haß 2006).

Was bedeutet ein kompetenzorientierter Unterricht nun konkret? Und wie unterscheidet er sich von einem Unter-

richt, der nicht oder wenig kompetenzorientiert ist? Antworten auf diese Fragen lassen sich vier Handlungsfeldern zuordnen, die im Folgenden erläutert werden.

Auswahl der Inhalte

Mit Inhalten sind in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht vor allem gemeint: sprachliche Mittel, interkulturelles Wissen, methodisches Know-How, Haltungen und Werte, kurz gesagt also all die Dispositionen, die von Schülerinnen und Schülern erworben werden sollen, damit sie sprachlich kompetent handeln können. Bei der Entscheidung über diese Inhalte gilt es folglich zu prüfen, inwiefern sie relevant für die Entwicklung der angestrebten und im Lehrplan verankerten Kompetenzen sind. Hier wird es keine klaren dichotomischen Antworten im Sinne von „wichtig“ versus „unwichtig“ geben können, sondern eher graduelle Einschätzungen, die zwischen den Polen „höchst relevant“ und „weitgehend irrelevant“ liegen. So kommt beispielsweise dem Thema „Übernachtungsmöglichkeiten in einer Großstadt finden und buchen“ eine höhere Relevanz zu als etwa über die ‚Cotswolds‘¹ sprechen zu können.

Aneignungsmethoden

Kompetenzen entwickeln und zeigen sich im Handeln, ein kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht bevorzugt demzufolge solche Lehr- und Lernmethoden, welche die Entwicklung von kommunikativer Handlungskompetenz begünstigen. Instruktion, Lehrervortrag oder auch das gelenkte Unterrichtsgespräch treten bei dieser Zielsetzung in den Hintergrund, während Verfahren, die den aktiven Sprachgebrauch fördern, mehr Bedeutung erhalten. Generell lässt sich feststellen, dass in einem kompetenzorientierten Unterricht alle kommunikativ ausgerichteten Sprech-, Schreib-, Lese- und Höraktivitäten einen breiteren Raum einnehmen als lehrerzentrierte Verfahren, bei denen sich auf Schülerseite bestenfalls das Hörverstehen entwickelt (vgl. Weskamp 2001).

Kompetentes, kommunikatives Handeln in einer Sprache bedarf der Routinebildung, das heißt ein gewisser Anteil der sprachlichen Fertigkeiten (etwa der Abruf lexikalischer Elemente aus dem mentalen Wortspeicher ebenso wie basale grammatische Strukturen) sollte automatisiert erfolgen, um erfolgreich und effektiv zu kommunizieren. Im Rahmen des muttersprachlichen Erwerbs geschieht dies zu großen Teilen gewissermaßen beiläufig; der schulische Fremdspracherwerb muss hingegen wegen der begrenzten Zeitressourcen auf explizite, gesteuerte Übungen setzen, um einen ähnlichen Automatisierungseffekt zu erzeugen.

Ein kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht beruht also bezüglich der Sprachaneignung auf zwei methodischen Säulen: der aktiven, kommunikativen Sprachverwendung in Form von mehr oder weniger komplexen Lernaufgaben einerseits und der intensiven Übungsarbeit in halbkommunikativen oder formalen Übungsaktivitäten andererseits (vgl. Bach/Timm 2009).

Umgang mit Fehlern im Rahmen der Kompetenzorientierung

In einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht herrscht konsequenterweise eine andere Fehlerkultur als in einem traditionellen, formorientierten Unterrichtskonzept. Beim Umgang mit Fehlern ist zu unterscheiden, ob es sich um bloße Verstöße gegen sprachliche Normen handelt oder ob die Fehlleistungen eine kommunikative Relevanz besitzen, das heißt ob und inwieweit sie den Kommunikationsprozess beeinträchtigen. Das gerne beklagte Auslassen des „-s“ in der 3. Person Singular ist demnach weniger bedeutsam als etwa die Verwechslung der beiden Adjektive ‚sensible‘ und ‚sensitive‘². Damit geht einher, dass die verschiedenen Teilfertigkeiten der Sprachbeherrschung – und damit auch die dort vorliegenden Mängel – neu zu gewichten sind. So sollten beispielsweise Aussprache, Wortschatz und die fließende Sprachbeherrschung (fluency) einen höheren Stellenwert erhalten als die traditionell bevorzugte Domäne der Grammatik, weil sie stärker zu einer gelingenden Kommunikation beitragen (vgl. Becker 2008).

Weiterhin verändert sich in einem kompetenzorientierten Unterricht auch die Sichtweise des Lehrenden auf den Fehler. Er wird nicht primär als Mangel oder Versagen des Lernenden interpretiert sondern als diagnostisch verwertbarer Hinweis auf die gerade erreichte Stufe der Kompetenzentwicklung (vgl. Timm 1998). Damit erhalten Fehler eine erhebliche Bedeutung für die weitere Steuerung des individuellen Lernprozesses, als eine Art Feedback für gelungene bzw. misslungene didaktische Entscheidungen der Lehrkraft, aber auch als Anhaltspunkt für Steuerungsentscheidungen durch den Lernenden selbst in einem stärker auf Lernerautonomie ausgerichteten Unterricht.

Leistungsmessung und -bewertung

Entsprechend seiner Grundausrichtung sind auf der Ebene der Lernergebnisse die Verfügbarkeit kommunikativer, aber auch methodischer und interkultureller Kompetenzen entscheidend – und damit Gegenstand der Überprüfung und Bewertung. Valide Aufgabenformate für die Leistungsmessung fordern also eine kommunikative Leistung ein, etwa das Verfassen einer E-Mail oder das

1 eine Landschaft im Süden Englands

2 sensible = vernünftig, sensitiv = sensibel

Verstehen eines Hörtexts. Aufgaben, die sich lediglich auf formale Kenntnisse der Grammatik oder des Wortschatzes beziehen, sind logischerweise wenig brauchbar zur Messung und Bewertung funktionaler Kompetenzen und spielen in einem kompetenzorientierten fremdsprachlichen Unterricht eine untergeordnete Rolle.³

2. Differenzierung des Angebots

Was heißt Differenzierung des Angebots?

Ausgehend vom sogenannten Angebots-Nutzungs-Modell⁴ (Helmke 2012) stellt sich für die Fremdsprachenlehrkraft die Frage, wie sie ihr Angebot gestaltet, damit möglichst

Es ist bekannt, dass jede Lerngruppe von erheblicher Heterogenität geprägt ist. Die Leistungsniveaus in einer normalen Schulklasse unterscheiden sich um mehr als zwei Lernjahre.

viele Lernende Chancen auf optimale Lernfortschritte haben. Es ist bekannt, dass jede Lerngruppe von erheblicher Heterogenität geprägt ist. Die Leistungsniveaus in einer normalen Schulklasse unterscheiden sich um mehr als zwei Lernjahre. Daraus folgt, dass ein undifferenziertes Lernangebot für alle Schülerinnen und Schüler einer solchen Lerngruppe wenig sinnvoll ist, zumindest wenn für alle Lerner dasselbe Zeitkontingent und ein synchroner Lernrhythmus vorgegeben wird. Derartige didaktische Konzepte produzieren unweigerlich Unter- wie Überforderung, langsame Lerner werden zwangsläufig zu Verlierern.⁵

Die Alternative kann nur darin bestehen, den Schülerinnen und Schülern ein differenziertes Lernangebot zu machen, welches sich aber nicht darin zeigt, dass die Lehrkraft für jeden einzelnen Lernenden ein diagnosebasiertes, maßgeschneidertes Lernprogramm erstellt, also quasi eine „Passung von oben“ herstellt (vgl. Trautmann/Wischer 2011). Vielmehr erscheint es sinnvoller, für eine Lerngruppe eine anregungsreiche Lernumgebung aufzu-

Vielmehr erscheint es sinnvoller, für eine Lerngruppe eine anregungsreiche Lernumgebung aufzubauen, ähnlich einem reichhaltigen Buffet...

bauen, ähnlich einem reichhaltigen Buffet, in der jeder Einzelne sich diejenigen Angebote und Herausforderungen herausucht, die seinen individuellen Dispositionen entsprechen. Ein differenzierter Unterricht ist von daher also immer gekoppelt mit einem altersgemäß möglichen Maß an Selbststeuerung und Selbstverantwortung, sodass eine „Passung von unten“ möglich wird.

Es ist eine Binsenweisheit, dass sich Lernende in vielerlei Hinsichten voneinander unterscheiden. Ein binnendifferenzierender Unterricht hat die verschiedenen für den Lernprozess relevanten Dimensionen in den Blick zu nehmen, also Lerntempo, kognitive Leistungsfähigkeit, Vorwissen, Interesse, Motivation und Lernstile, um die wichtigsten zu nennen. Ein differenziertes Lernangebot besteht also darin, eine Passung zwischen den individuell relevanten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einerseits und der Unterrichtsorganisation, den Methoden, den Sozialformen, den Lernmaterialien sowie den Aufgaben andererseits herzustellen.⁶

Curriculare Rahmenbedingungen des Lehrgangsfachs Englisch

Alle modernen Fremdsprachen gelten, wie auch Mathematik, als sogenannte Lehrgangsfächer, zumindest in den ersten Lernjahren, in denen ein systematischer Kompetenzaufbau unerlässlich ist. Die Elementarkompetenzen der ersten Lernjahre sind bei allen Fremdsprachen in doppelter Hinsicht von überragender Bedeutung: Einerseits müssen sie sicher ausgebildet sein, weil sie die Voraussetzung für die erfolgreiche Entwicklung weiterführender Fähigkeiten sind. Nicht nur das, auch bei der Nutzung komplexer, weit entwickelter Kompetenzen muss immer wieder auf diese basalen Kenntnisse und Fertigkeiten zurückgegriffen werden. Sind sie nicht vorhanden oder nur schlecht entwickelt, ist folglich die gesamte weitere Lernentwicklung bis hinein in die Sekundarstufe II erheblich gefährdet.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie ein binnendifferenzierter Unterricht gestaltet sein sollte, der die gelingende Entwicklung elementarer Kompetenzen als eine unerlässliche Voraussetzung für alle Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellt.

Der für die fremdsprachliche Kompetenzentwicklung maßgebliche inhaltliche Rahmen wird durch die Kernlehr-

3 Vgl. hierzu den Kernlehrplan Englisch des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW von 2004

4 Das von Helmke entwickelte Angebots-Nutzungs-Modell versteht Unterricht als ein Angebot, das Schülerinnen und Schülernutzen können, aber nicht zwangsläufig nutzen werden. Es steht somit im Kontrast zu den in der Praxis verbreiteten reinen Lehr-Modellen.

5 Durch die Verknüpfung eines derart undifferenzierten Unterrichtskonzepts mit einem an der sozialen Bezugsnorm orientierten Ziffernnotensystems wird das Versagen in die Verantwortung der Lernenden verschoben; das Unterrichtsmodell wird in der Regel als fair und das Messverfahren als objektiv betrachtet.

6 Der Aspekt der räumlichen Gegebenheiten des Lernorts ist ebenfalls bedeutungsvoll, kann an dieser Stelle jedoch nicht weiter vertieft werden.

pläne (KLP)⁷ abgesteckt. Trotz der mit ihrer Bezeichnung intendierten Reduzierung auf das Wesentliche folgen jedoch auch die neuen Curricula dem Prinzip der Überfrachtung (vgl. Städtler 2010). Die Zusammenstellung steht in einem deutlichen Missverhältnis zur schulischen Realität, vor allem zu den dort vorgesehenen zeitlichen Ressourcen. So listet der KLP Englisch für Nordrhein-Westfalen über 50 Einzelkompetenzen auf, die von den Lernenden allein im fünften und sechsten Schuljahr erworben werden sollen. Ein nachhaltiger Kompetenzaufbau, der naturgemäß Zeiten für Wiederholung und häufiger Anwendung bedarf, ist unter diesen Bedingungen in der Breite nicht leistbar (vgl. Baumann 2013, Roth 2011).

Ein zweiter, damit verknüpfter Aspekt ist die steile Progression des intendierten Kompetenzaufbaus in den beiden ersten Lernjahren der Sekundarstufe I. Dieser Umstand veranlasst die allermeisten Fremdsprachen-Lehrkräfte zu einem extrem hohen Unterrichtstempo, dem aber nur wenige Lernerinnen und Lerner folgen können. Bei der Mehrheit der Lernenden wird auf diese Weise ein nachhaltiger Kompetenzaufbau verhindert anstatt gefördert (vgl. Roth 2011). Schülerinnen und Schüler im unteren Leistungsdrittel einer Lerngruppe erfahren so bereits in einem frühen Stadium des Fremdsprachenlernens eine Häufung von Misserfolgsereignissen, die eine kontinuierliche und nachhaltige Demotivierung zur Folge hat.

Wie gehen Lehrende mit dem geschilderten Dilemma zwischen curricularen Vorgaben und gelingendem Kompetenzerwerb um? Die allermeisten von ihnen sind selbstverständlich bemüht, ihren Schülerinnen und Schülern vielfältige Lernerfolge zu ermöglichen. Wenn sich jedoch die Idee der individuellen Förderung und der Druck curri-

Wenn sich jedoch die Idee der individuellen Förderung und der Druck curricularer Anforderungen gegenüberstehen, entscheiden sich die allermeisten Lehrkräfte für Letzteres...

cularer Anforderungen gegenüberstehen, entscheiden sich die allermeisten Lehrkräfte für Letzteres, konkret gesprochen für die „Durchnahme“ des Lehrbuchs, wohl wissend, dass dabei viele Lernerinnen und Lerner nicht mithalten können. Zwei Umstände können dieses – letztlich kontraproduktive – Verhalten erklären: zum einen scheint die Einstellung unter Lehrkräften im Fremd-

sprachenunterricht vorzuherrschen, eine enge Orientierung am Lehrbuch sei nach wie vor die beste aller möglichen didaktischen Grundsatzentscheidungen, genährt aus einem Vertrauen in die Expertise der Lehrbuchautoren und –verlage sowie aus einem Sicherheit suggerierenden Festhalten an eine viele Jahrzehnte praktizierte Tradition.⁸

Ein zweiter Erklärungsstrang mag in einer ausgeprägten Tendenz liegen, Lehrplanvorgaben („von oben“) im Sinne einer Inputorientierung als abzuarbeitende Pensen zu verstehen und die daraus folgende interne und früher oder später auch externe Selektion der Schüler als originäre, quasi naturgegebene Aufgabe der Schule zu betrachten. Die Einführung von standardbasierten, zentralen Prüfungen leistet ein Übriges, um diese Tendenz, normierte Vorgaben erfüllen zu wollen, noch zu verstärken (vgl. Künzli 1999).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen ein hohes Maß an innerer Differenzierung erfordert. Dabei ist die Ausbildung solider elementarer Kompetenzen im Lehrgangsfach Englisch von entscheidender Bedeutung für alle weiteren Lernprozesse. Dieser Notwendigkeit stehen die Anforderungen eines überfüllten Lehrplans mit einer unangemessen steilen Progression gegenüber. Fehldeutungen, traditionelle Lehrerhaltungen und Unterrichtsroutinen erschweren jedoch einen flexiblen und distanzierten Umgang mit den amtlichen Lehrplanvorgaben.

Fehldeutungen, traditionelle Lehrerhaltungen und Unterrichtsroutinen erschweren jedoch einen flexiblen und distanzierten Umgang mit den amtlichen Lehrplanvorgaben.

3. Lösungsansätze

Entsprechend der zuvor skizzierten analytischen Überlegungen müssen praxistaugliche Lösungsansätze auf zwei Ebenen entwickelt werden, auf der Ebene der curricularen Vorgaben und auf der – offensichtlicheren – Ebene der Unterrichtsgestaltung.⁹ Dabei ist zu betonen, dass es sich hierbei nicht um Alternativen handelt, sondern dass nur ein gleichzeitiges Agieren auf beiden Ebenen zusammen wirkliche Lösungen verspricht. Maßnahmen, die nur auf der Unterrichtsebene angesiedelt sind, wie beispiels-

7 Die Kernlehrpläne wurden vom Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen veröffentlicht, um die von der Kultusministerkonferenz verfassten Bildungsstandards für die Sekundarstufe I aus dem Jahr 2003 für den Unterricht in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik zu konkretisieren.

8 Das relativ neue und oft verunsichernde Postulat der individuellen Förderung hat sich gegenüber dieser Tradition noch längst nicht durchsetzen können.

9 Eine dritte Ebene, die der „Schulorganisation“, bleibt hier aus Platzgründen unberücksichtigt.

weise der Einsatz kooperativer Lernformen oder die Implementation der Lernplanarbeit, können nicht zum Erfolg führen, wenn nicht gleichzeitig die curricular vorgegebene Zielebene verändert bzw. ausdifferenziert wird (vgl. Baumann 2013).

Lösungen auf der curricularen Ebene

Starre Lehrplanvorgaben – besser gesagt, eine starre Interpretation derselben – verhindern einen heterogenitätsfreundlichen Fremdsprachenunterricht. Deshalb stellt ein flexibler Umgang mit den vorgegebenen Standards eine zentrale konzeptionelle Maßnahme dar. Dies gilt insbesondere in den ersten Schuljahren der Sekundarstufe I, einerseits, weil genau dort lehrplangemäß der Aufbau sprachlicher Basiskompetenzen angesiedelt ist, zum anderen aber, weil er einer äußerst steilen und damit problematischen Progression folgt.

Wie kann nun ein flexibler Umgang mit den Lehrplanvorgaben – und damit auch mit dem Lehrwerk – aussehen? Da sich das Problem aus dem ungünstigen bzw. unrealistischen Verhältnis von Lernstoff zur Lernzeit ergibt, stellen diese beiden Faktoren auch die möglichen Stellschrauben dar, um Abhilfe zu schaffen.

Die Kernlehrpläne der Sekundarstufe I definieren die anzustrebenden Kompetenzen für drei Teilabschnitte der Stufe¹⁰ als sogenannte Regelstandards, das heißt auf einem mittleren Niveau. Bedauerlicherweise ist dieser Umstand den allermeisten Lehrkräften nicht bewusst,¹¹ wodurch der Regelstandard des Lehrplans faktisch wie ein Mindeststandard verstanden wird.

... Schulen können, ja sollten einen für sich geltenden Mindeststandard definieren und in ihrem schulinternen Curriculum festschreiben.

Hier ergibt sich ein bedeutender Ansatzpunkt für die Praxis eines differenzierten Unterrichts: Schulen können, ja sollten einen für sich geltenden Mindeststandard definieren und in ihrem schulinternen Curriculum festschreiben. Dies stünde durchaus und immer noch im Einklang mit den Lehrplanvorgaben und würde den oben skizzierten Druck für einen großen Teil der Lernenden reduzieren. Damit würden Lernziele realistischer und auch für langsamere Lernende erreichbar. Stärkeren Schülerinnen und Schülern können und sollten Aufgaben angeboten werden, die einem Regelstandard und sogar einem Exzellenzstandard entsprechen. Ist dieser differenzierte

Zielrahmen gegeben, können auf seiner Grundlage systematische didaktische Entscheidungen getroffen werden, deren Umsetzung konsequenterweise nur in offenen, flexiblen Unterrichtsarrangements möglich ist. Eine solche curricular verankerte Differenzierung ist exemplarisch für den Bereich der Grammatik im Anhang zu finden. **(Material 1: Differenzierungsmatrix Grammatik)**

Problematisch bei dieser Vorgehensweise ist jedoch, dass im Grunde fast alle Kompetenzen, die für das Ende der Jahrgangsstufe 6 vorgesehen sind, für einen weiteren Kompetenzaufbau unverzichtbar sind, also eigentlich einen Mindeststandard darstellen. Hier Inhalte für eine Kompetenzanbahnung wegzulassen, ist eigentlich nicht möglich, höchstens vorübergehend mit der Option eines späteren Nachholens.

Noch aus einem weiteren Grund ist eine curriculare Anpassung an die Heterogenität der Schülerschaft einerseits und an die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen andererseits möglich, ja sogar geboten: Der erste Paragraph des Schulgesetzes in vielen Bundesländern verleiht den Schülerinnen und Schülern einen Anspruch auf individuelle Förderung. Diese Förderung umzusetzen ist Aufgabe der Schule. Wenn nun aber curricular bedingter Stoffdruck und systemisch herbeigeführte Zeitnot für viele Schülerinnen und Schüler zu Misserfolg, Frustration, fehlenden Selbstwirksamkeitserfahrungen und Demotivation, für einen anderen Teil lediglich zu kurzfristigen, punktuellen Erfolgen (z. B. in Klassenarbeiten), aber nicht zu nachhaltigem Kompetenzerwerb führen, so konterkarieren diese beiden Rahmenbedingungen den gesetzlich garantierten Anspruch auf individuelle Förderung. Das Schulgesetz ist eine Rechtsnorm mit höherer Verbindlichkeit als ein Lehrplan, eine Tatsache, die leider wenig Beachtung im Schulalltag findet – obwohl sie einen Ausweg aus der Widersprüchlichkeit der Gemengelage weisen könnte.

Das Schulgesetz ist eine Rechtsnorm mit höherer Verbindlichkeit als ein Lehrplan, eine Tatsache, die leider wenig Beachtung im Schulalltag findet – obwohl sie einen Ausweg aus der Widersprüchlichkeit der Gemengelage weisen könnte.

¹⁰ für die Doppeljahrgänge 5/6 und 7/8 sowie für den Jahrgang 9 (bzw. 9/10 in Gesamtschulen)

¹¹ Die Festsetzung von Mindeststandards, also von Kompetenzziele, die jeder Schüler unbedingt erreichen sollte, wurde zwar angekündigt, ist aber von Seiten der Bildungspolitik in NRW seit nunmehr über zehn Jahren nicht vorgenommen worden.

Die beiden oben skizzierten Szenarien sind mit den vorhandenen Lehrwerken zugegebenermaßen schwer in Einklang zu bringen, denn leider ist dieses für den fremdsprachlichen Unterricht zentrale Unterrichtsmedium trotz vielfältiger Adaptierungen noch immer dem traditionellen Konzept der Jahrgangsorientierung¹² verpflichtet. Eine niveaudifferenzierte, offene Unterrichtsgestaltung auf der Basis eines differenzierten Curriculums erfordert deshalb im Grunde ein völlig anderes Lehrwerkformat, das sich von der überkommenen Jahrgangsbindung verabschiedet. Da dies jedoch in absehbarer Zeit nicht zu erwarten ist, bleiben aktuell nur zwei Alternativen: entweder das vorhandene Lehrbuch flexibler zu nutzen oder Lehr- und Lernmaterialien selbst zu erstellen.

Eine Nutzungsvariante bezüglich des traditionellen Lehrbuchs besteht darin, der progressiven Struktur des Lehrwerks zwar zu folgen, allerdings die Inhalte, Materialien und Aufgaben des Lehrwerks verschiedenen Kompetenzen und Niveaustufen zuzuordnen und diese den Lernenden in Form von Lernplänen (**siehe Material 2: Unitplan**) zugänglich zu machen (vgl. Kerstin 2014). Der Vorteil dieser Verfahrensweise liegt darin, dass am Prinzip „ein Jahrgang – ein Lehrwerk“ und der damit verbundenen linearen Lektionsprogression aus pragmatischen Gründen festgehalten werden kann. Auf die Problematik dieser Strategie für die ersten zwei bis drei Lernjahre der Sekundarstufe I wurde allerdings bereits oben hingewiesen.

Als zweite Variante wird, zumindest im didaktischen Diskurs, nicht selten empfohlen, das Lehrbuch bzw. Lehrwerk als eine Art Steinbruch zu benutzen, indem die Lehrkraft nur diejenigen Elemente des Buches heranzieht, die ihr nützlich erscheinen, ansonsten aber auf Medien, Inhalte und Aufgaben aus vielfältigen anderen Quellen zurückgreift. Aus Gründen der Arbeitsökonomie werden solche Strategien allerdings in der Sekundarstufe I höchst selten verfolgt. Zudem würde ein solches Vorgehen einen didaktisch-systematischen Bezugsrahmen erfordern, der zunächst mit erheblichem Aufwand an der Einzelschule erstellt werden müsste.

Beide Varianten stellen jedoch Kompromisslösungen dar, denn sie versuchen, ein Leitmedium, das für einen relativ gleichschrittigen und damit homogenitätsorientierten Fremdsprachenunterricht gedacht ist, für einen heterogenitätsfreundlichen Unterricht zu adaptieren, letztlich eine unbefriedigende Lösung.¹³

Einen interessanten Ausweg aus diesem Dilemma, in dem sich alle Lehrgangsfächer befinden, stellt das noch relativ unbekanntes Konzept mit der etwas sperrigen Bezeichnung *Multi-Grade Multi Level Methodology (MGML)* dar, im deutschen Sprachraum oft auch als *Lernleiter-Konzept* bezeichnet, das in den 1980er Jahren in Indien aus der Notwendigkeit heraus entwickelt wurde, in kleinen, ländlichen Schulen ein für die dort üblichen jahrgangsübergreifenden Lerngruppen passendes didaktisches Modell zu entwickeln, das der großen Heterogenität dieser Gruppen Rechnung trägt (vgl. Girg u.a. 2012). Interessant für den hier vorliegenden Kontext ist die Lösung des oben geschilderten Problems unangepasster Lernmaterialien. Unterrichtseinheiten werden in Form aufeinanderfolgender Module progressiv aufsteigend (wie bei einer Leiter) erstellt und den Schülerinnen und Schülern angeboten. Stufe für Stufe erarbeiten sich die Lernenden mit Hilfe der Materialien und Aufgaben die relevanten Kompetenzen. Da die Module aufeinander aufbauen, gilt der Grundsatz, dass ein Modul erst erfolgreich beendet sein muss, bevor das nächste angegangen wird. In Bezug auf das Lerntempo gibt es keine Unter- oder Überforderung, da die Lernenden in ihrem individuellen Rhythmus voranschreiten können. Dies kann bei gleichem Lebensalter zu deutlichen Unterschieden im Lernstand führen, was aber nicht als Problem betrachtet wird, sondern als natürliche Gegebenheit und eher als Beleg dafür, dass jeder in seinem Tempo lernen kann. Soweit es sich um elementare Kompetenzen handelt, die alle Lernenden erwerben müssen (die also eine Art Mindeststandard darstellen), erübrigt sich zunächst eine Niveaudifferenzierung. Erst im Rahmen eines fortgeschrittenen Kompetenzaufbaus können die Lernmaterialien im Sinne einer Anforderungs- und Interessendifferenzierung aufgefächert werden.¹⁴ Es liegt auf der Hand, dass die Konzeption der gängigen Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht auf Grund ihrer starren Lektions- und Jahrgangsorientierung für ein derartig verstandenes Lernen im Grunde nicht verwendbar sind.

Wie dennoch das MGML-Konzept mit der Nutzung der üblichen Lehrwerke verknüpft werden kann, wird derzeit an einer Bonner Gesamtschule erprobt. Dabei werden die Lektionen des Lehrwerks als Module umgearbeitet, die nacheinander im individuellen Tempo mit Hilfe von Lernplänen bearbeitet werden (**Material 3: Workplan nach dem MGML-Konzept**). Entscheidend ist, dass zwar die lineare Struktur der Module bzw. Lektionen erhalten bleibt, ihre Jahrgangszuordnung jedoch aufgehoben wird

12 Hiermit ist das starre Prinzip ‚ein Lehrbuch pro Schuljahr‘ gemeint; vgl. Baumann 2013

13 Dies gilt insbesondere für Schulen, die Unterricht in jahrgangsgemischten Lerngruppen organisieren. Hierfür notwendige Lehrwerke existieren nicht.

14 Einige Schulen in Süddeutschland (z. B. die Grundschule Brennbeg, das Werner-von-Siemens-Gymnasium, Regensburg) erproben seit einigen Jahren die Arbeit mit diesem Konzept, angestoßen und begleitet von Wissenschaftler*innen der Universität Regensburg (vgl. Girg u.a. 2012).

(vgl. Kerstin 2017). Diese Lehrwerknutzung stellt jedoch nur eine Kompromisslösung dar. Es bleibt zu hoffen, dass in Zukunft Lernmaterialien auf den Markt gelangen, die einen kompetenzorientierten und gleichzeitig individualisierten Fremdsprachenunterricht direkt und konsequent unterstützen, möglicherweise in digitalisierter Form im Sinne des ‚blended learnings‘.

Lösungen auf der Unterrichtsebene

Flexibel und differenziert umgestaltete Standards bilden die notwendige Hintergrundfolie für eine heterogenitätsfreundliche Unterrichtsgestaltung, in der jeder Lernende die Chance hat, in seinem Tempo und auf seinem Anspruchsniveau seinen Lernweg erfolgreich zu durchlaufen. Alle klassischen Formen des „Offenen Unterrichts“ kommen hierfür in Frage und sind bereits an anderen Stellen ausführlich präsentiert worden (vgl. Peschel 2003). Für den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I scheinen bei einem Festhalten am traditionellen Lehrbuch verschiedene Formen der Planarbeit mit differenzierten Aufgabenpensen besonders geeignet zu sein (z. B. **Material 2: Unitplan und Material 4: 14-Tage-Plan**). Zusätzliche erstellte Kompetenzlisten oder -raster vermitteln allen Beteiligten einen Überblick und Transparenz über zurückgelegte Lernwege und noch bevorstehende Lernziele. Soll das jahrgangsgebundene Lehrwerk als Leitmedium und Taktgeber überwunden werden, bieten sich gerade in einem Lehrgangsfach linear strukturierte, flexible Konzepte wie das oben skizzierte Lernleiter-Modell an (**siehe auch Material 3**).

Eine wirksame Maßnahme besteht zweifellos auch darin, die vorgegebene Struktur der Fachstunden einer Woche aufzubrechen, indem offene, das heißt fachungebundene Lernzeiten eingerichtet werden. Schülerinnen und Schüler entscheiden in diesen Lernzeiten weitgehend eigenverantwortlich, wann und wie viel sie für welches Fach lernen. Langsame Lerner erhalten auf diese Weise die Möglichkeit, ihrem Lerntempo entsprechend mehr Zeit zur Entwicklung der notwendigen Basiskompetenzen der ersten beiden Lernjahre einzusetzen. Schnelle und begabte Schülerinnen und Schüler können die Freiräume nutzen, um interessengeleitet weitergehende Kenntnisse und Kompetenzen zu erwerben.¹⁵

Unterricht vollzieht sich dabei in variablen Interaktions- und Sozialformen. Plenumsaktivitäten, Partner- und Gruppenarbeit und Einzelarbeit wechseln sich ebenso ab wie Instruktions-, Anwendungs-, und Vertiefungsphasen sowie Wiederholungs- und Reflexionseinheiten. Dabei können auch die starren Grenzen der Lerngruppe und des

Klassenraums zeitweise geöffnet werden, wie das bereits zahlreiche Schulen in Form von Lernzeiten, Lernbüros usw. praktizieren.

Allerdings darf ein binnendifferenzierter Fremdsprachenunterricht nicht zu einem bloßen individuellen Abarbeiten von Arbeitsblättern und Lehrbuchaufgaben ausarten.

Allerdings darf ein binnendifferenzierter Fremdsprachenunterricht nicht zu einem bloßen individuellen Abarbeiten von Arbeitsblättern und Lehrbuchaufgaben ausarten. Eine solche Entwicklung wäre aus verschiedenen Gründen mehr als bedenklich. Stattdessen können und sollen auch kooperative Lernformen angewendet werden. Zudem ist dafür Sorge zu tragen, dass die für den Fremdspracherwerb zentralen mündlichen Kompetenzen durch entsprechende Aufgaben und Aktivitäten im Vordergrund stehen.

Es ist offensichtlich, dass in einem derartigen Setting die Lehrkraft, oder besser noch ein Team von Lehrkräften, vor allem für die Erstellung der Lern- und Übungsmaterialien sowie der Lernpläne zu sorgen hat. Weiterhin werden Lehrkräfte verstärkt auch diagnostische Funktionen übernehmen, da eine Erfassung der individuell unterschiedlichen Lernausgangslagen in einem binnendifferenzierten Unterricht von erheblicher Bedeutung ist. Nach wie vor ist die Lehrperson aber auch für instruktive Lernphasen gefragt, wenn auch in reduziertem Maße, denn in einem differenzierten, „bottom-up“ gesteuerten Unterricht übernimmt sie zunehmend die Aufgabe von Lernbegleitung und -beratung.

Diagnostik

Konstruktivistische Lerntheorien wie auch Erkenntnisse der Neurowissenschaften heben die zentrale Bedeutung des Vorwissens für erfolgreiches Lernen hervor (vgl. Haß 2006). Nur wenn neue Lerninhalte an bereits bestehendes Wissen bzw. Sinnkonstruktionen anknüpfbar sind, kann Lernen überhaupt stattfinden. Ist die Diskrepanz zwischen Bekanntem und Unbekanntem zu groß, werden Lernprozesse unmöglich gemacht. Gleiches gilt, wenn sie zu klein oder gar nicht gegeben ist. Vor diesem Hintergrund erscheint es unabdingbar, dass bereits vorhandene Lernstände erfasst werden, um ein dazu passendes neues Lernangebot gestalten bzw. sinnvoll nutzen zu können. Eine solche Ausgangsdiagnostik kann von außen – also durch die Lehrperson – aber auch vom Lernenden selbst durchgeführt werden. Gerade für den Bereich des Fremd-

¹⁵ Die Zahl der Schulen, die Erfahrungen mit derartigen Konzepten (häufig auch ‚Lernbüro-Arbeit‘ genannt) sammeln, hat in den vergangenen Jahren in NRW deutlich zugenommen.

sprachenunterrichts existieren etliche digitale Diagnoseverfahren, die sich allerdings vorwiegend auf sprachformale Fertigkeiten wie die Verfügbarkeit von Wortschatz und Grammatikstrukturen beziehen.¹⁶ Ein Vorteil dieser Verfahren liegt darin, dass sie eigenständig in der Schule oder zu Hause durchführbar sind und so sowohl zur Förderung der Lernerautonomie als auch zur Entlastung der Lehrperson beitragen.

Diagnostische Instrumente sollten auch im Sinne einer Lernerfolgskontrolle Verwendung finden. Auch an dieser Stelle des Lernprozesses ist eine eigenständige Durchführung durch die Lernenden äußerst sinnvoll. Wie bereits zuvor gesagt, zeichnet sich gelingendes fremdsprachliches Lernen dadurch aus, dass die angestrebten kommunikativen Kompetenzen vor allem automatisiert werden, also tief im prozeduralen Gedächtnisspeicher verankert sind und schnell abgerufen werden können. Behalten und Vergessen sind hier Gegenspieler, die im Gesamtverlauf des Lernprozesses zu variierenden Kompetenzausprägungen führen. Um nachhaltige und stabile Fähigkeiten zu entwickeln, sind auch diese Zwischenstände immer wieder diagnostisch zu erfassen, damit durch Wiederholungsmaßnahmen einmal Gelerntes reaktiviert wird und so neuronale Strukturen konsolidiert werden.

4. Zusammenfassung

Angesichts der Heterogenität aller Lerngruppen, die auch besteht, wenn sie schulformspezifisch vermeintlich vortriert sind, ist ein binnendifferenzierter Englischunterricht unabdingbar, wenn man sich dem Ziel, alle Schülerinnen und Schüler zu fördern, verpflichtet sieht. Es handelt sich zweifellos um einen hohen Anspruch, der umso besser einzulösen ist, je mehr überkommene Denkgewohnheiten, Haltungen und Routinen auf den Prüfstand gestellt werden. Inhaltsorientierung, didaktische Routinen, Umgang mit curricularen Vorgaben, Verständnis der eigenen Lehrerrolle und subjektive Theorien zum Lehren und Lernen sind immer wieder zu hinterfragen und ggf. zu verändern. Das notwendige Know-How für einen differenzierten Unterricht muss nicht neu erfunden werden, es ist vorhanden und kann an etlichen Schulen z. B. durch Hospitationen erfahren werden. Es mangelt allerdings, und das ist angesichts der herausragenden Rolle von Lehrwerken im fremdsprachlichen Unterricht äußerst bedauerlich, noch an modernen Lehr- und Lernmaterialien, die für einen binnendifferenzierten Englischunterricht wirklich geeignet sind. Es bleibt zu hoffen, dass in Zukunft heterogenitätsgerechte, curriculare Konzepte entwickelt und dafür geeignete mediale Angebote zur Verfügung gestellt werden.

16 z. B. ‚Testen & Fördern‘ (Klett Verlag); ‚Online-Diagnose‘ (Westermann)

Material

Material 1: Differenzierungsmatrix Grammatik

Die folgende Tabelle stellt eine Möglichkeit dar, die laut Kernlehrplan Englisch vorgesehenen grammatischen Strukturen des Regelniveaus auf drei Niveaustufen zu differenzieren. Eine derartige Differenzierung kann einen Orientierungsrahmen für weitere didaktische Entscheidungen bei der Unterrichtsplanung, z. B. bei der Erstellung von differenzierten Lernplänen, bieten. Zielsetzung ist es, den Schülerinnen und Schülern auf diese Weise unterschiedliche steile Lernprogressionen zu ermöglichen. Es gilt zu beachten, dass die Strukturen des Regel- und Exzellenzniveaus am Ende des 6. Jahrgangs in den Folgejahrgängen 7 bis 10 als Basisniveau gelten.

Verteilung der Kompetenzen am Ende des 6. Jahrgangs auf 3 Niveaus (produktive Beherrschung)							
*** Exzellenz- niveau	present perfect	adjectives / adverbs					
** Regel- niveau	s-genitive	clauses of comparison	adverbial clauses	going to future			
* Basis- niveau	nouns: singular, plural	simple present	present progressive	simple past	will future	imperative	Satzverbindungen mit and, or, but

Material 2: Unitplan „All about Wales“

Hier ist dein erster Unitplan! Er sieht vielleicht etwas verwirrend aus, aber du wirst sicher schnell herausfinden, wie du damit lernen kannst.

Hier einige Hinweise:

- basic – Diese Aufgaben musst du alle bearbeiten.
- regular – Diese Aufgaben sind etwas schwieriger zu bearbeiten.
- advanced – Diese Aufgaben kannst du lösen, wenn du mit allen anderen Aufgaben schon sehr gut klar kommst.

Regeln:

Eine Aufgabe wird immer ganz beendet. In der dritten Spalte steht, ob es eine Einzel- oder Partneraufgabe ist. Dann kontrollierst du die Aufgabe selbständig und verbesserst Fehler, die du findest.

1. A weekend in Wales – pp. 58–59					
level	task		✓	key	help
★ basic	1. Learn the new words				TB p. 162 (clean > pyjamas)
	2. WM p. 32 New words			0	
	3. WM p. 32 in or on?			0	
	4. WB p. 42 ex. 1			0	
	5. WB p. 42 ex. 2			0	
★★ regular	6. TB p. 64 ex. 1a			0	
★★★ advanced	7. TB p. 64 ex. 1b			0	TB p. 123 (Skills File)
extra practise	8. KV 41 – town & country				
	9. FM p. 35 words *			0	
	10. WM p. 22 (Unit 2)			0	
	11. WM p. 30 (Unit 3)			0	

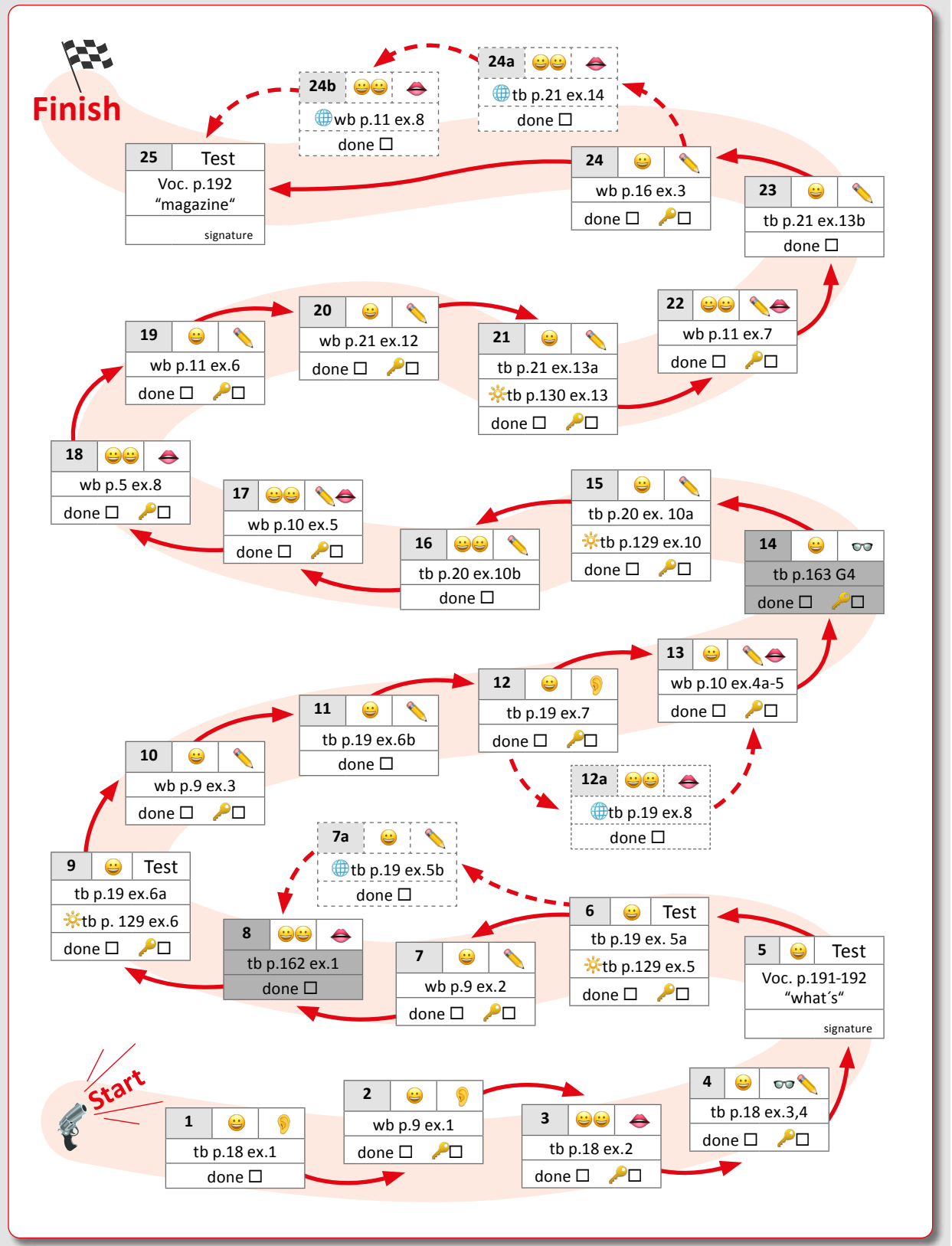
2. Friday dinner – p. 60					
level	task		✓	key	help
★ basic	1. Learn the new words				TB p. 162 (smell > railway)
	2. WM p. 32 New words			0	
	3. WM p. 32 in or on?			0	
				0	
				0	
★★ regular	4. WB p. 43 ex. 3			0	TB p. 141 (Grammar File 8)
★★★ advanced	5. WB p. 43 ex. Now You			0	
extra practise	6. WM p. 33 word families			0	
	7. WM p. 35 word mix			0	

Abkürzungen und Übersetzungen:

p. = page (Seite) pp. = pages (Seiten) ex = exercise WB = workbook TB = textbook EB = exercise book
 level = Schwierigkeitsgrad task = Aufgabe ✓ = Aufgabe beendet key = Schlüssel (Lösung/Kontrollblatt)
 basic = grundlegend, einfach regular = mittel, normal advanced = fortgeschritten, schwierig
 extra practice = zusätzliche Übungen WM = wordmaster KV = Kopiervorlage FM = Fördermaterial

Material 3: „Here you learn how to talk about your room

Workplan: _____



Material 4: 14-Tage-Plan, Nov 5–Nov 20, 2006

BASICS (advanced level)

1. Learn the new words of Unit 1 (from p. 8-12, excluding the blue box)
2. "Inside or outside the cage" (p. 10): do tasks A, B, C
3. "Looking into the cage" (p. 11): read the text carefully, then do tasks A, p. 11
4. Read carefully: "Inside the cage" on p. 12, then do tasks A & B, p. 12

BASICS (elementary level)

1. Learn the new words of Unit 1 (from p. 8-12, excluding the blue box)
2. Read "Inside or outside the cage" on p. 10
3. Do worksheet "Inside or outside the cage"
4. Blue box words (p. 125): Make a meaningful sentence with each expression. Use present and past tense. Watch out – you cannot use the infinitive form! (examples: I must..., I can..., I had to ...etc)
5. Worksheet "Must / have to – must not"

INDIVIDUAL TASKS (all levels)

Mira, Charlotte, Lina, Sebastian, Torsten, Mattis, Kai, Delia, Fiona, Hannah, Sofie, Tobias J., Paola

- Blue box words (p. 125): Write a short text about yourself using all the words of the first section "general learning"
- Blue box words (p. 125): Write a sentence with each word of the second section: "schools and ..."
- textbook p. 11, exercise c: Participles
- Blue box words (p. 125): Find a partner, speak about yourself using each word of the third section. The second part of each sentence should start with "...but..." (Ex: "I am able to work in a team but the team should not be too large.")

Louisa, Sara

- Vocabulary puzzle "Unit 1, A 6 Intro & Section 1"
- Blue box words (p. 125): Make a meaningful sentence with each expression. Use present and past tense. Watch out – you cannot use the infinitive form! (examples: I must..., I can..., I had to ...etc)

Iris, Lukas

- "Inside or outside the cage" (p. 10): Write down 12 questions about the text.
- Blue box words (p. 125): Make a meaningful sentence with each expression. Use present and past tense. Watch out – you cannot use the infinitive form! (examples: I must..., I can..., I had to ...etc)

Nico, Tobias G., Nora, Saskia,

- Do worksheet "Inside or outside the cage"
- Blue box words (p. 125): Make a meaningful sentence with each expression. Use present and past tense. Watch out – you cannot use the infinitive form! (examples: I must..., I can..., I had to ...etc)

OPTIONAL TASKS (all levels)

- Vocabulary puzzle "Unit 1, A 6 Intro & Section 1"
- Write a characterization of one of your teachers. Give him or her a different name so that readers have to guess who it is.
- Vocabulary practice: textbook p. 110, ex. A

Remember – our next test will be on Nov 15!

Literaturverzeichnis

- Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (2009): *Handlungsorientierung als Ziel und Methode*. In: Bach/Timm (Hg.): Englischunterricht. Tübingen: Francke
- Baumann, Johannes (2013): *Schule geht auch besser!* Hohengehren: Schneider Verlag
- Becker, Carmen (2008): *Lieber fehlerhaft sprechen als fehlerlos schweigen: Fehler therapieren*. In: At Work Nr. 15 / 2008. Braunschweig: Diesterweg
- Girg, Ralf/Lichtinger, Ulrike/Müller, Thomas (2012): *Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology*. Immenhausen: Prolog
- Haß, Frank (Hg.) (2006): *Fachdidaktik Englisch*. Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart: Klett
- Haß, Frank (2015): *Komplexe Kompetenzaufgaben im FSU*. Forum Unterrichtspraxis, Didacta Hannover 2015, (pdf-download 25.6.2016)
- Helmke, Andreas (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer
- Heymann, Hans W. (2004): *Besserer Unterricht durch Sicherung von „Standards“?* In Pädagogik, Heft 6, Juni 2004, Weinheim/Basel: Beltz, S. 6–9
- Kerstin, Bert (2014): *Unitplan-Arbeit. Reiche Lernumgebungen im Englischunterricht*. In: Lernchancen 99-100/2014. Velber: Friedrich
- Kerstin, Bert (2017): *Lehrwerk-Module für aktiven Fremdsprachenunterricht*. www.lehrerbuero.de/sekundarstufe-1/ratgeber
- Klieme, Eckhard u.a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise*.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Frankfurt am Main 2003. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Künzli, Rudolf (1999): *Lehrplanarbeit - Steuerung von Schule und Unterricht*. In Künzli, Rudolf u.a. (Hg.): Lehrplanarbeit - Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Zürich: Ruediger
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (Hg) (2004): *Kernlehrplan Englisch Sekundarstufe I*. Frechen: Ritterbach
- Peschel, Falko (2003): *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive*. Hohengehren: Schneider
- Roth, Gerhard (2011): *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Städtler, Thomas (2010): *Die Bildungshochstapler. Warum unsere Lehrpläne um 90 Prozent gekürzt werden müssen*. Heidelberg: Springer Spektrum
- Timm, Johannes-Peter (1998): *Entscheidungsfelder des Englischunterrichts*. In: Timm, Johannes-Peter: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, S. 7–14
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz
- Weskamp, Ralf (2001): *Studium kompakt - Anglistik/Amerikanistik/Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte - Studienbuch*. Berlin: Cornelsen

[zurück zum Inhalt](#)

Selbstgesteuertes Mathematiklernen

// Michael Wildt //

Der Beitrag zeigt und erläutert meine Planungsschritte zu selbstgesteuertem Schülerlernen im Fach Mathematik in der Sek I in Klasse 8 der Gesamtschule Münster-Mitte. Im Blick habe ich einerseits unsere Schülerinnen und Schüler – die sollen ja mit „meinem Lernplan“¹ so gut wie möglich arbeiten können. Im Blick habe ich andererseits die Mitglieder meines Jahrgangsteams und darüber hinaus auch die Kolleginnen und Kollegen, die vielleicht im nächsten und übernächsten Jahr in Klasse 8 unterrichten, also die gesamte Fachkonferenz Mathematik unserer Schule. Alle sollen von meiner Vorbereitungsarbeit möglichst gut profitieren. Daher orientiere ich mich an der in unserer Schule vereinbarten Vorgehensweise bei der Erarbeitung unserer schülerzentrierten Lernmaterialien².

Präzisierung des Kompetenzziels der Unterrichtseinheit

Um Lernbedürfnisse zu befriedigen, müssen Lernbedürfnisse erst einmal da sein. Im Fach Mathematik bringen

viele Schülerinnen und Schüler nur sehr unspezifische Lernbedürfnisse mit. Jenseits des basalen Rechnens spielen mathematische Kompetenzen in der Lebenswelt unserer Jugendlichen kaum eine Rolle. Wozu es gut, spannend, befriedigend und relevant ist, Mathematik zu beherrschen und zur Lösung von Problemen anwenden zu können, ist vielen von ihnen gar nicht klar. Ich überlege daher als erstes, wie wir Lehrpersonen eine konstruktive „Sinnsicht“ der Lernenden auf den Erwerb von mathematischem Können stiften können. Gerade im Fach Mathematik ist dies eine besonders große Herausforderung.

Auf die Frage, wozu Jugendliche lernen sollen, was im Curriculum steht, geben die Curricula keine Antwort.

Selbstverständlich folgt unser Mathematikunterricht den curricularen Vorgaben. Ich halte sie, im Zeitalter der Kernlehrpläne³, im Großen und Ganzen für vernünftig. Doch sind Curricula für Lehrkräfte, nicht für Jugendliche

1 So nennen wir die „Fahrpläne“ unserer „reichen Lernumgebungen“ als Basis für das selbstgesteuerte Schülerlernen (vgl. dazu Wildt 2014).

2 Dazu gibt es ein ausführliches internes Papier der Schule. Die Schule stellt es Interessentinnen und Interessenten gerne zur Verfügung.

3 Die „Kernlehrpläne“ konkretisieren in Nordrhein-Westfalen die von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen kompetenzorientierten Bildungsstandards.

geschrieben. Auf die Frage, wozu diese lernen sollen, was im Curriculum steht, geben die Curricula keine Antwort. Die „Übersetzung“ der curricularen Vorgaben in für Jugendliche attraktive Könnensziele ist Aufgabe der Lehrkräfte jeder Schule (**siehe als Beispiel Material 1: Zielklärung**).

Der „Kern“ zuerst: Kompetenzbasiertes Planen einer Unterrichtseinheit

Daher beginnt meine Erarbeitung einer Unterrichtseinheit mit dem Nachdenken darüber, wie wir⁴ unsere Lernenden für die Ziele des Lernens gewinnen können. Es geht darum, die mathematischen Kompetenzen so darzustellen, dass sie für unsere Schülerinnen und Schüler erstrebenswert werden. Je „schmackhafter“, je attraktiver wir unseren Lernenden das beim Lernen zu erreichende Können machen, desto wirksamer sind die Lernmaterialien als Grundlage für selbstgesteuertes Lernen. Das Klären des „guten Könnens“, der „Kompetenz“, die jemand erwirbt, der sich mit den Gegenständen auseinandersetzt, ist die Grundlage dafür, dass unsere heterogene Schülerschaft erfolgreich lernt.

Klären wir also mit unseren Lernenden, was am Rechnen mit Brüchen, am Funktionsbegriff, am Zinsrechnen, an rationalen und irrationalen Zahlen, an quadratischen Zusammenhängen, an Ableitungen von Kurven, an einfachen Differenzialgleichungen, an Dreieckskonstruktionen usw. „sinnvoll“ ist. Das ist eine echte Herausforderung für uns Mathe-Lehrpersonen. Bevor unsere Lernenden keine eigene konstruktive „Sinnsicht“ auf die Auseinandersetzung mit mathematischen Fragestellungen artikulieren können, fehlt ihnen die Basis für selbstbestimmtes Lernen.

Für das hingebungsvolle Eindringen in die Welt der Mathematik finden sich höchst unterschiedliche Gründe. Einer davon ist die Begeisterung der Lehrkraft.

Für hingebungsvolles Eindringen in die Welt der Mathematik finden sich höchst unterschiedliche Gründe. Viele Schüler werden durch die Funktionalität von Mathematik zum Lernen angeregt. Das Wissen um den Nutzen einer zu erwerbenden Kompetenz – jetzt oder im späteren Leben – ist ein zentrales schulisches Lernmotiv. Ein ganz anderes, ebenso wirksames Motiv ist die Freude am eigenständigen Denken in der Mathematik. Mathematisches Können ist in

vielen Alltagssituationen eher unnützlich. Doch es lockt Menschen, Strukturen zu beschreiben, damit zu operieren, Gedanken zu denken, Überlegungen anzuwenden, Sachverhalte zu beweisen und die Kraft des eigenen Denkapparats zu spüren. Die Faszination wächst, wenn man Erfolgserlebnisse sammeln kann, das prickelnde Gefühl des „Weiterkommens“ erlebt und auf Partner*innen trifft, mit denen man gemeinsam seinen Verstand schärft. Das Erleben der Vernunft der Lehrperson ist ein weiteres wichtiges Motiv, die Auseinandersetzung mit Mathematik ernst zu nehmen – das Modell der begeisterten Lehrkraft reißt die Lernenden mit. Ihr Vertrauen in die Fähigkeit der Lernenden, Lernprobleme zu meistern, weckt Zuversicht, den Lerngegenständen zu begegnen – gerade wegen der Abstraktheit der Disziplin.

Das Kompetenzziel ist dann gut gewählt, wenn Eltern oder Kolleg*innen aus anderen Fächern sagen: „Einen Matheunterricht mit diesem Ziel hätte ich auch gerne gehabt. Das hätte mir gutgetan.“

„Sinnsicht-Stiften“ ist weit mehr als die traditionelle „Motivation“. „Geglückt“ ist dies dann – und nur dann –, wenn die Lernenden anbeien. Also „bürste“ ich die mathematischen Lerngegenstände als ersten Schritt im Planungsprozess so auf, dass die Lehrperson damit Gespräche zu Sinnklärungs-Prozessen gestalten kann. Aller Anfang ist die Formulierung eines „Schülerziels“ für ein Unterrichtsvorhaben. Das „Schülerziel“ bildet neben dem Thema der Lerneinheit das „Label“ des gemeinsamen Lernens. Kompetenzorientiert formuliert, soll es „visionäre Kraft des Könnens“ ausdrücken, denn es ist die Grundlage des gemeinsamen Lernens – vom hochbegabten Kind bis zum Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Selbst Erwachsene sollten sich vor diesem Kompetenzziel noch als potenziell Lernende sehen. Es ist gut gewählt, wenn Eltern und Nicht-Fachkolleg*innen dazu sagen: „Einen Matheunterricht mit diesem Ziel hätte ich selbst auch gerne gehabt – das hätte mir gutgetan!“

Im Kompetenzziel der Unterrichtseinheit verschmelzen inhaltliche und methodische Zielvorgaben des Curriculums. Ich verknüpfe die fachdidaktische Analyse des Lerngegenstandes mit meinem Wissen über methodische (Fach-)Herausforderungen. Ich versuche Ziele zu formulieren, die die Lernenden herausfordern und beflügeln (**vgl. Material 1: Zielklärung**).

4 „Ich“ schreibe ich, wenn ich das Handeln der planenden Lehrkraft meine (oder mich als Autor). „Wir“ schreibe ich, wenn ich die Kolleg*innen meines Jahrgangs-Fachteams meine, die ja, so die Philosophie unserer Schule, im Sinne der Stiftung von kollegialer Synergie durch meine Vorarbeiten entlastet und gestärkt werden sollen.

Beispiele für die „Kompetenzbasis“ von Unterrichtseinheiten:

Eine Übung ist dann einfach für mich, wenn es um mathematisches Können geht, dessen Praxisrelevanz unmittelbar einsichtig ist. Zur Unterrichtseinheit „Prozentrechnen“ steht auf der ersten Seite unseres Lernplans das Könnensziel: „Wir können wie ein Profi mit Prozenten rechnen – z. B. wie jemand, der im Beruf mit Kunden Rabatte aushandelt“. Zur Moderation des Gesprächs zur Zielklärung mit der Lerngruppe zeigt diese erste Seite ein paar Bilder aus dem „wirklichen Leben“, in dem das Prozentsymbol Verwendung findet. Sie zeigt eine launige Postkarte mit einer fehlerhaften Prozentrechnen-Anwendung. Und sie zeigt ein weiteres Bild mit einem Verkäufer im Kundengespräch. Dazu ein Verkaufs-Dialog:

Verkäufer: *Das kostet dann alles zusammen 2.290 Euro.*

Kunde: *Sie geben aber doch noch Rabatt darauf?*

Verkäufer: *Ja, ich kann Ihnen 3 Prozent anbieten.*

Kunde: *Ich hatte mir eigentlich das Doppelte vorgestellt.*

Verkäufer: *6 Prozent? So viel kann ich nicht geben. Aber weil Sie es sind: 4,5 Prozent?*

Kunde: *Ja, das ist gut.*

Verkäufer: *(nimmt den Taschenrechner, tippt ein paar Zahlen) Das macht dann 2.186,95 Euro.*

Wenn die Schülerinnen und Schüler die Sinnhaftigkeit von Mathematik erfassen und durchdringen, lösen sich viele Lernprobleme auf.

Wenn, wie hier, die Bedeutung der mathematischen Kompetenz im wirklichen Leben gezeigt werden kann, ist es einfach, ein gutes Könnensziel zur Lerneinheit zu formulieren. Das basale Kompetenzziel, unter dem man die gesamte Funktionen-Analyse von Klasse 7 (Proportionalität und Antiproportionalität) bis hin zu einfachen Differentialgleichungen (Leistungskurs Qualifikationsphase) betreiben kann, lautet: Wir können Entwicklungen, bei denen eine Größe von einer anderen Größe abhängt, erkennen, beschreiben, untersuchen, um Sachverhalte zu beurteilen oder Prognosen abzugeben. Nimmt man eine Grafik hinzu, die die Zunahme regenerativer Energieproduktion in Deutschland der letzten 20 Jahre zeigt, stellt die Annahme in den Raum, dass es ähnlich weiter gehen

wird, und die Frage, ob es sich heute noch lohnt, ein Kohlekraftwerk zu bauen, das nur wirtschaftlich arbeiten kann, wenn es 40 Jahre in Betrieb bleibt, dann enthüllt sich die ganze Dramatik eines Planers ohne mathematische Kompetenz. Wie gut ist es, wenn die Planungsperson das Problem mal eben mathematisch modellieren kann – mittels Funktionsgraph und -term? Wenn wir auf diese Weise mit Schülerinnen und Schüler die Sinnhaftigkeit von Mathematik erfassen und durchdringen, lösen wir nämlich viele Lernprobleme, an denen ganze Schülergenerationen verzweifelt sind, in nichts auf.

Manchmal muss die planende Lehrkraft allerdings scharf nachdenken, um eine wirklichkeitsbezogene „Sinnsicht“ zu stiften. Was ist zum Beispiel das Könnensziel der Konstruktions- bzw. Kongruenzgeometrie? Wie lässt sich das mit Lernenden klären, die noch nicht können und damit noch nicht verstehen, was sie tun, wenn sie Dreiecke konstruieren? Wir versuchen es in Klasse 7 mit dem Könnensziel: „Wir entdecken Dreiecke in der Umwelt, beschreiben sie mit Daten und können sie zeichnen“. Zur Stärkung des Handlungsaspekts führen wir zwei Figuren ein: Watzlawick als Azubi bei Vermessungsingenieur Meister Peters. Bei der Konstruktion des Lernmaterials begleiten und unterstützen die Schülerinnen und Schüler Watzlawick (das heißt, sie betreiben „Role-Taking“) in seiner/ihrer Ausbildung (er/sie wird in Lernaufgaben mal als Junge und mal als Mädchen dargestellt).

Die Startseite des Lernplans zeigt verschiedene Situationen, mit denen Watzlawick konfrontiert wird: ‚Finde Dreiecke in Bildern (einfach)‘ – ‚Hilf Meister Peters bei der Bestimmung der Höhe des Matterhorns durch Abstecken und Vermessen von Dreiecken‘ (dafür muss man die Kongruenzsätze benutzen) – ‚Studiere Gauss‘ Dreiecks-Grundnetz von NRW‘ (die Wiege der Geodäsie) – ‚Erkläre, wie die Tunnelbauer am Brenner es schaffen, kilometerlang von der einen und der anderen Seite zu bohren und sich dabei zentimetergenau im Berg zu treffen‘ (da staunt der Laie, und der Fachmann wundert sich). Wie nutzt in all diesen Fällen der Geometer die konstruktive Geometrie? Er verwandelt die Welt in Messdaten, nimmt sie mit an seinen Schreibtisch, konstruiert mit den Daten und löst so Probleme. Das ist spannend, oder?

Für die abstrakte Mathematik erschließen wir andere Zieltypen, z. B. bei der Unterrichtseinheit „Zahlen, Zeichen, Buchstaben – die Sprache der Mathematik“. Abstrakter geht es wahrscheinlich kaum – die „Grammatik der mathematischen Sprache“ erkunden! Aber genau darum geht es: Die Kompetenz zu erwerben, vielfältige Sachverhalte in einer kurzen und knackigen Sprache beschreiben zu können. Viel kürzer, präziser und funktionaler als Deutsch, als Englisch oder als all die weiteren

Sprachen, die man in unserer Schule lernen kann. Damit hat man ein traumhaft wirksames Mittel in der Hand, Probleme vielfältigster Art zu lösen.

Wie gewinnen wir unsere Schülerinnen und Schüler dafür, die das ja noch gar nicht wissen? Indem wir als Ziel verkünden: „Wir erkunden die Sprache der Mathematik. Dabei nutzen wir Zahlen, Zeichen und Buchstaben, um Sachverhalte auszudrücken“. Ein nüchternes Ziel, also brauchen wir einen animierenden Kontext: Zahlenrätsel! Wenn eine um vier vergrößerte Zahl, multipliziert mit fünf, zwanzig ergibt, so ist es geschickt, das Rätsel in eine Gleichung umzusetzen. „ $(x + 4) \cdot 5 = 20$ “ hat zu mindestens den Charme, kürzer und klarer zu sein als der lange deutsche Satz. Und wer noch nicht sieht, dass genau die Zahl 0 das Rätsel löst, hat es leichter, wenn er die äquivalente Form „ $x + 4 = 4$ “ regelhaft bilden kann, denn nun sieht jeder, dass „ $x = 0$ “ äquivalent ist. Völlig abstrakt – völlig praktisch! Regelhaft, also erlernbar. Und für anspruchsvollere Gemüter gibt das Rätsel „ $a + b = 7$ und $a \cdot b = 10$ “ viel und das Rätsel „ $a + b = 7$ und $a \cdot b = 11$ “ superviel zu diskutieren (vgl. **Material 1: Zielklärung**).

Die „kompetenzbasierte Grundlegung“ des selbstgesteuerten Schülerlernens ist mehr als „Spracharbeit“. Sie ist

„Lerndesign“! Die rein sprachliche Fassung reicht für die Lernenden in der Sekundarstufe I zum Verstehen nicht aus, weil bei vielen die sprachlichen Kompetenzen noch nicht so ausgeprägt sind. Zur Zielklärung bedarf es also Visualisierungen, die den Lernenden helfen, das Kompetenzziel zu begreifen.

Ich-Kann-Sätze in doppelter Funktion

Im nächsten Schritt der Planung eines Unterrichtsvorhabens analysiere und rastere ich das Kompetenzziel. Die Teilfähigkeiten der Problemlösekompetenz formuliere ich als „Ich-Kann-Sätze“, so klar und transparent wie möglich. Einfache Sprache ist wichtig – soweit sie möglich ist. Der Kasten zeigt die Ich-Kann-Sätze der Lerneinheit „Sprache der Mathematik“. Sie sind das „Rückgrat“ des zu gestaltenden Lernprozesses.

Die Ich-Kann-Satz-Liste dient mir, dem Planer der Lerneinheit, als Grundlage für die Gestaltung des Lernangebots: Mit ihrer Hilfe bilde ich „Lernschritte“, die als „Kapitel“ der Lerneinheit fungieren.

Ich-kann-Sätze

In diesem Lernplan sind die zugehörigen neuen Ich-Kann-Sätze:

- Ich kann begründet erklären, wenn Terme, die verschieden aussehen, gleichwertig sind.
- Ich kann für gleichwertige Terme verschiedene Darstellungsformen wählen.
- Ich kann Terme von der Summenform (Hauptrechenzeichen +) in die Produktform (Hauptrechenzeichen \cdot) umformen („Faktorisieren“).
- Ich kann Terme von der Produktform (Hauptrechenzeichen \cdot) in die Summenform (Hauptrechenzeichen +) umformen („Ausmultiplizieren“).
- Ich kann die Umformung von Termen mit ‚Streifenbildern‘ und (E-Kurs) mit ‚Würfelbildern‘ darstellen.
- Ich kann Terme mit linearen Ausdrücken (Dimension 1, x ohne Exponent) nutzen, um Sachverhalte darzustellen.
- Ich kann Terme mit quadratischen Ausdrücken (Dimension 2, x^2 , Exponent 2) nutzen, um Sachverhalte darzustellen.
- (E-Kurs) Ich kann Terme mit kubischen Ausdrücken (Dimension 3, x^3 , Exponent 3) nutzen, um Sachverhalte darzustellen
- (E-Kurs, zusätzlich) Ich kann Terme mit exponentiellen Ausdrücken (Dimension >3 , x^4 , x^5 , ...) nutzen, um Sachverhalte darzustellen.
- Ich kann quadratische Null-Gleichungen durch Faktorisieren lösen, wenn sie ganzzahlig lösbar sind.
- (E-Kurs) Ich kann quadratische Nullgleichungen durch Probieren annähernd lösen, wenn sie lösbar sind, oder begründen, dass es keine Lösung gibt.
- Ich kann die binomischen Formeln anwenden, um quadratische Ausdrücke umzuformen.
- (E-Kurs) Ich kann die Gültigkeit der binomischen Formeln anhand von Zeichnungen erklären.

Die Ich-Kann-Sätze dienen den Lernenden als Grundlage für die Orientierung und die Selbststeuerung im Lernprozess: Anhand der Ich-Kann-Sätze entscheiden sie, mit welchem Lernschritt sie sich wann beschäftigen wollen, diagnostizieren ihren Lernfortschritt und entscheiden, ob sie sich noch mit weiteren Aufgaben befassen wollen bzw. sollten oder nicht (**siehe auch Material 2: Lernschrittplanung**).

Entwurf von Lernangeboten

Die mit Hilfe der Ich-Kann-Sätze entworfenen Lernschritte gilt es nun zu füllen. Nun denke ich über mögliche Lernprozesse nach, die die Erreichung der Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten erwarten lassen. Ansatzpunkt sind die Ich-Kann-Sätze. Es macht Sinn, sie zunächst einmal aus verschiedenen Perspektiven zu erschließen. Beispielsweise: Gibt es enaktive, ikonische oder symbolische Repräsentationen der Problemstellung oder von mathematikaffinen Lösungen des Problems? Lässt sich das Lernen an frühere Unterrichtsvorhaben andocken? Finden sich verschiedene Schwierigkeitsniveaus der Arbeit am Ich-Kann-Satz als Grundlage für Differenzierung? Bieten sich sowohl vorgegebene (enge) Fragestellungen als auch selbstformulierte Aufgaben zur Bearbeitung an? Sind schriftliche oder medial repräsentierte Instruktionen verfügbar, die Lernende eigenständig erschließen können?

Nunmehr starte ich mit der Planung der Lernverläufe, die ich den Schülerinnen und Schülern anbiete. Wir unterscheiden dabei zwischen Instruktionen, „Tasks“ (Lern- und Erarbeitungsaufgaben) und Lerndiagnose. Am Anfang steht üblicherweise – als erster Lernschritt – ein Instruktionsangebot und am Ende eine oder mehrere selbstdiagnostische Aufgabenstellungen. Wichtig ist, dass alle Instruktionen medial hinterlegt sind, damit die Lernenden bei Bedarf von der Lehrkraft als Instruktor unabhängig arbeiten können.

Instruktionsphasen können zentral (mit allen Lernenden unter Leitung der Lehrkraft) durchgeführt werden. Sie können aber auch in kooperativer oder in differenzierter Form stattfinden. Es bewährt sich, die Schülerinnen und Schüler wählen zu lassen, ob sie sich die Instruktion in Gruppenarbeit anhand von Material (Buch, Arbeitsblatt usw.) selbst erschließen oder sich durch die Lehrkraft („fragend-entwickelnd“) einführen lassen wollen. Beides kann zeitgleich stattfinden – an der Tafel trifft sich die Gruppe, die mit der Lehrkraft arbeiten will, und im hinteren Teil des Klassenraums arbeiten die Gruppen selbstverantwortlich.

Das Aufgeben des Instruktionsmonopols der Lehrkraft ist zentral.

„Instruktionen planen“ bedeutet zu überlegen, zu welchen Aspekten und an welchen Stellen des Lernprozesses die Lernenden „Input“ brauchen. Abhängig vom fachlichen Inhalt gibt es unterschiedliche methodische Zugänge. Einer oder mehrere werden „medial repräsentiert“ – schriftlich, als Visualisierung oder auch als kleine Video- oder Audiodatei. Die Instruktionen sollen im Unterricht stets verfügbar sein, auch wenn die Lehrperson gerade nicht erreichbar ist. Mit den Materialien können sich die Lernenden selbsttätig und in kooperativen Lernformen bei Bedarf alle Informationen und Arbeitsanregungen holen – „just in time“.

Das Aufgeben des Instruktionsmonopols der Lehrkraft, Relikt des lehrerzentrierten Denkens über Lernen, halte ich für ein zentrales Element des Übergangs zur Schülerzentrierung. Neben die Lehrkraft, die ansprechbar bleibt, tritt das Material zum „Selbermachen“. Zwar wird nicht jedes Lernsubjekt kleine Instruktionstexte wie „So löse ich eine quadratische Gleichung praktisch durch Faktorisieren“ lesen und verstehen. Beim Lesen mag es Schwierigkeiten geben, beim Verstehen gibt es sie mit Sicherheit. Doch für solche Situationen gibt es Lernpartnerinnen und Lernpartner! Wer Instruktionen haben will, aber mit dem Lesen des Instruktionstexts nicht klarkommt, erarbeitet sich die benötigten Infos mit deren Unterstützung. Die Kombination von Lernpartner*in und schriftlichem Lernmaterial sichert für jeden, der will, die notwendige Information und den notwendigen Input. Das will freilich geplant sein. Insbesondere, wenn die Basis der Informationen das Mathebuch ist. Dann folgt die Lehrkraft bei verbalen Instruktionen dem dort vorgegebenen Muster – so dass schwächere Schülerinnen und Schüler nicht die Orientierung verlieren.

Lernaufgaben – differenziert wählen

Nach der Instruktionsplanung folgt die Auswahl von Lernaufgaben (man kann auch anders herum vorgehen: Erst die Aufgabenauswahl, dann die Instruktionsplanung). An Aufgaben herrscht im Mathematikunterricht kein Mangel. Buch und zugehörige Arbeitshefte bieten viel mehr, als eine Schülerin oder ein Schüler in der verfügbaren Lernzeit bearbeiten kann. Zusatzmaterialien gibt es in Hülle und Fülle. Und wenn eine Lehrkraft kompetenzorientiert denkt, fällt es ihr nicht schwer, beliebig viele weitere Lernaufgaben zu ersinnen.

Autonomie ist für pubertierende Jugendliche ein hohes Gut!

Die Herausforderung ist, eine gleichzeitig hinreichend differenzierte und möglichst minimalistische Gestaltung des Lernangebotes zu planen. Ein wichtiger Grundsatz ist, den Lernenden stets eine geringe Zahl von Alternativen zum Auswählen anzubieten. Wählen sollen sie – Autonomie ist für pubertierende Jugendliche ein hohes Gut! – aber aus wenigen Alternativen, um langsame Lerner*innen nicht zu überfordern. Aus der sequenziellen Abfolge überschaubarer Auswahlentscheidungen ergeben sich individuelle (und auf Dauer dann auch individuell passende) Lernwege. An unserer Schule differenzieren wir nach Schwierigkeiten (1-Stern bis 3-Stern, „Glühbirne“), nach verschiedenen Lernzugängen, nach Abstraktheit, nach Anwendungskontexten, nach Geschlecht und nach weiteren Merkmalen, die sich aus dem Inhalt des Lerngegenstandes ergeben (vgl. **Material 3: Lernschritt 1**).

Der „Lernplan“ an der Gesamtschule Münster-Mitte

Wir verknüpfen die Kompetenzbasis einer Unterrichtseinheit, die Ich-Kann-Satz-Struktur, das Instruktionsangebot und die dazu passenden (differenzierten) Lernaufgaben in einer spezifischen Form als „reiche Lernumgebung“, genannt „Lernplan“. Andere Schulen verwenden andere Formate. Ein „Optimum“ hinsichtlich der Gestaltungsform einer reichen Lernumgebung scheint mir in der pädagogischen Diskussion bisher noch nicht identifiziert⁵.

Ein Lernplan besteht aus der Startseite zur Zielklärung (s. o.), aus mehreren Lernschritten und aus einer ‚Ich-Kann-Satz-Liste‘ zur Diagnostik des Lernertrages. Mit Nummern als Kennzeichnung gebe ich die Empfehlung, die Schritte in der genannten Reihenfolge zu bearbeiten. Mit Buchstaben kennzeichne ich Lernschritte, die parallel bearbeitet werden können. Mit „Zusatz-Lernschritt“ weise ich Abschnitte aus, die nur für bestimmte Schülergruppen bestimmt sind, z. B. für Lernende auf Erweiterungskurs-Niveau. Manche Lernschritte bezeichne ich als „Wahl-Lernschritt“. Ihn bearbeiten besonders interessierte oder besonders zügig arbeitende Schülerinnen und Schüler als zeitliche Differenzierung. Sie bilden „Zeitpuffer“ im Lerngeschehen.

Jeder Lernschritt des Lernplans bekommt eine sinngebende Überschrift. Darunter stehen die Ich-Kann-Sätze, um die es in diesem Lernschritt geht (**siehe Material 3**). Es folgt eine tabellarische Darstellung des Lernangebots, in dem sich Instruktionsangebote und Lernangebote sinnvoll abwechseln. Die erste Instruktion im Lernschritt kennzeichne ich besonders, denn sie wird oft von der Lehrkraft mit der ganzen Klasse durchgeführt. Für das Ende des Lernschritts entwerfe ich einen kleinen Selbsttest (genannt „Stopptest“, da er durch ein Stoppschild gekennzeichnet ist). Dazu erstelle ich eine ausführliche Selbstkontroll-Lösung – die Lernenden sollen selbst diagnostizieren können, ob sie den Lernschritt erfolgreich bearbeitet haben. Um die eigenverantwortliche Reflexion des Lernerfolgs zu stärken, müssen Darstellungsstandards in den Musterlösungen eingehalten werden – wie sollen die Jugendlichen sonst lernen, ihre Rechnungen angemessen zu dokumentieren?

Alle Lernschritte haben im Großen und Ganzen den gleichen Umfang. Er bemisst sich am Lernpotenzial eines durchschnittlichen Schülers bzw. einer durchschnittlichen Schülerin. Wer vernünftig auswählt (unsere Auswahlvorgaben einhält) und einen schlüssigen Lernweg geht, sollte in einer Unterrichtswoche damit klarkommen.

Regeln für das „Navigieren“ der Lernenden mit dem Lernplan

Der Lernplan ist notwendige Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen. Er gibt Lernangebote und Orientierungshilfe beim Lernen, ist Mittel zum Zweck, so dass der Nutzer seine Lernbedürfnisse befriedigen kann. So wie man einen Busfahrplan nicht von oben nach unten „abfährt“, sondern damit die gewünschte Verbindung auswählt, ist unser Lernplan „Navigationsgrundlage“ für das Lernen. Die Schülerinnen und Schüler navigieren selbst – der Plan ist gut, wenn ihnen das gelingt, sie also erfolgreich lernen. Sie machen das sehr individuell – so soll das auch sein. Der eine orientiert sich eng am Plan. Der andere gestaltet seinen Lernprozess frei. Das Bindeglied zwischen Plan und Lernenden sind Regeln. Ihnen folgt man beim Finden des individuellen Lernweges. Der Plan und die Regeln haben ein „Format“, an dem sich auch die anderen Fächer orientieren. Wie sieht also die „Software“ des Lernplans aus?

Jede Unterrichtseinheit startet in allen parallelen Lerngruppen eines Jahrgangs in der gleichen Woche. Die Startstunde dient der Klärung des Kompetenzziels – mit-

5 Vgl. dazu die Zeitschrift Lernchancen (2014) 99/100, S. 32–98 zum Thema „Reiche Lernumgebungen“. Dort stellen in zehn Beiträgen verschiedene Schulen ihre Form der Planung von Lernangeboten vor.

tels Problemstellung und Problemrepräsentation (s. o.), die die planende Lehrkraft ausgewählt hat. Lehrkraft und Lerngruppe erörtern, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung des Problems im Lernplan gebraucht werden. Die Lehrkraft sorgt für Transparenz hinsichtlich der Lernschritte des Lernplans und die zur Erarbeitung verfügbare Zeit. Läuft das gut, so bildet sich ein Zielkonsens zwischen den Mitgliedern der Lerngruppe.

Anschließend arbeiten die Lernenden weitgehend selbstgesteuert. Sie bestimmen den Kurs selbst, orientiert an ihren Zielen. Die Verknüpfung von Ich-Kann-Sätzen und Lernangebot nehmen sie selbst vor. Regelmäßig stoßen sie auf die Frage, ob sie das jeweilige Ziel hinreichend erfüllt haben. Dann macht es Sinn, zum nächsten Ziel überzugehen. Oder sie verweilen noch etwas bei ihrem bisherigen Ziel und entwickeln die jeweilige Kompetenz weiter.

Zur Diagnostik dienen die Ich-Kann-Sätze. Auf einzelne Ich-Kann-Sätze bezogen regen wir sie an, Lernkommentare zu schreiben, das heißt, ihre selbstwahrgenommenen Lernerfolge qualitativ einzuschätzen. Dazu erhalten sie Feedback von ihren Lernpartnerinnen und Lernpartnern sowie leistungsbezogene Rückmeldungen von ihren Lehrkräften. Als systematisches Diagnosemittel dient die Lernlandkarte aus den Ich-Kann-Sätzen der aktuellen und vorausgegangenen Unterrichtsvorhaben. Mittels Farbcodierung (rot/gelb/grün) charakterisieren die Lernenden ihren individuellen Lernfortschritt.⁶

In der Regel bewegen sich die Lernenden im Fach Mathematik in der Reihenfolge der Lernschritte eines Lernplans voran. Sie können die Schrittfolge auch in einer anderen Reihenfolge durchlaufen. Das sollten sie aber mit ihrer Lehrkraft vorab besprechen, um „Risiken und Nebenwirkungen“ zu klären. Wenn Lernende vor- oder nacharbeiten, tragen sie das Risiko, dass die Instruktion durch die Lehrkraft für sie nicht passend ist. Sie müssen selbst für die benötigten Instruktionen sorgen. Das ist möglich, weil alle Instruktionen in medialer Form verfügbar sind. Allerdings erhöht das den Lernwiderstand und das Risiko, dass das Lernen nicht gut klappt. Andererseits besteht die Aussicht auf höhere Lernfreude (**vgl. Material 2: Lernschrittplanung**).

Ein solch ungebundenes Vorgehen ist im Fach Mathematik für das eine oder andere Mitglied der Lerngruppe vielleicht nicht ratsam. Wer hilflos ist, wenn er oder sie in eine Situation gerät, in der das Wissen bzw. die Fertigkeiten aus einem früheren Lernschritt fehlen, sollte stärker

der Orientierung folgen, die der Plan gibt. Ungebunden lernen soll, wer erwarten lässt, dass er bei dieser Form des Arbeitens Erfolgserlebnisse sammelt. Wenn es mir zu viel erscheint, greife ich regelnd ein.

Unsere Regel ist, dass alle Schülerinnen und Schüler an den Stunden zur Einführung in die Lernschritte teilnehmen – unabhängig davon, an welcher Stelle des Plans sie selbst gerade arbeiten. In diesen Phasen geht es ja nicht nur um Inhalte, sondern auch um die kompetenzzielbezogene Verständigung über Lernprozesse. Mit der Einführungsstunde in einen neuen Lernschritt kommen neue, weitere Ich-Kann-Sätze in den Blick. Ab diesem Zeitpunkt sind sie „in Kraft“ und sollen bei der individuellen Lernplanung Berücksichtigung finden.

Verpflichtet sind die Lernenden lediglich, sich zu Anfang der Bearbeitung eines Lernschritts mit den dort aufgeführten Ich-Kann-Sätzen vertraut zu machen und den Stopptest am Ende des Lernschritts zu bearbeiten. Das heißt: Die Aufgaben des Stopptests bearbeiten, die eigene Bearbeitung mit der Selbstkontrolllösung überprüfen, einen kleinen Lernkommentar zur Erreichung der Ziele schreiben und die Bearbeitung abgeben. Die Lehrkraft kontrolliert den Stopptest nicht (außer bei Lernenden mit zu schwach entwickelter Selbstkontrollfähigkeit), sondern nimmt den Lernkommentar zur Kenntnis und berät ggf. die Lernenden hinsichtlich des Lernerfolges.

Ob und wie viele Unter-Lernschritte eine Schülerin oder ein Schüler bearbeitet, verantwortet er oder sie selbst. Die „Standardentscheidung“ ist zunächst: Mache ich die nächste Aufgabe oder gehe ich weiter zur übernächsten Aufgabe? Wenn die Entscheidung für die Bearbeitung der Aufgabe gefallen ist, gilt es oft noch, die Entscheidung aus einem differenzierten Angebot zu treffen. Bei kooperativen Lernangeboten bedarf es außerdem der Verabredung, wer wann mit wem zusammenarbeitet – dabei kann Einzelarbeit als Vorbereitung auf eine später folgende Partnerarbeit abgesprochen werden.

Wer die Auswahlentscheidung für einen Lern-Unterschritt („Task“) und ggf. Absprachen mit Lernpartner*innen getroffen hat, besorgt sich die Lernmaterialien. Orientierung gibt der Lernplan. Er verweist auf Buch, Arbeitsheft, Arbeitsblätter und Lernmaterialien. Zu vielen Aufgaben gibt es Selbstkontrollen – aus gutem Grund bei uns stets auf gelbes Papier kopiert. Zu manchen Tasks gibt es auch Hilfekarten mit Tipps und Anregungen – diese können sich die Lernenden bei Bedarf holen, wenn sie Hilfe benötigen.

6 Vgl. Wildt (2009) sowie weitere Praxisbeiträge in der hinten aufgeführten Ausgabe der „Lernchancen“, S. 8–33.

Langsam lernende Schülerinnen und Schüler sind bisweilen mit der Komplexität der Auswahlentscheidungen überfordert. Die Lehrkraft kann in diesem Fall den Lernplan nutzen, um die Komplexität zu reduzieren. Sie kann für eine Schülerin oder einen Schüler bestimmte Aufgaben ankreuzen, die sie auf jeden Fall bearbeiten soll. Zeitliche Vorgaben lassen sich machen, indem die Lehrkraft Datum oder Wochentag im Plan vermerkt, an dem ein Teil-Lernschritt bearbeitet werden soll.

Vererbbarkeit der Planungen

Hoch ist der Arbeitsaufwand für die Komposition einer „reichen Lernumgebung“ – das kann man wahrlich festhalten! Die ersten Anläufe gelingen in der Regel nicht besonders gut und bedürfen der Nacharbeit. Erst durch mehrfache Überarbeitung reifen unsere Lernpläne aus, so dass die Unterrichtsqualität besser wird als in einem traditionellen Unterricht eines gestandenen Profis. Das ist aus Sicht der Steigerung der Qualität des Unterrichts ein Vorteil. Die Elemente, die sich als unpassend entpuppen, werden weniger. Die Elemente, die sich bewähren, werden mehr.

Auf Dauer führt die Arbeit mit Lernplänen dazu, dass die Schule allen Schülerinnen und Schülern eine hohe Unterrichts- und Lernqualität bieten kann. Die Qualität ist, anders als in der traditionellen Lehrerschule, nicht mehr abhängig vom Können der einzelnen Lehrkraft. Haben zwei Lehrkräfte unterschiedliche überzeugende Ideen zu einem guten Lernangebot, kommen beide in den Lernplan. Dann können die Schülerinnen und Schüler selbst wählen, welches sie nutzen wollen.

| Der Aufwand ist hoch – aber es lohnt sich!

Der hohe Aufwand macht sich durch mehrfachen Einsatz in parallelen Klassen über mehrere Jahre lang mehr als bezahlt. Die Lernenden können in ihrer ganzen Vielfalt ihr jeweils eigenes Lerntempo wählen und werden vom traditionellen Lehrerdiktat befreit. Das Lernen geht weiter, auch wenn sich die Lehrkraft mal intensiver mit Lernstörungen einzelner Schüler*innen befassen muss. Wird eine Lehrkraft krank, können ihre Schüler trotzdem weiter lernen, und Fachkolleg*innen könnten jederzeit Stunden übernehmen. Davon profitieren alle Beteiligten!

Material

Material 1: Zielerklärung

Ziel: Wir erkunden die Sprache der Mathematik. Wir nutzen Zahlen, Zeichen und Buchstaben, um Sachverhalte auszudrücken.

Ziel: Wir erkunden die Sprache der Mathematik. Wir nutzen Zahlen, Zeichen und Buchstaben, um Sachverhalte auszudrücken.

Die vier Fragen und Antworten haben viel miteinander zu tun! Finde es heraus!

FRAGE 1:

Gibt es zwei Zahlen a und b mit $a + b = 7$ und $a \cdot b = 10$?

Ja, die gibt es. Es sind $a = 2$ und $b = 5$.

Warum? Weil $2 + 5 = 7$ und $2 \cdot 5 = 10$

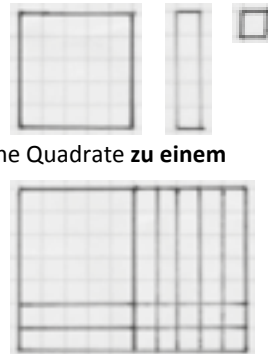
FRAGE 2:

Lassen sich ein großes Quadrat,

7 Streifen und 10 kleine Quadrate zu einem Rechteck legen?

Ja, das geht.
Es sieht so aus:

Warum? Schneide die Quadrate und die Streifen aus. Lege sie passend hin!



FRAGE 3:

Kann man den Term $x^2 + 7x + 10$ von der Summenform in die Produktform bringen?

Ja, das kann man!
Die Produktform heißt: $(x + 5) \cdot (x + 2)$.

Warum stimmt das?
Weil:
 $x \cdot x = x^2$, $x \cdot 2 = 2x$, $5 \cdot x = 5x$, $5 \cdot 2 = 10$.
[Das sieht man am Bild zu Frage 2]

$$\begin{aligned} \text{Also gilt: } (x + 5) \cdot (x + 2) &= & | \text{ R} \\ x^2 + 2x + 5x + 10 &= & | \text{ R} \\ x^2 + 7x + 10 & & \end{aligned}$$

FRAGE 4:

Gibt es Zahlen, die folgende Nullgleichung erfüllen: $x^2 + 7x + 10 = 0$?

Ja, die gibt es!
Es sind genau zwei verschiedene Zahlen, -2 und -5, denn:
 $(-2)^2 + 7 \cdot (-2) + 10 = 4 - 14 + 10 = 0$
 $(-5)^2 + 7 \cdot (-5) + 10 = 25 - 35 + 10 = 0$

Woher weiß man das?

Es gilt:
 $x^2 + 7x + 10 = 0 \iff (x + 5) \cdot (x + 2) = 0$
[Das folgt aus der Überlegung zu Frage 3]

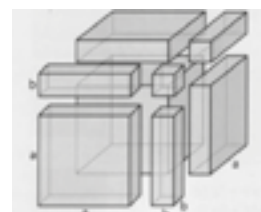
Ein Produkt ist immer dann 0, wenn einer der Faktoren 0 ist.
Für -5 wird der erste Faktor 0.
Für -2 wird der zweite Faktor 0.

Das gilt auch für Würfel!

Bestimme $(a + b)^3$!
Mit großen Würfeln, Platten, Stangen und kleinen Würfeln.

Das gilt auch für höhere Dimensionen!

Bestimme $(n + 1)^4$.



Material 2: Lernschrittplanung

Vor dem Hintergrund der „Ich-kann-Sätze“ schlage ich vor, die Lernschritte des Lernplans wie folgt zu strukturieren:

Lernschritt ‚Zielklärung‘: (siehe Vorlage)

Lernschritt 1: Summenform und Produktform des gleichen Terms – was bedeutet das?

- Ich kann die Umformung von Termen mit ‚Streifenbildern‘ und (E-Kurs) mit ‚Würfelbildern‘ darstellen.
- Ich kann begründet zeigen, wenn Terme gleichwertig sind, die verschieden aussehen.
- Ich kann für gleichwertige Terme verschiedene Darstellungsformen wählen.

Die Erarbeitung erfolgt mittels Buch (S. 102–103) sowie Arbeitsheft. Für die Würfelbilder $(n+1)^3$ gibt es ein E-Kurs-Arbeitsblatt. Zur Weiterarbeit siehe Material 3.

Lernschritt 2: Ausmultiplizieren und Faktorisieren – von der einen in die andere Form wechseln

- Ich kann Terme von der Produktform (Hauptrechenzeichen \bullet) in die Summenform (Hauptrechenzeichen $+$) umformen („Ausmultiplizieren“).
- Ich kann Terme von der Summenform (Hauptrechenzeichen $+$) in die Produktform (Hauptrechenzeichen \bullet) umformen („Faktorisieren“).

Die Erarbeitung der Begriffe ‚Summenform‘ und ‚Produktform‘ erfolgt anhand des Buchs (S. 104–106) und Arbeitsheft. Das Ausmultiplizieren wird anhand des Buchs (S. 107–109) und mittels Arbeitsheft behandelt; vertiefende Übungen finden sich auf Seite 106 zum Stichwort ‚Multiplikationstabellen‘ (Multiplikation von Zahl und Summe). Das Distributivgesetz ist schon bereits eingeführt worden. Faktorisieren wird anhand der Seiten 110–112 des Buchs und anhand des Arbeitshefts eingeführt.

Lernschritt 3: Null-Gleichungen lösen

- Ich kann quadratische Null-Gleichungen durch Faktorisieren lösen, wenn sie ganzzahlig lösbar sind.
- (E-Kurs) Ich kann quadratische Nullgleichungen durch Probieren annähernd lösen, wenn sie lösbar sind, oder begründen, dass es keine Lösung gibt.
- Ich kann Terme mit linearen Ausdrücken (Dimension 1, x ohne Exponent) nutzen, um Sachverhalte darzustellen.
- Ich kann Terme mit quadratischen Ausdrücken (Dimension 2, x^2 , Exponent 2) nutzen, um Sachverhalte darzustellen.

Den Aspekt der Gleichungen (vor allem der Null-Gleichungen) behandelt das Buch nicht. Der Abschnitt wird daher anhand von selbst erstellten Arbeitsmaterialien erarbeitet. Hier verknüpfen sich Legebild, Zahlenrätsel und die algebraischen Ergebnisse der Lernschritte 1 und 2 miteinander. Das behebt den Mangel, dass die Aufgaben des Buchs rein formale Handlungsschritte zeigen, aber keine zu lösenden Probleme. Auch wenn das nicht im Buch vorkommt, halte ich diesen Lernschritt in einem problemorientierten und kontextorientierten Matheunterricht für unverzichtbar, denn er gibt gewisse Antworten auf die Frage nach dem ‚Wozu‘ der algebraischen Aktivitäten.

Lernschritt 4: Ein wichtiger Spezialfall: Quadratzahlen und binomische Formeln

- Ich kann die binomischen Formeln anwenden, um quadratische Ausdrücke umzuformen.
- (E-Kurs) Ich kann die Gültigkeit der binomischen Formeln anhand von Zeichnungen erklären.

Dieser Abschnitt folgt dem Buch (S. 113–116), wichtig sind auch Seite 115, Nr. 3 bis 7.

E-Kurs-Lernschritt 5: Hoch 1, hoch 2, hoch 3, hoch 4 – das geht auch mit Potenzen!
















- (E-Kurs) Ich kann Terme mit kubischen Ausdrücken (Dimension 3., x^3 , Exponent 3) nutzen, um Sachverhalte zu darzustellen.
- (E-Kurs, zusätzlich) Ich kann Terme mit exponentiellen Ausdrücken (Dimension >3 , x^4 , x^5 , ...) nutzen, um Sachverhalte darzustellen.

Auch hierzu gibt es keine Aufgaben im Buch. Das Buch beschränkt sich auf quadratische Fragestellungen. Die höheren Potenzen bleiben ausgeblendet. Das halte ich für unsere leistungsstärkeren Schüler*innen für zu simpel.

Material 3: Lernschritt 1: Summenform und Produktform des gleichen Terms – was bedeutet das?

Die Ziele sind:

- Ich lerne, die Umformung von Termen mit ‚Streifenbildern‘ und (E-Kurs) mit ‚Würfelbildern‘ darzustellen.
- Ich kann begründet zeigen, wenn Terme gleichwertig sind, die verschieden aussehen.
- Ich lerne, für gleichwertige Terme verschiedene Darstellungsformen zu wählen.

E 1.1 Erkunden	Streifenbilder legen Bearbeite Arbeitsblatt 1a	 oder 
E 1.2.1 ★ Erkunden	Bilder aus Quadraten und Streifen einer Größe Buch S. 102 Nr. 1 <i>[mit Material zum Selbst-Herstellen. Es gibt eine Selbstkontrolle.]</i>	
E 1.2.2 ★★ Erkunden	Bilder aus Quadraten und Streifen einer Größe Buch S. 102 Nr. 2 <i>[ohne Material. Es gibt eine Selbstkontrolle.]</i>	
E 1.3 Erkunden	Terme zu Streifenbildern Buch S. 102 Nr. 3 <i>[Es gibt eine Selbstkontrolle.]</i>	
V 1.4.1 ★ Vertiefen	Quadrate aus großen und kleinen Quadraten und Streifen Buch S 103 Nr. 4 und 5 <i>[Es gibt eine Selbstkontrolle.]</i>	
V 1.4.2 ★★ Vertiefen	Rechtecke aus großen und kleinen Quadraten und Streifen Buch S 103 Nr. 6, 7 und 8 <i>[Es gibt eine Selbstkontrolle.]</i>	 oder 
E 1.5 Erkunden	Die Begriffe ‚Summenform‘ und ‚Produktform‘ Lies die Erklärung auf dem Arbeitsblatt 1b. Besprich sie mit Deinen Lernpartnern. Wenn etwas unklar bleibt, sprech Eure/n Lehrer/in an und frag! <i>[Zu Arbeitsblatt 1 gibt es eine Selbstkontrolle.]</i>	Erst  Dann 
K 1.6  Knobeln	Stimmt Lazlos Behauptung? Löst gemeinsam. Schreibt Eure Überlegung in Stichworten auf. Stellt sie der Klasse in der Fachstunde vor! Buch S. 103 Nr. 9	
V 1.7 Vertiefen	Der Zusammenhang von Rechteckbildern und Zahlenrätseln → Guckt vorne auf dem Lernplan: Frage 1 und Frage 2. → Findet Zusammenhänge zwischen Zahlenrätseln (Aufgabe 1) und Quadrat-/Rechteckbildern (Aufgabe 2). → ‚Übersetzt‘ eure Terme aus 1.4.1 bzw. 1.4.2. zu den Bildern in Zahlenrätsel!	
V 1.8 ★★★ Übertragen	Würfelbilder <i>[Tipps zur Bearbeitung gibt Hilfekarte Nr. 1! Holt sie euch, wenn ihr Tipps braucht. Nutzt die Anregungen!]</i> a) Vorne auf dem Lernplan steht ein Würfelbild. Schreibt den Term für das Volumen des zusammengesetzten Würfel in der Produktform und der Summenform auf. b) Überträgt die Überlegung auf den ‚vierdimensionalen Würfel‘ $(n + 1) 4$. Wie heißt die Summenform? <i>[Auch hier gibt es eine Selbstkontrolle. Sie ist dafür gedacht, dass ihr eure fertige Lösung überprüft. Wenn ihr Hilfen brauchst, guckt auf der Hilfekarte Nr. 1]</i>	
	Mache den Selbsttest zu Lernschritt 1 , kontrolliere und gib ihn ab.	<input type="checkbox"/>

Literaturverzeichnis

Wildt, Michael (2014): *Reiche Lernumgebungen. Lernangebote für heterogene Lerngruppen*. In: Lernchancen Heft 99/100. Velber: Friedrich

Wildt, Michael (2009): *Wo stehe ich – wo will ich hin? Lernlandkarten als Mittel zur Selbsteinschätzung und Selbststeuerung*. In: Lernchancen Heft 71. Velber: Friedrich

Materialien

1 Beispiel einer Zielklärung

2 Beispiel einer Lernschrittplanung

3 Beispiel, Lernschritt 1: Summenform und Produktform des gleichen Terms – was bedeutet das?

[zurück zum Inhalt](#)



Mehr Selbstbestimmung und Selbstkontrolle bei den Lernenden – Wie kann das gehen?

// Ein Gespräch mit den Autor*innen //

Wie aus den bisherigen Beiträgen in dieser Broschüre deutlich geworden ist, ist das A und O eines motivierenden und individualisierenden Unterrichts, dass die Schülerinnen und Schüler zum Subjekt ihres eigenen Lernprozesses werden. Viele Kolleginnen und Kollegen hegen jedoch Skepsis, wenn es darum geht, sich als Lehrkraft zurückzunehmen und den Lernenden mehr Freiheiten bei der Wahl ihrer Lernwege oder sogar Lernziele zu lassen. Sei es, weil sie kein richtiges Vertrauen haben,

dass die Lernenden sich zurecht finden können oder motiviert genug sind. Sei es, dass sie befürchten, dem Lehrplan dann nicht gerecht werden zu können. Unsere Autor*innen setzen sich im Gespräch mit kritischen Fragen auseinander. Zur Sprache kommen hier der Umgang mit Fehlern, die „Kunst“, Interesse für den Lerngegenstand zu wecken, die Chancen einer fachübergreifenden Zusammenarbeit, Teamarbeit im Alltag und die Vorteile kompetenzorientierten Lernens.

Was passiert eigentlich, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Lernwege und -ziele selbst bestimmen? Läuft man dann nicht Gefahr, dass sie Ihre Ziele zu niedrig ansetzen?

Bert Kerstin: Hinter dieser Frage steckt eigentlich schon ein negativ gefärbtes Bild: nämlich, dass Schülerinnen und Schüler eigentlich nicht lernen wollen. Ich glaube, wenn die Aufgabe interessant ist, besteht die Gefahr nicht, dass sie ihre Ziele zu niedrig ansetzen.

Michael Wildt: Ich erlebe in meinem Unterricht eher das Gegenteil: Schülerinnen und Schüler wählen oft zu schwere Aufgaben und kommen dann nicht weiter. Am erfolgreichsten lernt man mit Aufgaben, die einen fordern, aber nicht überfordern. Trotzdem: Letztlich kann der, der lernt, am besten entscheiden, welche Aufgabe für ihn passt.

Bert Kerstin: Trotzdem kann es natürlich sein, dass Schülerinnen und Schüler ihre Lernziele zu niedrig ansetzen. Das kann mit ihrer bisherigen Lernerfahrung zu tun haben. Sie

wissen einfach nicht, wie viel sie schaffen können. Sie wissen auch nicht wirklich, was passiert, wenn sie die Ziele nicht erreichen. Dafür wäre eine andere Art von Unterricht nötig, in dem die Schülerinnen und Schüler mit Selbststeuerung Erfahrungen machen können. Eine realistische Selbsteinschätzung kann man nur erreichen, wenn man gelernt hat, sich selbst Ziele zu setzen.

Barbara Neißer: Auch ich kann nicht bestätigen, dass Schülerinnen und Schüler Aufgaben mit geringsten Anforderungen für sich wählen. Selbständiges Lernen heißt aber auch nicht, dass die Lernenden ihre Lernziele selbst bestimmen. Lehrkräfte planen den Unterricht und haben die Lernziele im Blick. Aber die Lernenden sollen Möglichkeiten haben, mitzubestimmen und ihre Interessen einzubringen ...

Michael Wildt: ... und den Sinn der Lerninhalte kennen.

„Eine wichtige Rolle spielt, ob ein Schüler sich die Lernziele überhaupt zu eigen macht.“

Bert Kerstin: Eine wichtige Rolle spielt aber auch, ob ein Schüler sich die Lernziele überhaupt zu eigen macht, also ob es wirklich „seine“ Ziele werden. Werden die Ziele als fremdbestimmt wahrgenommen, besteht in der Tat die Gefahr, dass der einfachste Weg gewählt wird, um eine als nicht interessant und motivierend erlebte Aufgabe zu erledigen.

Um nochmal nachzuhaken: Wenn es so ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich eher zu anspruchsvollen Aufgaben aussuchen, als den Weg der geringsten Herausforderung zu gehen, wie geht man als Lehrkraft damit um? Hier kommt schließlich auch das Thema „Umgang mit Fehlern“ ins Spiel.

Barbara Neißer: In die weiterführenden Schulen kommen die Schüler oft mit der Fähigkeit, sich einschätzen zu können und selbstgesteuert zu lernen. Was nicht heißt, dass sie sich nicht auch immer wieder verschätzen. Dann sind die Lehrkräfte gefragt, ihnen beratend zur Seite zu stehen. Es kann außerdem sinnvoll sein, die Lernenden die Erfahrung „ich habe mich verschätzt“ selbst machen zu lassen. Dann wissen sie, dass sie ein anderes Leistungsniveau wählen müssen, um erfolgreich zu sein und zu einem guten Ergebnis zu kommen. Was ich außerdem betonen will: Beim kooperativen Arbeiten ist nicht alles sofort kontrollierbar. Aber nicht jeder Lernschritt muss kontrolliert und nicht jeder Fehler muss festgestellt werden. Es braucht auch Vertrauen in Schüler und Schülerinnen, dass sie ein bis zwei Lernschritte alleine machen können.

„Fehler vermeiden zu wollen, ist nicht nur töricht, sondern wäre langweilig.“

Michael Wildt: Fehler gehören zum Lernen dazu. Am Ende des Lernprozesses ist man Könnler und macht wichtige Dinge richtig. Auf dem Weg dahin lernt man vor allem aus Fehlern – den eigenen und den von anderen. ‚Versuch und Irrtum‘ startet aus dem Irrtum heraus den nächsten Versuch. Die Fehler wecken Lebendigkeit im Lernen. Sie vermeiden zu wollen, ist nicht nur töricht, sondern wäre langweilig. Je eher und je mehr die Schülerinnen und Schüler die Chance haben Fehler zu machen, desto größer ist außerdem die Chance, dass sie lernen, die richtigen Aufgaben für sich zu wählen. Wenn sie dies nicht tun, muss man dem nachgehen. Dann benötigen sie Beratung durch einen Lernpartner oder durch die Lehrkraft.

Bert Kerstin: Ich glaube nicht, dass ein Mensch bzw. der Lernende sich permanent vertut bei der Einschätzung dessen, was er leisten kann. Normalerweise wird sich das durch die Erfahrung einpendeln, und er erkennt, „was kann ich schaffen“. Es gibt allerdings einen Punkt, an dem die Lehrkraft intervenieren sollte: Wenn sich ein Lerner permanent zu hoch oder zu niedrig einschätzt, dann ist ein Berater gefragt. Dann kann man das nicht mehr dem freien Spiel der Kräfte im Erfahrungsraum überlassen.

Barbara Neißer: Die Erfahrung mit Selbsteinschätzung und Entscheidungen für ein bestimmtes Aufgabenniveau ist der wichtigste Punkt. Man muss die Schülerinnen und Schüler diese Erfahrung regelmäßig machen lassen. Auf die Dauer gibt es dann wenige Differenzen zwischen der Selbsteinschätzung der Lernenden und meiner Einschätzung als Lehrkraft.

Michael Wildt: In der Regel kommen die Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule mit einer recht hohen Selbststeuerungskompetenz, das hat Barbara ja bereits angesprochen. Wenn man die Lernenden der Klasse 8 oder 9 betrachtet, erlebt man aber oft, dass sie eine geringere Selbststeuerungskompetenz haben als in Klasse 5. Im Laufe der Sek I geht da also etwas verloren. Das selbstgesteuerte Lernen sollte also auch in der Sek I so früh wie möglich praktiziert werden. Lernende erst kurz vor Torschluss auf eine andere Lernstrategie zu orientieren, ist ein Risiko. Schlau ist, sich gut zu überlegen, an welchen Stellen, in welchen Klassen und in welchen Lerngruppen mit welchen Kolleginnen und Kollegen man mit dem selbstgesteuerten Lernen und dem differenzierten Lernangebot anfängt.

„Es gibt keine vernünftige Alternative dazu, die Schülerinnen und Schüler selbst kompetent zu machen.“

Bert Kerstin: Genau. Was passiert denn nämlich im herkömmlichen Unterricht, in dem die Lehrkraft alle Aufgaben festlegt? Das Niveau kann ja nie auf die ganze Gruppe abgestimmt sein. Auch für die starken Schülerinnen und Schüler ist es meistens nicht passend. Deshalb gibt es eigentlich keine vernünftige Alternative dazu, die Schülerinnen und Schüler selbst kompetent zu machen.

Michael Wildt: Differenzierung ist einfach deshalb notwendig, weil die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler verschieden ist. Jeder sollte ein Lernangebot finden können, welches zu seinen Lernvoraussetzungen passt. Wenn sich der Lerner selbst entscheidet, wählt er das Angebot a oder b, dann entwickelt sich nicht nur seine Selbsteinschätzungsfähigkeit, sondern auch seine Fähigkeit, über seinen Lernprozess zu reflektieren, die so genannte Metareflexivität.

Das klingt, als ob sich das alles von alleine ergibt, wenn man nur damit anfängt. Von Lehrkräften ist allerdings manchmal zu hören: Bei mir in der Klasse kann ich mir das nicht vorstellen, denn sobald ich meinen Schülerinnen und Schülern Freiräume lasse, dann signalisieren sie, dass sie daran kein Interesse haben.

Bert Kerstin: Das kann ich nachvollziehen. Hier zeigt sich, dass man nicht erwarten kann, dass sich die ganze Lernkultur verbessert und dass alles anders wird, wenn man nur ein Element im Unterrichtsprozess verändert. Das ganze System des Lehrens und Lernens muss angeschaut werden. Das wird deutlich am Beispiel der Freiarbeit vor 30 Jahren: Die Schüler innen und Schüler hatten damals nicht gelernt, Entscheidungen selbst zu treffen. In 80 Prozent der Unterrichtsstunden wurde bestimmt, was sie tun müssen, aber in den Freiarbeitsstunden sollten sie selbstgesteuert ihre Aufgaben erledigen. Das hat vielfach nicht funktioniert, und viele haben gar nicht gearbeitet. Man muss also viele der unterschiedlichen Variablen, die den Unterricht bestimmen, verändern und darf nicht nur an einer Stelle ansetzen.

Michael Wildt: Das sehe ich etwas anders. Am Anfang jeder erfolgreichen Selbststeuerung steht, dass die Schülerinnen und Schülern den Sinn darin erkennen, sich mit den jeweiligen Fragestellungen und Aufgaben auseinanderzusetzen. Ich sehe dies besonders deutlich in den

Fächern, die ich nicht unterrichte: Deutsch, Englisch, Gemeinschaftskunde. Zum Beispiel im Fach Deutsch, beim Thema Liebeslyrik. Wichtig ist, dass der Lehrer zeigt und dass den Schülerinnen und Schülern klar wird: Wenn es ernst wird mit der Liebe, braucht jede und jeder eine Sprache, mit der man den Kontakt aufnimmt oder die eigene Liebe bekundet. In genau diesem Sinne ist Schule dazu da, auf das Leben vorzubereiten.

Barbara Neißer: Es geht darum, sinnvolle Angebote zu machen, die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen und auch deren Interessenlage in die Lernangebote einzubeziehen. Auch das Alter und die Lernumgebung müssen berücksichtigt werden. Das ist im Fach Deutsch relativ gut zu lösen. Man kann mit den Schülerinnen und Schülern verhandeln, zum Beispiel beim Thema Liebeslyrik, welche Texte ausgesucht werden sollen und welche der Interessenlage der Lernenden entsprechen.

Bert Kerstin: Manche Lernende denken aber vielleicht: Ich möchte meine Freundin oder meinen Freund mit ganz anderen Strategien überzeugen. Wie bringst du also eine ganze Lerngruppe zu der Erkenntnis, dass es sinnvoll ist, sich mit Liebesgedichten zu befassen? Was passiert, wenn diese Erkenntnis nicht stattfindet?

Michael Wildt: Ich bin überzeugt, dass ein Großteil der Lerngruppe mitmacht. Und wenn ein Großteil der Klasse es macht, dann kann man die Übrigen oft auch für ein Thema gewinnen. Man kann zum Beispiel auch verschiedene Sprachformate als geeignet anbieten, und wenn es ein Song auf Englisch ist.

Bert Kerstin: Und wenn einer der Lernenden sagt: „Ich mache meine Kontaktaufnahme über Kleidung oder Schuhe und nicht über Lyrik?“

Barbara Neißer: Naja, auch wenn Jugendliche ihre Liebsten heute über Aussehen und tolle Klamotten gewinnen wollen, werden sie auf Sprache nicht ganz verzichten können. Die Themen Freundschaft und Liebe stoßen in den Altersstufen der Sek I bei den meisten auf Interesse. Freundschaft zum Beispiel eher in den Klassen 5 und 6, Liebe in den Jahrgängen darüber. Man muss zur Bearbeitung ja auch nicht nur auf Gedichte zurückgreifen, sondern kann auch Songs, Rap, Kurzgeschichten und Bilder einsetzen.

Bert Kerstin: Machen wir hier nicht den Fehler, dass wir die fachlichen Vorgaben, die Kompetenzerwartungen oder Inhalt betreffen, auf alle übertragen? Ich meine, kann ich diese Vorgaben quantitativ und qualitativ so transportieren, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe darin einen Sinn sehen und diese zur gleichen

Zeit bearbeiten wollen? Oft sind die Lernenden in einer Gruppe in ihrer Entwicklung ein bis zwei Jahre auseinander. Müssen wir nicht stärker von einzelnen Schülerinnen und Schülern ausgehen und fragen, was will jeder oder jede Einzelne, was ist von Interesse, was kann sie oder er? Oder ist es unsere Aufgabe, attraktiv rüber zu bringen, was das Curriculum vorsieht oder ich als Fachmann für wichtig halte?

Barbara Neißer: Natürlich gibt es ein Spannungsfeld zwischen den Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler und den Vorgaben des Lehrplans. Das muss man bei der Planung von Unterrichtsprozessen beachten. Einerseits gilt es, die Sinnsicht der Lerner zu berücksichtigen, andererseits kann der kompetenzorientierte Lehrplan nicht außer Acht gelassen werden. Für das Fach Deutsch machen sich die meisten Kolleginnen und Kollegen viele Gedanken, wie sie das übereinbringen können. Bei einer Klasse, in der die Geschlechter in einem Spannungsverhältnis stehen, wird man das Thema „Liebeslyrik“ vielleicht vermeiden und stattdessen Gedichte und Texte zum Thema „Stadterfahrungen“ wählen. Gut ist in jedem Fall, wenn man Wahlmöglichkeiten anbietet, dann sind die Schülerinnen und Schüler motivierter mitzuarbeiten. Die Leistungen und das Engagement der Lernenden sind jedenfalls nicht bei jeder Unterrichtsreihe und bei jedem Kompetenzschwerpunkt gleich intensiv. Mit der Tatsache, dass man mit dem einen oder anderen Thema nicht alle Lernenden gleichermaßen erreichen kann, muss man also leben.

Ich habe bei Bert rausgehört: Sollten wir nicht noch mehr an den Interessen der Schülerinnen und Schüler ansetzen? Besonders, wenn man bedenkt, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung bis zu zwei Jahre auseinander liegen. Das ist ein Plädoyer für mehr Berücksichtigung der Interessen der Lernenden und mehr Selbstbestimmung bei der Wahl der Themen. In Bezug auf das Fach Deutsch ist es relativ gut möglich, wie wir von Barbara gehört haben. In Mathematik aber, wo es viel mehr um einen systematischen Aufbau von Wissen und Kompetenzen geht, ist es unter Umständen viel schwieriger, das selbstbestimmte Lernen umzusetzen.

„Die Frage: ‚Wozu soll ich das eigentlich lernen?‘ muss im Zentrum stehen und überzeugend beantwortet werden.“

Michael Wildt: Die Mathematik hat es schwerer, die Schüler innen und Schüler zu überzeugen, dass es sich lohnt, die mathematischen Lerngegenstände zu erlernen. Je abstrakter die Mathematik ist, desto schwerer ist sie zu verstehen. Die Frage des Lernalers: „Wozu soll ich das eigentlich lernen?“ muss daher im Zentrum stehen und überzeugend beantwortet werden. In Deutsch kann man am Beispiel Rechtschreibung leicht erklären: Wer Rechtschreibung nicht kann, kann eine große Menge der Berufe nicht ausüben. Auch im Englischen ist einfacher: „Ich will Englisch lernen, weil ich im europäischen Ausland kommunizieren können will.“ Das ist leicht zu transportieren. Ein Beispiel aus dem Alltag: Ein Schüler wollte nicht Englisch lernen. Er wurde in Berlin auf eine Baustelle geschickt, um herauszufinden, in wie vielen Sprachen dort gesprochen wird. Er fand heraus, dass 14 Sprachen auf dem Bau gesprochen wurden. Der Bauleiter sagte ihm: Wenn er mehr Englisch könnte, dann wäre die Kommunikation auf der Baustelle leichter. Fazit für den Schüler: Wer auf dem Bau was werden will, braucht Englisch. So einfach ist es in Mathematik oft nicht. Der Mathelehrer ist also besonders gefordert, die Bedeutung verschiedener Kompetenzen klar zu machen.

Barbara Neißer: Für das Weltverständnis, das wir in der Moderne haben, haben Mathematik und Naturwissenschaften einen ganz wesentlichen Stellenwert. Wenn man sieht, was in einer dreijährigen Handwerker Ausbildung verlangt wird, dann kann man nicht sagen, dass man nach einem klassischen sechsjährigen Mathematikunterricht einfach aufhören könnte. Die Welt, in der wir leben, würden wir sehr viel schlechter verstehen ohne Mathematikkenntnisse. Im Fach Deutsch ist es einfacher den Sinn von Lernprozessen zu erklären. Für Schüler ist es schnell einsichtig, warum sie Berichte schreiben und Dialoge führen sollen. Weil sie Bewerbungsgespräche führen müssen, weil sie in vielen Berufen Berichte und Protokolle schreiben und Sachverhalte zusammenfassend darstellen müssen. Sie wollen Zeitungen oder Artikel im Internet lesen und verstehen und haben deshalb an sprachlichen Lerngegenständen ein natürliches Interesse. Es gibt da viele, offensichtliche Anknüpfungsmöglichkeiten an die Lebenswelt der Lernenden, die in der Mathematik erst konstruiert werden müssen.

Michael Wildt: Die Kunst der Lehrperson ist, curriculare Anforderungen und die Sinnsicht der Lernenden zur Deckung zu bringen. Das geht auch in Mathe, und auch bei allen Themen der Sekundarstufe I, sogar bei binomischen Formeln. Denn das wirkliche Können ist nicht die Anwendung der Formeln, sondern das Finden der Lösung einer Gleichung bei Problemen, die mehr als eine Lösung haben. Wer sich darauf einlässt, wird die binomischen Formeln vielleicht schätzen lernen. Auch der abstrakten

mathematischen Figur liegen ja konkrete Probleme zugrunde, die es zu lösen gilt. Viele Probleme verweisen auf Brüche, auf negative Zahlen, auf nichttriviale arithmetische oder geometrische Probleme. Könner – also kompetente Menschen – lösen sie mit Hilfe ihrer mathematischen Kenntnisse. Wenn die Schülerinnen und Schüler das verstanden haben, dann machen sie auch Fortschritte.

Barbara Neißer: Ich möchte noch ergänzen, dass die Persönlichkeit der Lehrkräfte eine große Rolle spielt. Lehrkräfte, die über gute fachliche Kompetenzen verfügen und den Schülern deutlich machen können, wozu bestimmte Lernprozesse nötig sind, sind ganz wichtig. Sie spielen eine zentrale Rolle dabei, dass die Lernangebote angenommen werden und dass die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Horizont erweitern können. Wenn man selbst für seine Fächer begeistert und von ihrer Bedeutung überzeugt ist, kann man auch die Lerner besser motivieren.

Jenseits der Unterschiede zwischen den Fächern: Was bringt es dem Kollegium, wenn die verschiedenen Fächer mehr zusammen arbeiten und planen? Wenn also die Kolleg*innen derlei Lernprozesse, wie ihr sie beschreibt, zusammen planen? Wo liegt der Mehrwert?

Barbara Neißer: Zuerst muss man mit den eigenen Fachkolleg*innen beginnen. Den Mehrwert sehe ich darin, dass die Unterrichtsentwicklung, wenn sie sehr stark auf selbständiges Lernen abzielt, eine intensive Planungsarbeit und Vorbereitung von Lernmaterialien verlangt. Das ist am Anfang zwar mehr Arbeit, aber im Team kann man arbeitsteilig vorgehen, indem z.B. jeder einen Einzelaspekt übernimmt und vorbereitet. Und wenn die fachliche Zusammenarbeit auch die Lernstrategien und Methoden umfasst, lässt sich auch die Unterrichtsentwicklung besser voran bringen.

„Ich sehe in der fächerübergreifenden Zusammenarbeit die Chance, die Bedeutung des eigenen Fachs zu relativieren.“

Bert Kerstin: Du sprichst jetzt über die Fachteams. Ich möchte eine andere Perspektive zur Sprache bringen. Ich sehe in der fächerübergreifenden Zusammenarbeit die Chance, die Bedeutung des eigenen Fachs zu relativieren. Wenn eine Fachkonferenz tagt, dann stehen die Inhalte und Kompetenzen des Fachs im Zentrum, wenn verschiedene Fächer gemeinsam tagen, dann stehen die Schülerinnen und Schüler im Zentrum.

Michael Wildt: Die Entwicklung und Vorbereitung von Unterricht in einer heterogenen Gruppe ist gut, weil manche dies und andere das können und weil sie voneinander lernen und profitieren können. Wenn wir wollen, dass die Lerner selbstgesteuert arbeiten, dann geht es nur, wenn alle Lehrkräfte mit der gleichen Philosophie arbeiten, also fächerübergreifend.

Barbara Neißer: Ich glaube, dass beides wichtig ist: die Kooperation in den Fachteams und die fächerübergreifende Kooperation in den Jahrgangsteams. Die individuelle Lehrperson profitiert viel von der Kooperation über die Fächer hinaus. Für ein gutes fachlich differenziertes Lernangebot braucht man aber auch die Fachteams, die die konkreten Lernangebote zusammen erarbeiten. Organisatorisch müssen Kooperation und Teamarbeit also auf beiden Ebenen unterstützt werden.

Michael Wildt: Wenn die Deutsch-Kollegin sagt „Euer Matheziel ist super! Das hätte mich als Schülerin auch angesprochen“, dann ist der Unterricht gut vorbereitet!

Ihr plädiert also dafür, dass fachliche, aber auch fächerübergreifende Teamarbeit wichtig ist. Ihr habt aber als Lehrkräfte meist keine Zeit, weil ihr unter Druck steht, den Unterricht zu bewältigen und alle anderen Alltagsgeschäfte zu erledigen.

„Die gemeinsame Planung entlastet von einem großen Teil der Vorbereitung zu Hause.“

Barbara Neißer: Meine Erfahrung ist, dass man bei Teamarbeit mehr Zeit in der Schule verbringt. Andererseits entlastet die gemeinsame Planung aber auch von einem großen Teil der individuellen Vorbereitung zu Hause. Wichtig ist, dass von der internen Organisation der Schulleitung her die Zeiten für kooperative Planungen und Absprachen im Arbeitsplan verankert sind. Wenn das nicht der Fall ist, wird erwartet, dass die Kolleginnen und Kollegen dies in ihrer Freizeit machen sollen. Das kann auf die Dauer nicht gut gehen.

Michael Wildt: Man muss sich in der Schule darüber verständigen, wie mit der Zeit umgegangen werden soll. Lehrkräfte haben eine Pflichtstundenzahl, zum Beispiel 28 Stunden, aber die tatsächliche Arbeitszeit ist länger. Vielfach entscheidet jeder selbst, wie er die restliche Stundenzahl einsetzt. Wenn man kooperieren will, kann man die übrige Arbeitszeit nicht zu Hause verbringen. Das verlangt eine gemeinsame Lösung im System. In dieser

Hinsicht steht die deutsche Schule noch ziemlich am Anfang. In anderen Ländern kann man sehen, dass es auch anders geht. Mit der Schulleitung, dem Personalrat und vielleicht mit einem externen Fortbildner oder Moderator muss nach Lösungen gesucht werden. Dann vereinbaren alle, wie die Kooperation gelingen kann und wann und wo die Unterrichtsvorbereitung stattfindet.

Bert Kerstin: Zeit ist wirklich das Entscheidende. Es hat aber auch etwas mit der Haltung der Lehrkräfte zu tun. Nehme ich meine Arbeit mit nach Hause oder verbringe ich den Arbeitstag weitgehend in der Schule? Schulen, die im Aufbau sind, haben es leichter, solche Entwicklungsschritte zu gehen, weil sie sich neu erfinden müssen. Dann sind die Kolleginnen und Kollegen oftmals eher bereit, mehr Zeit zu investieren, und die Chancen sind größer, dass dort eine andere Unterrichtskultur errichtet wird als in einem System, das schon voll ausgebaut ist. Ich glaube, es gibt in der Bundesrepublik eine ganze Reihe von Beispielen, wo Kollegien bereit sind, Zeit für Kooperation und Teamarbeit zu aufzubringen, wenn bestimmte Bedingungen gegeben sind.

Ihr habt von Teamarbeit gesprochen und ihr arbeitet an Schulen, die sich konsequent entwickelt haben. Was könnte man Kolleginnen und Kollegen mit auf den Weg geben, bei denen die Teamarbeit nicht so verbreitet ist wie bei euch? Kann man mit dem differenzierten Lernen einfach als Einzelkämpfer*in anfangen oder muss die Schulleitung erst einmal Teamarbeit einführen, weil das sonst nicht funktioniert?

Michael Wildt: Man kann und sollte sogar selbst damit anfangen. Viele Kolleginnen und Kollegen, die damit individuelle Erfahrungen haben, können diese weitergeben und zum Beispiel berichten, dass sich ihre Wahrnehmung von Unterrichten und ihre Sicht auf die eigene Arbeit verbessert haben. Sei es, dass der Unterricht entspannter ist, dass sie mehr Zustimmung erfahren und der Unterricht attraktiver wird. Das Problem ist der Vorbereitungsaufwand. Parallel zu eigenen Bemühungen sollten sie sich dafür einsetzen, dass darauf hin gearbeitet wird, dass die Bemühungen Einzelner zusammengeführt und zu einer Kooperation – bis hin zu einer tragfähigen schulischen Kooperationskultur – entwickelt werden. Und weil man dabei sehr viele Fehler machen kann, ist eine externe Beratung nötig.

„Viele Kolleginnen und Kollegen berichten, dass sich ihre Wahrnehmung von Unterrichten und ihre Sicht auf die eigene Arbeit verbessert haben.“

Barbara Neißer: Ich kann das im Großen und Ganzen bestätigen. Wenn ich als Lehrkraft etwas verändern möchte, so kann ich das zunächst in Eigenverantwortung tun. Ändern heißt ja nicht, dass man alles verändert, sondern dass man kleine Schritte geht. Das weiß ich aus eigener Erfahrung. Ein Beispiel: Ich bereite in Englisch eine Aufgabe vor und im Verlauf des Unterrichts unterbreite ich den Schülerinnen und Schülern drei statt einer Aufgabe und sage ihnen, dass sie nach Interesse auswählen können. Eigentlich ein Minischritt in die Richtung Selbstbestimmung oder Selbstorganisation. Zweites Beispiel: Klassischerweise wird die Kontrolle einer Aufgabe für die Lernenden frontal und synchron vorgenommen. Der Arbeitsschritt kann aber auch in Partnerarbeit mit Lösungsblättern gestaltet werden. Dies sind zwei Beispiele einer etwas anderen Lernkultur, mit der jede einzelne Lehrkraft unmittelbar beginnen kann, ihren Unterricht zu verändern.

„Ändern heißt ja nicht, dass man alles verändert, sondern dass man kleine Schritte geht.“

Ihr arbeitet alle kompetenzorientiert, und das mit Leidenschaft und Erfolg. Das klingt sehr gut. Es gibt andererseits viele Vorbehalte unter den Kolleg*innen, z. B. es würden nur noch „Skills“ trainiert und nicht mehr Inhalte vermittelt. Ihr seht das sicherlich anders. Was ist euer Hauptargument hierzu?

Bert Kerstin: Dass es nicht stimmt. Man unterstellt, dass Kompetenzerwerb ohne Inhalte geht. Dazu ein Beispiel aus meinem Unterricht: wenn ich als Kompetenz definiere, dass man sich über Alltagsfragen mit einem native speaker unterhalten können sollte, dann muss ich dazu sprachliches Wissen haben und ebenso methodisches, kommunikatives Können.

Barbara Neißer: Das würde ich auch unterstützen. Man kann Kompetenzen nicht ohne Inhalte vermitteln. Fähigkeiten, die erworben werden sollen, z. B. die Analyse einer Kurzgeschichte im Deutschunterricht, müssen anhand von Inhalten erworben werden. Dazu muss ich Kurzgeschichten kennen. Ich muss Kurzgeschichten lesen. Ich muss Textmerkmale einer Kurzgeschichte wissen und

erkennen können. Nur so kann ich diese Fähigkeit der Analyse erwerben. Insofern ist diese Behauptung: „Kompetenzen entleeren den Unterricht von Inhalten“ schwer nachzuvollziehen.

Bert Kerstin: Barbara, dein Beispiel ist etwas anders als meines. Mir kommt es so vor, dass in deinem Beispiel die Inhalte Mittel zum Zweck sind. Das heißt, ich kann die Kurzgeschichten austauschen. Ich brauche einen Inhalt, aber es ist egal welchen. Hauptsache es ist eine Kurzgeschichte. Hingegen wollte ich verdeutlichen, dass bestimmte Kompetenzen inhaltsgebunden sind. Beispielsweise benötige ich für das Verfassen eines Lebenslaufs auf Englisch Wortschatzkenntnisse und ebenso Wissen über die Struktur eines solchen.

Michael Wildt: Ich halte den viel gescholtenen Kompetenzbegriff für sehr hilfreich. Was ist das Können eines kompetenten Menschen? – das ist die Leitfrage. Weinert, als Psychologe und Lernforscher, sagt: Kompetenz ist Problemlösefähigkeit und Problemlösewilligkeit. Pädagogen argumentieren in eine ähnliche Richtung. So sagt Klafki: Wir müssen den Bildungswert des Gegenstands mit den Lernenden soweit klären, dass sie ihn sich zu eigen machen können. Etwas zu können, hat stets methodische und inhaltliche Aspekte. Die Frage, die du, Martina, gestellt hast, kommt aus einer anderen Richtung. Können zu überprüfen, zu messen, ist ausgesprochen schwierig. Denn es kann sich nur in wirklichen Handlungssituationen zeigen. Wissen kann man hingegen abfragen. Will man Können output-orientiert überprüfen, dann muss man sich wirklich etwas einfallen lassen, etwa indem man Situationen konstruiert, bei denen sich Können manifestiert, so dass man es bewerten oder messen kann. Leider wissen wir noch zu wenig darüber, wie wir Kompetenzen zum Unterrichtsgegenstand machen und dann eine Leistungsrückmeldung geben können.

bleiben wir bei der Frage der Leistungsbewertung. Das ist eine der gravierendsten Einwände von Lehrkräften gegen mehr Individualisierung und Differenzierung, mitunter auch gegen kompetenzbasierte Arbeit. Viele Lehrkräfte sagen zum Beispiel: „Das ist ja alles schön und gut mit der Differenzierung, ich würde das auch gerne machen und verschiedene Niveaus anbieten. Aber was nützt das, wenn ich am Ende ein und dieselbe Klassenarbeit schreiben und alle zu den gleichen Lernzielen bringen soll? Oder wenn Versetzung und Abschlusszeugnisse anstehen? Das geht doch in diesem System gar nicht.“ Wie geht ihr mit diesem objektiven Widerspruch um?

Barbara Neißer: Ich glaube, man muss da unterscheiden zwischen Schulen, die integrativ sind und verschiedene Schulabschlüsse vergeben und Schulen, die nur einen Schulabschluss vergeben. Bei den integrativen Schulen ist es sicherlich kein Problem, vielmehr sogar zwangsläufige Konsequenz, im Anschluss an das differenzierte Lernangebot auch differenzierte Leistungsbewertungen durchzuführen, weil nicht alle Schülerinnen und Schüler, die in diesem System zusammensitzen, auch später den gleichen Schulabschluss machen werden.

„Wir haben Spielräume, die uns erlauben, von dem vermeintlichen Dogma, man muss alle gleich behandeln, weg zu kommen.“

Bert Kerstin: Ich möchte drei weitere Aspekte zur Beantwortung anführen: Erstens missverstehen viele Kolleg*innen die Bildungsstandards als Mindeststandards und nicht als das, was sie sind: nämlich Regelstandards, also eher Durchschnittsstandards. Dieses Missverständnis verhindert eine Differenzierung auf der Ebene der Lernziele, die aber angesichts der extrem heterogenen Schülerschaft eigentlich notwendig wäre. Zudem sind die Kernlehrpläne, über die in Nordrhein-Westfalen die Bildungsstandards umgesetzt werden, hoffnungslos überladen. Beide Umstände zusammen führen zu einem enormen Stoff- bzw. Zeitdruck im Klassenzimmer, den viele Lehrende beklagen und der vor allem die langsam Lernenden nach und nach abhängt.

Ich habe also unabhängig davon, ob ich in einem Gemeinschaftsschulsystem arbeite oder in einem Internat, die Möglichkeit, unter Beachtung der Standardorientierung trotzdem zu differenzieren, auch und gerade auf der Zielebene, also beim ‚Output‘. Ich kann einen Basisstandard, einen Regelstandard oder einen Exzellenzstandard anbieten. Also stimmt die Argumentation nicht, dass ich, wenn ich lehrplankonform in einer Schule unterrichte, alle Schülerinnen und Schüler gleich behandeln muss, was die Ziele angeht. Leider wird dies von den Lehrkräften häufig nicht so gesehen.

Zweitens: Wir haben auch Spielräume bei der Leistungsbewertung insofern, als mir keine Vorgabe bekannt ist, die festlegt, welche Bezugsnorm die Lehrerinnen und Lehrer bei der Leistungsbewertung anwenden sollen, also etwa die kriteriale, die soziale oder die individuelle. Das heißt, es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft zu entscheiden, nach welchem Bezugsrahmen sie die Schülerinnen und Schüler beurteilt. Das Schulrecht lässt also die Bewertung des individuellen Lernfortschritts zu. Wir haben da Spielräume, die uns erlauben, von dem vermeintlichen Dogma, man muss alle gleich behandeln, weg zu kommen.

Ein letzter Punkt: Ein und derselbe Abschluss für alle Lernenden, nehmen wir einmal das Abitur, bedeutet ja nicht, dass alle Schülerinnen und Schüler das Gleiche können müssen, um den Abschluss zu erlangen. Die Kompetenzunterschiede zwischen einem guten und einem schwachen Abiturienten sind schließlich riesengroß.

Michael Wildt: Ich möchte noch einen Gedanken ergänzen. Ich bin ein langjähriger Gesamtschullehrer. Ich stehe dazu, dass am Ende eines Bildungsgangs bestimmte Standards für bestimmte Abschlüsse erfüllt werden müssen. Ein bestimmtes Können wird bei einem bestimmten Abschluss einfach erwartet. In der Schule geht es aber um den Weg dahin. Auf diesem gibt es viele Möglichkeiten, Kompetenzen zu entwickeln, zu prüfen und zu messen. Dabei ist die jährliche Versetzung bzw. Nicht-Versetzung im gegliederten Schulwesen – die die Gesamtschule glücklicherweise nicht kennt – nur hinderlich. Statt bei Lernproblemen zu fördern, bedroht sie die Lernenden mit dem Ausschluss aus ihrer Bezugsgruppe. Also kommen clevere Schüler auf die Idee, ihre Probleme zu verbergen, anstatt ihren ‚Ist-Stand‘ ins Zentrum ihres Lernens zu stellen und dort anzusetzen, wo sie stehen. Um Kompetenzfortschritte zu erkennen, zum Beispiel „ich kann schriftlich dividieren und mein Vorgehen dabei jemandem erklären“, braucht es verschieden schwierige Aufgaben, je nach Lernstand des Prüflings. Also wählt er etwa aus drei verschieden komplexen Aufgaben die aus, bei der er sein Können am besten überprüfen kann. Das beste Ergebnis ist, wenn er seine Aufgabe einigermaßen gut schaffen, aber auch erkennen kann, welches seine nächsten passenden Lernschritte sind. Nach einem Monat kommt der

nächste Test, bei dem wieder drei Aufgaben gestellt werden. Früher oder später kommt man so in den „grünen Bereich“ und kann sich anderen Zielen zuwenden. Damit wird Lernfortschritt sichtbar, etwa so, wie man sieht, ob man beim Klettern auf einer Leiter weiter nach oben kommt. Das bedeutet kompetenzorientierte Leistungsmessung.

Barbara Neißer: Im Laufe des Lernprozesses gibt es mehrere Möglichkeiten, wie man Leistungen differenziert messen und bewerten kann. Sei es, dass man Aufgabenstellungen auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus anbietet. Sei es – ich rede jetzt für mein Fach Deutsch – , dass es alternative Formen für Leistungsmessung und -bewertung gibt, wie zum Beispiel Lesetagebücher, Portfolios oder auch Stationen-Lernen. Das sind Formen, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht nur punktuell ihre Leistungen abrufen müssen, sondern der Lernprozess sichtbar wird und dieser dann auch bewertet werden kann. Man kann bei einer solchen prozessorientierten Leistungsmessung und -bewertung dann auch mehrere Teilnoten geben. Zum Beispiel für ein Portfolio oder für ein Lesetagebuch, für die inhaltlichen Ergebnisse, für die formale Darstellung oder für die Präsentation vor der Klasse. So entsteht eine mehrdimensionale Leistungsbewertung und -rückmeldung und diese ermöglicht dann auch eine mehrdimensionale Sicht auf denjenigen, der die Leistung erbracht hat.

Vielen Dank für dieses Gespräch!

Die Fragen stellte Martina Schmerr



Nachwort – Was wäre wenn ...

// Rainer Kopp //

Unter dieser Überschrift sollen abschließend keine märchenhaften Wunschvorstellungen beschrieben werden, sondern eine Wirklichkeit, die an Schulen in den nordischen Ländern Norwegen, Schweden und Finnland – mittlerweile auch an Schulen in Deutschland – gelebt wird.

Eine deutsche Projektgruppe – neben Gruppen aus England, Norwegen, Schweden und Finnland – hatten im Rahmen eines Comenius-2.1 Projekts Gelegenheit, diese Wirklichkeit zu untersuchen¹. Eine wesentliche Erfahrung war für uns, die wir mit dem deutschen Schulsystem im Kopf anreisten, dass eine „andere Art Schule zu machen“

zu überraschenden Ergebnissen führt – sowohl bei den Lernenden wie auch bei den Lehrenden.

Dabei sind die grundlegenden Ziele, nach denen Schulen im Norden Europas gestaltet werden, bei uns in Deutschland nicht neu. Die Reformschulbewegungen seit den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts haben sie bereits vertreten. Und es hat schon immer Schulen bei uns gegeben, die ähnliche Wege gehen. Und es gibt sie vermehrt.

Daran möchte dieses Nachwort anknüpfen.

Was also wäre, wenn ...

... wir als Lehrende bei jedem neuen Schüler und bei jeder neuen Schülerin neugierig darauf wären, welches Wissen, welche Fähigkeiten und welche Potenziale in ihm oder ihr stecken?

Eine Erzieherin aus einem schwedischen Kindergarten formulierte es in dem Film „Spitze – Schulen am Wendekreis der Pädagogik“² so: „Jedes Kind, das zu uns kommt, bringt bereits etwas mit, wir sehen in ihm nicht einen ‚leeren Rucksack‘, den wir zu füllen haben“.

1 Die Möglichkeit, Schulen in anderen europäischen Ländern zu untersuchen, wird mit den Seminaren „Lernen in Europa“ weiterhin geboten – mit Förderung durch die EU unter ERASMUS+. Siehe die Hinweise am Ende des Texts.

2 Reinhard Kahl 2002

Diese Einstellung ist im Alltag von Kindertagesstätten und Schulen verankert. Die Stärkung des Individuums ist oberste Handlungsmaxime in nordischen Schulen und auch zahlreicher Schulen bei uns, die dieselben Ziele verfolgen.

„Die Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich in besonderer Weise dafür verantwortlich, ihren Schülerinnen und Schülern eine sichere, angstfreie Lernumgebung zu schaffen, ihr Selbstbewusstsein zu fördern, ihre Stärken zu entdecken und zu entwickeln.“ (Schäfers 2009, S. 126)

Die Orientierung an den Stärken jedes Schülers führt nicht dazu, dass Defizite übersehen werden. „Es geht um eine veränderte Ausgangslage, die für die Interaktion, für die Unterrichtsplanung, für Lernarrangements und Lerntechniken kennzeichnend sind.“ (Hömann 2009, S. 203)

... wir als Lehrende darauf vertrauen würden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen wollen und dafür von uns Unterstützung erwarteten?

Die selbstständige und eigenverantwortliche Arbeit der Schülerinnen und Schüler spielt in den Schulen aller drei nordischen Länder von Anfang an eine große Rolle. Nach einführenden Informationen durch die Lehrkraft arbeiten die Schüler*innen selbstständig – allein, zu zweit oder in einer Kleingruppe. In finnischen Schulen korrigieren sie ihre Hausaufgaben häufig in wechselnden Zweier-Gruppen. Wenn sie Fragen haben, wenden sie sich zunächst an Mitschüler*innen, suchen dann Antworten in schriftlichen Informationen und fragen erst im dritten Anlauf ihren Lehrer oder ihre Lehrerin.

An die Stelle der Fremdkontrolle durch die Lehrkraft tritt die Selbstkontrolle der Lernenden mit einem hohen Maß an Eigenverantwortung. Diese wird entwickelt und gestärkt nicht nur durch das entgegengebrachte Vertrauen, sondern auch durch strukturell verankerte vielfältige Instrumente der Selbstevaluation. Dazu gehört nicht zuletzt der individuelle Entwicklungsplan in Schweden und Finnland, der in Eltern-Lehrer-Schüler-Gesprächen regelmäßig ausgewertet wird (vgl. Koehler 2009, S. 151ff.).

... wir als Lehrende den Lernenden ausreichend Raum gäben, eigene Lernwege zu entdecken – einzeln für sich oder gemeinsam mit anderen?

Auf der Grundlage der Stärkenorientierung und mit der vertrauensvollen Haltung gegenüber den Lernenden fällt

es den Lehrkräften auch nicht schwer, ihren Schüler*innen Freiräume zu geben ihre eigenen Lernwege zu gehen. Dabei werden sie von staatlichen Vorgaben unterstützt, wie etwa in Schweden:

„Dabei muss den Lernenden Einfluss bei der Wahl von Unterrichtsinhalten und Methoden eingeräumt werden, denn die Einübung demokratischer Verhaltensweisen, die Übernahme von Verantwortung und Wahlmöglichkeiten soll schon in den Schulen praktisch erfahren werden (Democracy and Fundamental Values, skolverket).“ (Schäfers 2009, S. 121)

... uns Lehrkräften, Fachgruppen, Kollegien ausreichend Freiraum eröffnet würde „als aktive gestalterische Subjekte im Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung“ nach neuen Wegen zu suchen, sie zu erproben und auszuwerten?

(Jantowski/Bethge 2017, S. 34)

Die Schulen in den nordischen Ländern sind dezentral organisiert. In erster Linie sind die Kommunen für sie zuständig. Zentrale staatliche Institutionen haben die Aufgabe, Rahmenlehrpläne zu erarbeiten und Evaluationen durchzuführen.

Auf der Basis der Rahmenlehrpläne erarbeiten die Schulen jeweils ihren eigenen Lehrplan und werden dabei von Zielen und vor allem auch Fragen geleitet. Weniger als die Umsetzung werden die Ergebnisse überprüft, die die Schule erzielt. In Finnland wurde zum Beispiel bereits in den 90er Jahren die Schulaufsichtsfunktion des Zentralamts für das Unterrichtswesen abgeschafft. „Der Anstoß dazu kam in erster Linie von den Schulinspektoren selbst. Sie waren aufgrund ihrer Erfahrung zu dem Schluss gekommen, dass die Qualitätsentwicklung an Schulen nicht durch Besuche von außen angeregt werden könnte, sondern die Bereitschaft zur Reflexion zunächst in den Köpfen der ‚Experten vor Ort‘ verankert werden müsse, also bei den Schülern und Eltern, Lehrern und Schulleitern sowie Schuldezernenten und Kommunalbeamten“ (vgl. Domisch/Klein 2012, S. 72).

An die Stelle der Schulinspektion traten regelmäßige Evaluationen, mit denen jede einzelne Schule und ihre Lernumgebung untersucht wurde. Hierfür wurden bereits Anfang der 90er Jahre stabile aussagekräftige Indikatoren für die Messung von Qualität, Effizienz und Gerechtigkeit gesucht (ebenda, S. 73). Entscheidend für die Wirksamkeit der Evaluation ist, dass den Schulen weder positive noch negative Sanktionen drohen und auch keine Ranglisten

geführt werden. Auch Schottland hat sich übrigens vor vielen Jahren auf diesen Weg gemacht (vgl. Schumann 2016).

Diese Rahmenbedingungen geben Lehrkräften und anderen Berufsgruppen in den Schulen den Freiraum, sich auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler einzustellen. Dabei trägt die enge Kooperation zwischen den in Schule arbeitenden Berufs-

gruppen wesentlich zum Gelingen bei. Freiräume wie in den nordischen Ländern oder in Schottland scheint es bei uns auf den ersten Blick nicht zu geben. Andererseits zeigen die hier versammelten Beiträge, dass es sehr wohl Freiräume gibt, die jedoch häufig nicht (wahr-)genommen werden.

Über diese ins Gespräch zu kommen und sie zu nutzen: Das wäre ein erster Schritt!

Weiterführende Hinweise

Comenius-2.1 Projekt EU-MAIL (European Mixed-Ability and Individualised Learning)

Internationaler Abschlussbericht:

Dimenäs, Andresen, Cruickshank, Ojala, Ratzki (2006): *Our Children – How can they succeed in school?* Yvässkylä University Press, Finnland

Veröffentlichung der deutschen Projektgruppe:

Höhmman, Katrin / Kopp, Rainer / Schäfers, Heidemarie / Demmer, Marianne (Hg.) (2009): *Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht.* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich

Besuchsberichte zu England, Norwegen, Schweden, Finnland, Deutschland:

<https://www.weiterbildung-fuer-schulen.de/projekte-mit-uns/projektarchiv/eu-mail/results/index.htm>

Seminare „Lernen in Europa“:

Seminarprogramme und weitere Detailinformationen unter <http://w-f-sch.de/es> (Weiterleitung zu: <https://www.weiterbildung-fuer-schulen.de/europaseminare/de/index.html>)

Literaturverzeichnis

- Domisch, Rainer/Klein, Anne (2012): *Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle.* München: Carl Hanser Verlag
- Höhmman, Katrin (2009): *Reibungsverluste minimieren, Potenziale erkennen: Pragmatisch die Möglichkeiten des Alltags nutzen.* In: Höhmman, Katrin et al. (Hg.): *Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht.* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 197–212
- Höhmman, Katrin/Kopp, Rainer/Schäfers, Heidemarie/Demmer, Marianne (Hg.) (2009): *Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht.* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich
- Jantowski, Andreas/Bethge, Andrea: *Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt.* In: *Gemeinsam Lernen 1 / 2017.* Frankfurt/M.: Debus Pädagogik Verlag. S. 32–38
- Koehler, Heide: *Die Lernenden im Zentrum von Lehren und Lernen.* In: Höhmman, Katrin et al. (Hg.) (2009): *Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht.* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 151–165
- Schäfers, Heidemarie (2009): *Geteilte Verantwortung in einer individualisierenden Lernkultur.* In: Höhmman, Katrin et al. (Hg.): *Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht.* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 119–135
- Schumann, Brigitte: *Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität braucht Selbstevaluation!* Auf: bildungsklick vom 11.04.2016. Siehe: <https://bildungsklick.de/schule/detail/entwicklung-von-schul-und-unterrichtsqualitaet-braucht-selbstevaluation>



Die Autorinnen und Autoren

// Pädagogischer Werdegang //

Bert Kerstin

Bert Kerstin war bis 2014 als Klassenlehrer und als Fachlehrer in Integrationsklassen in der Gesamtschule Bonn-Beuel tätig. In hauptamtlicher Funktion hat er zudem viele Jahre lang angehende Englischlehrkräfte am Zentrum für Lehrerbildung in Bonn ausgebildet. In den Jahren 2000 bis 2004 hat Bert Kerstin im Projekt „Neurowissenschaft, Lernen und Unterricht“ des Landesinstituts für Schule NRW gearbeitet. Zudem ist er spezialisiert auf Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) im Fremdsprachenunterricht. Bert Kerstin ist seit vielen Jahren im Bereich Lehrerfortbildung und in der Beratung engagiert und war nicht zuletzt einer der Moderator*innen des Projekts „EU-MAIL“ (European Mixed Ability and Individualised Learning), das vom Forum Eltern und Schule (FESCH) betrieben und von der GEW finanziell unterstützt wurde.



Rainer Kopp

Rainer Kopp war von 1981 bis 2017 Pädagogischer Mitarbeiter beim Forum Eltern und Schule (FESCH). In dieser Funktion hat er das in dieser Broschüre verschiedentlich genannte Comenius-2.1 Projekt „EU-MAIL“ (European Mixed Ability and Individualised Learning) federführend koordiniert. Auf der Basis der Ergebnisse dieses Projekts war er wesentlich beteiligt an der Entwicklung und Umsetzung von Fortbildungsbausteinen für den Umgang mit Vielfalt an Schulen. Zugleich hat Rainer Kopp unter dem Dach von FESCH das Angebot von Studienreisen in ausgewählte europäische Länder („Lernen in Europa“) an vorderster Stelle aufgebaut und konzipiert. Die Themenschwerpunkte dieser Fortbildungsarbeit reichen von der Schul- und Unterrichtsentwicklung, über individualisiertes Lernen, Inklusion und multiprofessionelle Zusammenarbeit bis hin zur Digitalisierung.



Barbara Neißer

Die studierte Philosophin und Germanistin blickt auf eine knapp 20-jährige Unterrichtstätigkeit in verschiedenen Bildungseinrichtungen, darunter die Gesamtschule Köln-Holweide, zurück. Im Anschluss arbeitete Barbara Neißer über viele Jahre als Fachleiterin am Zentrum für praktische Lehrerbildung in Köln für das Fach Deutsch. Auch war sie als Fachmoderatorin und Schulbuchautorin tätig. Bis 2019 war sie stellvertretende Vorsitzende des Instituts für Teamarbeit und Schulentwicklung (Köln) und hat seit 2007 den Vorsitz der Philosophisch-Politischen Akademie (Bonn) inne. Barbara Neißer hat unter anderem zur Unterrichtsentwicklung, zur Teamarbeit, zum Deutschunterricht und zum Sokratischen Gespräch veröffentlicht. Seit 1994 ist sie Mitherausgeberin der Schriftenreihe „Sokratisches Philosophieren“. Auch Barbara Neißer gehörte zu den Moderator*innen des Projekts „EU-MAIL“.



Michael Wildt

Michael Wildt ist Gesamtschullehrer in Münster mit den Fächern Mathematik, Informatik, Pädagogik und praktische Philosophie (Ethik). Zudem ist er als praktischer Lehrerbildner (Fachleiter) am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Münster tätig. Auch Michael Wildt war Moderator im Projekt „EU-MAIL“. Er hat sich als systemischer Organisationsentwickler fortgebildet und verbindet diese Kompetenzen mit seinen reformpädagogischen Schul- und Lernverständnis als ‚Schulberater für heterogenitätsgerechte Unterrichtsentwicklung‘. In dieser Funktion ist er im Hauptamt in Projekten in Nordrhein-Westfalen tätig – zum Beispiel im Projekt ‚Potentiale entwickeln‘, ein Projekt des Landesinstituts für Schule (QUA-LIS) und der Universitäten Dortmund und Duisburg/Essen. Als freiberuflicher Berater begleitet Michael Wildt zum Beispiel Schulen in den Gemeinschaftsschulprojekten der Länder Schleswig-Holstein und Berlin. Weitere Infos unter www.MichaelWildt.de.



Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen



Online Mitglied werden
www.gew.de/mitglied-werden

Persönliches

Nachname (Titel) _____ Vorname _____

Straße, Nr. _____

Postleitzahl, Ort _____

Telefon / Fax _____

E-Mail _____

Geburtsdatum _____ Staatsangehörigkeit _____

gewünschtes Eintrittsdatum _____

bisher gewerkschaftlich organisiert bei _____ von _____ bis (Monat/Jahr) _____

weiblich männlich divers

Berufliches (bitte umseitige Erläuterungen beachten)

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel), Fachgruppe _____

Diensteintritt / Berufsbeginn _____

Tarif- / Besoldungsgebiet _____

Tarif- / Besoldungsgruppe Stufe seit _____

monatliches Bruttoeinkommen (falls nicht öffentlicher Dienst) _____

Betrieb / Dienststelle / Schule _____

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Beschäftigungsverhältnis:

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> angestellt | <input type="checkbox"/> beurlaubt ohne Bezüge bis _____ | <input type="checkbox"/> befristet bis _____ |
| <input type="checkbox"/> beamtet | <input type="checkbox"/> in Rente/pensioniert | <input type="checkbox"/> Referendariat/Berufspraktikum |
| <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ____ Std./Woche | <input type="checkbox"/> im Studium | <input type="checkbox"/> arbeitslos |
| <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ____ Prozent | <input type="checkbox"/> Altersteilzeit | <input type="checkbox"/> Sonstiges _____ |
| <input type="checkbox"/> Honorarkraft | <input type="checkbox"/> in Elternzeit bis _____ | _____ |

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an.

Ort / Datum _____ Unterschrift _____

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt a. M.

Gläubiger-Identifikationsnummer: DE31ZZZ00000013864

SEPA-Lastschriftmandat: Ich ermächtige die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Zahlungen von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die von der GEW auf mein Konto gezogenen Lastschriften einzulösen. Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

Vorname und Name (Kontoinhaber*in) _____

Kreditinstitut (Name und BIC) _____

IBAN _____

Ort / Datum _____ Unterschrift _____

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten werden nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen der Europäischen Datenschutzgrundverordnung (EU-DSGVO) geschützt.
Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Vielen Dank – Ihre GEW

Fachgruppe

Nach § 22 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
 - Gesamtschulen
 - Gewerbliche Schulen
 - Grundschulen
 - Gymnasien
 - Hauptschulen
 - Hochschule und Forschung
 - Kaufmännische Schulen
 - Realschulen
 - Schulaufsicht und Schulverwaltung
 - Sonderpädagogische Berufe
 - Sozialpädagogische Berufe
- Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben der Entgelt- oder Besoldungsgruppe ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder Entgelt nach TVöD/TV-L oder TV-H erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

Betrieb/Dienststelle

Arbeitsplatz des Mitglieds. Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/Fachs angeben.

Mitgliedsbeitrag

- Beamt*innen zahlen in den Jahren 2018/2019 0,81 Prozent und in den Jahren 2020/2021 0,83 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte mit Tarifvertrag zahlen in den Jahren 2018/2019 0,75 Prozent und in den Jahren 2020/2021 0,76 der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird; Angestellte ohne Tarifvertrag zahlen 0,7 Prozent des Bruttogehalts.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrags.
- Freiberuflich Beschäftigte zahlen 0,55 Prozent des Honorars.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Bei Empfänger*innen von Pensionen beträgt der Beitrag 0,68 Prozent des Bruttorehensstandsbezuges. Bei Rentner*innen beträgt der Beitrag 0,66 Prozent der Bruttorente.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Ihr Kontakt zur GEW

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Fax: 0711/21030-45
info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Fax: 040/440877
info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Rheinland-Pfalz

Dreikönigshof
Martinsstraße 17
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Fax: 06131/28988-80
gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Fax: 0361/59095-60
info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

GEW Bayern

Neumarkter Straße 22
81673 München
Telefon: 089/544081-0
Fax: 089/53894-87
info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
Telefon: 069/971293-0
Fax: 069/971293-93
info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Fax: 0681/66830-17
info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt a.M.
Telefon: 069/78973-0
Fax: 069/78973-201
info@gew.de
www.gew.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Fax: 030/219993-50
info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/48527-0
Fax: 0385/48527-24
landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947-412
Fax: 0341/4947-406
gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Fax: 030/235014-10
parlamentsbuero@gew.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Fax: 0331/27184-30
info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Fax: 0511/33804-46
email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Fax: 0391/73134-05
info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Bremen

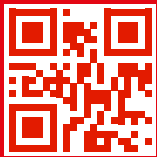
Bahnhofplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Fax: 0421/33764-30
info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/29403-01
Fax: 0201/29403-51
info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-150
Fax: 0431/5195-154
info@gew-sh.de
www.gew-sh.de



www.gew.de