

**Handreichung**

**Vertiefungsfächer  
in der Einführungsphase der gymnasialen  
Oberstufe**

Herausgegeben vom  
Ministerium für Schule und Weiterbildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen  
Völklinger Straße 49, 40190 Düsseldorf

Copyright: MSW, Düsseldorf

Druck: MSW, Soest  
Paradieser Weg 64

2/2010

# Inhalt

	Seite
<b>Teil A:</b>	
<b>Allgemeine Vorgaben und konzeptioneller Rahmen</b>	5
<b>1. Vorgaben durch die „Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung (APO-GOST)“ und ergänzende Regelungen in den Verwaltungsvorschriften</b>	5
<b>2. Schulische Rahmenbedingungen</b>	6
Planung und Zuweisung	6
Modulentwicklung	8
<b>3. Ziele und Leitideen im fachlichen Kontext</b>	9
Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip des Vertiefungsunterrichts	9
<b>3.1 Motivation der Schülerinnen und Schüler – Problemstellungen und Zugänge zum fachlichen Lernen</b>	10
Im Fokus: Haltungen und Einstellungen	10
Aspekte aus der Motivations- und Lernforschung	11
- Selbstbilder und „Fehlerlernen“	
- Realisierbare Ziele und Lernzuwachs	
- Bedeutsamkeit und Schülerbezug	
- Unterrichtsklima und Lernatmosphäre	
<b>3.2 Klärung von Lernausgangslagen, Lernständen und Lernentwicklungen</b>	15
Förder- und Entwicklungsbedarf am Ende der Sekundarstufe I	15
Ansatzpunkte in den Fächern	17
Diagnostische Zugänge	22
- Kompetenzen ermitteln – Entwicklungsfelder identifizieren	
- Selbsteinschätzungsbögen, diagnostische Aufgaben und Tests	
- Lerntagebuch und Portfolio	
<b>3.3 Unterrichtsprinzipien und didaktische Leitideen im Vertiefungsfach</b>	25
Heterogenität und Individualisierung	25
Strukturiertheit und Transparenz	26
Intelligentes Üben	26
Lehrergeleitetes und selbstreguliertes Lernen	27
Lernmonitoring und Rückmeldung	28

## Teil B

### Exemplarische Module zur Gestaltung von Vertiefungskursen im Fach \_\_\_\_\_

**Hinweis:** Alle Module zu den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Latein und Mathematik finden Sie im Bildungsportal unter:  
[www.standsicherung.schulministerium.nrw.de](http://www.standsicherung.schulministerium.nrw.de)

## **Teil A:**

### **Allgemeine Vorgaben und konzeptioneller Rahmen**

#### **1. Vorgaben durch die „Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung (APO-GOST)“ und ergänzende Regelungen in den Verwaltungsvorschriften**

Die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit erforderte eine Neuregelung des Wochenstundenrahmens für die Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe. Von den von der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) vorgesehenen 265 Wochenstunden für den gymnasialen Bildungsgang entfallen in Nordrhein-Westfalen nun 163 Wochenstunden auf die Sekundarstufe I und 102 Wochenstunden auf die gymnasiale Oberstufe. Auf die Oberstufe bezogen entspricht dies – je nach Schullaufbahn – einer Erhöhung der Wochenstundenzahl um circa 10 Stunden in den drei Jahren der Oberstufe. Diese zusätzlichen 10 Stunden werden ab dem Schuljahr 2011/12 gleichermaßen den Gesamtschulen zur Verfügung stehen.

Die Vertiefungsfächer, ebenso wie die Projektkurse, eröffnen Chancen, das Fächer- und Kursspektrum der bewährten Grund- und Leistungskurse um Kursformen zu erweitern, die flexibel, bedarfs- und interessenorientiert eingerichtet und gestaltet werden können. Vertiefungskurse dienen dabei der begleitenden differenzierten Förderung von Basiskompetenzen, sofern diese beim Übergang in die Oberstufe noch nicht hinreichend gesichert sind oder in der Qualifikationsphase gefestigt werden sollen. Sie werden von daher ausschließlich in den Fächern Deutsch, Mathematik und den fortgeführten Fremdsprachen angeboten.

Die Vorgaben für die Vertiefungsfächer werden in den §§ 8, 11 und 13 der *Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung (APO-GOST)* geregelt. Als integraler Bestandteil der gymnasialen Oberstufe müssen sie – ausgerichtet an dem jeweiligen Bedarf – von der Schule angeboten werden. Sie werden als zweistündige Halbjahreskurse unterrichtet. In der Einführungsphase kann eine Schülerin, ein Schüler maximal 4 Halbjahreskurse Vertiefungsunterricht belegen, in der Qualifikationsphase ist die Belegung auf insgesamt 2 Halbjahreskurse beschränkt. Ein halbjährlicher Wechsel des Faches ist grundsätzlich möglich. Schülerinnen und Schüler, die hohen Förder- und Angleichbedarf haben, können in der Einführungsphase neben den 10 versetzungswirksamen Fächern je Halbjahr 2 Kurse in ggf. unterschiedlichen Vertiefungsfächern belegen und erfüllen hierüber ihre Verpflichtung zur Belegung von durchschnittlich 34 Wochenstunden (§§ 8 und 11 APO-GOST). In der Qualifikationsphase kann Vertiefungsunterricht sowohl im ersten Jahr als auch im zweiten Jahr angeboten werden, ggf. bietet sich hier auch jahrgangsstufenübergreifender Unterricht an. Es muss allerdings beachtet werden, dass der Vertiefungsunterricht zwar auf die Anzahl der zu belegenden Wochenstunden angerechnet werden kann, nicht jedoch im Rahmen der Gesamtqualifikation. Ebenso wenig kann er bei der Versetzung in die Qualifikationsphase berücksichtigt werden.

Der Vertiefungsunterricht zielt insbesondere auf die Weiterentwicklung und Sicherstellung der Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Mitarbeit in der Qualifikationsphase erforderlich sind. Er ersetzt nicht Aufgaben des Regelunterrichts, sondern dient der „perspektivischen“ Förderung im Blick auf in der Qualifikationsphase vorausgesetzte Kompetenzen. Vertiefungskurse verfügen somit über ein eigenes Curriculum und sind auf systematische Lernprogression ausgerichtet, was sie grundlegend von „Nachhilfekursen“ unterscheidet, die darauf abzielen, auftretende Defizite ad hoc aufzuarbeiten.

Um flexibel und gezielt auf die Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können, müssen die Angebote modular gestaltet werden, wobei der jeweiligen Fachkonferenz die Entscheidung über die fachlichen Schwerpunkte und die inhaltliche Ausgestaltung obliegt. Um eine angemessene Kursgröße zu erreichen, die den für die Oberstufe vorgesehenen Richtwert nicht überschreitet, muss darauf geachtet werden, dass wirklich nur Schülerinnen und Schüler mit dem entsprechenden Förderbedarf zu den Kursen zugelassen werden.

Die Benotung erfolgt gemäß VV zu § 13 APO-GOST. An die Stelle der herkömmlichen Benotung treten qualifizierende Bemerkungen („teilgenommen“, „mit Erfolg teilgenommen“, „mit besonderem Erfolg teilgenommen“). Ggf. müssen Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die ihrer Teilnahmepflicht nicht nachkommen, als „nicht beurteilt“ ausgewiesen werden. Unentschuldigte Fehlzeiten werden entsprechend auf dem Zeugnis vermerkt. Die Beurteilung beruht auf der Grundlage individueller, fachlicher Lernfortschritte – allerdings nicht des bloßen Engagements, das in die Note zum Arbeits- und Sozialverhalten eingeht. Ob eine Schülerin, ein Schüler mit Erfolg teilgenommen hat, lässt sich somit nur im Vergleich der individuellen Lernausgangslage mit dem erreichten Lernstand zum Abschluss des Kurses beurteilen. Diese Form der Beurteilung unterscheidet sich ausdrücklich von der im Regelunterricht.

Sollte es als Nachteil empfunden werden, wenn auf Abgangs- und Abschlusszeugnissen die Teilnahme am Vertiefungsunterricht ausgewiesen wird, so kann auf Wunsch der Schülerin, des Schülers davon abgesehen werden (VV zu § 13 APO-GOST).

In der Konzeption der Vertiefungsfächer sind schriftliche Leistungsüberprüfungen (Klausuren) nicht vorgesehen, wohl aber geeignete Formen der Feststellung der Lernausgangslage und der Ergebnissicherung, die der Diagnose, nicht der Leistungsbeurteilung dienen. Auf Hausaufgaben soll verzichtet werden, um eine Überforderung zu vermeiden.

## **2. Schulische Rahmenbedingungen**

### *Planung und Zuweisung*

Vertiefungsunterricht wird in den Fächern Deutsch, Mathematik und den Fremdsprachen bedarfsorientiert angeboten. Das heißt, jede Schule muss bei der Planung des Fächer- und Kursangebotes der Einführungsphase frühzeitig festlegen, in welchen Fächern und in welcher Anzahl Kurse eingerichtet wer-

den sollen. Deshalb empfiehlt sich eine frühzeitige Beratung der Schülerinnen und Schüler mit Leistungsschwächen im letzten Halbjahr der Sekundarstufe I. Individuelle Lern- und Förderempfehlungen (§ 50 SchulG, § 7 APO SI) sollen bei diesen Beratungen berücksichtigt werden. Vor dem Hintergrund ihrer Beobachtungen und Prognosen stellt die Konferenz der jeweiligen Fachlehrerinnen und Fachlehrer der Jahrgangsstufe den Bedarf und die inhaltlichen Schwerpunkte der Vertiefungskurse für die Einführungsphase fest, damit dies in die Gesamtplanung des Kursangebots einbezogen werden kann. Planungen, Erfahrungen im Prozess und Ergebnisse der Vertiefungskurse sollen in jedem Fall auch Gegenstand der Beratung in den Fachkonferenzen sein, in denen auch Empfehlungen für entsprechende fachliche Zuweisungskriterien entwickelt werden.

Grundlage der Entscheidung für die Teilnahme an einem Vertiefungsfach ist die Frage, ob eine Schülerin, ein Schüler über die erforderlichen Kompetenzen verfügt, um langfristig in der gymnasialen Oberstufe erfolgreich mitarbeiten zu können.

Das bedarfsorientierte Angebot von Vertiefungskursen ist für die Schulen verpflichtend. Auch kann und muss ggf. die Schule Schülerinnen oder Schüler entsprechend intern abgestimmter Kriterien von der Teilnahme an einem Vertiefungskurs ausschließen. Andererseits sollen Schülerinnen und Schüler, deren bisherige Leistungen auf erheblichen Förderbedarf schließen lassen, dem Vertiefungsunterricht zugewiesen werden. Die Gründe für die Zuweisung müssen im Kontext der Schullaufbahnberatung am Ende der Sekundarstufe I den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern erklärt werden. Sofern die Betroffenen trotz sorgfältiger Beratung nicht am Vertiefungskurs teilnehmen wollen, gibt es allerdings keine rechtliche Handhabe, die Teilnahme zu erzwingen. Dies ist zum einen deshalb von Bedeutung, weil eine verpflichtende Zuweisung u.U. die Wahlmöglichkeiten für die Qualifikationsphase einschränkt. Hier sind wohl begründete Interessen sorgfältig abzuwägen. Zum anderen ist es für den Lernerfolg unerlässlich, dass die Schülerinnen und Schüler die Teilnahme am Vertiefungskurs als Chance begreifen und eine positive Lernhaltung zum Vertiefungsfach entwickeln. Die Beteiligung der Eltern an diesen Gesprächen ist vor dem Hintergrund des Alters der Schülerinnen und Schüler im verkürzten gymnasialen Bildungsgang von erhöhter Bedeutung.

Bedacht werden muss ebenfalls der Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen, die in die Einführungsphase der Oberstufe übergehen. Im verkürzten Bildungsgang am Gymnasium, in dem die „Seiteneinsteiger“ mit 10 Lernjahren nun mit grundständigen Schülerinnen und Schülern mit 9 Lernjahren zusammenkommen, dürfte, anders als bisher, von einer relativ ausgeglichenen Lernausgangslage ausgegangen werden. Die frühzeitige Beratung dieser Gruppe und das Angebot von Vertiefungskursen auch auf der Grundlage der Noten im Abschlusszeugnis müssen im Kursangebot der Schule berücksichtigt werden. Für den Doppeljahrgang ab 2010 gilt, dass Vertiefungskurse mit absoluter Priorität für Schülerinnen und Schüler des verkürzten Bildungsgangs vorgesehen sind. Für die Seiteneinsteiger, die 2010 in den letzten 13jährigen Bildungsgang eingegliedert werden, gibt es nach wie

vor die Möglichkeit gem. § 8 Abs. 1 drei Wochenstunden für Angleichungsmaßnahmen vorzusehen.

### *Modulentwicklung*

Insgesamt ist es ratsam, an jeder Schule ein individuelles Verfahren zur Einrichtung von Vertiefungskursen zu vereinbaren, in welchem folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Festlegung von fachlichen Zuweisungskriterien als Entscheidungsgrundlage für die jeweiligen Fachlehrkräfte;
- Entwicklung eines Zeitrasters zum Verfahren und zur Beratung der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern;
- Beratung und Zuweisung von Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen („Seiteneinsteiger“);
- Einschätzung der vorhandenen Kompetenzen und spezifischen Defizite, ggf. Einsatz von Diagnosetools auch schon im Vorfeld zur zeitlichen Entlastung der Kurse;
- Entscheidung, welche Kompetenzen schwerpunktmäßig in dem jeweiligen Modul entwickelt werden sollen;
- Entscheidung über Inhalte (z.B.: An welchen Inhalten können die zu entwickelnden Kompetenzen erworben werden? Bieten die Inhalte motivationale Zugänge und sind sie bedeutsam für die Schülerinnen und Schüler?);
- Entscheidung über Methoden und Materialeinsatz (z.B.: Bieten sich Phasen eher selbstregulierten oder stärker instruierendes Lernens an? Ergeben sich Möglichkeiten der Differenzierung von Aufgabenstellungen und Lerngelegenheiten?);
- Vereinbarung zu Möglichkeiten und Verfahren der Ergebnissicherung (keine Leistungsmessung) bzw. der Kompetenzüberprüfung und Vereinbarungen zu Möglichkeiten, die individuellen Kompetenzzuwächse wahrzunehmen und ggf. zu dokumentieren;
- Verabredungen in der Fachgruppe bzw. Fachkonferenz über Verfahrens- und Ergebnisrückmeldungen aus den Vertiefungskursen, zur Berücksichtigung im Regelunterricht, zur Auswertung und zur Planung weiterer Vertiefungsangebote (Förderbedarfe, Schwerpunktsetzungen).

Die kontinuierliche Auswertung und Rückkopplung der Ergebnisse an die Fachkonferenz sollte zur gängigen Praxis werden.

Für die Qualifikationsphase werden in der Regel eigene Module zu entwickeln sein, die durchaus jahrgangsstufenübergreifend angelegt sein können. Es bietet sich an, entsprechend den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, z.B. abhängig von der Frage, ob das jeweilige Fach Abiturfach ist, unterschiedliche Module zu entwickeln.



### 3. Ziele und Leitideen im fachlichen Kontext

#### *Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip des Vertiefungsunterrichts*

Entlastet von den Aufgaben des regulären Fachunterrichts und seinen curricularen Vorgaben kann sich der Vertiefungsunterricht ganz auf die Weiterentwicklung und Sicherung zentraler fachlicher Basiskompetenzen konzentrieren. Er ist somit konzeptuell nicht als „Nachhilfeunterricht“ angelegt, in dem Inhalte des regulären Fachunterrichts systematisch nach- und „abgearbeitet“ werden, sondern er widmet sich – orientiert an den Förderbedarfen der Schülerinnen und Schüler – den in der gymnasialen Oberstufe benötigten grundlegenden Kompetenzen.

#### **Leitziele**

„Perspektivische“ Förderung: Weiterentwicklung und Sicherung erforderlicher Kompetenzen für einen erfolgreichen Durchgang durch die Qualifikationsphase

Motivierung von Schülerinnen und Schülern

Damit kann der Vertiefungsunterricht erweiterte Spielräume nutzen und methodisch-didaktisch auch neue Wege gehen. In der fachlichen Diskussion um kompetenzorientierten Unterricht wird betont, dass Kompetenzerwerb weniger im kognitiven Nachvollzug von bereits vorhandenen Lösungen geschieht, sondern in der eigenen konstruktiven Problembewältigung. Als didaktisches Prinzip beinhaltet dies eine Verschränkung von Wissenschafts- und Situationsprinzip, von Wissen und Handeln. Für den Unterricht in den Vertiefungskursen bedeutet es, nach Möglichkeiten zu suchen, dass

- handlungs- und anwendungsorientiert gelernt wird,
- Anforderungssituationen bewältigt werden und erworbenes Wissen zur Lösung von (auch neuen) Problemen genutzt werden kann,
- Suchwege beschränkt und Fehler als Lernchancen gesehen werden,
- Wissen systematisch vernetzt wird, sodass Lernzuwachs anschlussfähig wird,
- Selbstreflexion und Lernmonitoring entwickelt werden.

Kompetenzorientierung in diesem Sinne setzt auf eher längerfristige Lern- und Verarbeitungsprozesse, die innerhalb eines Halbjahres in unterschiedlichen Modulen grundgelegt und eingeleitet, aber sicherlich nicht immer vollständig abgeschlossen werden können. Der Unterricht wird in einem längerfristigen Kontext „vom Ende her gedacht“. Das bedeutet, die inhaltlichen Planungen und die methodisch-didaktischen Entscheidungen an dem auszurichten, was am Ende eines Bildungsabschnittes gekonnt werden soll, auch wenn zur tatsächlichen Zielerreichung nur ein Teilbeitrag geleistet wird. Der Vertiefungsunterricht kann bei der Entwicklung und Förderung wesentlicher Basiskompetenzen Entscheidendes leisten, ohne dass er angesichts der doch begrenzten Stundenzahl mit Erwartungen zu überprüfbar abgeschlossenen Kompetenzzuwächsen überfrachtet werden sollte. Die Kurse stehen vielmehr im Kontext des an der Schule erteilten Fachunterrichts und ihre Konzipierung

und Schwerpunktsetzungen müssen entsprechend in den Fachgruppen bzw. Fachkonferenzen abgestimmt werden. Keinesfalls dürfen sie allerdings den Fachunterricht in Teilen ersetzen oder ergänzen. Im Sinne einer nachhaltigen individuellen Förderung dürfen sie auch nicht zur Ausweitung des Regelunterrichts genutzt werden.

### **3.1 Motivation der Schülerinnen und Schüler – Problemstellungen und Zugänge zum fachlichen Lernen**

Die Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen hat nicht nur eine im engeren Sinne fachliche Dimension. Da davon auszugehen ist, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Vertiefungsunterricht in der Regel auch entmutigende Erfahrungen in dem jeweiligen Fach gemacht haben, liegt eine wesentliche Aufgabe des Vertiefungsunterrichts, insbesondere in der Einführungsphase, darin, neu für das Fach zu motivieren und auch über alternative Zugänge und Methoden Interesse zu wecken.

Grundlegende Planungs- und Leitfragen im Kontext der Vertiefungskurse sind damit:

- Welches unterrichtliche Vorgehen führt erfahrungsgemäß in meinem Fach bei diesen Schülerinnen und Schülern zur Demotivation?
- Mit welchen fachlichen Lernaufgaben/Verfahren haben diese Schülerinnen und Schüler in der Regel besondere Probleme?
- Welche Strategien für das Wecken von Interesse bzw. den Abbau von Ängsten und Lernhemmungen bieten sich im fachlichen Kontext an?
- Wie lassen sich positive Selbstbilder stärken und Selbstbewusstsein auf der Basis fachlicher Selbsteinschätzung aufbauen?
- Welche Phasen, Zugänge, Verfahren eignen sich im jeweiligen Modul zur Wahrnehmung von Lernfortschritten und zur Reflexion der eigenen Lernprozesse?

#### ***Im Fokus: Haltungen und Einstellungen***

Die Lernforschung verweist darauf, dass Haltungen und Einstellungen für erfolgversprechende, effektive Lernprozesse eine zentrale Rolle spielen. Auch der den Bildungsstandards und den Kernlehrplänen zugrunde liegende Kompetenzbegriff blendet diese Dimensionen nicht aus: Kompetent ist jemand nicht schon dann, wenn er über bestimmte Wissensbestände verfügt, sondern wenn Kenntnisse und Wissen intelligent verknüpft, eingebracht und angewendet werden können. Hinzu kommt, dass die entsprechenden Haltungen entwickelt werden, dies auch zu tun und tun zu wollen<sup>1</sup>. Kompetenzen sind

---

<sup>1</sup> *Kompetenzen* sind nach Weinert „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel<sup>2</sup> 2002, S. 27f.

demnach umfassende Dispositionen, die neben Fachkenntnissen auch Fähigkeiten und Bereitschaften zum Einsatz dieses Wissens in konkreten Anwendungs- und Anforderungssituationen beinhalten.

Dies gilt nicht nur für das Ergebnis erfolgreichen Kompetenzerwerbs, sondern auch entscheidend für den Lernprozess selbst. In Helmut Fends bzw. Andreas Helmkes „Angebot-Nutzungs-Modell“<sup>2</sup> stellt Unterricht ein Angebot dar, das von den Schülerinnen und Schülern in geeigneter Weise genutzt werden muss, um überhaupt etwas bewirken zu können. Unterrichtsangebote und Lernarrangements wirken primär dann, wenn sie motivationale und kognitive Prozesse gleichermaßen anstoßen. Ob dies gelingt, hängt von einer Fülle von Faktoren ab<sup>3</sup>, in entscheidendem Maße aber von der Lernmotivation.

Wer immer wieder erfährt, dass die eigenen Leistungen nicht ausreichen und dass der Lernfortschritt zu gering sei, wer wiederholt an zu schweren Aufgaben scheitert, verliert Selbstvertrauen, setzt weniger effektive Lernstrategien ein, vermeidet Anforderungen und lernt letztlich weniger. Die Vertiefungskurse, an denen gerade leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler teilnehmen, sind hier besonders gefordert, Neugier und Interesse an Lerngegenständen zu wecken, die Bedeutsamkeit des Lernstoffs erkennbar zu machen und Lernfreude entstehen zu lassen.

Letzteres wird sicherlich dadurch besonders gestärkt, wenn es gelingt, ein Lehrer-Schüler-Verhältnis zu entwickeln, in dem den Schülerinnen und Schülern das Gefühl von Akzeptanz und Wertschätzung ihrer Person vermittelt wird.<sup>4</sup>

### **Aspekte aus der Motivations- und Lernforschung**

Bei der Planung und Gestaltung des Vertiefungsunterrichts kann es hilfreich sein, Gesichtspunkte wie die folgenden aus der Motivations- und Lernforschung zu berücksichtigen:

#### *Selbstbilder und „Fehlerlernen“*

Erfolgszuversichtliche Schülerinnen und Schüler setzen sich in der Regel realistische Ziele und schreiben das Erreichen ihrer Ziele primär den eigenen Fähigkeiten und das Nicht-Erreichen oftmals variablen Bedingungen wie z.B. mangelnder Anstrengung oder ungünstigen Rahmenbedingungen zu. Dadurch stellt sich ein ausgewogenes Verhältnis von Erfolgen und Misserfolgen ein und die Selbstzuschreibung von Erfolgen sorgt für eine positive Selbstbewertung. Beide Aspekte korrelieren mit guten Schulleistungen, da Personen,

---

<sup>2</sup> Fend, H. (2002): Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schülerleistungen, ZfPP 16 (3/4), Bern und Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2003

<sup>3</sup> Helmke verweist zum Beispiel auf individuelle Eingangsvoraussetzungen wie Vorkenntnisse, Lernstrategien, das Alter der Schülerinnen und Schüler und damit ihre jeweiligen Entwicklungsphasen, Faktoren des soziokulturellen Hintergrundes sowie die Lernmotivation und die Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichts auf Schülerseite. Vgl. Helmke, A., a.a.O

<sup>4</sup> Vgl. Smolka, D.: Motivation und Leistung, in: Smolka, D. (Hg.): Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis, München/Neuwied 2004, S. 59.

die Vertrauen in die eigene Fähigkeit haben, auch schwierige Problemlösungen angehen, sich generell höhere Ziele setzen, ein höheres Maß an Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer besitzen und Lernprozesse besser auch gegen Widerstände aufrechterhalten können.<sup>5</sup>

Schülerinnen und Schüler mit Misserfolgserfahrungen neigen hingegen häufig dazu, sich keine angemessenen Ziele zu setzen: Im Falle einer zu niedrigen Zielsetzung werden Erfolge der leichten Aufgabe zugeschrieben, sodass eine positive Selbstbewertung ausbleibt, und ein Scheitern führt dann sogar zu einer besonders negativen Selbstbewertung. Im Falle einer zu hohen Zielsetzung werden Erfolge eher als Produkte des Zufalls bzw. Misserfolge als Folge zu hoher Anforderungen gesehen.<sup>6</sup> Die Folge ist, dass Situationen, in denen man scheitern könnte, sowie schulische Herausforderungen generell vermieden werden.

Im Fachunterricht werden Lernsituationen von Schülerinnen und Schüler häufig primär als Leistungssituationen wahrgenommen, in denen sie sich bewähren und ihr Können unter Beweis stellen müssen. Gerade Leistungsschwächere versuchen oftmals, Fehler zu vertuschen. Vor allem sogenannte „konzeptuelle Fehler“, die im Gegensatz zu Flüchtigkeitsfehlern auf fehlerhaften Denkkonzepten beruhen, können so oft nicht erkannt und somit auch nicht als Lernanlass nutzbar gemacht werden.

Am Ende des Vertiefungsunterrichts steht keine Zensur, sondern die differenzierte Information für die Schülerinnen und Schüler, welchen Lernstand sie haben und woran sie weiterarbeiten können (und sollten). Damit sind diese Kurse weitgehend von Leistungs- und Benotungsdruck entlastet, wodurch sich Chancen für Lernprozesse ergeben, in denen gesucht, geirrt, erprobt, angewendet und ausgewertet wird. Insbesondere mit dem Blick auf lernschwächere Schülerinnen und Schüler sollten Misserfolge und das Zeigen von Schwächen „erlaubt“ sein. Die unterrichtliche Arbeit kann auf das Gelingen, auf das bereits Gekonnte und auf das Weiterzuentwickelnde ausgerichtet werden, wobei Fehler als willkommene Lernanlässe eine positive Funktion für die Erarbeitungsprozesse erhalten.<sup>7</sup> Ein offener und konstruktiver Umgang mit Fehlern bedeutet gemeinsam im Plenum, in Partner- und in Gruppenarbeit

- Fehlerursachen zu analysieren
- Fehlstrategien wahrzunehmen und auszuwerten
- Fehler zu beseitigen bzw. zu korrigieren und
- Erfolg und Misserfolg in Lernsituationen zu reflektieren

---

<sup>5</sup> Vgl. hierzu Schwarzer R./Jerusalem, M.: Das Konzept der Selbstwirksamkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Weinheim und Basel 2002, S. 37.

<sup>6</sup> Vgl. Fries, S.: Förderung der Lernmotivation: Empfehlungen aus der Motivationspsychologie, in: Smolka, D. (Hg.): Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis, München/Neuwied<sup>2</sup> 2004, S. 25ff.

<sup>7</sup> Vgl. zum Folgenden Schoy-Lutz, M.: Wenn Schülerinnen und Schüler zu Fehlerexperten werden, in: Lehren und Lernen, Jg. 31, Heft 10/2005, S. 28-31.  
Interessant zum Thema „Fehlerkultur“ und zum „Versuch-Irrtum-Lernen“ ist der von Wolfgang Althof herausgegebene Band „Fehlerwelten“ mit Beiträgen von Fritz Oser, Franz E. Weinert, Brigitte Rollet, Jürgen Oelkers, Helmut Heid u.a.; Opladen 1999

Bei der Fehleranalyse und der Fehlerbeseitigung ist grundsätzlich entscheidend, dass die Situation von den Schülerinnen und Schülern als Lerngelegenheit angenommen wird. Für die Lehrkräfte bedeutet dies, Lern- und Arbeitsprozesse mit positivem Feedback und gezielten Verbesserungsvorschlägen zu begleiten sowie Interesse für und Anteilnahme an der Leistung der Schülerinnen und Schüler zu zeigen.

### *Realisierbare Ziele und Lernzuwachs*

Das konkrete Erleben von Lernerfolgen ist ein zentrales Element von Leistungsmotivation.<sup>8</sup> Der Unterricht muss demnach konkrete, kurzfristig erreichbare Ziele transparent und erreichbare Kompetenzen sichtbar machen bzw. (bei erst längerfristig sich entwickelnden Kompetenzzuwächsen) in Aussicht stellen. Wird Lernzuwachs für die Schülerinnen und Schüler erkennbar und dokumentiert, dann lässt sich sein Zusammenhang mit den jeweiligen Lernanstrengungen reflektieren und verdeutlichen. Es wäre am Ende viel erreicht, wenn der Vertiefungsunterricht mit dazu beitragen könnte, dass Schülerinnen und Schüler sich realistische Ziele setzten, Erfolge ihren eigenen Fähigkeiten und Misserfolge auch variablen Ursachen zuschreiben könnten.

Dies wird umso besser gelingen, je differenzierter im Vertiefungsunterricht die Möglichkeiten und Bedingungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden können; entsprechend lassen sich dann Ziele, Bearbeitungszeiten, der Bearbeitungsumfang oder das Aufgabenniveau und die Verfahrenskomplexität anpassen. Bei allem Dissens bei der Frage, was eigentlich den „guten und erfolgversprechenden Unterricht“ ausmacht, ist sich die Lern- und Unterrichtsforschung einig, wenn es um die Angemessenheit von Aufgabenschwierigkeiten und gefordertem Niveau auf der einen Seite und den Lern- und Leistungspotenzialen der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite geht.<sup>9</sup> Gerade auch unter motivationaler Perspektive sollten Lernaufgaben sowie Erarbeitungsprozesse so konzipiert werden, dass sich der Einzelne nicht über längere Phasen über- oder unterfordert fühlt.

### *Bedeutsamkeit und Schülerbezug*

Die Bedeutsamkeit des Lernstoffes zu erkennen und den Inhalten subjektive Bedeutung beimessen zu können, sind weitere zentrale motivationale und damit lernfördernde Momente. „Trockener Lehrbuchunterricht“, das repetitive Üben in langen Workbook-Sequenzen, das Durcharbeiten komplexer Arbeitsblätter – all dies ist im Vertiefungsunterricht sicherlich nicht angebracht, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schüler zu motivieren und ihnen nachvollziehbar zu machen, warum sie sich anstrengen und bemühen sollen.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Vgl. Rheinberg, F.: Motivationsförderung im Unterrichtsalltag. Probleme, Untersuchungen, Ergebnisse, in: Pädagogik, Jg. 54, Heft 9/2002, S. 10ff.

<sup>9</sup> Andreas Helmke stellt dies z.B. als das „Universalprinzip der Passung“ heraus; vgl.: Helmke, A.: „Einblick in die Lehr- und Lernsituation“. Ein Bogen zur Unterrichtsbeobachtung, in: Rieke-Baulecke, Th.: SchulleitungPlus: Grundsätze und Verfahren wirksamer Führung. München, Oldenburg 2007

<sup>10</sup> Vgl. hierzu Lankes, E.-M.: Interesse wecken. Was wissen wir über die Motivierung von Schülern? In: Pädagogik, Jg. 59, Heft 7-8/2007, S. 77f.

Das Wecken von „Interesse“ als eine auf Wissen und Erkenntnis angelegte Orientierung ist unter der Perspektive unterrichtlicher Lernmotivation bedeutsam. Deshalb liegt es nahe, in den Vertiefungskursen auch außerunterrichtliche Interessen von Schülerinnen und Schülern aufzugreifen und die damit verbundenen Potentiale für Lernprozesse zu nutzen. Bei der Planung des Vertiefungsunterrichts sollte daher möglichst häufig nach direkten Anknüpfungsmöglichkeiten zu den für Schülerinnen und Schüler interessanten Themen, Aktivitäten und Fragestellungen gesucht werden. Hierin sieht Thomas Götz, dessen Lehrstuhl das Phänomen der Langeweile im Unterricht intensiv beforscht hat, eine wirkungsvolle Möglichkeit die Valenz von Inhalten zu erhöhen und Schülerinnen und Schülern die Relevanz dessen vor Augen zu führen, was sie erarbeiten und lernen sollen.<sup>11</sup>

### *Unterrichtsklima und Lernatmosphäre*

Ein gutes Unterrichtsklima, das geprägt ist durch einen freundlichen Umgangston, eingehaltene Regeln, Fürsorge und Vertrauen oder eine angstfreie Atmosphäre in Lern- und Leistungssituationen, hat – auch da besteht Konsens in der Forschung – ebenfalls entscheidenden Einfluss auf Lernerfolge. Die neuropsychologische Gedächtnisforschung und die aktuelle Hirnforschung, z.B. von Hans Joachim Markowitsch oder auch die Metaanalysen von Manfred Spitzer, zeigen, dass Wissensinhalte, deren Erwerb von positiven Emotionen begleitet wird, besser erinnert und genutzt werden können als negativ konnotiertes Wissen bzw. mit Stress und Angst „signierter“ Lernstoff. Schülerinnen und Schüler arbeiten bei einem positiv empfundenen Lernklima intensiver mit, zeigen weniger Schulangst und können besser mit Schulstress umgehen.<sup>12</sup> Es zeigt sich, dass ein positives Unterrichtsklima auch andere Merkmale guten Unterrichts verstärkt und damit zusätzlich Einfluss auf den Lernerfolg nimmt.<sup>13</sup> Dies sollte gerade angesichts der lernschwächeren Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung der Vertiefungskurse in besonderem Maße berücksichtigt werden.

Unter der Perspektive „Motivation“ ergeben sich zusammenfassend Planungsgrundsätze wie die folgenden:

- Keine Fokussierung auf Defizite bzw. keine Negativbestandsaufnahmen;

---

<sup>11</sup> Bei einer der Studien gaben 23% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Jahrgangsstufe 11 an, sich im Mathematikunterricht *sehr stark* zu langweilen und sogar 58% langweilten sich zumindest *leicht*. Neben dem „authentischen“ Unterrichten, in dem die Lebenswirklichkeit herangezogen wird, nennt Götz als weitere Möglichkeiten, die „Windstille in den Köpfen“ zu beseitigen, das „enthusiastische“ Unterrichten und die Individualisierung des Unterrichts. Götz, Th., Frenzel, A. & Haag, L.: Ursachen von Langeweile im Unterricht, *Empirische Pädagogik*, 20(2), 2006, S. 113 ff. und Götz, Th., Frenzel, A. & Pekrun, R.: Regulation von Langeweile im Unterricht, *Unterrichtswissenschaft*, 35 (4), 2007, S. 312ff., siehe auch den Gastbeitrag von Thomas Götz in *Forum Schule*, 3/2009, S. 10

<sup>12</sup> Vgl. hierzu Meyer, H. u.a.: Ein unterstützendes Lernklima erzeugen. Was wissen wir über den Einfluss der Lernumwelt, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 59, Heft 11/2007, S. 44f.

<sup>13</sup> Vgl. Bülter, H./ Meyer, H.: Was ist ein lernförderliches Klima? Voraussetzungen und Wirkungen, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 56, Heft 11/2004, S. 35.

- Schaffen einer positiven Lernatmosphäre und eines guten Unterrichtsklimas, in dem angstfreie, von Bewährungssituationen zumeist entlastete Lernräume entstehen;
- Weiterentwicklung einer „Kultur des Fehlerlernens“ und verstärkte Anknüpfung an positive Lernerfahrungen und bereits Gekonntes;
- Rekurs auf zurückliegende Erfolge und Hervorheben erfolgreicher neuer Lernschritte sowie Verbesserungsmöglichkeiten;
- Verzicht auf „trockenes“ Abarbeiten von Lerninhalten bzw. keine rein fachsystematisch angelegte „Lehrbuchübungen“;
- Vermeidung von schülerfernen Frage- und Problemstellungen; Einbindung von Lebenswirklichkeit und Anknüpfung an Interessen von Schülerinnen und Schülern;
- Sinn und Zieltransparenz - auch bei kleinen Schritten.

### **3.2 Klärung von Lernausgangslagen, Lernständen und Lernentwicklungen**

Grundlegende Planungsfragen im Kontext von Diagnostik und Lernentwicklung:

- In welchen Teilbereichen des Faches besteht an der Schule am Ende der Sek. I besonderer Förderbedarf?
- Mit welchen fachlichen Anforderungen haben Schülergruppen (ggf. differenziert nach Herkunftsschulformen) erfahrungsgemäß besondere Schwierigkeiten?
- Welche Diagnoseverfahren sollten in einem Modul eingesetzt werden (z.B. diagnostische Aufgaben, Evaluationsbögen, Eingangs-/Abschlusstests, Lerntagebuch, Portfolio)?
- Welche Funktion hat ein einzusetzendes Diagnosetool / Diagnosematerial (Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler, Planungswissen für die Lehrkraft, Feedback etc.) und wie ist es in das Modul eingebunden?

#### ***Förder- und Entwicklungsbedarf am Ende der Sekundarstufe I***

Der Vertiefungsunterricht wäre mit seiner begrenzten Stundenzahl überfordert, wenn erst zu Beginn der Kurse differenziert die Lernausgangslagen und individuellen Stärken und Lernprobleme ermittelt werden müssten. Das Grundkonzept eines Moduls muss in einer Schule vielmehr – bei aller notwendigen Flexibilität einer späteren lernprozessbegleitenden Weiterentwicklung und Modifizierung – an Vorarbeiten der Fachkolleginnen und -kollegen und der Fachkonferenz anknüpfen können.

Im Rahmen der Zuweisungsplanungen sollten daher im Vorfeld bereits Hinweise auf beobachtete Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zusammengestellt werden. Zum einen kann hier auf die Erfah-

rungen der Fachgruppe zurückgegriffen werden, welche Fähigkeiten und welche Lernprobleme und Defizite am jeweiligen Standort der Schule typisch und immer wieder zu konstatieren sind. Zum anderen können in den Fächern Deutsch, Mathematik und in den Fremdsprachen auch Auswertungsergebnisse der Fachlehrkräfte und der Fachkonferenz zu den Ergebnissen der Lernstandserhebungen in der Klasse 8 einbezogen werden. Im Rahmen der Normierung der Bildungsstandards wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler in der Schlussphase der Sekundarstufe I im Durchschnitt einen Lernzuwachs von nicht mehr als etwa einer halben Kompetenzstufe pro Lernjahr erreichen.<sup>14</sup> Da der Lernfortschritt bei den Schülerinnen und Schülern der unteren Kompetenzniveaus vermutlich etwas geringer ausfällt als in den oberen Stufen, können die Ergebnisse der Lernstandserhebungen in Klasse 8 durchaus herangezogen werden, um grundlegende Problemstellungen zu erkennen und somit Planungsorientierung zu gewinnen. Die kommentierten Kompetenzniveaubeschreibungen, die der Schule auf ihrer Seite im Lernstandsserver zugänglich sind, geben Hinweise, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler am Ende der achten Jahrgangsstufe über welche Kompetenzen bereits verfügten und was sie noch nicht konnten. Die gestellten Testaufgaben mit ihren spezifischen Anforderungen, die im begleitenden Material ebenfalls auf dem Lernstandsserver fachlich kommentiert vorliegen, und die jeweils erreichten Lösungshäufigkeiten lassen für die getesteten Bereiche differenziert erkennen, bei welchen Aufgaben die Leistungsschwächeren Probleme hatten und was sie bereits gut bewältigen konnten.

Ebenfalls lassen sich die Ergebnisse Zentraler Prüfungen und zukünftig die Ergebnisse der Vergleichsklausuren am Ende der gymnasialen Einführungsphase heranziehen, um Problemstellungen, die am Schulstandort in der Regel auftreten, zu identifizieren. Die Anforderungen der bearbeiteten Aufgaben und die jeweils von den Schülerinnen und Schülern erreichten Punkte zeigen auf, in welchen Bereichen lernschwächere Schülergruppen fachliche Probleme hatten, sodass von hier aus bestimmte Schwerpunktsetzungen für die Module des Vertiefungsunterrichts vorgenommen werden können.

Darüber hinaus sind die Individuellen Förderempfehlungen, die nach § 50 Abs. 3 SchG für versetzungsgefährdete Schülerinnen und Schüler angefertigt werden, hilfreich: Sie bieten eine differenzierte Darstellung der zuletzt erbrachten Leistungen (Fachwissen, Fachmethoden, Arbeitstechniken), der

---

<sup>14</sup> Das IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) geht davon aus, dass z.B. in der Grundschule ein durchschnittlicher Lernzuwachs im Fach Mathematik von einer Kompetenzstufe pro Lernjahr angenommen werden könne; am Ende der Sek. I liegt der Durchschnittszuwachs bei ca. einer halben Stufe (bzw. im Durchschnitt benötigen Schülerinnen und Schüler ca. 2 Lernjahre, um eine Stufe vom unteren zum oberen Ende zu durchlaufen). Siehe hierzu z.B.: Humboldt-Universität zu Berlin, IQB (Hrsg): Bildungsstandards: Kompetenzen überprüfen. Mathematik, Grundschule, Handreichung, Cornelsen 2008, S. 31 und Porsch, R., Tesch, B. & Köller, O.: Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung, Französisch in der Sekundarstufe I, Münster, Waxmann 2010, 257ff.

Solche Durchschnittsangaben beziehen sich eine große Anzahl und dienen lediglich einer **groben Orientierung zu erwartbaren Größenordnungen**; sie können nicht 1:1 auf eine Lerngruppe oder gar auf einzelne Schülerinnen und Schüler übertragen werden.



Lernschwierigkeiten sowie weiterer lern- und unterrichtsrelevanter Aspekte (z.B. Hinweise zu besonderen fachlichen Interessen und Begabungen).

### **Ansatzpunkte in den Fächern**

Wenn auch die Kompetenzprofile, die Lernschwierigkeiten und Problemstellungen je nach Standortbedingungen und Einzugsbereichen von Schulen sehr unterschiedlich ausfallen, lassen sich doch bestimmte „typische“ Ansatzpunkte benennen, die teilweise auch in den exemplarischen Modulen in dieser Handreichung aufgegriffen werden.

### **Mathematik**

Im Fach *Mathematik* ist eine differenzierte Sicht auf die verschiedenen inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzbereiche angemessen.

Im Bereich **Arithmetik/Algebra** haben viele der schwächeren Schülerinnen und Schüler in der Sek. I negative Erfahrungen gesammelt und trauen sich deshalb zu Beginn der Oberstufe nur noch wenig zu. Zwar sind auch bei Leistungsschwächeren im Allgemeinen Regelkenntnisse für den Umgang mit Zahlen vorhanden, sie wurden aber häufig nur schematisch gelernt und nicht mit Grundvorstellungen verknüpft. Hierzu zählt auch das Lösen von Gleichungen, insbesondere quadratischer Gleichungen. Deshalb ist nicht weiteres schematisches Üben gefragt, sondern der Aufbau eines Verständnisses für die Regeln und Verfahren. Zu hinterfragen wäre auch, ob die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Darstellungswechsel vorzunehmen (z. B. Gleichungen graphisch zu lösen).

Im Bereich **Funktionen** werden Zuordnungen in graphischen Darstellungen und Tabellen von den meisten Schülerinnen und Schülern noch gut verstanden. Schwierigkeiten treten meist erst auf, wenn der Wechsel zu der formalen Termdarstellung hinzukommt und Querverbindungen zwischen der Termdarstellung und dem Graphen einer Funktion gezogen werden müssen. Insbesondere bei den quadratischen Funktionen gelingt dies – besonders aufgrund der vorhandenen Defizite in der Algebra – häufig nur unzureichend.

Im Bereich **Geometrie** verfügen viele Schülerinnen und Schüler in der Regel vor allem im Bereich „Messen“ (Berechnungen von Längen, Flächeninhalten und Volumina) über Kompetenzen, während das räumliche Vorstellungsvermögen oder auch das Verständnis geometrischer Sachverhalte nicht in ausreichendem Maße vorliegt.

In der **Stochastik** sollten Grundbegriffe wie Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten, einfache Kennzahlen und Diagramme bekannt sein. Schwierigkeiten bereitet es den Lernenden eher, Daten, Graphen und Aussagen zu interpretieren und kritisch zu beurteilen. Es empfiehlt sich auch hier, die Ausgangssituation zu überprüfen.

Die **prozessbezogenen Kompetenzen** haben im Unterricht der Sek. I häufig noch nicht den gleichen Stellenwert wie die inhaltsbezogenen Kompetenzen. Gerade leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler verfügen deshalb kaum über ein Repertoire an angemessenen Strategien zum **Problemlösen** und haben auch Schwierigkeiten beim **Modellieren**. Das zeigt sich auch in

den Lernstandserhebungen. Es gelingt ihnen meist noch, Berechnungen in einem gegebenen Modell durchzuführen, aber das Mathematisieren einer Anwendungssituation bereitet oft Schwierigkeiten, genauso wie die Deutung der berechneten Ergebnisse auf dem Hintergrund des gegebenen Kontextes. Verknüpft sind diese Probleme häufig mit Defiziten im Textverständnis, wenn Sachzusammenhänge angesprochen werden.

Schwächere Schülerinnen und Schüler haben häufig auch zu wenig Übung darin, mathematische Sachverhalte zu beschreiben und Begründungszusammenhänge zu formulieren (Kompetenzbereich **Argumentieren/Kommunizieren**).

Im Bereich **Werkzeuge/Medien** ist festzuhalten, dass die Bedienung des Taschenrechners den meisten zwar grundsätzlich bekannt ist, Möglichkeiten zum vorteilhaften Rechnen (Speichernutzung etc.) oder speziellere Funktionen (z. B. Statistikfunktionen) aber oft nicht genutzt werden. Der Umgang mit Software (Tabellenkalkulation, Funktionenplotter, DGS, Internetrecherche) ist nicht so hinreichend verankert, dass der Computer als Werkzeug zur Problemlösung, etwa durch experimentelles Explorieren, genutzt werden kann. Lehr- und Lernprogramme zum selbstständigen Arbeiten und Üben werden vermutlich eher selten verwendet, sodass Schülerinnen und Schüler dann kaum entsprechende Kompetenzen entwickelt haben.

### **Fremdsprachen**

Ergebnisse aus ZP 10 und aus den Lernstandserhebungen im Fach **Englisch** zeigen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler über gute rezeptive kommunikative Kompetenzen (Hörverstehen, Hör-Seh-Verstehen, Leseverstehen) verfügen. Erfahrungen in den Schulen lassen für die Bearbeitung in den Vertiefungskursen die produktiven kommunikativen Kompetenzen **Sprechen** und **Schreiben** vordringlich erscheinen. Darüber hinaus wird im Kontext der methodischen Kompetenzen vorwiegend die Förderung des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens als notwendig erachtet.

Aspekte, die in vielen Schulen als Förderbereiche gesehen werden, sind:

- Sprechen – an Gesprächen teilnehmen / zusammenhängendes Sprechen
  - systematische Ausweitung der thematischen und strategischen Lexik und *phrases* (z. B. allgemeine Gespräche führen, Diskussionen, Debatten, Präsentationen)
  - systematische Nutzung der jeweiligen Lexik und *phrases* unter Berücksichtigung des Adressatenbezugs
  - systematische Erweiterung der Techniken zur Vorbereitung von Gesprächs- und Redebeiträgen und deren Umsetzung
- Schreiben
  - systematische Erweiterung textsortenspezifischer Aspekte (Lexik, Strukturen, Stil) für das Verfassen von Sach- und Gebrauchstexten (z. B. *summary, comment*)
  - systematische Nutzung dieser Aspekte für das Verfassen eines kohärenten adressatengerechten Textes

- systematische Erweiterung der Techniken zur Überarbeitung der eigenen Textproduktion (z. B. durch selbsterstellte Checklisten)
- methodische Kompetenzen des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens
  - Sensibilisierung für Fehleranalyse und -behebung
  - Erweiterung von Strategien zur Fehlervermeidung
  - Sensibilisierung für die gegenseitige Unterstützung und ihre Effizienz

Im Fach **Latein** zeigen Erfahrungen in den Schulen, dass die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler zwar über grundlegende, jedoch eher isolierte Kenntnisse in den Bereichen der Lexik, der Morphologie und der Syntax verfügen. Diese Schülerinnen und Schüler zeigen häufig Probleme bei der Identifizierung und adäquaten Wiedergabe grammatischer Phänomene im Satzganzen und bei der Aufschlüsselung eines komplexeren Satzgefüges mit Hilfe geeigneter Analysemethoden. Zudem mangelt es grundsätzlich auch an lexikalischer und morphologischer Sicherheit, andererseits an der erforderlichen methodischen Selbstständigkeit, um lateinische Originaltexte sicher de- und rekodieren zu können. Hypotaktische Strukturen stellen eine häufige Fehlerursache dar, da deren Rekodierung aufgrund der Unübersichtlichkeit des Satzgefüges als schwierig empfunden wird. Satzstrukturanalysen können oft nicht systematisch genug durchgeführt werden, sodass Gliederungssignale wie Subjunktionen übersehen und Haupt- und Gliedsätze vertauscht bzw. syntaktisch falsch fortgesetzt werden.

Bei schwächeren Schülerinnen und Schülern machen – trotz des Einsatzes eines zweisprachigen Wörterbuches - Vokabel- und Vokabelbedeutungsfehler oft einen Großteil der Gesamtfehlerzahl in den schriftlichen Leistungen aus. Vokabelfehler führen auch zu unerlaubten Veränderungen am Ausgangstext, z.B. wenn Schülerinnen und Schüler versuchen, Kasusendungen und Konstruktionen und somit die Syntax des Originaltextes den eigenen Vokabelvorstellungen anzupassen. Der selbstständige Einsatz des Wörterbuches, vor allem in Klassenarbeiten und Klausuren, stellt oft ein erhebliches Problem dar und führt zu sinnentstellenden Übersetzungen, da die Schülerinnen und Schüler häufig kontextuell nicht passende Vokabelbedeutungen wählen, die weiterführenden Angaben des Wörterbuches (z.B. Zeichen, Siglen und Abkürzungen) nicht sachangemessen deuten oder die deklinierte bzw. konjugierte Form aufgrund fehlender morphologischer Sicherheit nicht sachangemessen auf die Lemmata zurückführen können..

Vor allem Schülerinnen und Schüler, die wiederholt negative Erfahrungen gemacht haben, zeigen häufig ein nur geringes Vertrauen in ihre vorhandenen Fähigkeiten, was sich in fehlender Motivation, Defizite aufzuarbeiten, widerspiegelt. Hier bietet der Vertiefungsunterricht Chancen, indem er Raum gibt, Basiskenntnisse aufzufrischen und Defizitbereiche gezielt in den Blick zu nehmen.

In Vertiefungskursen können Möglichkeiten genutzt werden, Schülerinnen und Schüler durch kontextbezogene Übungen mit Strategien und Methoden der Texterschließung besser vertraut zu machen.

Im Fach **Französisch** zeigen Erfahrungen in den Schulen, dass die Bearbeitung der rezeptiven kommunikativen Kompetenz **Hör-Seh-Verstehen** sowie der produktiven kommunikativen Kompetenzen **Sprechen** und **Schreiben** in den Vertiefungskursen vordringlich erscheint. Darüber hinaus wird im Kontext der methodischen Kompetenzen vorwiegend die Förderung der Planung, Umsetzung und Evaluation aufgabengeleiteter Vorhaben einerseits und des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens andererseits als notwendig erachtet.

Dabei ist zu beachten, dass in den Vertiefungskursen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen bzw. Kompetenzniveaus (Beginn in Jahrgangsstufe 6 bzw. 8) zusammenkommen. Unterschiede bestehen vorwiegend bei der **Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln** (insbesondere Phänomene der Grammatik wie Bedingungssätze, indirekte Rede, Subjonctif) sowie bei den kommunikativen Kompetenzen **Hör-Seh-Verstehen**, **Sprechen** und **Schreiben**, während die rezeptiven, methodischen und interkulturellen Kompetenzen weitgehend angeglichen sind.

Aspekte, die in vielen Schulen als Förderbereiche gesehen werden, sind daher:

- Hör-Seh-Verstehen
  - systematische Schulung des Verstehens sowie der Analyse medial vermittelter (authentischer) Texte (z. B. bezogen auf Gesamtaussage, Hauptaussagen und Einzelinformationen)
  - Vermittlung und systematische Nutzung der notwendigen Redemittel
  - systematische Schulung der notwendigen Verarbeitungsstile (globales, selektives, detailliertes und analytisches Verstehen)
- Sprechen – an Gesprächen teilnehmen / zusammenhängendes Sprechen
  - systematische Ausweitung der thematischen und strategischen Redemittel (z. B. allgemeine Gespräche führen, Diskussionen, Debatten, Präsentationen)
  - systematische Nutzung der jeweiligen Redemittel unter Berücksichtigung des Adressatenbezugs (insbes. zusammenhängendes Sprechen)
  - systematische Erweiterung der Techniken zur Vorbereitung von Gesprächs- und Redebeiträgen und deren Umsetzung (insbes. zusammenhängendes Sprechen)
- Schreiben
  - systematische Erweiterung textsortenspezifischer Aspekte (Lexik, Strukturen, Stil) für das Verfassen von Sach- und Gebrauchstexten
  - systematische Nutzung dieser Aspekte für das Verfassen von kohärenten adressatengerechten Texten (z. B. Resümee, Leserbrief, Kommentar) sowie kreativen Texten (z. B. Texte fortschreiben bzw. anreichern, Texte aus anderer Perspektive erzählen)
  - systematische Erweiterung der Techniken für die eigene Textproduktion (z. B. durch Brainstorming, Mindmaps oder Tabellen) und deren Überarbeitung (z. B. durch selbsterstellte Checklisten)

- Methodische Kompetenzen des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens
  - Sensibilisierung für Fehleranalyse und -behebung
  - Erweiterung von Strategien zur Fehlervermeidung
  - Sensibilisierung für die gegenseitige Unterstützung und ihre Effizienz

Eine weitere Problemstellung liegt auch in der Motivation und in oft mangelndem Selbstvertrauen in die eigenen Sprachfähigkeiten, was der Vertiefungsunterricht im Fach **Französisch** berücksichtigen sollte.

### **Deutsch**

Es ist davon auszugehen, dass auch schwächere Schülerinnen und Schüler zwar grundlegend über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände verfügen, die in den Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans der Sek. I gefordert werden, jedoch teilweise große Schwierigkeiten haben, diese eigenständig und zielführend einzusetzen. Hier spielt ein oft wenig ausgeprägtes Zutrauen in das eigene Können eine große Rolle.

Auch zeigen viele Schülerinnen und Schüler durchaus eine hohe Sensibilität für Fehlerhaftes, jedoch haben sie häufig Probleme, Verbesserungen selbstständig vorzunehmen, da sie kaum über angemessene Strategien, z.B. zur Textüberarbeitung, verfügen oder in einzelnen Bereichen des Faches zu wenig Übung haben.

Des Weiteren neigen Schülerinnen und Schüler – besonders, wenn sie über längere Zeiträume entsprechende Negativ-Erfahrungen gemacht haben – dazu, Mängel zu „kultivieren“ („Konjunktiv kann ich nicht“, „Dass-Schreibweise’ mache ich immer falsch“ ...). An solchen Selbstkonzepten bzw. Eigendiagnosen kann im Vertiefungsunterricht vielfach angesetzt werden.

An vielen Schulen werden (Problem-)Aspekte in folgenden Schwerpunktbereichen des Deutschunterrichts genannt, auf die z.T. auch in den Beispielmодulen eingegangen wird:

Im Bereich **Lesen** sind Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe zunehmend gefordert, sich mit komplexen Texten auseinanderzusetzen. Hierbei ist ein selbstständiger Umgang mit Strategien und Techniken des Textverstehens unabdingbar, jedoch nicht bei allen Schülerinnen und Schülern vorauszusetzen. Oft ist ein wenig pragmatischer Zugriff auf Texte bemerkbar, der für die Lösung einer mit dem Text verbundenen Problem- bzw. Fragestellung allerdings notwendig wäre.

Das Bewusstsein für passende Lesestrategien, die z.B. ein selektives Lesen einerseits, aber auch das genaue Erfassen komplexer Zusammenhänge sowie das Erschließen schwieriger Textpassagen und Begriffe andererseits in den Blick nehmen, muss bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern noch geschärft werden. Schwierigkeiten tauchen im Bereich des Leseverstehens auch gehäuft im Kontext sprachlicher Besonderheiten auf. So fällt das Erkennen uneigentlicher Sprache schwer und vielen Schülerinnen und Schülern bereitet die Erschließung bildhafter Sprache Probleme, sodass

sie z.B. Metaphern in ihrem jeweiligen funktionalen Zusammenhang kaum adäquat deuten können.

Im Bereich **Schreiben** fällt auf, dass Schülerinnen und Schüler, die in ihren mündlichen Beiträgen ein durchaus angemessenes Verständnis von Zusammenhängen zeigen, oft Probleme bei der Verschriftlichung ihrer Erkenntnisse im Hinblick auf die *Textplanung*, die *Texterstellung* und die *Textüberarbeitung* haben. Auch in diesem Bereich muss bei vielen das Bewusstsein für Schreibstrategien, die die Spezifika des jeweilig geforderten Schreibproduktes gezielt in den Blick nehmen, geschärft werden. Darüber hinaus ist die Notwendigkeit eines prozesshaften Schreibens häufig noch nicht vertraut genug. In diesem Kontext sei auch auf die Problematik hingewiesen, dass es Schülerinnen und Schülern bei der Erstellung von Textprodukten oft misslingt, einen adäquaten Adressatenbezug durchgehend zu beachten.

Defizite in den Basiskompetenzen des **Schreibens**, angefangen von orthographischen, grammatischen und stilistischen Konventionen bis hin zu Standards des Zitierens oder der analytischen Terminologie, überschneiden sich mit Defiziten in den Basiskompetenzen der Bereiche **Lesen** und **Sprechen**. So fallen z.B. immer wieder stilistische Unsicherheiten auf sowie eine geringe Kompetenz, grammatische Formen in ihrer Funktion zu bestimmen und selbst adäquat anzuwenden.

### **Diagnostische Zugänge**

#### *Kompetenzen ermitteln – Entwicklungsfelder identifizieren*

Um möglichst genau an den Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler ansetzen zu können, bietet es sich an, in verschiedenen Phasen eines Vertiefungskurses diagnostische Materialien einzusetzen. Eine Lernprozessdiagnostik hat je nach Einsatz und gewähltem Verfahren eine Kontroll-, eine Berichts- oder ggf. auch eine Förderfunktion. Sie dient dazu, Lernerfolge und Kompetenzaufbau sichtbar zu machen, den erreichten Stand mit den intendierten Zielen abzugleichen oder ggf. weitere Lern- und Arbeitsschritte zu planen. Hier ist sowohl eine Selbstdiagnostik der Lernenden als auch eine Diagnostik durch die Lehrenden wichtig.

Bei der Entscheidung, welche Verfahren bzw. welches Material eingesetzt wird, sollte kritisch geprüft werden, welche Zeitressourcen dafür letztlich zur Verfügung stehen (sollten), welche Funktion die „Diagnostik“ tatsächlich im Kontext der Kursplanung und des weiteren Kursverlaufes hat und wie Ergebnisse der diagnostischen Verfahren in den Unterrichtsprozess eingebunden werden können.

Dient ein diagnostisches Verfahren wie z.B. ein Test oder ein Schülerfragebogen

- der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler?  
(Bewusstmachung subjektiv wahrgenommener eigener Stärken und Schwächen; Sensibilisierung; Kontrastierung von Selbst- und Fremd-

wahrnehmung – dies stellt sehr hohe Anforderungen an Verständlichkeit und Transparenz für Schülerinnen und Schüler...)

- dem Feedback für Schülerinnen und Schüler?  
(prozessbegleitendes Lernmonitoring; Sichtbarmachung von Lernfortschritten und Ergebnissen; Dokumentation von Verläufen und Prozessen – dies stellt ebenfalls hohe Ansprüche an Verständlichkeit und Transparenz ...)
- der Klärung für die Lehrkraft?  
(Erfassung von Lernausgangslagen oder Lernfortschritten; Präzisierung des konkreten Erkenntnisinteresses in der Eingangs- und Planungsphase oder prozessbegleitend zur (Nach-)Steuerung der weiteren Arbeit im Kurs; Fokussierung auf die zentralen Facetten bzw. Kompetenzdimensionen des Vertiefungsfach-Moduls bzw. des jeweiligen Phasen-Schwerpunktes – diese stellen geringere Ansprüche an Verständlichkeit und Transparenz für Schülerinnen und Schüler ...)

### *Selbsteinschätzungsbögen, diagnostische Aufgaben und Tests*

Schülerinnen und Schüler, die ihre Stärken und Schwächen kennen, können eine größere Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und ein höheres Maß an Verantwortung für den eigenen Lernprozess entwickeln. Die „Selbstdiagnostik“ dient vorrangig dazu, dass Schülerinnen und Schüler für ihr Lernverhalten sensibilisiert werden und lernen, es zunehmend differenzierter zu reflektieren. Mittelfristig kann dies dazu führen, dass sie ihre Leistung realistischer einschätzen und auftretende Lernprobleme besser antizipieren können.

Mithilfe von **Diagnosebögen zur Selbsteinschätzung** kann nach Wahrnehmungen zu eigenen fachlichen Fähigkeiten, Unsicherheiten oder Kenntnissen, nach Einschätzungen zu Lern- und Arbeitsstrategien (kognitive und metakognitive Strategien sowie Strategien zur Regulation des eigenen Lernprozesses), aber auch nach Befindlichkeiten gefragt werden. Wird Letzteres erfragt, eignen sich durchaus Fragebogenformate, bei denen Zustimmungskräfte zu vorgegebenen Aussagen, z.B. auf einer Skala von 1 bis 4 oder - 2 bis +2, angekreuzt werden können (vgl. z.B. das Modul 1, Englisch, Evaluation des Moduls „Let's get talking“). Geht es jedoch um fachliche Einschätzungen sollten die Items/Statements eindeutig zu interpretierende Aussagen enthalten und sich auf konkrete Aufgabenbeispiele bzw. Anforderungssituationen beziehen. Globale Einschätzungen auf einer Ratingskala („Kann ich sehr gut“ / „Kann ich gut“ / „Kann ich weniger gut“ / „Kann ich gar nicht“) sind in der Regel zu ungenau, da die Schülerinnen und Schüler über keinen Maßstab verfügen, der Aussagen vergleichbar macht oder eindeutig interpretieren lässt. Tragfähiger sind hier Fragebögen, die sich auf wenige, aber präzisierte „Kann-Aussagen“ konzentrieren, in denen die Leistung und der Kontext so klar benannt werden, dass Schülerinnen und Schüler eindeutig erkennen, was gefragt ist, und dichotom, also mit Ja/Nein“ oder „Trifft zu/Trifft nicht zu“ antworten können. Allerdings muss sich die Lehrkraft bewusst sein, dass auch hier lediglich Wahrnehmungen und „subjektive Theorien“ ermittelt wer-

den, die zwar eine wichtige Funktion in Selbstreflexions- und Planungsprozessen einnehmen können, nicht aber unbedingt die realen Lernausgangslagen oder Lernfortschritte spiegeln.

Belastbarer sind Erkenntnisse, die durch den **Einsatz von diagnostischen Aufgaben** gewonnen werden. Hier kann die Lehrkraft durch die Fokussierung der Aufgabenstellung auf die in der Situation interessierenden fachlichen Aspekte und Anforderungen genau steuern, zu welchen Bereichen Informationen benötigt werden. Insbesondere, wenn das Material zur Selbstausswertung bzw. Selbsteinschätzung genutzt werden soll, müssen Musterlösungen angeboten (vgl. z. B. Englisch, Modul 2 „Writers' Workshop“, Selfcheck) oder bei komplexen Aufgabenstellungen notwendige Lösungsschritte sowie Teilergebnisse und Teilleistungen in den Auswertungshilfen transparent gemacht werden, sodass eine differenzierte Selbsteinschätzung ermöglicht wird. Hilfen bei der Konstruktion diagnostischer Aufgaben können z. B. die Kompetenzniveau-Beschreibungen der Lernstandserhebungen zusammen mit den fachlichen Kommentierungen der jeweils den Niveaus zugeordneten Aufgaben geben<sup>15</sup>.

Der Einsatz von **Eingangs- und Abschlusstests** kann zur Dokumentation und Auswertung von im Vertiefungskurs erzielten Lernzuwächsen durchaus sinnvoll sein; allerdings sind hiermit auch Risiken verbunden, die sensibel berücksichtigt werden sollten: Kompetenzentwicklungen sind, wie oben schon ausgeführt, langfristige Prozesse, die in einem verhältnismäßig kurzen Zeitraum eines Vertiefungsmoduls angebahnt, aber in der Regel nicht abgeschlossen werden. Abschließende Testaufgaben sollten sich daher auf kleinere Lernschritte und das, was auch tatsächlich nachhaltig gelernt werden konnte, beziehen. Auch hier müssten das Gelernte, das Gekannte und das Hinzugekommene im Fokus stehen und weniger das Defizitäre oder die Misserfolge. Gewonnenes Selbstvertrauen im fachlichen Lernen und sich langsam stabilisierende Selbstbilder können ansonsten leicht wieder durch Versagensängste und problematisch erscheinende Testergebnisse konterkariert werden.

### *Lerntagebuch und Portfolio*

Lernfortschritte und Lernerfolge, aber auch Lernschwierigkeiten und Ansatzpunkte für eine sinnvolle Weiterarbeit lassen sich in **Lerntagebüchern** erfassen, indem individuelle Lernwege und Ergebnisse in chronologischer Abfolge sukzessive und regelmäßig dokumentieren werden. Dies bedeutet, dass die Person des Lernenden, der Lerngegenstand sowie die Phasen des Lernprozesses dargestellt und ggf. erläutert werden. In seinen Potenzialen wirklich ausgereizt wird dieses Instrument allerdings nur dann, wenn die Lerntagebücher auch im Kurs zur systematischen Analyse des Lernprozesses und als Grundlage für Austausch, Diskussion und Beratung genutzt werden.<sup>16</sup> Dann

---

<sup>15</sup> Beispiele hierzu finden Sie in der Literatur zum SINUS-Projekt: Kompetenzorientierte Diagnose. Aufgaben für den Mathematikunterricht. Hrsg.: Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur, Stuttgart, Leipzig (Klett) 2006 und fachübergreifend sowie am Beispiel von Kompetenzmodellen aus den LSE Englisch und Deutsch in dem Band von Sabine Kliemann (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern in der Sekundarstufe I, Berlin (Cornelsen Scriptor) 2008

<sup>16</sup> Vgl. hierzu die Hinweise für Schülerinnen und Schüler zum Nutzen und zur Verwendung



liegt hierin eine große Chance, dass Schülerinnen und Schüler Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und ihr fachliches Selbstvertrauen gestärkt werden kann.

Auch im regulären Fachunterricht werden **Portfolios** vielfach eingesetzt, um systematisiert Lernprozesse und Lernergebnisse zu dokumentieren. Sie können Aussagen zur Lernausgangslage, zu der im Planungszeitraum angestrebten Kompetenzerweiterung, über Maßnahmen der Zielerreichung sowie über den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler enthalten. Insofern sind sie besonders geeignet, zu Ziel- und Verfahrenstransparenz des Vertiefungskurses beizutragen.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass der Erfolg von diagnostischen Instrumenten wesentlich von der Besprechung und Rückmeldung innerhalb des Unterrichts abhängt. Die Instrumente müssen eine für die Schülerinnen und Schüler wahrnehmbare Funktion haben und sinnvoll in die Kursarbeit integriert werden. Es kann auch sinnvoll sein – vor allem bei Schülerinnen und Schülern in der Oberstufe –, diese weitestgehend an der Planung und Auswertung zu beteiligen

### **3.3 Unterrichtsprinzipien und didaktische Leitideen im Vertiefungsfach** ***Heterogenität und Individualisierung***

Andreas Helmke betont bei seinem Resümee der Unterrichtsforschung: Es „gibt zwar nicht die `richtige` Unterrichtsmethode, aber es gibt sehr wohl Qualitätsprinzipien des Unterrichts, die unbedingt und fraglos gültig sind (...)“.<sup>17</sup> So stellt er als Kern der Unterrichtsqualität neben z.B. der Passung, Klarheit, Motivierung und Aktivierung besonders den – oben bereits unter dem Aspekt der Motivierung angesprochenen – Umgang mit Heterogenität und die Individualisierung heraus. Auf der Grundlage der empirischen School-Effectiveness-Forschung<sup>18</sup> betonen auch Peek und Neumann Aspekte wie die kognitive Aktivierung der Lernenden, eine angemessene Differenzierung und individualisierte Lernformen als mit ausschlaggebend für Lernfortschritte.<sup>19</sup>

Insbesondere bei den Schülerinnen und Schülern der Vertiefungskurse können sich die individuellen Kompetenzprofile recht deutlich unterscheiden. Daher sollte im Vertiefungsunterricht nach Möglichkeiten gesucht werden.<sup>20</sup>

---

eines Lerntagebuchs auf der Seite <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/foyer/projekte/lerntagebuecher/seite6.htm>.

<sup>17</sup> Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2003

<sup>18</sup> Bosker, R./Scheerens, J.: The Foundations of Educational Effectiveness Oxford, New York, Toyo 1997 und Scheerens, J./Seidel, T. and others: Review and Meta-Analyses of School and Teaching Effectiveness, University of Twente 2005

<sup>19</sup> Peek, R./Neumann, A.: Schulische und unterrichtliche Prozessvariablen in internationalen Schulleistungsstudien, in: Auernheim, G. (Hrsg.): PISA, Schief lagen im Bildungssystem. Opladen 2003

<sup>20</sup> Vgl. Thurn, S.: Individualisierung kann gelingen. Begriffliche Klärung, Erfahrungen und Gelingensbedingungen, in: Bastian, J. (Hg.): Individualisierung. Themenheft der Pädagogik, Jg. 58, Heft 1/2006, S. 6-9.

- die Lernenden in die Planung einzubeziehen und ihnen Spielräume zur Gestaltung ihres eigenen Lernwegs zu eröffnen,
- unterschiedliche Gegenstände, Schwerpunkte, Zugänge, Herangehensweisen und Methoden anzubieten, sodass Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Vorkenntnisse, Strukturierungen und Fähigkeiten Ansatzmöglichkeiten finden,
- über Umfang und Zeit oder über niveaudifferente Aufgabenstellungen auf Lernausgangslagen und Lernfortschritte einzugehen,
- durch Gruppenzusammenstellungen und Auftrags- bzw. Rollenzuordnungen das Einbringen individueller Stärken zu ermöglichen,
- besondere Fähigkeiten und eigene Interessen einzubeziehen und so leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler positive Resonanz und Erfolgserlebnisse zu geben.

### **Strukturiertheit und Transparenz**

Unstrukturierter und intransparenter Unterricht stellt vor allem für Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen eine gravierende Barriere dar.<sup>21</sup> Je geringer die Vorkenntnisse, desto wichtiger sind gute Strukturen und Klarheit im Unterricht, sodass im Vertiefungsunterricht besonders darauf geachtet werden sollte, dass

- die Unterrichts- und Lernziele bekannt und nachvollziehbar sind,
- die neu erarbeiteten Informationen mit (zuvor geprüftem) Vorwissen explizit verknüpft und eventuelle Missverständnisse aufgegriffen werden,
- Lernhilfen wie vorgestellten Strukturierungshilfen, Zwischenzusammenfassungen oder Vorausschau an strategisch wichtigen Stellen dosiert eingesetzt werden.

Zu Beginn des Kurses sollte die Zieltransparenz für die Schülerinnen und Schüler stehen. Arbeitsschritte und Lernprozesse werden geklärt, mögliche Arbeitsformen und Verfahren werden – soweit jeweils möglich – aufgezeigt und deutlich gemacht.

### **Intelligentes Üben**

Üben ist dann „intelligent“, wenn es dazu führt, neu aufgenommene Informationen, neu erkannte Zusammenhänge und Denk- oder Handlungsschritte so nachhaltig zu lernen, dass über sie möglichst problemlos verfügt werden kann.<sup>22</sup>

Der Vertiefungsunterricht verlagert, seiner Anlage und dem Konzept entsprechend, keine Übungsphasen in die Hausaufgaben. Somit wird er vorrangig *Wiederholungsstrategien* und Formen des *elaborierenden Übens* im Unter-

<sup>21</sup> Vgl. hierzu Helmke, A.: Was wissen wir über guten Unterricht? Lernprozesse anregen und Steuern, in: Pädagogik, Jg. 59, Heft 6/2007, S. 47.

<sup>22</sup> Vgl. Heymann, H. W.: Was macht Üben „intelligent“? In: Pädagogik, Jg. 57, Heft 11/2005, S. 7.

richt einsetzen. Die erworbenen Wissensbestände, Fertigkeiten und Fähigkeiten werden in unterschiedlichen bedeutsamen Anwendungskontexten und im Rahmen neuer Problemstellungen eingesetzt und erprobt. Dies beugt der bloßen „Speicherung“ von „trägem Wissen“ vor und lässt die Nützlichkeit des Wissens im Unterricht unmittelbar erfahrbar werden. Auch beim Üben ist das Prinzip des Erfolges von größter Bedeutung, da hierdurch die Wirksamkeit des eigenen Lernens erlebt und die fachliche Selbsteinschätzung gestärkt werden kann. Hierzu ist es nötig, dass einerseits Lernerfolge von der Lehrkraft positiv honoriert, andererseits Möglichkeiten der Selbstkontrolle und Selbstevaluation gegeben sind.

### ***Lehrergeleitetes und selbstreguliertes Lernen***

Je mehr Selbstständigkeit und Selbstregulierung desto besserer Lernerfolg – so ein weit verbreiteter **Irrtum**, wie empirische Befunde zeigen.<sup>23</sup>

Eher lehrergeleitete, instruierende Arrangements erweisen sich als besonders effektiv im fachlichen Bereich und zeigen insgesamt eine relative Überlegenheit im Hinblick auf den Erwerb von Fachwissen (Lesen, Mathematik, Sprachen); dies gilt besonders bei Lernenden mit ungünstigen Ausgangsbedingungen. Sie brauchen klarer definierte Lernaufgaben und häufiger positive Rückmeldungen als leistungs- und lernstarke Schülerinnen und Schüler, die offene Lernangebote und Formen selbstständigen Arbeitens besser nutzen können. Offene Lernarrangements können bei den Lernschwächeren hingegen eher zu Unsicherheit, Überforderung und Ablenkung führen. Sabine Gruehn unterscheidet allerdings bei der Auswertung der Forschungsergebnisse ausdrücklich zwischen einem *autoritär lehrergeleiteten Unterricht* (der mit negativen Lerneinstellungen, hoher Prüfungsängstlichkeit und passiv-unaufmerksamen Verhalten korreliert) und einem *unterstützend lehrergeleiteten Unterricht*, der eindeutig in positivem Zusammenhang mit Lernzuwachsen, positiven Lerneinstellungen und aufgabenorientiertem Aufmerksamkeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler steht.

Offene Instruktion und offene Unterrichtsformen erweisen sich hingegen als besonders effektiv in der Förderung nicht-fachlicher Ziele (z.B. Selbstkonzept, positive Einstellungen zur Schule und Kreativität); darüber hinaus scheinen hier bessere Schülerinnen und Schüler und Kinder aus höherem sozio-ökonomischen Milieu mehr zu profitieren.

Das bedeutet für den Vertiefungsunterricht, der es ja vorrangig mit leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern zu tun hat, allerdings nicht, auf offene Formen und auf selbstständiges Arbeiten zu verzichten, sondern bei der jeweiligen Lerngruppe die Balancen zwischen Instruktion/Strukturierung einerseits und Elementen selbstregulierten/selbstständigen Lernens andererseits zu suchen und sukzessive Selbstständigkeit und Selbstregulation auszuweiten. Insbesondere seit der PISA-Studie 2000 rückt das „Selbstregulierte Lernen“ im Sinne der Weinertschen Lernform als eine zentrale Zielperspekti-

---

<sup>23</sup> Siehe hierzu: Gruehn, S.: Unterricht und schulisches Lernen, Münster 2000

ve in den Blick.<sup>24</sup> Es gilt, die Schülerinnen und Schüler mehr und mehr zu befähigen,

- sich selbstständig angemessene Ziele zu setzen,
- dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen,
- die eigene Motivation aufrecht zu erhalten,
- die Zielerreichung während und nach Abschluss des Lernprozesses zu bewerten
- und - wenn notwendig - die Lernstrategie zu modifizieren bzw. zu korrigieren.<sup>25</sup>

### ***Lernmonitoring und Rückmeldung***

Ein auf zunehmend selbstständiges Lernen ausgerichteter Vertiefungsunterricht ist auf reflektierte Informationen darüber angewiesen, was beim Lernen hilft und was nicht hilfreich ist. Deshalb leistet die oben schon angesprochene Feedbackarbeit einen wichtigen Beitrag zur erfolgreichen Gestaltung von Vertiefungskursen.

Feedbackarbeit in diesem Sinne bedeutet – hier noch einmal zusammengefasst:

- Die Lernenden geben sich selbst ein Feedback über ihren eigenen Lernprozess, indem sie diesen individuell reflektieren und dokumentieren (z.B. in einem Lerntagebuch). Sie erwerben so u. a. die Fähigkeit, ihren eigenen Lernprozess selbstständig zu gestalten.
- Die Lernenden tauschen sich bzgl. ihrer individuellen Lernprozesse aus und es kommt zu einer „öffentlichen“ Reflexion des Unterrichts.
- Die Lehrenden erhalten durch die öffentliche Reflexion Einblick in die Effektivität verschiedenster Lernstrategien und Lernarrangements, wodurch eine gezieltere Passung von Lernvoraussetzungen, Lernarrangements und angestrebter Kompetenzentwicklung ermöglicht werden.
- Feedbackarbeit kann helfen, durch die Rekonstruktion von Lernprozessen ein Bewusstsein davon zu entwickeln, aus welchen Elementen Lernprozesse bestehen und welche Lernstrategien sinnvoll eingesetzt werden können.
- Schließlich führt gemeinsame Feedbackarbeit zu stärker selbstgesteuerten und selbstverantworteten Lernprozessen, was wiederum die mo-

---

<sup>24</sup> „Viele Forscher und Theoretiker sehen in der Entwicklung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen – neben der Vermittlung des klassischen Fachwissens – eine der Hauptaufgaben der Erziehung“, schreibt Cordula Artelt: Strategisches Lernen, Münster 2000, S. 9; so auch: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000, Opladen 2001, S. 271ff.

<sup>25</sup> Der Artikel von Artelt, Demmrich und Baumert im Band des PISA-Konsortium bietet eine gute Zusammenfassung zum Einsatz kognitiver und metakognitiver Strategien im Kontext des „Selbstregulierten Lernens“, a.a.O., S. 271ff

tivationale Lage der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen kann.

Ein klares Feedback über Lernfortschritte und den Grad der Zielerreichung sollte nicht nur prozessbegleitend erfolgen: Nach Abschluss des Kurses gehört die individuelle, perspektivische Beratung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf eine mögliche Weiterarbeit und Weiterentwicklung der fachlichen Basiskompetenzen (ggf. Weiterbelegung des Kurses, Hinweise für den Regelunterricht) ebenso unabdingbar dazu.

Darüber hinaus sollte den Fachkonferenzen detailliert berichtet werden, welche Erfahrungen im Vertiefungsunterricht gemacht wurden und welche Ergebnisse erzielt werden konnten. Dies dient nicht nur der weiteren Schwerpunktplanung für Vertiefungskursangebote, sondern unterstützt auch die Integration in ein Gesamtkonzept fachlichen Lernens in der Schule.