ISSN 2199-8205

Lernpotenziale
2014 – Heft 1

Gerda Eichmann-Ingwersen (Hg.)

Individuelle Förderung im Gymnasium – Praxisbeispiele

Lernpotenziale.
Individuell fördern im Gymnasium.

SERVICEAGENTUR
ganztägig lernen.
NORDRHEIN-WESTFALEN

Folgende Publikationen entstanden im Rahmen des Projekts Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.

Lernpotenziale 2014 Heft 1
Gerda Eichmann-Ingwersen (Hg.). Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium. — Praxisbeispiele

Lernpotenziale 2014 Heft 2
Ute Gerken (Hg.). Lernzeiten am Gymnasium — Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Praxisbeispiele

Lernpotenziale 2014 Heft 3
Kirsten Althoff (Hg.). Die Netzwerkarbeit im Projekt Lernpotenziale — Rahmenbedingungen und Erfahrungen (erscheint im Dezember 2014)

Impressum

Erscheinungsort
Münster, Nordrhein-Westfalen

Herausgeber
Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW
Institut für soziale Arbeit e.V.
Friesenring 40
48147 Münster
serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
info@isa-muenster.de
www.isa-muenster.de
www.nrw.ganztaegig-lernen.de
www.ganztag.nrw.de

Redaktion
Kirsten Althoff
Herbert Boßhammer
Gerda Eichmann-Ingwersen
Birgit Schröder
Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW

Gestaltung und Herstellung
Agentur für Kommunikation
www.pars-pro-toto.de

Druck
Bitter und Loose GmbH — Print mit Konzept
www.bitterundloose.de

2014 © by Institut für soziale Arbeit e.V.

Gemeinsame Partner des Projekts sind das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, die Stiftung Mercator und das Institut für soziale Arbeit e. V. als Träger der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen.
Die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen ist eine gemeinsame Einrichtung des MSW NRW, MFKJKS NRW, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gGmbH und des Instituts für soziale Arbeit e.V.

Für die konstruktive Begleitung des Projekts sei an dieser Stelle Dank ausgesprochen an die Mitglieder der Steuergruppe:

Für die Stiftung Mercator: Katharina Tesmer

Für das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW: Renate Acht, Kay Brügmann, Paul-Dieter Eschbach, Dr. Norbert Reichel

Für das Ministerium für Familie, Kinder, Jugendliche, Kunst und Sport: Uwe Schulz

Für die Qualitäts- und Unterstützungsagentur — Landesinstitut für Schule NRW: Eva Adelt

Für die Schulaufsicht: Joachim Schöpke, Bezirksregierung Düsseldorf

Für das Institut für soziale Arbeit, die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW: Kirsten Althoff, Herbert Boßhammer, Gerda Eichmann-Ingwersen, Birgit Schröder, Truda Ann Smith.

Gerda Eichmann-Ingwersen (Hg.)

Individuelle Förderung im Gymnasium — Praxisbeispiele

Inhalt

Vorworte 5

Die Broschüre im Überblick 7

Dimensionen individueller Förderung 9

1 Schülerinnen und Schüler gestalten ihren individuellen Lernprozess — Lernpotenziale im Gymnasium wahrnehmen 9
Kirsten Althoff

2 Lernpotenziale entdecken und individuell fördern: Herausforderungen für die Einzelschule 13
Claudia Solzbacher

3 Stärkenorientierung in Schule und Unterricht 16
Ulrike Stadler-Altmann

Praxisbeispiele 23

4 Implementierung von transparenten und kompetenzorientierten Diagnoseverfahren in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik 23
Landrat-Lucas-Gymnasium, Leverkusen

5 Individuelle Förderung durch Selbstdiagnose und begleitende Lernstandsrückmeldung in Jahrgangsstufe 5 und 6 in Englisch und Mathematik 26
Städtisches Gymnasium Steinheim

6 Guter Mathematikunterricht für alle 32
Freiherr-von-Stein-Gymnasium, Münster

7 Lerncoaching — Vom Feuerlöscher zum Rauchmelder 35
Julius-Stursberg-Gymnasium, Neukirchen-Vluyn

8 Förderkonferenzen 38
Gymnasium Marianum, Warburg

9 Schülerberatung intensivieren — Schüler-Elternsprechtage 41
Weser-Gymnasium, Vlotho

10 Individuelle Förderung im bewertungsfreien Projektunterricht in der Jahrgangstufe 8 44
Erzbischöfliches St. Josef-Gymnasium, Rheinbach

11 Freie Lernzeiten für besonders begabte Schülerinnen und Schüler und für Förderschülerinnen und Förderschüler mit Migrationshintergrund 46
Theodor-Fliedner-Gymnasium, Düsseldorf

12 Fächerübergreifende Sprachbildung: Textverständnis und Textproduktion verbessern 51
Leibniz-Montessori-Gymnasium, Düsseldorf

13 Neigungskursmodell — „Interessen erkennen, Talente fördern“ 54
Landfermann-Gymnasium Duisburg

Autorinnen und Autoren 57

Vorwort

Vorwort des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

Das Recht auf individuelle Förderung ist für jede Schülerin und jeden Schüler in Nordrhein-Westfalen im Schulgesetz verankert. Doch muss der Anspruch, individuell gefördert zu werden und zu fördern, auch mit Leben gefüllt werden. Hier setzt das Projekt „Lernpotenziale — Individuell fördern im Gymnasium.“ an und widmet sich der Frage: Wie können wir Schülerinnen und Schüler in Gymnasien so fördern, dass sie ihre individuellen Entwicklungspotenziale bestmöglich entdecken und entfalten können?
Die drei aus dem Projekt resultierenden Broschüren präsentieren viele Antworten auf diese Frage. Drei Aspekte möchte ich besonders hervorheben:

- Individuelle Förderung muss bei den Stärken der Schülerinnen und Schüler ansetzen. Hier gibt es viele verschiedene Möglichkeiten. Gemeinsam ist ihnen der partizipativ angelegte Dialog zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern in der Diagnostik, der Lernbegleitung und der in den Schulen gepflegten Rückmeldekultur.

- Die Integration von Hausaufgaben in schulische Lernzeiten ermöglicht individualisierte Wege zur Entdeckung und Entwicklung der Lernpotenziale jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers.

- Für die Entwicklung erfolgreicher individueller Förderkonzepte brauchen Schulen Rückhalt und Unterstützung. Die Netzwerke des Projekts und die Begleitung durch qualifizierte Moderatorinnen und Moderatoren helfen dabei und ermöglichen Schulen, auch ungewohnte Wege zu gehen.

Fördern umfasst immer mehrere Ebenen und beschränkt sich nicht auf einzelne Fördermaßnahmen oder einzelne Fächer. Individuelle Förderung bedeutet, grundsätzlich von Lernenden aus zu denken und ihr und sein Lernen und individuellen Kompetenzzuwachs in den Vordergrund zu rücken. Das Projekt „Lernpotenziale“ ist deshalb ein Zukunftsprojekt für unsere Gymnasien. Denn wir brauchen hoch qualifizierte und hoch motivierte Menschen, die sich zutrauen, ihre eigenen Potenziale zu entdecken und selbstständig weiterzuentwickeln, zu ihrem Nutzen und zum Nutzen unserer demokratischen Gesellschaft.
137 Gymnasien haben sich an dem Projekt „Lernpotenziale“ beteiligt. Das unterstreicht, wie bedeutsam für unsere Gymnasien das Konzept der individuellen Förderung ist. Mich hat sehr beeindruckt, wie viele Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler nachhaltig und mit großem Engagement individuell fördern und damit ganzheitlich bilden. Das verdient Respekt und Anerkennung, und ich freue mich daher sehr, dass wir zusammen mit der Stiftung Mercator und der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW ein Folgeprojekt vereinbaren konnten. „Lernpotenziale II“ — wie ich es nenne — kann die Wirkung von „Lernpotenziale“ weiter vertiefen und ermöglicht auch weiteren Schulen, sich zu beteiligen.

Mein herzlicher Dank gilt allen Schulen, die sich an dem Projekt „Lernpotenziale“ beteiligen und es weiter tragen, und besonders der Stiftung Mercator dafür, dass wir gemeinsam dieses wichtige Schulentwicklungsvorhaben auf den Weg gebracht haben und es nun im Sinne zeitgemäßer Unterrichts- und Schulentwicklung weiter ausgestalten.

Sylvia Löhrmann
Ministerin für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Vorwort

Vorwort der Stiftung Mercater

Bildungschancen sind in Deutschland immer noch herkunftsbedingt, sodass viele Schülerinnen und Schüler nicht ihr volles Potenzial ausschöpfen können. Unser Ziel ist es, dass alle Kinder und Jugendlichen, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, den gleichen Zugang zu Bildung haben und nicht an ungerechten Stolpersteinen im Bildungssystem scheitern.
Mit einer gezielten individuellen Förderung und Unterstützung kann Chancengleichheit erreicht werden. Das Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium." erprobt Ideen und Strukturen, um dieses Vorhaben an Schulen zu realisieren.

Mit der Förderung von „Lernpotenziale" vertieft die Stiftung Mercator ihr Engagement im Bereich schulischer Netzwerke. Diese sind für die Entwicklung von Innovationen besonders gut geeignet — die gemeinsame Arbeit motiviert und eröffnet neue Perspektiven. Die strukturelle Verankerung von praxiserprobten Ideen zu individueller Förderung gelingt durch Kooperation. Die Netzwerktreffen erweisen sich in diesem Prozess als wichtige Knotenpunkte für die beteiligten Schulen. Sie bieten Raum, um gemeinsam zu überlegen, wie das schulische Lehren und Lernen nachhaltig verbessert und alle Schülerinnen und Schüler bedarfsgerecht gefördert werden können. Eine transparente Struktur und eine stetige Begleitung durch geschulte Netzwerkmoderatorinnen und -moderatoren tragen dazu bei, dass eine gemeinsam entwickelte Idee auf den Weg gebracht und in der Schulstruktur implementiert wird. Kurz gesagt: Die 137 am Projekt „Lernpotenziale" beteiligten Halbtags- und Ganztagsgymnasien in Nordrhein-Westfalen profitieren, indem sie Wissen weitergeben und voneinander lernen.

Mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) steht dem Projekt der richtige Partner zur Seite, um schulische Veränderungsprozesse anstoßen zu können. Veränderungen brauchen Zeit —Ideen müssen reifen, ausprobiert, verbessert und verstetigt werden. Wir freuen uns daher sehr, gemeinsam mit dem MSW das Projekt „Lernpotenziale" bis 2018 zu verlängern und auszuweiten, um sowohl die nachhaltige Verankerung individueller Förderung in der Schulkultur als auch den Transfer gelungener Projektideen in die Schullandschaft zu ermöglichen.

Anhand von erfolgreichen Beispielen können Sie sich von dem Gelingen des bisherigen Vorhabens in dieser und zwei folgenden Publikationen zum Projekt „Lernpotenziale" überzeugen. Im Namen der Stiftung Mercator bedanke ich mich an dieser Stelle sehr für das große Engagement der Schulen und Netzwerke und die kompetente Begleitung des Projekts durch das Projektteam. Wir sind gespannt auf viele weitere Impulse.

Winfried Kneip
Geschäftsführer
Stiftung Mercator

Die Broschüre im Überblick

Die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern — diese Leitidee ist seit 2006 im nordrhein-westfälischen Schulgesetz verankert. Sie schlägt sich auch in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Schulen der Sekundarstufe I nieder. Das Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium."[1] greift diese Leitidee auf. Halbtags- und Ganztagsgymnasien soll(t)en[2] zu innovativen Entwicklungen angeregt und begleitet werden, um den unterschiedlichen Lern- und Förderbedarfen von Schülerinnen und Schülern gerechter zu werden. Ziel war es, die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten von den zunehmenden Belastungen der Schulzeitverkürzung durch die individuelle Förderung in Lernzeiten innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu entlasten und die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen.

Die vorliegende Broschüre möchte anderen Schulen mit den vorgestellten Projektergebnissen Anregungen für die eigenen Entwicklungsanliegen geben und ermutigen, sie vor Ort, den Bedürfnissen der Schulgemeinde angepasst, umzusetzen.

Lehrerinnen und Lehrer aus 137 Gymnasien haben im Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium." im Laufe von zwei Jahren ihre Projektideen zu Konzepten der individuellen Förderung ausgebaut. Begleitet und unterstützt wurden sie dabei durch eine gemeinsame Entwicklungsarbeit und den kollegialen Austausch im Netzwerk, ebenso wie durch die moderierten und zielführenden Netzwerktreffen und den bedarfsorientierten Input aus Wissenschaft und Praxis.

Ausgehend von ihren je eigenen Entwicklungsbedarfen hatten die teilnehmenden Gymnasien die Möglichkeit, ihre schuleigenen Vorstellungen von individueller Förderung zu entwickeln und umzusetzen. Für die Aufnahme eines Gymnasiums in das Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium." war es nicht ausschlaggebend, wo die Schule im Prozess der Schulentwicklung stand, ob sie mit ihrer Projektidee erste Schritte hin zur Umsetzung individueller Förderung gehen oder ob sie bereits vorhandene Konzepte ausbauen und weiter entwickeln wollte. Demzufolge unterscheiden sich die Entwicklungsprozesse der Schulen deutlich voneinander. In jedem Fall aber — und so vermitteln es die Projektdarstellungen in dieser Broschüre — sind erfolgreiche Entwicklungen in den Schulen angestoßen und umgesetzt worden.[3]

Zentrale Inhaltsfelder der entwickelten Schulprojekte sind die Pädagogische Diagnostik, die Lernberatung/das Lerncoaching und unterschiedliche Maßnahmen und Modelle der individuellen Förderung im Unterricht/in Lernzeiten. Die hier vorgestellten Praxisbeispiele bilden die Bandbreite der entwickelten Konzepte zur individuellen Förderung ab: sie sind fachgebunden oder fachübergreifend ausgerichtet, sie haben alle Schülerinnen und Schüler mit oder ohne besondere Merkmale im Blick, sie sind stärken- oder förderungsorientiert. **Kirsten Althoff**, zuständig für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation im Projekt Lernpotenziale, fasst in ihrem Beitrag weitere Ergebnisse aus einer Befragung der Projektschulen und aus der wissenschaftlichen Begleitung über den gesamten Projektzeitraum von zwei Jahren zusammen.

Zwei Beiträge in dieser Broschüre geben den fachwissenschaftlichen Hintergrund für die beschriebenen Schulprojekte:

Claudia Solzbacher beleuchtet in ihrem Artikel die Herausforderungen, die sich einer Schule stellen, die individuelle Förderung auf Dauer implementieren und ihre Lernkultur in diesem Sinne nachhaltig verändern will. Anspruchsvoll zu fördern erfordere nicht nur Abstimmungen im Kollegium, eine feste Gremienkultur bzgl. der Fallbesprechung jedes einzelnen Kindes und systematische Planung der Unterrichtsprozesse, sondern insbesondere die Ressourcenorientierung anstelle einer Defizitorientierung als zentrales pädagogisches Handlungsprinzip: „Alle Schülerinnen und Schüler haben Begabungen, die es zu finden gilt und an diesen Motivatoren muss angeknüpft werden."

Ulrike Stadler-Altmann beschreibt in ihrem Beitrag die „indirekt(en), aber dennoch wirkkräftig(en)" Einflüsse der Schüler(innen)selbstkonzeptentwicklung und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf die Lernbereitschaft, die Lernfreude und den Schulerfolg. Sie zeigt auf, dass Elemente der individuellen Förderung, der Lernberatung und der Diagnostik positiv auf die Verstärkung der Schülerselbstkonzepte und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmen und gibt Hinweise darauf, welche Unterrichtsmethoden sinnvolle und erfolgversprechende Ansätze bieten. An konkreten Beispielen wird verdeutlicht, wie vertraute Unterrichtsmethoden und -situationen um die Aspekte der Selbstkonzeptförderung und Stärkenorientierung erweitert werden können.

[1] Dieses Projekt wird in den folgenden Textbeiträgen gelegentlich auch Projekt „Lernpotenziale" genannt.

[2] Zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser Broschüre war entschieden, dass das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW und die Stiftung Mercator mit dem Projekt „Verstetigung Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium." Ganztags- und Halbtagsgymnasien mit dem Ziel, die individuelle Förderung dauerhaft als Leitmotiv der Schulkultur zu verankern, für drei weitere Jahre (2015—2018) fördern will.

[3] Weitere Publikationen im Rahmen des Projekts Lernpotenziale sind folgende:
Ute Gerken (Hg.): Lernzeiten am Gymnasium — Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Praxisbeispiele, Lernpotenziale 2014 Heft 2 und
Kirsten Althoff (Hg.): Die Netzwerkarbeit im Projekt Lernpotenziale — Rahmenbedingungen und Erfahrungen Lernpotenziale 2014 Heft 3
(erscheint im Dezember 2014)

Die Broschüre im Überblick

Zehn Gymnasien stellen in dieser Broschüre die von ihnen entwickelten konkreten Konzepte zur individuellen Förderung vor und geben damit Umsetzungsbeispiele, die auch an anderen Gymnasien adaptiert werden können. In ihren Textbeiträgen reflektieren die Autorinnen und Autoren zudem den eigenen Entwicklungsprozess mit seinen Gelingensbedingungen und Stolpersteinen und geben Ausblick auf weitere schulinterne Entwicklungsziele:

Das Autor(inn)enteam des **Landrat-Lucas-Gymnasiums** (Leverkusen) stellt vor, wie die Schülerinnen und Schüler transparent mit Hilfe von kompetenzorientierten Diagnoseverfahren in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik individuell gefördert werden und welche Möglichkeiten der gebundene Ganztag bietet, Lern- und Förderzeiten umzusetzen.

Im **Städtischen Gymnasium Steinheim** sind für die Fächer Mathematik und Englisch Diagnoseinstrumente entwickelt worden, die der Selbst- und Fremdevaluation des Lern- und Leistungsstandes (vor Klassenarbeiten) dienen. Mit diesen Bögen stehen den Lehrkräften aber auch konkrete Beratungsgrundlagen zur Lernförderung zur Verfügung.

Das fachbezogene Projekt am **Freiherr-vom-Stein-Gymnasium** (Münster) verfolgt das Ziel der „Entwicklung, Einführung und Etablierung von Diagnoseinstrumenten im Fach Mathematik zur Optimierung der individuellen Förderung besonders leistungsstarker und -schwacher Schülerinnen und Schüler“. Dieser Beitrag fokussiert sehr detailliert Entwicklungs- und Umsetzungsschritte sowie Gelingensbedingungen und Stolpersteine.

Das **Julius-Stursberg-Gymnasium** (Neukirchen-Vluyn) präsentiert sein Lerncoaching-Projekt „Vom Feuerlöscher zum Rauchmelder“. Mit diesem fächerunabhängigen Coaching-Angebot fördert das Projekt die Selbstlernkompetenz der Schülerinnen und Schüler und will sie beim Aufbau eines Selbstkonzepts unterstützen und ihnen Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, auf deren Grundlage schulfachliches Lernen besser gelingen soll.

Der Schulleiter des **Städtischen Gymnasiums Marianum** (Warburg) reflektiert den eigenen Schulentwicklungsprozess mit dem Ziel der Etablierung von Förderkonferenzen. Er beschreibt ebenfalls, welchen Nutzen das Marianum für seinen Veränderungsprozess von der Teilnahme an der Netzwerkarbeit im Projekt „Lernpotenziale“ hatte.

Das **Weser-Gymnasium Vlotho** schreibt der Beratung im Rahmen von individueller Förderung eine große Bedeutung zu. Das Ziel ist es, die Schülerberatung zu intensivieren. Dafür führte die Schule zeitlich umfangreicher angelegte Schüler-Elternsprechtage ein, um anders als in der bisherigen Praxis alle und nicht vornehmlich nur die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler mit einer Beratung zu erreichen. Beratungsfahrpläne bereiten die Gespräche vor, strukturieren und individualisieren sie.

Das **Erzbischöfliche St. Josef-Gymnasium** (Rheinbach) hat im Verlauf seiner Teilnahme am Projekt „Lernpotenziale“ den bewertungsfreien Projektunterricht für die Jahrgangstufe 8 weiter entwickelt. Dieser Projektunterricht will den entwicklungs- und altersspezifischen Besonderheiten dieser Schülerinnen Rechnung tragen und sie Themen jenseits schulfachlicher Inhalte gemäß ihren Interessen und Neigungen frei wählen und bearbeiten lassen.

Das **Theodor-Fliedner-Gymnasium** (Düsseldorf-Kaiserswerth) stellt die Entwicklung von zwei Konzepten zur individuellen Förderung vor, deren Leitmotiv die Stärkung der Selbststeuerung und Selbstverantwortung (Selbstkonzept- und Selbstwirksamkeitsstärkung) der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung ihrer Lernwege ist. Die Konzepte richten sich an unterschiedliche Zielgruppen, leistungsstarke, besonders begabte Schülerinnen und Schüler einerseits, noch zu fördernde Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund andererseits.

Gemäß dem Kerngedanken Montessoris „Hilf mir, es selbst zu tun“ ist im **Leibniz-Montessori-Gymnasium** (Düsseldorf) die Individualisierung des Lernens angestrebtes Ziel. Mit dem Konzept der fächerübergreifenden Sprachbildung will es Schülerinnen und Schülern die grundlegenden Kompetenzen Textverständnis und Textproduktion systematisch und unter Einbezug aller Schulfächer vermitteln.

Das **Landfermann-Gymnasium** (Duisburg) möchte mit einem breit angelegten Neigungskursmodell in der Erprobungsstufe den Schülerinnen und Schülern Raum — frei von Bewertung und Leistungsdruck — zur Erprobung und Entfaltung ihrer Stärken, Fähigkeiten und Neigungen geben, um so Schullaufbahnen zu ermöglichen, die auf die Stärken der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind.

Allen Autorinnen und Autoren aus Schule und Wissenschaft sei herzlich gedankt! Allen Leserinnen und Lesern wünsche ich eine anregende Lektüre!

Gerda Eichmann-Ingwersen

Dimensionen individueller Förderung

1 Schülerinnen und Schüler gestalten ihren individuellen Lernprozess — Lernpotenziale im Gymnasium wahrnehmen

Kirsten Althoff

Im Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ setzten sich von September 2012 bis Juli 2014 ca. 400 Lehrkräfte von 137 Gymnasien in Nordrhein-Westfalen mit ihren Konzepten individueller Förderung auseinander. Sie entwickelten auf der Basis der jeweils schulintern gelebten Praxis neue Vorhaben zur individuellen Förderung ihrer Schüler(innen)schaft. Während der zweijährigen Projektlaufzeit stand neben dem Austausch mit Lehrkräften der anderen Schulen in Netzwerken und dem fachwissenschaftlichen Input auf den Netzwerktreffen die schulinterne Entwicklungsarbeit im Schulteam im Vordergrund.
Bereits nach dem ersten Projektjahr wurden alle teilnehmenden Gymnasien nach ihren Erfahrungen und Entwicklungen im Projekt befragt. Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse basieren auf dieser Befragung sowie auf den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung über den gesamten Projektzeitraum von zwei Jahren.

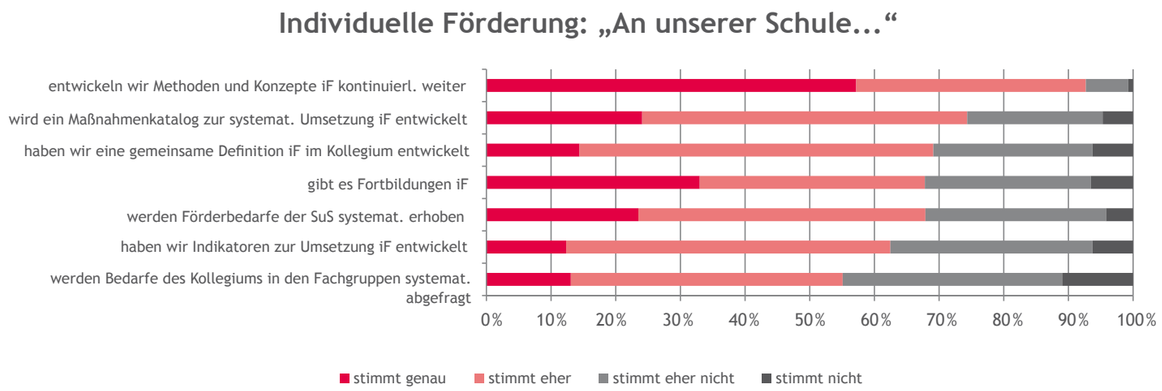
Individuelle Förderung in den teilnehmenden Gymnasien

386 Personen aus 85 Gymnasien haben im Herbst 2013 an der online durchgeführten Befragung teilgenommen. 94 Befragte waren Mitglied der (erweiterten) Schulleitung. Insgesamt 57 Prozent der Befragten haben angegeben, an der Umsetzung des im Projekt Lernpotenziale entwickelten Vorhabens beteiligt zu sein (entweder durch die Mitwirkung an der Konzeptentwicklung, die Teilnahme an den Netzwerktreffen oder als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für Schulleitung und/oder Fachkonferenzen).

Stellenwert der individuellen Förderung im Kontext Schule

Die Umfrageergebnisse zeigen, dass das Thema individuelle Förderung in den Schulen nach wie vor eine hohe Relevanz und Aktualität besitzt, aber noch nicht in allen Schulen im Sinne einer veränderten Lernkultur im Schulalltag ausreichend verankert ist (vgl. Kunze, Solzbacher:S. 31).
In der Umfrage wurde nach dem Stand der individuellen Förderung in der eigenen Schule gefragt. Dabei waren die Teilnehmenden aufgefordert, den Grad ihrer Zustimmung bzw. Ablehnung zu einzelnen Aussagen auf einer vierstufigen Skala[4] zu bestimmen (vgl. Grafik 1).
Insgesamt stimmten über 90 Prozent der Befragten der Aussage, „An unserer Schule entwickeln wir Maßnahmen und Konzepte individueller Förderung kontinuierlich weiter“ „voll“ (57 Prozent) bzw. „eher“ (36 Prozent) zu. Darüber hinaus bestätigten knapp 75 Prozent die Aussage positiv bis eher positiv, dass in ihrer Schule ein Maßnahmenkatalog zur systematischen Umsetzung entwickelt wird und 68 Prozent gaben an, dass sie im Kollegium eine gemeinsame Definition von individueller Förderung entwickelt haben.
Bei der Betrachtung des Items „An unserer Schule haben wir eine gemeinsame Definition individueller Förderung im Kollegium entwickelt“ in Grafik 1 zeigt sich jedoch, dass nur knapp 14 Prozent diese Aussage voll bestätigen und 55 Prozent ihre Zustimmung nur eingeschränkt geben. So lässt sich in der Auswertung insgesamt feststellen, dass die Elemente, die auf eine systematische Verankerung der Maßnahmen individueller Förderung im Sinne eines allgemeinen Prinzips schulischer Lernkultur[5] hinweisen (z.B. Entwicklung von Indikatoren zur Umsetzung individueller Förderung, systematische Bedarfserhebung des Kollegiums in den Fachgruppen), noch wenig verbreitet zu sein scheinen.

Grafik 1



[4] Von 1 = stimmt genau bis 4 = stimmt nicht
[5] Vgl. dazu den Artikel von Solzbacher in diesem Heft

Dimensionen individueller Förderung

Zielsetzungen individueller Förderung

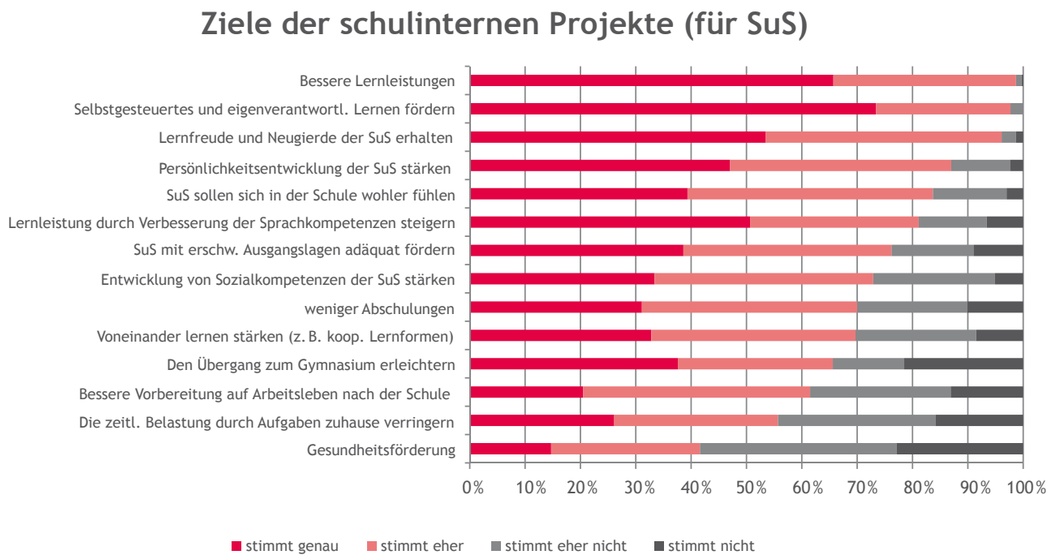
Darüber hinaus weisen die Ergebnisse darauf hin, dass mit individueller Förderung vielfältige und zahlreiche Zielsetzungen verbunden werden und es — sowohl unter den Umfrageteilnehmer(innen) generell als auch innerhalb der Einzelschulen — ein eher breit angelegtes Verständnis individueller Förderung gibt, das mit anspruchsvollen Zielen einhergeht. Ähnlich beschreibt es Fischer (2014:32/34): „Individuelle Förderung ist vielmehr als Sammelbegriff zu verstehen, dem sich verschiedene Ansätze und bestehende Konzepte zuordnen lassen. Ziel ist eine optimale Potenzialentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler“.

Dies bestätigen die Umfrageergebnisse bei der Auswertung der Frage „Welche persönlichen Ziele verbinden Sie mit individueller Förderung?“ (Althoff, 2014). Die Angaben spiegeln sowohl eine hohe Erwartungshaltung als auch eine Vielzahl an Zielen wider, die mit individueller Förderung erreicht werden sollen: Die Unterstützung schwacher Schülerinnen und Schüler weist mit einem Mittelwert von 1,1 die höchste Zustimmung auf [6] — dicht gefolgt von der Unterstützung starker Schülerinnen und Schüler (MW=1,2). Daneben stimmen viele der Befragten aber auch weiteren Items zu, z.B. dass sie mit individueller Förderung die Unterstützung jeder Schülerin/jedes Schülers nach individueller Lernausgangslage (MW = 1,3), die Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation (MW = 1,5) und/oder die Diagnose der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (MW = 1,7) verbinden.

Selbständiges und eigenverantwortliches Lernen

Im Rahmen der Umfrage zeichnet sich eine große Übereinstimmung im Hinblick auf die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum selbständigen und selbstverantwortlichen Lernen als Zielrichtung der Projekte individueller Förderung ab. Neben dem generellen Ziel, die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, wird von jeweils über 95 Prozent der Befragten die Förderung des selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernens sowie die Erhaltung der Lernfreude und der Neugierde der Schülerinnen und Schüler genannt (vgl. Grafik 2). Es fällt auf, dass mit annähernd 75 Prozent voller Zustimmung („stimmt genau“) dem Item „Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, selbstgesteuert und selbstverantwortlich zu lernen“ sogar deutlicher zugestimmt wird, als dem Item „Die Schülerinnen und Schüler sollen bessere Lernleistungen zeigen“ (volle Zustimmung 66 Prozent).

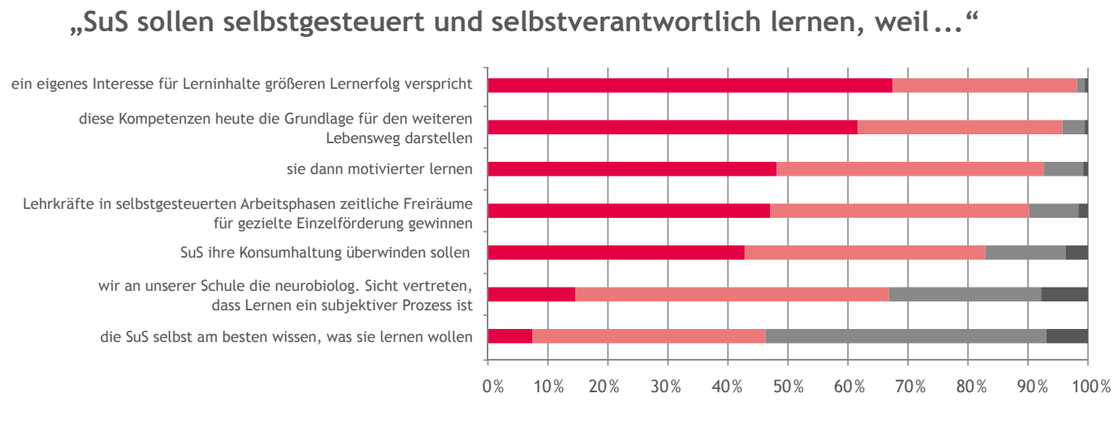
Grafik 2



[6] auf einer Skala von 1 = stimmt genau bis 4 = stimmt gar nicht

Mit eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen werden eine größere Lernmotivation und ein höheres eigenes Interesse an den Lerninhalten und damit ein größerer Lernerfolg in der Schule verbunden (vgl. Grafik 3). Zudem bestätigen über 90 Prozent der Befragten die Aussage, dass selbstverantwortliches Lernen eine Grundlage für den weiteren Lebensweg der Schülerinnen und Schüler darstellt.

Grafik 3



Ausrichtung der schulinternen Projekte

Ein großer Teil der schulinternen Projekte ist **fächerübergreifend** ausgerichtet und bezieht sich auf die Ausbildung und Förderung sogenannter „Vorläuferkompetenzen“ für den weiteren Lernprozess (vgl. dazu Solzbacher 2013). So zielen diese Projekte u.a. auf das Erlernen von Methoden zum selbstständigen Arbeiten oder die Förderung des Sprach- und Leseverständnisses hauptsächlich in den Jahrgängen 5 und 6.
Einen weiteren Schwerpunkt stellen die eher **fachspezifischen** Projekte in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen dar, die überwiegend in Pilotprojekten der Jahrgänge 7 bis 9 durchgeführt werden. Am Gymnasium kommt dem Fachunterricht ein besonders hoher Stellenwert zu. Die Ausrichtung der schulinternen Schwerpunkte erscheint auf diesem Hintergrund verständlich. Eine eher **fachunabhängige** Projektausrichtung der schulinternen Projekte mit dem Fokus auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, der Übergangsgestaltung (von der Grund- oder Sekundarschule in das Gymnasium) oder der Förderung des sozialen Lernens wird deutlich seltener benannt.

Die Maßnahmen zur individuellen Förderung, die in den Pilotprojekten der Lernpotenziale-Gymnasien umgesetzt werden, konzentrieren sich zum größten Teil auf die Gestaltung des Fachunterrichts. Nach Einschätzung der Befragten betreffen die größten unterrichtsbezogenen Neuerungen die Entwicklung von „individualisierten Lernaufgaben nach Kompetenzniveaus“. Daneben ist die Einführung/Weiterentwicklung von „Lernzeiten“ und die Einrichtung von „Lernbüros mit Materialpools“ zum selbstständigen Arbeiten ein weiteres Feld, in dem die Schulen neue Konzepte entwickeln und umsetzen.

„Individuelle Förderung mit Hilfe an Kompetenzniveaus orientierten Lernzeiten“
Exemplarisch ausgewähltes Projektmotto aus der online-Umfrage

Als weitere Maßnahme zur Umsetzung der individuellen Förderung wird von den Umfrageteilnehmer(inne)n die Lernprozessberatung und -begleitung der Schülerinnen und Schüler benannt. Diese zieht die Veränderung der Lehrer(innen)rolle in Richtung Lernberatung nach sich. Es werden z.B. Coaches ausgebildet, Tutorinnen und Tutoren eingesetzt oder auch Schüler-/Elternsprechtage zum Lernstandsfeedback eingeführt.

„Mehr Eigenständigkeit und Motivation der SuS durch individuelle Lernberatung: Hilfe durch Selbsthilfe“
„Schüler-Eltern-Sprechtag: Nur gemeinsam kommen wir voran.“
Exemplarisch ausgewählte Projektmottos aus der online-Umfrage

Veränderungsprozesse in der Schule

Die Praxis individueller Förderung in der eigenen Schule zu verändern, stellt die daran arbeitenden schulinternen Lernpotenziale-Teams vor Herausforderungen. Es hat sich gezeigt, dass die Teilnahme am Projekt und insbesondere an den Netzwerktreffen die Lehrkräfte bei dieser Entwicklungsarbeit unterstützt hat.
Über 80 Prozent der Befragten gaben an, die schulinterne Zusammenarbeit sei durch die Netzwerkarbeit intensiver geworden und jeweils gut 60 Prozent bestätigten die Aussage, dass sie sich in inhaltlichen Diskussionen zum Thema individuelle Förderung stärker engagieren und sie Widerständen im Kollegium gelassener begegnen (vgl. Althoff 2014). Dies spricht dafür, dass die Lehrkräfte sich durch den Austausch und den inhaltlichen Input auf den Netzwerktreffen, aber auch durch die Zusammenarbeit im schulinternen Lernpotenziale-Team, gegenseitig in ihrer Entwicklungsarbeit bestärken und motivieren.
Die engagierte Mitarbeit der Lernpotenziale-Kolleginnen und -Kollegen sorgt somit bereits für zunehmende Veränderungen innerhalb der Einzelschulen. Es bilden sich zum Teil neue Teamstrukturen, Mitbestimmungsgremien und Fachschaften werden zunehmend in die Projekte zur individuellen Förderung eingebunden und die Kolleginnen und Kollegen gewinnen größere Sicherheit im Umgang mit Methoden individueller Förderung (vgl. Althoff 2014).

„Der fachübergreifende Austausch der im engeren Netzwerkteam vertretenen Kolleginnen und Kollegen fördert die didaktische Diskussion in der Schule ebenso wie die Einbindung der schulischen Steuergruppe in die Umsetzung der Projektziele vor Ort.“
Zitat aus der online-Umfrage zum Nutzen der Projektteilnahme

Darüber hinaus bestätigen die Umfrageergebnisse, dass das Projekt weitere prozessförderliche Rahmenbedingungen geboten hat. Die transparente, prozessorientierte Abfolge der Netzwerktreffen, das Instrument der Zielvereinbarung sowie die qualifizierte Moderation durch ausgebildete Moderatorinnen und Moderatoren legten eine gute Basis für die schulinterne Entwicklungsarbeit (vgl. Althoff 2014).

Jedoch hat sich in den zwei Jahren Netzwerkarbeit auch gezeigt, dass die schulinternen Lernpotenziale-Teams, die in der Regel aus 2 bis 5 Lehrkräften bestehen, weitergreifende Veränderungsprozesse nicht allein bewältigen können. Sie benötigen dazu die aktive und steuernde Unterstützung der Schulleitung — sowohl durch die Beteiligung an Planungsprozessen und die verpflichtende Einbindung des Themas in die schulischen Gremien und Fachkonferenzen als auch durch die Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen (Blockung von gemeinsamen Freistunden ohne Vertretungen, Freistellungsstunden, Entlastung von Aufsichten…) für die Entwicklungsarbeit.

Um die bisher auf den Weg gebrachten Entwicklungen in Richtung einer Lernkultur individueller Förderung dauerhaft zu unterstützen, bekommen die Gymnasien auch in den nächsten drei Jahren die Gelegenheit, ihre im Projekt Lernpotenziale angefangenen Vorhaben weiterzuentwickeln bzw. weitere Prozesse für die individuelle Förderung ihrer Schülerschaft zu initiieren[7].

„Ein Konzept kann systematisch entwickelt werden, so dass Lehrerinnen und Lehrer sich der Prozesshaftigkeit der individuellen Förderung bewusst werden (z.B. sinnvolle Abfolge von Diagnose; Fördermaßnahmen und Evaluation des Erfolgs der Maßnahmen mit dem Ergebnis der eventuellen Modifikation der im Folgenden zu ergreifenden Maßnahmen).“
Zitat aus der online-Umfrage zum Nutzen der Projektteilnahme

Literatur

Althoff, K. (2014): Evaluationsbericht der online-Umfrage im Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ (bisher unveröffentlicht).

Fischer, C. (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.

Kunze, I., Solzbacher, C. (2010): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler.

Solzbacher, C. (2013): Impulsvortrag. letzter Aufruf: 16.6.2014: http://lernpotenziale-gymnasium.de/cms/upload/pdf/Vortrag_Lernpotenziale_Hamm.pdf.

[7] Zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser Broschüre war entschieden, dass das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW und die Stiftung Mercator mit dem Projekt „Verstetigung Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ Ganztags- und Halbtagsgymnasien mit dem Ziel, die individuelle Förderung dauerhaft als Leitmotiv der Schulkultur zu verankern, für drei weitere Jahre (2015 — 2018) fördern will.

2 Lernpotenziale entdecken und individuell fördern: Herausforderungen für die Einzelschule

Claudia Solzbacher

Implementierung individueller Förderung in der Einzelschule erfordert Abstimmungen im Kollegium

Ziel des Projektes „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ ist es, den jeweils unterschiedlichen Lern- und Förderbedarfen von Schülerinnen und Schülern gerechter zu werden und ihre unterschiedlichen Lernpotenziale optimal zu fördern.

Ein solches Projekt bringt große Herausforderungen für die Praxis mit sich: Die Schulen müssen zunächst klären, was individuelle Förderung überhaupt ist und sein kann, denn es gibt zahlreiche Definitionen und Ansätze hierzu, die natürlich auch mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden sind. Zudem gehen die teilnehmenden Schulen damit die Verpflichtung ein, Lernpotenziale erkennen zu können und Konzepte zu entwickeln, wie man diese je individuellen Potenziale oder Begabungen in Leistung überführen kann. Denn fest steht, dass wir im Unterricht nur bereits in Leistung (z. B. beobachtbare Handlungen und Äußerungen) umgesetzte Potenziale erkennen können. Um Begabungen in Leistungen zu überführen, bedarf es sowohl der Bildung der Persönlichkeit — und hier besonders der Ausbildung von Selbstkompetenzen (wie Selbstmotivation, Frustrationstoleranz, Selbstberuhigungsfähigkeiten etc.) — und geeigneter, d. h. passend gestalteter Lernumgebungen sowie eines Schulklimas der Anerkennung. Hinzu kommt, dass Schule, so wie sie bisher gedacht war, nicht in allen Bereichen auf ein Höchstmaß an Individualität angelegt ist: Die Förderung muss also z. B. so individuell wie möglich geschehen, aber immer im Gruppenkontext gedacht werden, da Schule auf Gruppen ausgerichtet ist. Schulen müssen darüber hinaus einen Weg finden, Individualisierung und Standardisierung zu harmonisieren. Bei der Anwendung von Ansätzen und Materialien werden zudem mitunter strukturelle und systemimmanente Dilemmata wirksam, wenn zum Beispiel Lehrkräfte vor der Entscheidung stehen, die Leistungen der Kinder an der Individualnorm zu messen und gleichzeitig der Selektionsfunktion von Schule nachzukommen. Ebenso die Loslösung von der reinen Produktorientierung bei der Leistungsbewertung hin zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung von Kindern (Prozessorientierung) trägt dieses Dilemma in sich. Diese hier beispielhaft angeführten Themen müssen im Rahmen von Schulentwicklung diskutiert werden. Insgesamt erfordert die nachhaltige und umfassende Implementierung individueller Förderung in der Einzelschule Abstimmungen im Kollegium, unter anderem über die pädagogische Orientierung und die daraus folgenden Maßnahmen.

Ressourcenorientierung als zentrales Handlungsprinzip

In unseren[8] Studien wurden Lehrkräfte gebeten, ihre Definition und ihre Ziele von individueller Förderung zu beschreiben. Es dominiert bei diesen Definitionen die individuelle Förderung auf dem Hintergrund einer Stärken-/Schwächen-Analyse der Schülerinnen und Schüler. Im Blickpunkt stehen dabei zurzeit eher die Defizite im Lernstand und grundsätzlich die defizitäre Leistungsfähigkeit und der Lernstand der Einzelnen/des Einzelnen. Eher wenig ist die Rede von den Neigungen jedes einzelnen Kindes und vom Eingehen auf diese Neigungen. Es dominiert in den Schulen die individuelle Förderung als die Anpassung an Leistungsanforderungen. Dass Heterogenität auch durch unterschiedliche Kulturen, unterschiedliche Geschlechter oder unterschiedliche soziale Herkünfte und deren je spezifische Probleme entsteht, wird dagegen sehr selten wahrgenommen und tritt hinter eine vordergründige „Leistungsfähigkeit“ zurück. Wenn aber das Ziel ist, Lernpotenziale zu entwickeln, dann ist anstelle einer Defizitorientierung eine Ressourcenorientierung gefordert als zentrales pädagogisches Handlungsprinzip, das bei Fachkräften eine Haltung zu einer umfassenden Entwicklungsorientierung voraussetzt und zwar in Bezug auf die eben genannten Unterschiede der persönlichen und in der Umwelt vorhandenen Ressourcen. Spricht man von Ressourcenorientierung in der Schule, dann ist damit gemeint, dass zunächst erst einmal beobachtet wird, über welche lernrelevanten Ressourcen oder Potenziale eine Schülerin oder ein Schüler verfügen, wie sie aktiviert werden und im weiteren Prozess der Begabungsförderung zum Wohle der Person, zur Problemreduzierung und/oder zu ihrer weiteren effektive(re)n Lern- und Persönlichkeitsentwicklung gezielt genutzt werden könnten. Die Umsetzung ist mit einer Sichtweise auf Kinder und Jugendliche verbunden, die sich an ihren Stärken und Kompetenzen orientiert. Alle Schülerinnen und Schüler haben Begabungen, die es zu finden gilt und an diesen Motivatoren muss angeknüpft werden.

Das verlangt z. B. einen stärkeren Ausbau der Lehrer-Schüler-Beziehung. Man benötigt vielfältige Kenntnisse über die Schülerinnen und Schüler. Beratung nimmt einen größeren Platz ein, ebenso wie das Eingehen auf unterschiedliche Neigungen. Konsequenz könnte z. B. auch eine veränderte Feedbackkultur und Leistungsbewertung sein, bei der Stärken kultiviert und Defizite beziehungssensibel zurückgemeldet werden (z. B. in Form von Lernentwicklungsberichten). Diese Kultur unterstützt Kinder und Jugendliche

[8] Universität Osnabrück, Prof. Dr. Claudia Solzbacher, in Kooperation mit dem niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe)

dabei, ein positives Selbstkonzept aufzubauen. Nach dem Ansatz der Ressourcensichtung und -förderung müsste sich dann auch ein systematisches und im Idealfall kollektives Fortbildungskonzept ausrichten: Was ist denn ressourcenorientierte Diagnostik und wie kann man ressourcenorientiert fördern — welche Ansätze und Methoden gibt es hier und wer führt in welchem Fach solche Methoden ein (ggf. in Form eines Spiralcurriculums beginnend in den Klassen 5)?

Diskussionswürdig bei der Einführung von individueller Förderung ist ein weiteres Ergebnis unserer Studien: Wer gefördert wird, entscheidet zurzeit die Lehrkraft selbst — es gibt aktuell an vielen Schulen noch keine Gremienkultur. Es gibt zwar mehrere (informelle und formelle) Entscheidungsinstanzen, aber eher keine feste Gremienkultur bzgl. der Fallbesprechung jedes einzelnen Kindes. Die innovativen Schulen, die individuelle Förderung seit langem betreiben, benennen die Kooperation der Lehrkräfte und besonders die ausgefeilte Konferenzkultur zur individuellen Förderung als ganz wichtiges Instrument der Schulentwicklung in diese Richtung.

Systematisch planen, um anspruchsvoll zu fördern

Nachdem sich eine Schule über die Ziele und Herausforderungen individueller Förderung verständigt hat, verläuft der Prozess der individuellen Förderung im jeweiligen Unterricht idealtypisch in fünf Phasen:

1) Beobachtung/ Diagnostik,
2) Förderplanung: Auswahl der Methoden und Maßnahmen sowie Leistungsfeststellung und -bewertung,
3) Durchführung der Methoden und Maßnahmen von individueller Förderung,
4) Evaluation der Maßnahmen sowie
5) die kontinuierliche Dokumentation der Phasen 1 bis 4.

Für individuelle Förderung in der Schule steht ein großer Kanon unterschiedlicher und zum Teil auch zunächst konzeptionell unverbundener Ansätze und Methoden der Diagnostik und Förderung zur Verfügung. Auf der Ebene der Förderung sind das z. B.: Förderunterricht, fachbezogene individuelle Beratung der Schülerinnen und Schüler, Binnendifferenzierung, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, individualisierte Lernaufgaben, Kompetenzraster, Schüler(innen)selbstbeurteilung, Schüler-(innen)mitbeurteilung,Lernverträge/Lernbriefe, Lerntagebücher, systematische Beobachtung, Förderpläne,Portfolio, Enrichment (z. B. Anreicherung des Stoffes, sog. Drehtürmodell), Akzeleration (z. B. Überspringen von Klassen), Schüler(innen)reflexionsbögen etc. Aufgrund wissenschaftlicher Analysen können wir grundsätzlich sagen, dass ein Unterricht besonders erfolgreich ist, der viele Phasen beinhaltet, in denen Schülerinnen und Schüler zu aktiven Gestalterinnen und Gestaltern ihres Lernprozesses werden. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler regelmäßig die Gelegenheit haben müssen, ihren Interessen und Neigungen zu folgen. Und sie müssen gleichzeitig erleben, dass sie immer wieder an das obere Niveau ihres Leistungsvermögens durch entsprechende Lernaufgaben herangeführt werden.

Auf schulischer Ebene sind aktuell in der Regel nur wenige Maßnahmen zur individuellen Förderung in diesem Sinne systematisch reflektiert und verankert. Im Unterricht werden sie auch unterschiedlich stark und eher unsystematisch genutzt, wie Lehrer(innen)befragungen ergeben haben. Schulinterne Curricula oder andere gemeinsame Vereinbarungen existieren nicht in allen Fächern, auch wenn dies so vorgesehen ist. Wenn überhaupt konkrete Maßnahmen implementiert sind, dann sind diese häufig aus der Teilnahme an Programmen erwachsen, an denen sich die Schule beteiligt hat und aus denen Veränderungen hin zu mehr individueller Förderung resultieren (z. B. die Teilnahme am SINUS-Programm im Fach Mathematik; vereinzelt erwähnt wird auch das Methodentraining für Lehrkräfte). Daran wird deutlich, wie wichtig solche Projekte wie in NRW „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ sind, um eine systematische Veränderung von Lernkultur auf die Dauer zu implementieren.

Denn eines ist wichtig zu betonen: Einige der Probleme werden sich bei der geplanten flächendeckenden Umsetzung der Inklusion noch verstärken.

Zeit haben und Zeit managen als Voraussetzungen für gerechte Förderung

Viele Lehrkräfte wünschen sich für die hier nur grob geschilderten Herausforderungen mehr Zeit bzw. einen bewussten und flexiblen Umgang mit Zeit und entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen. Eine solche flexiblere Zeitgestaltung liegt zum Teil in der Eigenverantwortung der Schulen und sollte hier konsequenter auf die Agenda gesetzt werden. Die Ausgestaltung der Schulen in Ganztagsschulen bietet weitere Gestaltungsmöglichkeiten. Besonders die Beziehungsgestaltung als wichtige Grundlage von Lernen benötigt Zeit. Auch die Entwicklung der Selbstkompetenz als wichtigste Voraussetzung für Potenzialentfaltung läuft maßgeblich über Lehrer-Schüler-Beziehungen: Lernen ist ohne Emotionen nicht zu haben. Emotionen sind besonders in Beziehungen erlebbar — negativ wie positiv. Lernförderlich sind eine Atmosphäre und Haltung der Wertschätzung — den Schülerinnen und Schülern gegenüber aber auch der Lehrkräfte untereinander, die auch das Schulklima prägen. Beziehungen finden heute aber unter Zeitdruck statt, klagen die Lehrkräfte und dies führt zu Fragen von Verteilungsgerechtigkeit der Lehrer(innen)aufmerksamkeit.

Auch bei der Konzeptionierung von Extralernzeiten steht man nicht selten vor einem Dilemma: Sollen diese vornehmlich den Schwächeren zugute kommen, gewähre ich diese Zeit denen, die zeigen, dass sie etwas leisten wollen und auch bereits leisten bzw. wie werden Lernzeiten und Lehreraufmerksamkeit gerecht verteilt? Dort wo es gelingt, die Verschiedenheit der Kinder als Ausgangspunkt des eigenen pädagogischen Handelns zu sehen, erleben Lehrerinnen und Lehrer den Widerspruch zwischen einer Förderung von Verschiedenheit auch im Hinblick auf Leistungsanforderungen und dem Gleichbehandlungsanspruch weniger. Gerechtigkeit ist für sie keine Frage von gleicher Verteilung innerhalb eines selektiven Systems, sondern eher eine Frage der Anerkennung unterschiedlicher Bedürfnisse und dem Ziel jedem Kind „gerecht“ werden zu wollen.

Individuelle Förderung als allgemeines Prinzip schulinterner Lernkultur nachhaltig gestalten

Das erklärte Ziel des Projektes „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ ist deshalb zu unterstützen: Individuelle Förderung als allgemeines Prinzip schulinterner Lernkultur nachhaltig zu gestalten, indem bestehende Ansätze individueller Förderung und selbstständigen Lernens zu einem schulischen Konzept weiterentwickelt werden und diese über die Laufzeit des Projektes in allen relevanten Fachgruppen zu etablieren. Dies gilt besonders, wenn man sich auf die folgende Definition einigen möchte:

„Unter individueller Förderung werden alle Aktivitäten von Pädagoginnen und Pädagogen verstanden, die mit der Intention erfolgen, die Persönlichkeitsentwicklung und die Entfaltung der Fähigkeiten und Begabungen eines jeden Kindes zu unterstützen. Ausgangspunkt sind die Lebenswelt des Kindes, seine spezifischen Bedürfnisse und die Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben. Grundlegend sind die Pädagog(innen)-Kind-Beziehung und deren Reflexion. Individuelle Förderung orientiert sich an den Ressourcen des Kindes. Grundorientierung ist der Respekt vor Vielfalt (Diversity). Ziel ist die Umsetzung eines ganzheitlichen Bildungsanspruchs. Die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen besteht darin, eine geeignete Lernumgebung zu arrangieren, die das Kind anregt, seine Entwicklung selbstständig zu gestalten.“ (Solzbacher, Behrensen, Sauerhering, Schwer 2012 und Kunze, Solzbacher 2008) Dass die Einzelschule hierfür Partner benötigt, ist offensichtlich: Schulen in Netzwerken können z.B. ihre Erfahrungen mit gelungenen Ansätzen austauschen. Nicht alle müssen das Rad (d. h. z. B. Konzepte, Materialen etc.) neu erfinden. Speziell ausgebildete Moderatoren und Moderatorinnen können beratend zur Seite stehen und alle zusammen können die professionell erlebten dafür notwendigen Gelingensbedingungen mit den für Bildungspolitik Verantwortlichen besprechen. Denn ohne veränderte Rahmenbedingungen sind derart anspruchsvolle Ziele nachhaltig nicht zu erreichen.

Literatur

Kunze, I., Solzbacher, C. (2008): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Baltmannsweiler, 4. unveränderte Auflage 2012.

Solzbacher, C., Behrensen, B., Sauerhering, M., Schwer, C.(2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrkräften. München.

3 Stärkenorientierung in Schule und Unterricht

Ulrike Stadler-Altmann

Mit der Frage nach der gezielten Förderung von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ihrer Lernpotenziale haben sich Forscherteams in zwei Schulforschungsprojekten auseinander gesetzt: im Projekt „Selbstkonzept fördern durch lernplankonforme Förderung“ (SELF; vgl. Sacher, Stadler-Altmann 2005, 2006), und im Modellversuch „Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein“ (KOMPASS; vgl. Scheunpflug, Stadler-Altmann, Zeinz 2012). Gemeinsam mit den Lehrkräften der beteiligten Schulen wurden Unterrichtkonzepte und Schulprojekte entsprechend der jeweiligen schulischen Ausgangslage erarbeitet. Ihr Anliegen war es, die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Fähigkeiten und Interessen zu bestärken. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zeigen, dass diese Stärkenförderung insbesondere dann erfolgreich ist, wenn es gelingt, das jeweilige Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler anzusprechen.

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

So wie sich in der Schulzeit das Wissen und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entwickeln, entwickeln sich auch ihre Persönlichkeit und Lernfähigkeit. Dabei scheinen nicht nur die kognitiven Voraussetzungen den Schul- und Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen zu beeinflussen. Das Selbstkonzept (vgl. im Überblick: Mummendey 2006) und die Überzeugung von der eigenen Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura 1997) haben ein hohes Erklärungspotential für die Persönlichkeitsentwicklung und das Verhalten eines Menschen. Übereinstimmend hat sich in allen Forschungszusammenhängen die Erkenntnis durchgesetzt, dass jeder Mensch ein Wissen über sich selbst hat, dieses mit zunehmendem Alter ausdifferenziert und, dass sein Handeln bewusst oder unbewusst durch dieses Wissen beeinflusst wird. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass sich die gezielte Förderung von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit in Schule und Unterricht mittel- und langfristig positiv auf den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern auswirken kann (vgl. Stadler-Altmann, Zeinz, Scheunpflug & Dresel 2010). Modellhaft lässt sich diese Bestärkung und positive Veränderung mit dem Schülerselbstkonzept (Stadler-Altmann 2010) beschreiben. Dieses ermöglicht es, die fortschreitende Selbstkonzeptualisierung im Jugendalter und im Rahmen von Schule und Unterricht genauer zu fassen.

Die Möglichkeit, das Selbstkonzept durch bestimmte Situationen, Stimmungen und Atmosphären (detailliert in: Hannover 1997) oder die Möglichkeit der Verfolgung selbstgesetzter Ziele positiv zu beeinflussen (vgl. Scheunpflug, Zeinz & Stadler-Altmann 2012), kann für Schule und Unterricht genutzt werden. Dabei müssen Lehrkräfte zunächst befähigt werden, mittels pädagogischer Diagnostik das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ihrer Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen. Dann kann es möglich sein, in Lernberatung und individueller Förderung die Schülerinnen und Schüler bei der positiven Entwicklung ihres Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeit zu unterstützen.

Erfolgreiche Stärkenförderung

Die genannten Schulforschungsprojekte verfolgen beide das Ziel, Schülerinnen und Schüler zu bestärken. Das Projekt SELF entstand im Zusammenhang einer Suchtpräventionskampagne für die sechste Jahrgangsstufe an Gymnasien. Da aus der Präventionsforschung (Barth 1998; Botvin 2000) bekannt ist, dass Furchtappelle nicht den erwarteten Erfolg zeigen, stand die Förderung des Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler im Zentrum des beforschten Präventionskonzepts. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass ein positiv ausgeprägtes Selbstkonzept Sucht und Suchtverhalten verhindern kann (vgl. Sacher & Stadler-Altmann 2005). Der primärpräventive Ansatz des Projekts SELF setzt deshalb auf eine Vorbeugungsstrategie. Diese stellt die Förderung der Lebens- und Handlungskompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler mittels ressourcenorientierter Stärkung in Schule und Unterricht in den Mittelpunkt der Maßnahme. Gleichzeitig stärkte SELF das Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen, indem es die spezielle Unterrichtsmethodik der neuen Lehr-Lern-Kultur nutzte (vgl. Stadler-Altmann, Schindele & Schraut 2008). Um die thematische und methodische Fokussierung auf ein Kernfach zu vermeiden, wurden die Schülerinnen und Schüler fächerübergreifend in das Projekt eingebunden. Dazu wurden für die Fächer Deutsch, Natur und Technik (Biologie), Musik, Kunst und Sport einzelne Unterrichtsmodule erstellt.

Die Stärkenförderung im Unterricht kann sich allerdings nur dann selbstkonzeptwirksam auswirken, wenn die Schülerinnen und Schüler auf einer Individualebene (vgl. im Überblick: Filipp 2006) erreicht werden und sich im Zustand der Selbstaufmerksamkeit (Hannover 1997) befinden. Dabei ist das Unterrichtsgeschehen (vgl. Jerusalem 1997) als zentrale Komponente zu betrachten. Die Wahrnehmung des Klassen- und Schulklimas (vgl. Eder & Mayr 2000) der einzelnen Schülerinnen und Schüler muss dabei verstärkt in den Blick genommen werden. Diese Aspekte sollten daher auch gezielt in die Unterrichts- und Schulentwicklung einfließen. Dabei sollten sowohl Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte als auch Eltern einbezogen werden.

Das Interventionsprojekt KOMPASS hatte ebenfalls die Stärkenförderung der Schülerinnen und Schüler zum Ziel (vgl. Scheunpflug, Stadler-Altmann & Zeinz 2012). Hier sollte durch eine systematische Veränderung der Lern- und Schulkultur Lernmotivation und Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessert werden. Zentrale Ansatzpunkte sind dabei das Schulleben und das Unterrichtshandeln. Damit wurde im Projekt zum einen auf eine umfassendere Förderung von Schülerinnen und Schülern, vor allem im Hinblick auf Lernfreude, Selbstwertgefühl, Motivation und Kompetenzen, gezielt. Zum anderen sollte die Stärkenförderung der Schülerinnen und Schüler durch die Veränderung der Schulkultur von einer Defizitorientierung hin zu einer auf Anerkennung der Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Wertschätzung erreicht werden.

Ergebnisse und Anregungen

Bei beiden Projekten zeigen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung, dass die Stärkenförderung der Schülerinnen und Schüler dann gelingt, wenn ihr Selbstkonzept und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung angesprochen und positiv beeinflusst werden.

Aus der vielfältigen Datenbasis des SELF-Unterrichtsprojekts kann ein differenziertes Bild der Selbstkonzeptverbesserung bei Elf- bis Dreizehnjährigen gezeichnet werden. Die statistische Überprüfung des Effektes der Intervention berücksichtigt sowohl Persönlichkeitsmerkmale der einzelnen Schülerinnen und Schüler, als auch unterschiedliche Kontextbedingungen in den Klassen (Sacher & Stadler-Altmann 2006). Es zeigt sich, dass die Intervention/das Unterrichtsprojekt SELF unter bestimmten Bedingungen erfolgreich ist. Hier ist insbesondere die Ausgangslage der jeweiligen Klasse von Bedeutung.

Auf der Individualebene wurde in einem Mehrebenendesign und mittels Pfadanalysen die Korrelation zwischen Klassen-/Schulklimawahrnehmung, Schülerselbstkonzept und Noten überprüft. Dabei stellte sich — erwartungsgemäß — heraus, dass die direkte Wirkrichtung vom Klima auf die Noten minimal ist. Es zeigt sich vielmehr, dass das Klima indirekt, d.h. vermittelt über das Schülerselbstkonzept, auf die Noten wirkt (vgl. Stadler-Altmann 2010, S. 137). Für die Schulwirklichkeit und den Unterrichtsalltag bedeutet dies, dass es sich lohnt, in das Klima, speziell in das Klassen- und Unterrichtsklima, zu investieren. Dadurch wird nicht nur der soziale Zusammenhalt in der Klasse gestärkt, sondern auch die Leistung der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst — ein Zusammenhang, der auch in der aktuell diskutierten Hattie-Studie (vgl. Hattie 2002, dt. Version 2013) gezeigt wird.

Ebenso positive Ergebnisse zeigt die Evaluation des Modellversuchs KOMPASS. Hier sind zusammengefasst vier Hauptergebnisse hervorzuheben, die sich zu Stärkung des Selbstkonzepts gezeigt haben (detailliert in: Scheunpflug, Stadler-Altmann & Zeinz 2012, S. 160—179):

- Bessere Bewältigung des Übertritts in die weiter führenden Schulen.
- Abfederung der Selbstwert- und Interessenseinbußen in den achten und neunten Jahrgangsstufen.
- Nachhaltige Effekte einer Stärkenförderung in der Sekundarstufe I.
- Positive Entwicklungen im Lehrerkollegium hinsichtlich der individuellen Berufszufriedenheit und des Zusammenhalts im Kollegium.

Als Anregung aus beiden Projekten lässt sich festhalten, dass die positive Verstärkung des Schüler(innen)selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Schülerinnen und Schüler sie in Schule und Unterricht erfolgreich machen kann. Unter Erfolg wurde in beiden Projekten die Erhöhung der motivationalen Aspekte (z. B. Lern- und Schulfreude), der positiven Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas und die Verbesserung der Schulleistung verstanden. Dabei sind in beiden Projekten Elemente der individuellen Förderung, der Lernberatung und der pädagogischen Diagnostik zum Einsatz gekommen. Aus dem Projekt SELF wurde zudem ein Instrument für die pädagogische Diagnostik entwickelt, das es einer Lehrkraft erleichtern soll, das Schüler(innen)selbstkonzept in ihrer Klasse, d.h. die Ausprägungen des Selbstkonzepts ihrer Schülerinnen und Schüler einzuschätzen:

- Als Klassen mit höchstwahrscheinlich unterdurchschnittlichem Schüler(innen)selbstkonzept können solche gelten, in denen weniger als 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen Notendurchschnitt unter 2,25 (d.h. besser als 2,25) in den Hauptfächern (Deutsch, 1. und 2. Fremdsprache, Mathematik) haben. Eine Klassifikation nach diesem Kriterium ist bei den SELF-Daten zu ca. 86 Prozent richtig.

- Als Klassen mit höchstwahrscheinlich überdurchschnittlichem Klassenklima können jene gelten, in welchen mindestens 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler beim nachstehenden (aus fünf Fragen bestehenden) Fragebogen zum „Lehrerklima“ (Tab. 1) einen Summenwerte über neun erreichen. Die damit erreichte Prognosesicherheit liegt bei ca. 85 Prozent.

Tab. 1: Fragebogen zum „Lehrerklima“

	stimmt überhaupt nicht = 0	stimmt nicht = 1	stimmt ein bisschen = 2	stimmt genau = 3
Den meisten Lehrerinnnen und Lehrern ist es wichtig, dass ich mich wohl fühle.				
Die meisten Lehrerinnnen und Lehrer behandeln mich fair.				
Die meisten Lehrerinnnen und Lehrer erklären etwas so lange, bis ich es verstanden habe.				
Die meisten Lehrerinnnen und Lehrer tun viel, um mir zu helfen.				
Wenn ich einmal versage, machen mir die meisten Lehrerinnnen und Lehrer Mut.				

Interne Konsistenz α = 0,764.
(Sacher & Stadler-Altmann 2006, S. 52)

Da diesen beiden Verfahren ein umfangreicher Datensatz, von mehr als 2000 Schülerinnen und Schülern an 24 Gymnasien zugrunde liegt, können beide als zuverlässig eingeschätzt werden.

Mit diesen Ergebnissen aus der Unterrichtsforschung erhoffen wir Schulforscher und Schulforscherinnen uns, über die Projektschulen hinaus die Schul- und Unterrichtspraxis für indirekt wirkende, aber dennoch wirkkräftige Einflüsse auf Schülerleistungen und Selbstkonzeptentwicklung zu sensibilisieren. Unsere Ergebnisse sind gleichzeitig Hinweise, wo (in welchen Bereichen) und wie (mit welchen Ansätzen) eine sinnvolle und erfolgversprechende Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit ansetzen kann. Dafür bieten sich insbesondere Methoden des offenen Unterrichts an, die sowohl die individuellen Interessen und Stärken der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen als auch deren Selbstreflexionskompetenzen und Metawissen zum eigenen Lernverhalten und geeigneten Lernstrategien fördern. Gerade für Schulen und Klassen mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern ist dieser Weg besonders Erfolg versprechend, da die positiven Effekte der Selbstkonzeptstärkung umso größer ausfallen, je geringer das Selbstkonzept und die Schülerleistungen ausgeprägt sind (vgl. Stadler-Altmann, Zeinz & Gördel 2014).

Illustrieren lässt sich das an folgenden Umsetzungsbeispielen aus den genannten Projekten:

SELF: Unterrichtsmaterialien

Da SELF ursprünglich als Suchtpräventionsprogramm konzipiert war, musste es den schulischen Anforderungen genügen und an die Institution Schule, die jeweiligen schulischen Gegebenheiten und die in ihr arbeitenden Menschen angepasst werden.

Grundsätzlich wurde auf die folgenden Punkte Bezug genommen und diese in Unterrichtsmaterialien für die Fächer Deutsch, Natur & Technik (Biologie), Sport, Kunst und Musik umgesetzt:

- Konzentration auf einen Suchtstoff
- Theoretische Absicherung des Präventionskonzepts
- Berücksichtigung einer Jahrgangsstufe
- Einbettung in den Lehrplan
- Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen des regulären Unterrichts
- Elemente der neuen Lehr-Lern-Kultur
- Kompaktes Unterrichtsmanual für die Lehrkraft
- Wissenschaftliche Evaluation

Die verwendeten Methoden der neuen Lehr-Lern-Kultur, die im Projekt SELF an den teilnehmenden Schulen ein- und durchgeführt wurden, sind zum Beispiel: Kooperatives Lernen, Anchored Instruction, Situiertes Lernen, Problem Based Learning, Cognitive Apprenticeship, Cognitive Flexibility und Goal Based Scenarios (vgl. Sacher/Stadler-Altmann 2006). Ein SELF-Modulhandbuch, in dem die konkreten Stundenplanungen ausgeführt sind, erleichtert den Lehrkräften die konkrete Umsetzung (vgl. Stadler-Altmann i. Vorb.). Als Beispiel hierfür kann eine Sportstunde „Ich traue mir — Ich traue Dir“ dienen (siehe Abb. 1 & Tab. 2):

Tab. 2: Sportstunde „Ich traue Dir — Ich traue mir“ (Sacher & Stadler-Altmann 2006, UE 4)

Ablauf	Thema	Soziale Umwelt		Material
		Mitschüler	Lehrkraft	
• Vertrauensübung „Baumstamm“ • Sicherheitseinweisung • Festlegen der Aktion: „Dschungelabenteuer“ — „Klettertag“ — „Flucht aus dem Gefängnis“ — „Alpenüberquerung“ — „Rettung aus Seenot“ …	Vertrauen	Klein-gruppen	Anregung	
Aufbau und Vorstellen der Stationen durch die Schülerinnen und Schüler	Gerätetechnik	Gruppen	Moderation	Geräte aus der Turnhalle
Alle Schülerinnen und Schüler durchlaufen alle Stationen! • Wie im Zirkeltraining • Bis alle wieder bei ihrer Station angekommen sind Gemeinsamer Abbau	Vertrauen/ Mut/Körperbe-herrschung	Gruppen	Moderation	
Gespräch in Kleingruppen anhand der SELF-Fragen: Kostete dich eine der Übungen Überwindung? Hattest du Angst? Ein Kribbeln im Bauch? Hattest du Vertrauen in deine Kraft? Hattest du Vertrauen in die Klassenkameradinnen/Klassenkameraden, die die Station aufgebaut haben? In ihre Hilfestellungen? Was kostet dich im Alltag Überwindung? Vertraust du deiner Kraft? Vertraust du in bestimmten Situationen deinen Freunden? In welchen? Gehst du im Alltag Risiken ein? Welche? Welche Risiken im Alltag haben denn nichts mit Sport zutun? Wem vertraust du im Alltag? Was heißt denn „Auffangen“ im übertragenen Sinn? Wer fängt dich auf? Eltern? Freunde?	Vertrauen/ Mut	Klein-gruppen	Moderation	Arbeitsblatt
Entspannung — Progressive Muskel Relaxation Schülerinnen und Schüler liegen auf Matten/Vorlesen der Entspannungs-anweisung	Entspannung	Einzelarbeit	Moderation	
Hausaufgabe: Übt diese Entspannungtechnik zu Hause, führt das Übungs-protokoll. Benutzt dazu die Arbeitsblätter!				SELF-Arbeitsblätter

Abb. 1: Impressionen aus der Sportstunde „Ich traue Dir — Ich traue mir“ (Jacher/Stadler-Altmann 2006, UE 4)

Dimensionen individueller Förderung

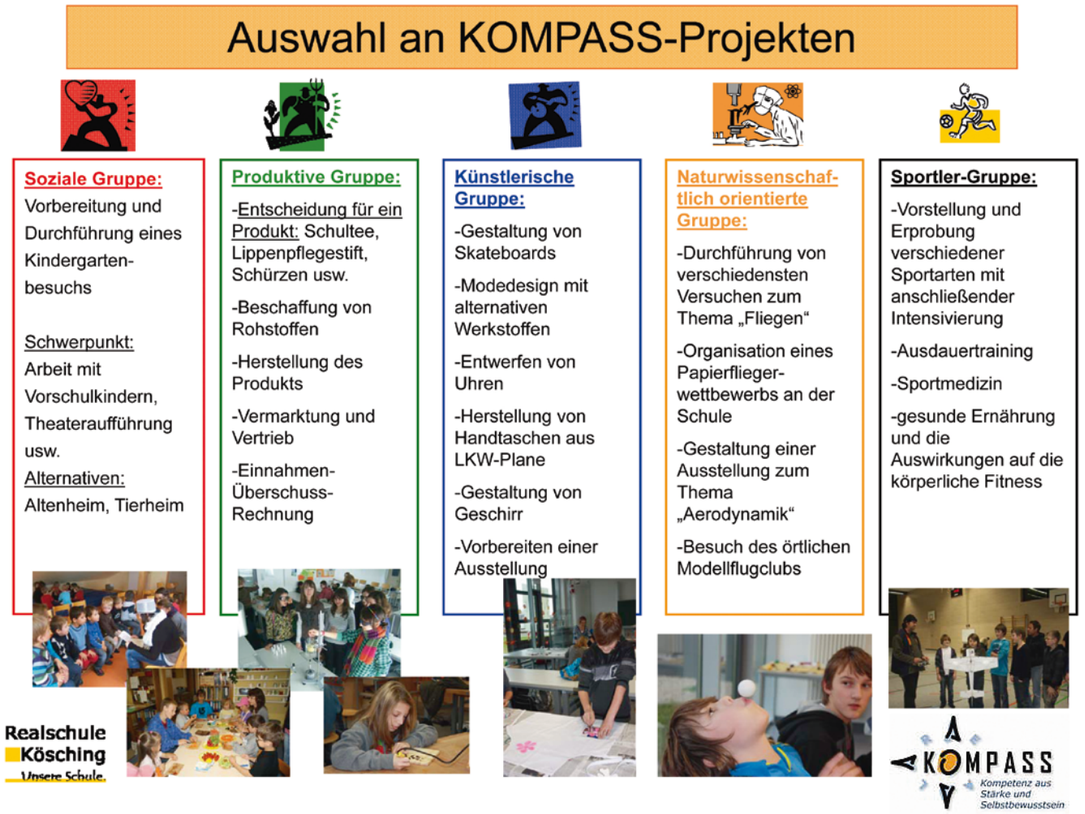
Der Vorteil der im Projekt SELF erarbeiten Unterrichtsmaterialien liegt darin, dass vertraute Unterrichtsmethoden und -situationen ergänzt und um den Aspekt der Selbstkonzeptförderung erweitert werden. Dabei wird deutlich, dass in vielen Lehr-Lernarrangements die Möglichkeiten der Selbstkonzeptförderung bereits angelegt sind und es oft nur eines veränderten Blicks auf die Unterrichtsplanung bedarf, um diesen herauszustellen.

KOMPASS: Projektideen

Ein Projektbeispiel für KOMPASS stellt die Arbeit mit Kompetenzrastern (vgl. Abb. 3, S.21) dar. Hier stellen Lehrkräfte unter-schiedliches Lernmaterial zu einem bestimmten Fach oder Thema bereit. Die Schülerinnen und Schüler schätzen dann ihre aktuellen Fähigkeiten in diesen Fächern bzw. Themen mithilfe der Kompetenzraster ein und planen ihren weiteren Lernweg. In diesem Prozess werden sie von ihrer Lehrkraft beraten und unterstützt. Abschließend reflektieren Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler über den Lernerfolg und das weitere Vorgehen, um den individuellen Lernprozess voran zu bringen.

Andere Schulen aus dem KOMPASS-Projekt haben ein Gesamtkonzept zur Stärkenförderung innerhalb und außerhalb des Unterrichts erarbeitet und umgesetzt. Dieses zeigt Abbildung 2.

Abb. 2: Schulisches Gesamtkonzept zur Stärkenförderung
(Scheunpflug/Stadler-Altmann & Zeinz 2012)



6. Jahrgangsstufe

Kompetenzstufen	K1	K2	K3	K4
Inhaltsbezogene Kompetenzen				
Zahlen Ich kenne mich mit dem Aufbau des Dezimalsystems und den natürlichen Zahlen aus.	Ich kann beliebig große Zahlen benennen, schreiben (auch in Worten), schätzen, nach ihrer Größe sortieren und runden. Die Verwendung der Zeichen < und > stellt für mich kein Problem dar.	Ich kenne mich mit Stellenwertsystemen aus. Im Dezimalsystem kann ich jede Zahl mit Hilfe von Zehnerpotenzen darstellen.	Ich kann die Teilbarkeitsregeln für die Zahlen 2, 3, 4, 5, 9, 10, 25, 100. Darüber hinaus kenne ich Primzahlen.	Ich kann die Teilbarkeitsregeln bei der Primfaktorzerlegung anwenden und so den ggT und das kgV bestimmen.
Zahloperation Ich beherrsche die Rechentechniken in den vier Grundrechenarten unter Berücksichtigung aller Rechengesetze.	Im uneingeschränkten Zahlenraum beherrsche ich die schriftlichen Verfahren der Grundrechenarten. Auch das Kopfrechnen bei kleineren Zahlen stellt für mich kein Problem dar.	Ich kann mit den Grundbegriffen der Grundrechenarten (Summe, Differenz, etc.) umgehen und Überschlagsrechnungen anstellen.	Ich kann Produkte als Potenzen darstellen und den Potenzgesetzen berechnen. Ich weiß, was die Basis und was der Exponent ist. Die Quadratzahlen 1 bis 20 kenne ich.	Ich kann unter Verwendung der Rechenregel „Potenz vor Punkt vor Strich, Klammer zuerst“ Rechnungen lösen. Mit Hilfe der Rechengesetze kann ich dabei vorteilhaft rechnen.
Abhängigkeiten Ich kann mit Termen arbeiten. Die Lösungsmenge von (Un-) Gleichungen im Zahlenbereich der natürlichen Zahlen kann ich durch Probieren lösen.	Ich bestimme Termwerte durch Einsetzen von Zahlen in Platzhalter bzw. Variablen.	Ich kann Terme beschreiben und aus Beschreibungen Terme ableiten.	Einfache Gleichungen und Ungleichungen löse ich durch Probieren.	Ich kann mit Hilfe von Termen, sowie Gleichungen und Ungleichungen Sachaufgaben lösen.
Messen Ich kann mit gängigen Maßeinheiten und Größen sicher rechnen. Ich löse alltagsorientierte Sachaufgaben.	Ich kenne die verschiedenen Maßeinheiten der Masse, der Länge, des Geldes und der Zeit. Ich kann eine Größe in die kleinere oder größere Einheit umwandeln. Das Arbeiten mit dem Maßstab stellt für mich kein Problem dar.	Ich kann mit Größenangaben in gemischter Schreibweise oder in Kommaschreibweise rechnen. Auch Sachaufgaben kann ich lösen. Der Dreisatz dient mir hierfür als Hilfsmittel.	Ich kann Flächen vergleichen, schätzen, messen und berechnen. Flächeneinheiten kann ich umrechnen. Auch die Oberfläche von Quader und Würfel kann ich bestimmen.	Ich kann Rauminhalte messen, vergleichen, schätzen und das Volumen von Würfel und Quader bestimmen. Raumeinheiten kann ich dabei umrechnen.
Ebene und Raum Ich kann sicher mit dem Zeichenwerkzeug grundlegende geometrische Figuren zeichnen.	Ich kann Längen unterscheiden, benennen und zeichnen. Das Zeichnen von senkrechten und parallelen Geraden stellt kein Problem für mich dar.	Ich kann ebene Figuren beschreiben, zeichnen und klassifizieren. Den Umfang von Rechteck und Quadrat kann ich bestimmen.	Ich kann räumliche Figuren benennen, zeichnen und beschreiben. Die Darstellung von Würfeln und Quadern mit Hilfe von Netzen vertraut.	Ich kann mit Hilfe von Netzen geometrische Probleme lösen. Sachaufgaben zu ebenen und räumlichen Figuren kann ich ebenfalls lösen.
Daten und Zufall Ich kann mit Tabellen und Diagrammen arbeiten. Ich kann einfache Zufallsexperimente durchführen und darstellen.	Ich kann die Ergebnisse aus Fragebögen erfassen und in Strichlisten, Tabellen und Diagrammen darstellen.	Ich kann Tabellen und Diagramme lesen und die Daten auswerten. Die absolute Häufigkeit kann ich angeben.	Ich kann ein- und zweistufige Zufallsversuche (Laplace-Experimente) durchführen und auswerten.	Ich verstehe das Zählprinzip mit Hilfe von Baumdiagrammen und kann es selbst zur Auswertung und Begründung der Ergebnisse von Zufallsexperimenten einsetzen.

Abb. 3: Kompetenzraster Mathematik
5. Jahrgangsstufe
(Scheunpflug/Stadler-Altmann & Zeinz 2012)

Katrin Ilsanker
Anita Kreiner
Karsten Kundt

Realschule Wasserburg
Anton-Heilingbrunner-Schule

Wieder andere Projektschulen haben sich jeweils einen Lernraum eingerichtet, um der veränderten Unterrichtskultur Raum zu geben, z. B. für Mentoring- und Tutorenprogramme (vgl. Abb. 4).

Durch diese Beispiele wird deutlich, wie unterschiedlich und kreativ die an den Projekten beteiligten Lehrkräfte mit der Zielherausforderung der Selbstkonzeptförderung und Stärkenorientierung umgegangen sind. Viele weitere konkret beschriebene Konzepte finden sich im SELF-Unterrichtsmanual (Stadler-Altmann, in Vorb.) und im Projekthandbuch „Bestärken und Fördern“ (Scheunpflug/Stadler-Altmann/Zeinz 2012).

Abb. 4: Lernräume
(Scheunpflug/Stadler-Altmann & Zeinz 2012)

Literatur

Bandura, A. (1997): Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York.

Barth, J., Bengel, J. (1998): Prävention durch Angst. Stand der Furchtappellforschung. BZgA. Köln.

Botvin, G. J. (2000): Preventing drug abuse in schools: social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors. Addictive Behaviours. pp. 887-897.

Eder, F., Mayr, J. (2000): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. — 8. Klassenstufe (LFSK 4-8). Göttingen.

Filipp, S.-H. (2006): Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten, in: Zeitschrift für Päd. Psychologie, 20, S. 65-72.

Hannover, B. (1997): Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens. Bern.

Hattie, J. (2002/2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler.

Jerusalem, M. (1997): Schulklasseneffekte, in: Weinert, F. E. (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule, Göttingen. Hogrefe, 53-278.

Mummendey, H. D. (2006): Psychologie des „Selbst“. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen.

Sacher, W., Stadler-Altmann, U. (2006): SELF – Selbstkonzept fördern durch lehrplankonforme Förderung. Bericht über die Durchführungsphase. 01.10.2005 — 31.10.2006. unveröffentl. Forschungsbericht, 250 S.

Sacher, W., Stadler-Altmann, U. (2005): SELF – Selbstkonzept fördern durch lehrplankonforme Förderung. Bericht über die Pilotphase. 01.09.2004 — 30.09.2005. unveröffentl. Forschungsbericht, 325 S.

Scheunpflug, A., Stadler-Altmann, U., Zeinz, H. (2012): Bestärken und fördern. Wege zu einer veränderten Lernkultur in der Sekundarstufe I. Seelze.

Stadler-Altmann, U. (2010): Das Schülerselbstkonzept. Eine empirische Annäherung. Bad Heilbrunn.

Stadler-Altmann, U., Schindele, J., Schraut, A. (2008) (Hg.): Neue Lernkultur — neue Leistungskultur. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.

Stadler-Altmann, U., Zeinz, H., Gördel, B.-M. (2014): Die Rolle der Schulleitungen bei Innovationen in Schule und Unterricht, in Huber, St. G. (Hg.): Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln. S. 204—223.

Stadler-Altmann, U., Zeinz, H., Scheunpflug, A., Dresel, M. (2010): Wie kann Stärkenorientierung im Schulunterricht gelingen? Anregungen aus einem Modellversuch, in: Warwas, J., Sembill, D. (Hg.): Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen. Baltmannsweiler. S. 125—136.

4 Implementierung von transparenten und kompetenzorientierten Diagnoseverfahren in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik

Marco Isermann, Katja Noch, Michaela Sonnabend
Landrat-Lucas-Gymnasium

Unsere Schule

Mit fast 1800 Schülerinnen und Schülern, ist das Landrat-Lucas-Gymnasium eines der größten Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Im Zuge der Einführung des gebundenen Ganztages am Landrat-Lucas-Gymnasium als Kompensation der Schulzeitverkürzung hat unsere Schule die Ganztagsstunden genutzt, um die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen, ihrer sozialen Kompetenzen und Neigungen sowie ihrer Begabungen zu fördern und zu fordern. Wir knüpfen dabei an den heterogenen Voraussetzungen an, die unsere Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule mitbringen.
Dies erfolgt durch fachgebundene Lern- und Förderzeiten für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik, die Einführung von Wahlpflicht-Projektkursen, eine obligatorische Klassenleitungsstunde, unser Übermittagsangebot sowie ein Drehtürmodell. Die Unterrichtenden in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik sind besonders in der Erprobungsstufe darum bemüht, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, ihre Potenziale zu entdecken und dementsprechend zu fördern und zu fordern.

Diagnoseverfahren

In unserer Schule soll die individuelle Förderung durch die Implementierung von transparenten, kompetenzorientierten Diagnoseverfahren unterstützt werden. Dieses Ziel ist erreicht, wenn Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 6 am Ende der Erprobungsstufe in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik in der Lage sind, ihre Potenziale zielgerichtet im Unterricht und in den Lern- und Förderzeiten anzuwenden. Die Lern- und Förderzeiten, die pro Kernfach zwei Mal in der Woche für je 45 Minuten stattfinden, sind im Stundenplan ausgewiesen (Transparenz für Schüler und Schülerinnen und Eltern) und an den Kernfachunterricht angegliedert. Sie werden aus den Ergänzungs- und Ganztagsstunden finanziert. In einer Klasse werden die Lern- und Förderzeiten immer von der Lehrkraft betreut, die auch im jeweiligen Kernfach unterrichtet. Dadurch ist sie in der Lage, die Schülerinnen und Schüler besser einzuschätzen und die Ergebnisse ihrer Diagnose unmittelbar in Förder- und Fordermaßnahmen einfließen zu lassen. Zudem entstehen dadurch wichtige, zusätzliche zeitliche Ressourcen innerhalb des Unterrichts zur Beziehungspflege, da auch die Entwicklung fachlicher Kompetenzen maßgeblich von der Beziehungsqualität zwischen Lernendem und Lehrendem abhängt. Die Fachlehrerin/der Fachlehrer nimmt also während der Lern- und Förderstunden die Rolle eines Beraters wahr. Sie/Er hilft bei Verständnisfragen, gibt Strukturierungshilfen und macht Vorschläge hinsichtlich der Umsetzung der Förderpläne. Die Fachlehrerin/der Fachlehrer diagnostiziert, dokumentiert Testergebnisse (mit Hilfe von Noten-Anwendungssoftware ist eine übersichtliche Darstellung einzelner Diagnoseergebnisse einfach zu handhaben), verfolgt den Lernprozess und berät auf dieser Basis Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern.

Kompetenzraster und Checklisten

Auf der Basis der fachspezifischen Kompetenzen liegen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik zu allen Unterrichtsvorhaben Kompetenzraster bzw. Checklisten vor, die von den Fachschaften auf der Basis der Kernlehrpläne erarbeitet wurden und vor oder am Ende einer Unterrichtsreihe genutzt werden können, um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Fertigkeiten selbst einzuschätzen. Darüber hinaus benutzt jedes dieser Fächer zu bestimmten Themen (z. B. im Fach Deutsch: Rechtschreibung, Grammatik) Diagnosetests, die die Klassenarbeiten um den Aspekt des Fehlerschwerpunkts erweitern. Anhand der Beurteilungsbögen und Checklisten zu den (Probe-)Klassenarbeiten, die Kompetenzen und Indikatoren vorweisen, können sich etwa Schreibkonferenzen bzw. Lerntandems herausbilden, die die Selbsteinschätzung fördern. Da den Schülerinnen und Schülern vor jeder Klassenarbeit solche Probearbeiten mit Beurteilungsbogen und Checklisten vorliegen, können sie alleine, mit anderen Schülerinnen und Schülern (Lerntempoduett) oder mit der Fachlehrerin/dem Fachlehrer abgleichen, an welchen Stellen sie die Kompetenzerwartungen erfüllt, teilweise erfüllt oder nicht erfüllt haben. Durch die Probeklassenarbeit mit passendem Beurteilungsbogen erkennen die Schülerinnen und Schüler die erwarteten Schwerpunkte der Klassenarbeit. Zur weiteren Förderung stellt die Fachlehrerin/der Fachlehrer gegebenenfalls zusätzliches individuelles Übungsmaterial mit Lösungshinweisen zur Verfügung.

Fachspezifische und fachübergreifende Kompetenzen: Ich kann...	Das kann ich sehr gut.	Das kann ich.	Da habe ich Schwierigkeiten.	Das kann ich gar nicht.	Hier kann ich mich (noch einmal) informieren.	Übungs- und Wiederholungsaufgaben
Kompetenzen, Methoden, Arbeitstechniken, (Unterrichts-) Inhalte					Buch (S. … bis …/A Arbeitsblatt, Förderheft, S. … etc.)	Buch, Förderheft oder Übungsblatt

Praxisbeispiele

Diagnose im Fach Deutsch

Im Hinblick auf unsere Förderung orientieren wir uns an den Standards der Vorgaben des Schulministeriums NRW, formuliert in den Kernlehrplänen für die Sekundarstufe I. Die dort formulierten Kompetenzerwartungen legen wir als Richtwert der individuellen Diagnose zugrunde.

So kristallisiert sich meist schon in den ersten Wochen in der Erprobungsstufe heraus, mit welchen unterschiedlichen Voraussetzungen die Schülerinnen und Schüler an unsere Schule kommen.

Ziel ist es, allen Schülerinnen und Schülern Kompetenzen, Methoden und Arbeitstechniken zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, zielorientiert, d.h. im Sinne des Kernlehrplans, am Unterricht teilzuhaben und ihn entsprechend mitzugestalten.

Abb. 1 Lernzeit

Dieses Ziel wird durch das Methodenportfolio und die Kompetenzbögen zu den einzelnen Unterrichtsvorhaben dokumentiert und für die weitere Schullaufbahn gefestigt und fächerübergreifend vertieft. Mit dem eingeführten Lehrwerk im Fach Deutsch, das den Schülerinnen und Schülern neben Kompetenzbögen auch Testungen sowie binnendifferenzierte Forder- und Förderaufgaben bietet, wird ihnen sowohl im regulären Unterricht als auch in den Lern- und Förderzeiten unter Anleitung der Lehrkraft verdeutlicht, an welchen Stellen sie entsprechende (Teil-)Kompetenzen erlernen, vertiefen oder wiederholen können.

In der Jahrgangstufe 5 werden zusätzlich zu den unterrichtlichen Beobachtungen, Wochenpläne, Lesetagebücher und ein Rechtschreibtest (z. B. Hamburger Schreibprobe) als Diagnoseinstrumente benutzt. Diese diagnostischen Maßnahmen durch die Lehrerin/den Lehrer sind in ihrer Vielfalt nicht obligatorisch, aber aus der gemeinsamen Arbeit der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer in den letzten Jahren entstanden, sodass darüber ein Austausch stattfindet, der ein abgestimmtes gemeinsames Vorgehen innerhalb der Lehrerschaft in einer Klassenstufe ermöglicht. Diesen Diagnosetests folgt eine systematische Aufarbeitung der Defizite. Klassenarbeiten werden als weiteres Diagnoseinstrument genutzt. Die Rückmeldungen zu den Klassenarbeiten geben einen Förderplan bzw. Empfehlungen vor, die die Weiterarbeit in den Lern- und Förderzeiten strukturieren. Der Förderplan wird dem Beurteilungsbogen bzw. dem Kommentar einer Klassenarbeit hinzugefügt und stellt gleichzeitig eine Vereinbarung zwischen der Schülerin/dem Schüler und der Lehrerin/dem Lehrer dar. Hier erfahren die Schülerinnen und Schüler, auf welche Weise und mit welchen Aufgaben sie ihre Defizite beheben können.

Die Diagnoseschwerpunkte (und ihre Instrumente) im Fach Deutsch in der Erprobungsstufe sind:

a) das strukturierte Verfassen von Briefen (erste Klassenarbeit, Selbstdiagnose mit Kompetenzbogen),
b) die Informationsentnahme aus Sach- und Gebrauchstexten (Methodenportfolio, Selbstdiagnose),
c) die Rechtschreibung (Hamburger Schreibprobe — Diagnosetest Rechtschreibung, Wochenpläne),
d) die Grammatik (Diagnosetest vor der Klassenarbeit),
e) das gestaltende Lesen/Sprechen (Vorbereitung auf den Vorlesewettbewerb in der Klassenstufe 6 — Beurteilungsraster/Referieren — Referatsprojekt/Methodenportfolio),
f) das Text- und Leseverstehen (Lesetagebuch) und
g) das Verfassen von Texten mit unterschiedlichen Funktionen (Klassenarbeiten).

Eine solche in sich zergliederte Diagnose, die unterschiedliche Kompetenzen benennt, zeigt der Schülerin/dem Schüler ihre/seine vorhandenen Stärken ebenso auf wie ihre/seine noch vorhandenen Schwächen. Dieses Vorgehen ermutigt und motiviert auch, an den Schwächen zu arbeiten. Nur weil eine Schülerin/ein Schüler defizitäre Leistungen in der Rechtschreibung vorweist, muss sie/er nicht auch Probleme in der Darstellung von Sachverhalten oder im Umgang mit Literatur aufweisen. Eine sinnvolle Förderung auf der Basis der Diagnoseergebnisse kann also nur durch eine Vernetzung verschiedener Teilaspekte erfolgen. Dies ist eine große Herausforderung für die einzelne Lehrkraft, die nur durch durchdachte Schulstrukturen und Teamarbeit zu unterstützen ist.

Diagnose im Fach Englisch

Im Fach Englisch wird zu Beginn des zweiten Halbjahres in der Klassenstufe 5 die zum eingeführten Schulbuch passende Online-Diagnose genutzt. Alle Schülerinnen und Schüler nehmen daran teil. Anschließend werden die auf der Diagnose basierenden, individuell durch das Programm erstellten Fördermaterialien ausgedruckt und während der Förderzeiten unter Betreuung der unterrichtenden Lehrkraft bearbeitet.

Diagnose im Fach Mathematik

Im Fach Mathematik findet die Diagnose zum einen durch die Nutzung von Kompetenzchecklisten, zum anderen durch die Klassenarbeiten, aber auch wie in jedem Unterricht durch gezielte Beobachtung statt. Etwa eine Woche vor den Klassenarbeiten werden die von den Fachlehrkräften erstellten Kompetenzübersichten verteilt, die während der Förderzeiten der Vorbereitung auf die Klassenarbeit dienen. Die Schülerinnen und Schüler schätzen zunächst ihre Fähigkeiten ein, wählen dann aus den angegebenen Aufgaben aus, bearbeiten sie eigenverantwortlich, kontrollieren die Ergebnisse und lesen nötigenfalls auf den angegebenen Seiten nach. Die Lehrkraft gibt während dieser Zeit nach Bedarf individuelle Hilfen. Gegebenenfalls werden auch weitergehende Arbeitsaufträge verteilt, die beispielsweise der Vorbereitung auf Wettbewerbe dienen können.

Abb. 2 Ausschnitt aus einer Kompetenzübersicht der 6. Klasse in Mathematik (K. Noch)

	Bruchzahlen	☺ ☺ Das kann ich	☺ Das kann ich einigermaßen	☹ Da bin ich noch unsicher	☹ ☹ Das kann ich nicht	Grundlagen*	CHECK*
	Ich kann die drei Grundaufgaben der Bruchrechnung sicher lösen					S. 7 blauer Kasten	S. 8 Nr. 8, 8 - 13
1.1	Ich kann Brüche kürzen und erweitern					S. 13 + 15 rote Kästen	S. 11 Nr. 8, 11 - 14 S. 16 - 18 Nr. 5 - 14, 17, 24
	Ich kann das Kürzen und Erweitern von Brüchen grafisch darstellen						S. 13/14 Nr. 2 - 6 S. 16/17 Nr. 4, 15

Wir bereiten zurzeit einen Diagnosetest vor, den wir ab dem nächsten Schuljahr zu Beginn der 5. Klasse einsetzen möchten, um herauszufinden, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule mitbringen, um noch gezielter fördern und fordern zu können. Dafür werden noch passgenaue Unterrichts- und Fördermaterialien erstellt.

Teamstrukturen und Kommunikation

Um Schülerinnen und Schüler möglichst ganzheitlich zu fördern und ihre facettenreiche Persönlichkeit wahrzunehmen, werden Teamstrukturen an unserer Schule gestärkt. Klassenteams treffen sich in regelmäßigen Abständen, um sich über einzelne Schülerinnen und Schüler auszutauschen, mit dem Ziel, diese entsprechend zu fördern und diesbezügliche Absprachen zu treffen. Die Diagnoseergebnisse werden hier in die pädagogische Diskussion hineingetragen, sodass ein differenzierterer Austausch stattfinden kann als ein Abgleich über die Notenresultate. Auch bei den Pädagogischen Konferenzen und Zeugniskonferenzen wird über mögliche Förder- und Fordermaßnahmen (z. B. Empfehlung für die Teilnahme am Drehtürmodell) beraten.

Zudem hat jede Lehrkraft im Rahmen der Klassenleitungsstunde und außerhalb dieser die Möglichkeit, Schüler-Eltern-Planungs- und Entwicklungsgespräche zu führen, um Schülerinnen und Schülern eine differenzierte und motivierende Rückmeldung zu geben. Gerade hier bilden die Ergebnisse der einzelnen Diagnosen ein wichtiges Instrument zur individuellen Förderung und im Hinblick auf entsprechende Maßnahmen, die zwischen Eltern, Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern vereinbart werden.

Auf der Ebene der Fachschaften wird eine enge Kooperation angestrebt. Beispielsweise treffen sich zu Beginn und während des laufenden Schuljahres die Fachkolleginnen und -Kollegen einer Stufe als Jahrgangsteam, um sich über Unterrichtsmaterialien, zu erreichende Kompetenzen und gemeinsame Unterrichtsvorhaben abzusprechen. Gleichzeitig werden die einzelnen Diagnoseinstrumente immer wieder kritisch geprüft und ggf. verbessert.

Erfolge und Stolpersteine

Unseren Erfahrungen nach haben die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zur Selbsteinschätzung und zum eigenverantwortlichen Arbeiten gegenüber früheren Jahrgängen zugenommen. Im Bereich der individuellen Förderung und damit verbunden auch bei unseren bisher eingesetzten Diagnoseverfahren sehen wir uns auf einem guten Weg, halten es jedoch für notwendig, unsere Konzepte weiter zu überarbeiten: Die eingesetzten Diagnoseverfahren sind in den genannten Fächern noch sehr unterschiedlich, obwohl wir ähnliche Verfahren anstreben. Auch gelingt es uns nicht immer, alle Kolleginnen und Kollegen an der Erstellung und Umsetzung unserer Konzepte vollständig zu beteiligen.

5 Individuelle Förderung durch Selbstdiagnose und begleitende Lernstandsrückmeldung in Jahrgangsstufe 5 und 6 in Englisch und Mathematik

Willi Driemeier, Dagmar Gatz, Dr. Britta Ulbricht, Hanna Schürmann
Städtisches Gymnasium Steinheim

Grundlagen des Projektes

Seit dem Schuljahr 2012/2013 wurde am Städtischen Gymnasium Steinheim ein Projekt im Bereich „Individuelle Förderung“ entwickelt, das dem Handlungsfeld „Pädagogische Diagnostik“ zugeordnet wurde. Strukturierung und Zielentwicklung des Projekts erfolgte längs der Hinweise des moderierten Projekts „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ im Rahmen einer Netzwerkarbeit. Das schulische Projekt wurde von einer kleinen Arbeitsgruppe federführend entwickelt und orientierte sich an diversen bestehenden Materialien für einen fachbezogenen Förderunterricht, Hinweisen der Kernlehrpläne zur Kompetenzorientierung, insbesondere zu Indikatoren und standardorientierter Unterrichtsentwicklung und den organisatorischen Bedingungen der Arbeitsgruppe. Im Ergebnis entstanden in pragmatischer Weise Materialien für die Fächer Mathematik und Englisch hinsichtlich:

- Erzeugung größerer Transparenz im Hinblick auf einen Lernprozess mit den Elementen „Konfrontation von Selbsteinschätzung und praktischer Erfahrung“ und „Reflexion der eigenen Arbeitsschritte“,
- Steigerung der Eigenverantwortlichkeit,
- Erhöhung der Methodenkompetenz.

Die folgenden Darlegungen spiegeln insbesondere die Erfahrungen im Fach Mathematik wider.

Ziele des Projektes

Die Zielbeschreibung beinhaltet die folgenden Aussagen: „Lehrerinnen und Lehrern, sowie Schülerinnen und Schülern stehen Diagnoseinstrumente zur Erfassung des Lern- und Leistungsstandes, sowie der Selbst- und Fremdevaluation zur Verfügung. Die Schülerinnen und Schüler gestalten auf der Grundlage der Evaluationsbögen ein Lerntagebuch für die Fächer Englisch und Mathematik. In ca. 14-tägigem Rhythmus haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zur Erarbeitung und Verbesserung der Selbstevaluation. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Eigenständigkeit und können ihre Lernfortschritte anhand der gegebenen Instrumente einschätzen. Die Schülerinnen und Schüler überprüfen ihre Selbsteinschätzung anhand der gegebenen Materialien und überprüfen sie gegebenenfalls. Die Lehrkräfte der Klasse 5 verfügen über konkrete Beratungsgrundlagen und können sich individuell auf die Lernförderung der Schülerinnen und Schüler einstellen.“

Im Fokus standen also:

- Die Förderung von Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung zunehmend passender Selbstreflexion bezüglich des individuellen Lernprozesses.
- Die Entwicklung eines lernbegleitenden Diagnosebogens für die Rückmeldung der Lehrerinnen und Lehrer an Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern.
- Schaffung von diagnostischen Grundlagen für gezielte Förderhinweise auf der Grundlage der ausgefüllten Diagnosebögen für die individuelle Begleitung und Unterstützung des Lernprozesses einzelner Schülerinnen und Schüler.

Als Indikatoren für eine Zielerreichung wurden die folgenden Aspekte definiert:

- Die Schülerinnen und Schüler können eigene Stärken und Schwächen konkret benennen und wissen, wie sie mit diesen umgehen.
- Eltern geben positive Rückmeldungen in Bezug auf mögliche Veränderungen des Lernverhaltens der Lernenden und der Beratungskompetenz der Lehrkräfte.
- Die Lehrkräfte fühlen sich sicherer in Bezug auf Beratungsaufgaben.
- Die Lehrer- und die Schulkonferenz beschließen die Fortführung des Projektkonzepts für die Klassen 5 und 6 und die Fortschreibung in den Nachfolgeklassen.
- Neben den Fächern Englisch und Mathematik findet das Projektkonzept auch in anderen Fächern Anwendung.
- Die Schülerinnen und Schüler nutzen ihre Erfahrungen für die Profilbildung.
- Die Lernenden erfahren Selbstevaluation als Normalität im Schulalltag.
- Aufnahme des Projektkonzepts für die Klassen 5 in das Schulprogramm.

Einbindung in die Kompetenzdiskussion

Die Arbeitsgruppe orientiert sich an den Kompetenzprofilen der Kernlehrpläne des Landes NRW für die Sekundarstufe I des Gymnasiums für die Fächer Englisch und Mathematik, ohne die Breite der dort systematisierten Kompetenzen zu erreichen. Die Materialien versuchen dabei namentlich die fachbezogenen, darunter vornehmlich die inhaltsbezogenen Kompetenzen, abzubilden.

Darstellung des Projektverlaufs

In einer Arbeitsgruppe, bestehend aus vier Lehrkräften, wird zu Beginn ein grundlegendes Diagnoseinstrument in Form eines Vorbereitungsbogens für Klassenarbeiten entwickelt, das in einem ersten Arbeitsdurchlauf für die Fächer Mathematik und Englisch spezifiziert wird. Da der Wunsch nach einer schrittweisen Einführung und einer kontrollierten Weiterentwicklung des Diagnoseinstrumentes besteht, werden die Vorbereitungsbögen vorerst in den Klassen 5 und 6 entwickelt. Nach einer Pilotphase beraten und beschließen die Fachkonferenzen zum Schuljahr 2013/14 die Umsetzung in den Klassen 5 und 6.
Die Beratungen zeigen positive Erwartungen, aber auch skeptisch Vorbehalte, insbesondere angesichts des erwarteten organisatorischen Aufwands und der Arbeitsbelastung, andererseits angesichts einer (zu) frühzeitigen Festlegung des konkreten Erwartungshorizonts einer Klassenarbeit. Andererseits werden hoffnungsvolle Erwartungen an ein en passant entstehendes „Lernbegleitbuch“ formuliert und Schnittstellen mit dem Methodenreader der Schule erwogen.

Darstellung des Diagnosebogens

Im Anhang dieses Artikels ist ein Muster des Diagnosebogens für Mathematik (M1 und M2) und für Englisch (M3) abgedruckt. Geht man ersteren von links nach rechts bzw. von oben nach unten durch, kann man folgende Strukturen erkennen:
Die Kopfzeile enthält als grundlegende Informationen das Thema und Datum der Klassenarbeit sowie das Datum der Ausgabe des LBB. Außerdem wird bei Erhalt des LBB schon um Kenntnisnahme der Erziehungsberechtigten gebeten.
Der Hauptteil ist in sechs Spalten unterteilt. In der ersten Spalte werden die Kompetenzen, die in der Klassenarbeit überprüft werden, beschrieben. Zu jeder dieser Kompetenzen gibt es dann den Bereich der Selbsteinschätzung, (unterteilt in spontane Selbsteinschätzung und Selbsteinschätzung nach jedem Üben), die Rückmeldungsspalte, Hinweise zur Vor- und Nachbereitung, kompetenzorientierte Lernhinweise und den Bereich „Das hat mir gefehlt/geholfen“.
Unten befindet sich der Bereich für die Beurteilung der Klassenarbeit.
Im Fach Mathematik wird das LBB zusammen mit einem Arbeitsblatt „Teste deine Selbsteinschätzung“ und im Fach Englisch der Vorbereitungs-/Förderbogen eine Woche vor der Klassenarbeit in einer Stunde ausgegeben und bearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler tragen sofort ihren Namen ein und nehmen eine spontane erste Selbsteinschätzung vor. Danach bearbeiten sie eigenständig das Arbeitsblatt und korrigieren ggf. ihre Selbsteinschätzung.

Dadurch, dass in die weiteren Spalten zur Selbsteinschätzung ebenfalls Ort und Datum eingetragen werden sollen, werden die Schülerinnen und Schüler für ihre Arbeitsprozesse sensibilisiert.
Die von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllten LBB werden am Termin der Klassenarbeit zusammen mit dem Arbeitsheft abgegeben. Bei der Bewertung der Klassenarbeit wird der untere Teil ausgefüllt. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, durch einen kurzen schriftlichen Hinweis die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu bestätigen oder zu korrigieren, um es ihnen zu ermöglichen, in der Arbeit festgestellte Defizite aufzuarbeiten. In Englisch wird der Bogen zu Beginn des Schuljahres einmalig zusammen mit dem Kompetenzbogen (M 4) ausgegeben. In der Spalte „Hinweise zur Vor- und Nachbereitung“ kann auf diesen verwiesen werden, um den Schülerinnen und Schülern weitere kompetenzbezogene Tipps in Bezug auf ihre Vor-/Nachbereitung von Arbeiten zu geben. Dort sind Lerntipps zusammengestellt, die im gesamten Lernprozess der Schülerinnen und Schüler hilfreich sein können.

Ergebnisse

Die folgenden Aussagen geben lediglich den vorläufigen Eindruck wieder und erfolgen unter dem Vorbehalt, dass ein Evaluationsverfahren noch aussteht.

Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern

Die Schülerinnen und Schüler fragen bereits nach einer kurzen Eingewöhnung zur entsprechenden Zeit, wann Diagnosebögen ausgeteilt werden; sie haben sich offenbar schnell und bereitwillig an die Vorbereitungsbögen gewöhnt. Wir deuten diese Haltung dahingehend, dass der Diagnosebogen als hilfreich für die Vorbereitung von Klassenarbeiten und vor allem als Konkretisierung der Anforderungen für die bevorstehende Klassenarbeitsvorbereitung wahrgenommen wird. Reaktionen auf Rückmeldungen der unterrichtenden Lehrperson zeigen, dass sie in der Regel als hilfreich in Hinsicht auf den eigenen Lernstand verstanden werden. In Einzelfällen zeigt sich ein kreativer, spielerischer Umgang mit den Bögen, aber auch eine gewisse Nachlässigkeit in Hinsicht auf das vollständige Ausfüllen der Vorbereitungsbögen, sodass es sinnvoll erscheint, die Nutzung des Bogens in regelmäßigen Abständen zum Thema zu machen.

Rückmeldungen von Lehrerinnen und Lehrern

Den Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer zufolge wird der Arbeitsaufwand von Bogen zu Bogen geringer, sodass der Nutzen stärker in den Vordergrund trat. Des Weiteren wird die Möglichkeit der individuellen Arbeit und der in dieser Zeit möglichen gezielten Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler als positiv hervorgehoben. In vielen Klassen wird der Bogen zur Wiederholung in der letzten Stunde vor der Klassenarbeit eingesetzt und somit Raum geschaffen für konkrete Nachfragen und gegenseitige Hilfestellungen auch der Schülerinnen und Schüler untereinander.
Kritische Rückmeldungen beziehen sich vor allem auf den Zeitaufwand und die Druckkosten. Auch wenn bereits ein großer Teil der Lehrerinnen und Lehrer in den betreffenden Klassen mit dem Diagnoseinstrument arbeitet, können grundsätzliche Vorbehalte nicht gänzlich ausgeräumt werden.

Rückmeldungen von Eltern

Eltern der Schülerinnen und Schüler beschreiben die Vorbereitungsbögen für Klassenarbeiten als eine Hilfe bei der Unterstützung des Lernprozesses ihrer Kinder. Die erhöhte Transparenz und eine klare Auszeichnung dessen, was gezielt noch einmal wiederholt und vorbereitet werden solle, steigere die Sicherheit und erhöhe den Grad der sachlichen Informiertheit der Eltern. Betont wird die Erwartung, dass ein Vorbereitungsbogen ca. eine Woche vor der Klassenarbeit ausgegeben werde; dieses zeigt die Einbindung des Bogens in die Lernphasen zu Hause. Gleichzeitig wird eine erhöhte Informiertheit der Kinder bezüglich der Anforderung in den Klassenarbeiten als positiv hervorgehoben.

Ausblick und Reflexion

Eine erste Evaluation des Diagnosebogens und seiner praktischen Verwendung steht unmittelbar bevor. In dieser Feststellung des Ist-Zustandes wird es vor allem um Fragen zur Nutzung durch die unterschiedlichen Interessengruppen, die Optimierung der Diagnosebögen und die Bedeutung des Arbeitsblattes für die Strukturierung des Lernprozesses gehen. Langfristig stellen die Ausweitung des Einsatzbereiches auf höhere Jahrgangsstufen, sowie die Nutzung für andere Fachbereiche ein Desiderat dar, dem wir nachgehen wollen.
Zeitgleich wird eine enge Verknüpfung mit dem Methodenreader der Schule angestrebt, sodass auch — u. U. quartalsorientiert — fächerübergreifende Kompetenzen und auch in der Breite kernlehrplan-bezogene Kompetenzen koordiniert und gezielt anvisiert werden können. Eine solcherart möglich erscheinende Verknüpfung der beiden Instrumenten zugrundeliegenden Ideen entstand aus dem Austausch im Rahmen der Netzwerkarbeit.

Blick der Schulleitung auf das bestehende Projekt

Die bisherigen Rückmeldungen aus der Lehrer(innen)-, Schüler(innen)- und Elternschaft zeigen zwar einige Problemfelder auf, die Optimierungsbedarf hervorrufen, sie bestätigen aber insgesamt bereits zu diesem frühen Zeitpunkt den deutlichen Erfolg des Projektes. Das gesamte Vorhaben verspricht nach Einschätzung der Schulleitung auf der Basis der bereits spürbaren Erfolge besonders wichtige Beiträge mit Blick auf die Stärkung des eigenverantwortlichen und selbstreflektierenden Arbeitens der Schülerinnen und Schüler sowie eine erhebliche Steigerung der Methodenkompetenz.

Anhang

M1: Diagnosebogen Mathematik ausgefüllt und anonymisiert (Abb.1.)

Lernbegleitblatt zur Vor- bzw. Nachbereitung der 4. Klassenarbeit am 12.09.14

Name: anonymisiert	Selbsteinschätzung ohne Üben	Selbsteinschätzung nach Üben			Rückmeldung der Lehrerin /des Lehrers	Hinweise zur Vor- und Nachbereitung: *Hier findest du Aufgaben zum Üben.*	Kompetenzorientierte Lernhinweise	*Das hat mir geholfen/ gefehlt:*
Termin der Ausgabe: 06.03.2014 Kenntnisnahme einer / eines Erziehungsberechtigten:	☺ = sicher und zügig 😐 = geht so... ☹ = unsicher							
Thema: Grundlagen der Geometrie		Datum /Ort	Datum /Ort	Datum /Ort			Zu allen Themen: Buch, S. 175f. „Bist du fit?"	
Kompetenzen: 1. Ich kann Körper und Figuren benennen und kann geometrische Formen mit Fach ausdrücken beschreiben.	😐	9.3.	10.3.	11.3.	😐	Buch, S. 138 – 140		
2. Ich kann Punkte in ein Koordinatensystem eintragen bzw. Ihre Koordinaten angeben.	☺	9.3.	10.3.	11.3.		Buch, S. 143 – 145	Erst nach rechts, dann nach oben!	
3. Ich kann Orthogonalität mit dem Geodreieck überprüfen und zueinander orthogonale Geraden bzw. Strecken zeichnen.	☹	9.3.	10.3.	11.3.		Buch, S. 148 – 151, 155f.	Benutze die Mittellinie des Geodreiecks!	
4. Ich kann Abstände messen und angeben.	😐	9.3.	10.3.	11.3.		Buch, S. 148ff.	Hier genauso!	
5. Ich kann Parallelität mit dem Geodreieck überprüfen und zueinander parallele Geraden bzw. Strecken zeichnen.	☹	9.3.	10.3.	11.3.	genauer arbeiten	Buch, S. 151 – 154, 155f.	Benutze die Parallellinien des Geodreiecks!	
6. Ich kann Achsensymmetrie erkennen und Figuren achsensymmetrisch ergänzen.	☹	9.3.	10.3.	11.3.	😐 üben	Buch, S. 157 – 159	Benutze die Mittellinie des Geodreiecks!	
7. Ich kenne die Fachbegriffe für besondere Vierecke und kenne Ihre Eigenschaften.	😐	9.3.	10.3.	11.3.		Buch, S. 160f.	Parallel? Seiten gleich lang? Seiten im rechten Winkel?	
8. Ich kann besondere Vierecke zeichnen und Seitenlängen und Umfang angeben.	😐	9.3.	10.3.	11.3.		Buch, S. 162f.		
9. Ich kann Netze und Schrägbilder von Würfeln und Quadern zeichnen.	☹	9.3.	10.3.	11.3.	😐	Buch, S. 173 – 175	Achte auf die Maße bei Schrägbildern!	

Bewertung der Klassenarbeit:

	Aufg. 1	Aufg. 2	Aufg. 3	Aufg. 4	Aufg. 5	Aufg. 6	Aufg. 7	Aufg. 8	Gesamt:	Note: befriedi. (+)	Datum: 23.3.2014
SR	9	18	10	4	4	10	7	–	62		Unterschrift einer/eines Erziehungsberechtigten:
EL	6,5	15	7	1	1	9	4	–	43,5		

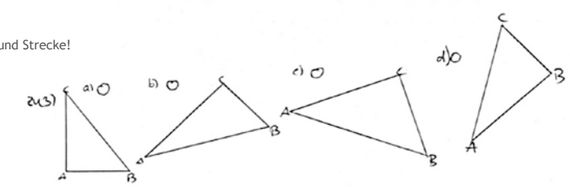
M2: Aufgabebogen zur Selbsteinschätzung (Abb.2.)

Teste deine Selbsteinschätzung

1) Erkläre den Unterschied zwischen Gerade und Strecke!

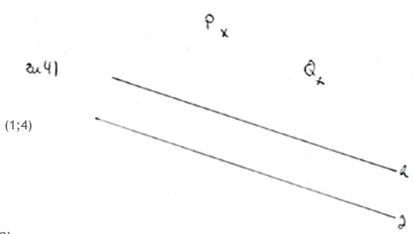
2) Übe mit Aufgabe 6)!

3) Welche der Dreiecke haben Seiten, die orthogonal zueinander sind? Kreuze an!



4) a) Miss den Abstand von Punkt P zu Gerade g!
b) Miss den Abstand von Gerade h zu Gerade g!

5) Zeichne eine zu der Geraden g parallele Gerade durch den Punkt Q!



6) a) Zeichne die Punkte A (5;0), B (1;1), C (2;2) und D (1;4) in ein Koordinatensystem und verbinde sie. AD ist die Symmetrieachse.
b) Ergänze zu einer achsensymmetrischen Figur.
c) Gib die Koordinaten der neuen Eckpunkte an!

7) Notiere den richtigen Begriff!
a) Viereck mit zwei zueinander parallelen Seitenpaaren:

b) Viereck mit vier gleich langen Seiten:

c) Vieleck, bei dem ale Seiten orthogonal zueinander sind:

8) Zeichne ein Rechteck mit dem Umfang 18 cm.

M3: Diagnosebogen Englisch ausgefüllt und anonymisiert (Abb. 3)

Lektion 1 Ausgabe:2.10.13 **Klassenarbeit am:11.10.13** **Nummer 1** Was ich schon kann: ☺ 😐 ☹	Vor-her	Datum /Ort 7.10 Zimmer	Datum /Ort 8.10 Zimmer	Datum /Ort 10.10 Zimmer	Rückmeldung der Lehrerin/ des Lehrers	Hinweise zur Vor- und Nachbereitung	Kompetenzorientierte Lernhinweise (siehe Kompetenzbogen)
1. Hör-/ Leseverstehen: Ich kann/kenne							
… die Texte der Unit 1 , so weit wir sie besprochen haben.	☺	☺	☺	☺		**Buch, S. 8 - 15**	1a und 4a
… Telefonnummern verstehen.	☺	☺	☺	☺			
2. Vocabulary : Ich kann/kenne …							
… die Vokabeln zum Thema „sich vorstellen".	☺	☺	☺	☺		**Buch, S.169 - 173**	**2a und 2c**
… die Vokabeln zum Thema „meine Schule".	😐	☺	☺	☺			
… alle die Vokabeln zur Unit benutzen, verstehen und richtig schreiben, die wir bis jetzt gelernt haben.	😐	😐	☺	☺			
3. Grammar: Ich kann/kenne							
… die Formen von „be" (long and short forms!).	😐	☺	☺	☺		**Buch, S.15, S.140 – 142 Übungen S.13+15, passende Übungen im *workbook* Grammatikheft**	2b
… die *personal pronouns* I/you/he,she,it/we/you/they.	☺	☺	☺	☺			
… mit „be" questions, short answers and negative forms bilden.	☺	☺	☺	☺	☹		
4. Production: Ich kann/kenne:							
…mich in einem kurzen Text vorstellen.	☺	☺	☺	☺		Buch, S.10 - 11, S.12 -13	3c und 4b
… andere vorstellen.	☺	☺	☺	☺			

No.1	No.2	No.3	No.4	No.5	No.6	Gesamtpunkte
13P.	9P.	5P.	7P.	12P.	/	46P.
11P.	9P.	4P.	2P.	12P.	/	38P.

Note: gut
13.10.13

Datum: 14.10.'13
Unterschrift der/ des Erziehungsberechtigten:

M4: Beiblatt zum Diagnosebogen Englisch: Übersicht über die Kompetenzen

1. Kommunikative Kompetenz

1a. Hör-/Leseverstehen

Beschäftige dich so viel wie möglich mit englischen Texten. Je mehr du das tust, umso hilfreicher ist es. Das können die aktuellen Texte aus dem Englischbuch sein, aber auch unbekannte. Lies sie so, dass du **verstehst**, was du liest. Lesen und die Aufgabe abhaken, ist hier nicht das Ziel! Mach nach jedem Absatz eine kleine Pause und frage dich, was in dem Absatz vorkommt.
Lerne kleine Teilstücke dir bekannter Texte regelmäßig auswendig, bis du sie fehlerfrei aufschreiben kannst. Das ist am Anfang vielleicht etwas mühsam, wird dir aber immer besser von der Hand gehen. Achte beim Hören englischer Lieder auch mal auf den Text und versuch, so viel wie möglich zu verstehen und/oder schau dir den Text des Liedes an.
Lass dir immer mal wieder kürzere englische Texte diktieren und/oder schreib sie fehlerfrei ab.

1b. Schreiben/Sprechen

Schreib über das Schwerpunktthema (du findest es auf dem vor der Arbeit ausgegebenen AB) der für diese Arbeit relevanten Lektion verschiedene Texte. Sprich laut darüber, alleine oder erzähl jemandem davon. Achte darauf, dass du möglichst viele der neuen Vokabeln in deinen Texten verwendest. Mach dir eine Liste mit den Merkmalen, die man beim Schreiben eines Textes, wie du ihn in der Arbeit schreiben musstest, beachten muss. Auch in gesprochenen Texten muss man manchmal bestimmte Merkmale beachten. Schreib dann mit Hilfe dieser Liste einen/mehrere Text/e, die diese Merkmale berücksichtigen oder erzähl zusammenhängend davon.

1c. Sprachmittlung

In der für die Arbeit wichtigen Lektion gibt es eine Mediationsaufgabe. Bearbeite diese noch einmal, um sicherer darin zu werden, den Sinn von Äußerungen zu erfassen und diese ins Englische bzw. Deutsche zu übertragen. Erzähl auch mal jemandem auf Deutsch, was in einem Text vorkommt und überprüf dann mit derjenigen/demjenigen gemeinsam, ob du den Text richtig verstanden hast.

2. Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit

2a. Wortschatz

Wiederhole die Vokabeln sehr gründlich, indem du sie schreibst, laut aussprichst, liest, sie von D->E, von E->D lernst und sie dich jemand in wechselnder Reihenfolge abfragt, mal mündlich, mal schriftlich. Auch eine Vokabelkartei oder eine Mindmap können sinnvoll sein. Je mehr Abwechslung du in das Vokabellernen bringst, umso mehr Sinne beanspruchst du und umso besser lernst du. Im Laufe der Zeit wirst du herausfinden, welcher Weg zum Vokabellernen für dich der beste ist.

2b. Grammatik

Du hast in der Grammatik noch Probleme. Zu welchem Thema genau, findest du auf dem AB zur Arbeit. Dazu findest du im Buch Übungen, die du nochmal bearbeiten solltest.
Erklärungen zur Grammatik findest du im Grammatikteil des Buches. Es gibt auch hilfreiche Internetseiten.

2c. Rechtschreibung

Üb Vokabeln grundsätzlich auch schriftlich. Und zwar so lange, bis du alle fehlerfrei schreiben kannst. Schreib regelmäßig bekannte englische Texte ab, bis du sie fehlerfrei schreiben kannst. Guck in der Arbeit auf deine eigenen Fehlerschwerpunkte und arbeite gezielt an diesen.
Lass dir von jemand anderem ab und zu einen kurzen englischen Text diktieren, den du dann selber auf Fehler hin überprüfst.

3. Interkulturelle Kompetenzen

3a. Wissen über Kultur/Gesellschaft/Land (Orientierungswissen)

Stell dir (in einer Mindmap, Tabelle, Liste...) die Fakten zum Thema der Lektion oder anderen Quellen aus dem Unterricht zusammen. Schreib darüber Texte. Lern die Fakten, indem du sie mehrfach aufschreibst, sie jemandem erzählst, sie dir alleine laut aufsagst und/oder sie wiederholt liest.

3b. Werte/Haltungen/Einstellungen

Kennst du schon Ausdrücke, um deine eigene Meinung auszudrücken? Stelle diese in einer Liste zusammen und lern sie. Wie, findest du z.B. unter dem Punkt Wortschatz.
Schreib z.B. ein kleines Rollenspiel zu einem bestimmten Thema. Welche Person ist dir sympathisch und warum? Such dir jemanden, mit dem du Dialoge aus der Lektion mit verteilten Rollen lesen kannst. Achte dabei besonders auf die Betonung! (Ab Jg.7 ca.)
Stell Vor- und Nachteile zum Thema zusammen. Werden in der Lektion bestimmte Positionen/Argumente vertreten? Fasse sie kurz zusammen und überleg, was deine Haltung dazu ist. Findest du weitere Argumente?

3c. Handeln in Begegnungssituationen

In der Lektion geht es um verschiedene Situationen. Stell das in diesen Situationen besonders wichtige Vokabular zusammen, als Mindmap, Liste ... Lern es gründlich. Auch hierzu kannst du ein Rollenspiel schreiben. Besonders sinnvoll ist es, in diesem Zusammenhang Ausdrücke zusammen zu stellen und zu lernen und nicht einzelne Wörter.
Gibt es etwas Besonderes in diesen Situationen, etwas, das man nur in Großbritannien/in den USA findet?

4. Methodische Kompetenzen

4a. Hör-/ Leseverstehen

Lies dir immer vor jeder listening-Übung die kompletten Aufgaben-/Fragestellungen durch. Dann weißt du schon, worauf du beim Lesen/Hören besonders achten musst und es fällt dir leichter, Schlüsselwörter herauszuhören bzw. herauszulesen.
Schau dir das Thema der Übung an. Weißt du schon was über dieses Thema? Das kann dir beim Verstehen schon weiterhelfen.
Lass dich von unbekannten Wörtern nicht verrückt machen. Manchmal sind sie nämlich zum Bewältigen der Aufgabe gar nicht wichtig. Falls aber doch, solltest du wiederholen, wie man die Bedeutung unbekannter Wörter erschließen kann, z.B. über ähnliche Wörter in einer anderen dir bekannten Sprache, über den Textzusammenhang oder über die Bilder zum Text.

4b. Schreiben/Sprechen

Mach dir, bevor du mit dem Schreiben/Sprechen anfängst, Notizen zu dem, was du schreiben willst (Tabelle, Mindmap, Stichworte, W-Fragen ...).
Schreib zu Hause Texte zu einem Thema deiner Wahl (am besten natürlich eins, zu dem du schon genügend Vokabeln kennst). Üb dann an diesem Text, gezielt nach Fehlerquellen zu suchen. Du kannst z.B. nur nach den Verben und der richtigen Zeit schauen. Oder du überprüfst bei jedem Verb, ob du auf das „he, she, it – das ‚s' muss mit" geachtet hast. Finde selber heraus, in welchem Bereich du immer wieder Fehler machst oder schau unter dem Punkt Grammatik nach.
Sprich laut über ein Thema, damit du dich daran gewöhnst, Englisch zu sprechen. Achte hierbei nicht zu sehr darauf, keine Fehler zu machen, sondern „quatsch drauf los".
Versuch bei jedem Fehler herauszufinden, warum das, was du geschrieben hast, falsch war. Nur, wenn du verstehst, warum das von dir Geschriebene falsch war, kannst du diese/n Fehler beim nächsten Mal vermeiden!

Alles, was dir sonst noch einfällt, um gut und gründlich zu lernen und zu wiederholen, ist natürlich erlaubt! Probiere alles aus, von dem du glaubst, dass es dir hilft. Dieses sind Tipps und Ideen, die dir helfen sollen, dich **auf eine Arbeit** vorzubereiten, aber auch, **nach einer Arbeit** zu wiederholen und daran zu arbeiten, dass die nächste Arbeit besser, oder mindestens genauso gut wird.

6 Guter Matheunterricht für alle

Katharina Riethmüller
Freiherr-vom-Stein-Gymnasium, Münster

Der Mathematikunterricht konfrontiert im Allgemeinen sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler mit einer enormen Leistungsheterogenität, die eine unterrichtliche Herausforderung darstellt. Besonders in der 5. Klasse des Gymnasiums treffen dort täglich „Meisterrechnerninnen/Meisterrechnern“, die große Lust auf alles haben, was mit Zahlen zu tun hat, auf Kinder, die sich noch unsicher im Zahlenraum bewegen und ganz viel Zeit und individuellen Zuspruch brauchen, um zur Mathematik Vertrauen fassen zu können.
Im Laufe der Sekundarstufe I schließt sich die Schere zwischen diesen beiden Extremen nur scheinbar. Die „Meisterrechnerninnen/Meisterrechnern“ verlieren im Alltagsgeschäft ihre hohe Motivation und werden im besten Fall zu soliden, immer guten Mitarbeitern. Im schlechteren Fall kann das dauerhaft zu niedrige Anforderungsniveau eine Abkehr von der Mathematik und ihren Herausforderungen bewirken. Aus „Meisterrechnerninnen/Meisterrechnern“ werden dann nicht selten „Meisterstörer/Meisterstörerinnen“. Die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler finden sich häufig im Laufe der Jahre damit ab, dass Mathematik eben nichts für sie ist, resignieren und je nach Temperament gesellen sie sich zu den „Meisterstörerinnen/Meisterstörern“ oder verkriechen sich und versuchen, den Anforderungen des Mathematikunterrichts möglichst unauffällig auszuweichen.
Vor diesem Hintergrund haben wir im Rahmen des Projektes Lernpotenziale versucht, eine Diagnostik zu entwickeln und zu etablieren, die die Voraussetzungen für einen besseren Mathematikunterricht für starke und schwache Schülerinnen und Schüler schafft.

Das Ziel

Unter dem Titel „Entwicklung, Einführung und Etablierung von Diagnoseinstrumenten im Fach Mathematik zur Optimierung der individuellen Förderung besonders leistungsstarker und -schwacher Schülerinnen und Schüler“ wurde folgendes Ziel formuliert:
Die Schülerinnen und Schüler unserer Schule erhalten individuelle Förderung im Fach Mathematik aufgrund diagnostischer Tests zu Beginn der Klassen 5 und 8.
Als besonders leistungsstark diagnostizierte Schülerinnen oder Schüler bearbeiten während der regulären Unterrichtszeit Aufgaben, die deutlich über den normalen Lernstoff hinausgehen (z. B. Wettbewerbsaufgaben). Durch Leistungsschwäche auffallende Schülerinnen oder Schüler bearbeiten im normalen Unterricht, im Förderunterricht oder zu Hause Übungsaufgaben, die auf ihre diagnostizierten Schwächen abgestimmt sind.

Das Konzept

Aus den in der Einführung dargestellten Beobachtungen und der Notwendigkeit, sich auf ein überschaubares Projekt zu beschränken, ergeben sich an unserer Schule die Jahrgangstufen 5 und 8 als Zielgruppen. Im Jahrgang 5 ist zum einen die Heterogenität sehr ausgeprägt und zum anderen ist die Leistungsbereitschaft noch besonders hoch. Der Jahrgang 8 bietet sich an, da dort Förderunterricht im Fach Mathematik stattfindet.
In der Klassenstufe 5 soll durch eine schuljahresbegleitende Diagnostik mit Hilfe des Online-Tests und des zughörigen Übungsmaterials zum Schulbuch eine individuelle Förderung der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler erfolgen. Die Fachlehrerin/der Fachlehrer soll zu Beginn und zum Ende einer Unterrichtseinheit, den Schülerinnen und Schülern die Onlinetests als Hausaufgabe geben. Aus den für sie/ihn einsehbaren Ergebnissen lässt sich dann für die schwach abschneidenden Schülerinnen und Schüler individuell geeignetes Übungsmaterial für Übungsstunden bzw. die häusliche Nacharbeit generieren.
Die Schülerinnen und Schüler, die im Vortest zeigen, dass sie den aktuellen Unterrichtsstoff schon beherrschen, können stundenweise aus dem normalen Unterricht herausgehen und in der Mediathek an Wettbewerbsaufgaben oder bereitgestellten Knobelaufgaben arbeiten.
Vor- und Nachtest gewährleisten hier eine Kontrolle darüber, ob sie in ihrer Abwesenheit vom normalen Unterricht wesentliche Inhalte verpasst haben. Zu Beginn des Schuljahres bzw. kurz vor den Herbstferien richtet jede Schülerin/jeder Schüler unter Anleitung im Computerraum der Schule einen eigenen Account für die Online-Tests ein. Ein erster Test wird vor Ort durchgeführt. Im Anschluss an diese Einführung sollen die Schülerinnen und Schüler weitere Tests selbständig durchführen können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang eine Information der Eltern über Sinn und Zweck der diagnostischen Tests, damit die Ergebnisse nicht durch die mathematischen Fähigkeiten der Erziehungsberechtigten verfälscht werden.
Im Jahrgang 8 sieht das Konzept eine konzertierte Testung aller Schülerinnen und Schüler innerhalb der ersten Schulwoche unter Verwendung der Nachtests zu den Themengebieten „Umgang mit Zahlen“ und „Umgang mit Termen“ vor. Schülerinnen und Schüler, die dabei sehr schlecht abschneiden, sollen dem Förderunterricht für das folgende Quartal zugeordnet werden. Dort werden sie mit dem aus den Tests abgeleiteten Übungsmaterial individuell gefördert. Schülerinnen und Schüler mit besonders guten Testergebnissen bekommen auch hier die Möglichkeit, in Übungsstunden aus dem regulären Unterricht herauszugehen und in der Mediathek an anspruchsvolleren Fragestellungen zu arbeiten. Eine kontinuierliche, in den Unterricht integrierte diagnostische Testung kann für diesen Jahrgang noch nicht eingeführt werden, da das zugehörige Schulbuch für diesen Jahrgang erst später zur Verfügung steht. Wenn alle Jahrgänge der Sek I mit dem Schulbuch ausgestattet sind, sollte sich die Online-Diagnostik allerdings so etabliert haben, dass sie auch in anderen Jahrgängen kontinuierlich genutzt wird.

Die Umsetzung

In einer Fachkonferenz im Schuljahr 12/13 wurden alle Fachkolleginnen und Fachkollegen über das im Rahmen des Projekts Lernpotenziale entwickelte Konzept informiert und die Einführung mit einer großen Mehrheit beschlossen.
Zum Ende dieses Schuljahres wurden in einer Dienstbesprechung alle betroffenen Fachkolleginnen und Fachkollegen, also alle diejenigen, die eine Klasse 5 oder 8 im Schuljahr 13/14 im regulären oder im Förderunterricht betreuen sollten, in das Diagnostik-Tool eingeführt und über ihre Aufgaben informiert.
Zu Beginn des Schuljahres 13/14 unterstützten die projektleitenden Kollegen/innen die Fachkollegen der Jahrgangsstufe 8 bei der Durchführung der Tests im Computerraum.
Die Zuordnung zum Förderunterricht wurde von einer Kollegin übernommen, die sowohl der Projektleitung als auch dem schulischen Förder- und Beratungsteam angehört. Hier zeigten sich allerdings Schwierigkeiten. Zum einen gab es einige Schülerinnen und Schüler mit außerordentlich schlechten Testergebnissen, die in den vergangenen Schuljahren gute bis sehr gute Leistungen gezeigt hatten. Zum anderen schnitten einige Schülerinnen und Schüler durchschnittlich ab, die schon seit Jahren als leistungsschwach aufgefallenen waren. Diese wenig aussagekräftigen Testergebnisse lassen sich zum Teil auf die Bedingungen während des Tests zurückführen, die nicht in jedem Fall Einzelarbeit der Testpersonen garantierte. Außerdem bleibt zu vermuten, dass einige leistungsstarke Schülerinnen und Schüler den Test nicht ernsthaft bearbeiteten. Bei der Zuordnung zum Förderunterricht musste also nachgebessert werden.
Die Mathematiklehrerinnen und Mathematiklehrer der Klassen 5 wurden ohne weitere Betreuung ins Projekt geschickt. Hier zeigte sich in einer Abfrage im Rahmen einer Fachkonferenz in der Mitte des Schuljahres 13/14, dass alle Kolleginnen und Kollegen des Jahrgangsstufe 5 zu Beginn des Schuljahres eine Diagnostik durchgeführt hatten, aber keiner kontinuierlich mit den Tests arbeitete.
In beiden Jahrgängen wurde die Möglichkeit, besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in der Mediathek selbstständig arbeiten zu lassen, nur sehr wenig genutzt. Lediglich vor den Herbstferien bearbeiteten einige Schülerinnen und Schüler dort die Aufgaben der Mathematikolympiade. An dieser beteiligten sich in diesem Schuljahr deutlich mehr Schülerinnen und Schüler als in den vergangenen Jahren.

Stolpersteine

Die Umsetzung des Konzepts ist noch verbesserungswürdig. Eine erste Reflexion ergibt folgende „Stolpersteine“:

- Die Mathematik-Fachschaft hat zwar mit einer Mehrheit für das Konzept gestimmt, sich aber nur ansatzweise mit den Inhalten auseinandergesetzt.
- Es sollte gelingen, dass künftig möglichst alle Mitglieder der Fachschaft an gemeinsamer Unterrichtsentwicklung und an der Umsetzung des Konzepts interessiert sind.
- Die betroffenen Fachkolleginnen und Fachkollegen wurden im laufenden Schuljahr zu wenig von den Projektleiter(inne)n betreut.
- Zwei der drei Projektleiter(innen) waren weder in der Jahrgangsstufe 5 noch in der Jahrgangstufe 8 eingesetzt.
- Es standen keine zusätzlichen zeitlichen Ressourcen im Schulalltag zur Verfügung, außer den Zeiten während der Netzwerktreffen.
- Der Förderunterricht wird häufig von Vertretungskräften ausgeführt, denen eine langfristige Einbindung in die Fachschaftsarbeit fehlt.
- Die Bereitstellung der Knobelaufgaben hat nicht stattgefunden.
- Die diagnostischen Tests für den Jahrgang 8 müssen verändert werden.
- Das Ausdrucken des individuell angepassten Übungsmaterials ist sehr aufwändig.
- Im Computerraum sind nicht genügend Computer-Arbeitsplätze für Einzelarbeit vorhanden.
- Wie häufig bei der Entwicklung von neuen Unterrichtsmethoden, ist der Qualitätsgewinn erst nach Jahren zu erkennen.

Ausblick

Im kommenden Schuljahr soll das Projekt weitergeführt und in seiner Umsetzung durch folgende Maßnahmen optimiert werden:

- Die Fachschaft soll erneut informiert werden und das Projekt als fester Tagesordnungspunkt auf jeder Fachkonferenz etabliert werden.

- Die Kollegen und Kolleginnen, die in den Jahrgangsstufen 5 und 8 unterrichten, sollen von den Projektleiterinnen und Projektleitern, die im kommenden Schuljahr in beiden Stufen eingesetzt sind, regelmäßig zu Teamtreffen eingeladen werden. Diese Treffen dienen sowohl dem Erfahrungs- als auch dem Materialaustausch.
- Die schuljahresbegleitende Diagnostik soll für die Jahrgangsstufe 5 im Schulcurriculum festgeschrieben werden.
- Für die Jahrgangsstufe 8 werden die Online-Tests durch eine Papierversion ersetzt. Die Zuordnung zum Förderunterricht soll wieder durch Abfrage der Mathematikkolleginnen und Mathematikkollegen zum Ende der Klasse 7 erfolgen.
- Im Förderunterricht soll das Selbstlernmaterial, das in der Mediathek bereit steht, genutzt werden. Dieses Material enthält Eingangstests und Abschlusstests zu verschiedenen Themengebieten aller Jahrgänge in laminierter Form und wird bislang nur selten genutzt.
- Der Förderunterricht soll ab dem nächsten Schuljahr in der Mediathek stattfinden, um das Material und auch dort zur Verfügung stehende Computer unkomplizierter nutzen zu können. Auch für den Förderunterricht soll ein Schulcurriculum entwickelt werden.
- Für die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler müssen Anreize geschaffen werden, sich mehr zu engagieren, z. B. durch einen monatlichen schulinternen Wettbewerb.

Gelingt es, die Diagnostik zu etablieren und mit ihr den Blick auf die unterschiedlichen Potenziale der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht zu schärfen, profitieren alle am Mathematikunterricht beteiligten Personen: Die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler, weil sie individuell angepasstes Fördermaterial erhalten, die leistungsstärkeren, weil sie ihre Fähigkeiten gewinnbringend einsetzen können, statt sich zu langweilen und nicht zuletzt die Lehrerinnen und Lehrer mit der Schülerschaft des mittleren Leistungsniveaus durch eine ruhigere Lernatmosphäre.

7 Lerncoaching — Vom Feuerlöscher zum Rauchmelder

Hedda Engbers, Heidrun Koenen-Volkmann
Julius-Stursberg-Gymnasium, Neukirchen-Vluyn

Das Julius-Stursberg-Gymnasium (JSG) ist mit seinen nahezu 1000 Schülerinnen und Schülern das einzige Gymnasium in der niederrheinischen Stadt Neukirchen-Vluyn. Eine Besonderheit unseres Gymnasiums ist unsere Erfahrung im Umgang mit sozial schwerstbelasteten Schülerinnen und Schülern aufgrund der Zusammenarbeit mit dem ortsansässigen Neukirchener Erziehungsverein, mit dem die Schule einen Kooperationsvertrag hat. Unser Ziel ist es, das Lernen aller Schülerinnen und Schüler unter Einbeziehung ihrer individuellen Biographien, Interessen und Begabungen zu fördern und sie beim selbstständigen Lernen zu unterstützen, um sie zu dem für sie bestmöglichen Schulabschluss zu führen.

Mit der Einführung von G8 begann am JSG eine grundlegende Umstrukturierung des Schulalltags durch die Einführung des 70-Minuten-Stundenrasters. Es ergaben sich dadurch vielfältige Möglichkeiten, die Lernzeit im Interesse einer stärkeren individuellen Förderung zu nutzen und Fördermaßnahmen für leistungsstarke sowie leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtsalltag zu integrieren.

Die Idee: „Vom Feuerlöscher zum Rauchmelder“

Der Ausgangspunkt für unsere pädagogische Maßnahme des „Lerncoachings“ war die Beobachtung, dass — unabhängig vom vorhandenen Leistungspotenzial — Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Schwierigkeiten mit der Organisation ihres Schulalltags (z. B. Erledigung von Hausaufgaben) deutlich unter ihren fachlichen Leistungsmöglichkeiten blieben. Einerseits bietet das 70-Minuten-Raster der Fachlehrerin/dem Fachlehrer Chancen, sich der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler zuzuwenden, andererseits reicht dies alleine nicht aus, um tiefgehende Schwierigkeiten im Lernverhalten zu beheben und die Selbstlernkompetenz zu stärken. So deutet z. B. das ständige Vergessen der Unterrichtsmaterialien und Hausaufgaben zunächst auf Probleme im Selbstmanagement der Schülerin/und des Schülers hin. Dies gilt es zu stärken, um die vorhandene fachliche Lernkompetenz dadurch aufzubauen. Deshalb sollte unsere Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern stärker durch systemisches Denken geprägt sein. Systemisches Denken ist immer ressourcenorientiert.

Pädagogische Zielsetzung und Organisation

Das JSG lebt eine konstruktive Partnerschaft mit dem ortsansässigen Neukirchener Erziehungsverein. Diese langjährige Zusammenarbeit wurde durch einen Kooperationsvertrag auf die Zukunft hin festgeschrieben. Nicht nur die dort lebenden und betreuten Kinder und Jugendlichen sind selbstverständlicher Teil unserer schulischen Lerngruppen, sondern auch wir nutzen Räumlichkeiten und Einrichtungen des Erziehungsvereins in verschiedenen Projekten, z. B. Jungenförderprojekt.
Ausgelöst durch die Teilnahme am „Komm mit!“-Programm (seit 2010) wurde durch die damalige Mittelstufenkoordinatorin, die als Beratungslehrerin ihre Erfahrungen aus der Betreuung der Kinder und Jugendlichen des Erziehungsvereins miteinfließen ließ, ein Coachingkonzept entwickelt. Die Maßnahme des Lerncoachings wurde aber von Beginn an für alle Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten installiert. Dabei hat sie die entscheidenden Grundsteine für dieses pädagogische Konzept gelegt. Diese bestehenden Maßnahmen sollten nun im Rahmen der Netzwerkarbeit professionalisiert und systematisiert werden. Im Rahmen des bestehenden „Coaching-Programms“ — als individuelle Fördermaßnahme — empfanden wir unseren Einsatz häufig als „Feuerwehr“. Rekrutiert aufgrund der Ergebnisse der Zeugniskonferenzen am Ende des 1. Halbjahres präsentierten die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zumeist ein komplexes und verfestigtes Bild lernorganisatorischer Schwächen in Kombination mit verbreiteten fachlichen Lerndefiziten, mit dem Risiko einer Versetzungsgefährdung am Schuljahresende. Durch die Mitarbeit im Projekt Lernpotenziale wollten wir nun zu „Rauchmeldern“ werden. Zu einem deutlich früheren Zeitpunkt im Schuljahresverlauf sollte reagiert werden können auf diejenigen Schülerinnen und Schüler, deren Weg zu einer erfolgreichen Schullaufbahn durch diese Form der individuellen Förderung unterstützt werden kann. Der Wunsch nach einer Verankerung dieses Förderbausteins in der pädagogischen Arbeit des JSG verlangte nach einem inhaltlich und logistisch strukturierten Verfahren.

Zum Coaching-Team

Unter den Kolleginnen und Kollegen wurden nicht mehr diejenigen Kolleginnen und Kollegen vorrangig beauftragt, deren Unterrichtsdeputat „Unterhang“ hatte, sondern gezielt an der Coachingtätigkeit Interessierte gesucht. Die Teilnahme am Coaching-Programm findet Anrechnung im Stundendeputat.

Unser Beratungsansatz

Das Grundprinzip ist das verlässlich und kontinuierlich stattfindende Gespräch zwischen der Schülerin/dem Schüler und dem Coach. Dabei wird die Schülerin/der Schüler unvoreingenommen mit ihren/seinen Stärken und Schwächen positiv angenommen. Das Ziel dieses Beratungsansatzes ist der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, das der Schülerin/dem Schüler dabei hilft, Strategien zur Bewältigung ihres/seines Schüler(innen)alltags und zur Stärkung ihrer/seiner Potenziale zu entwickeln.

Praxisbeispiele

Zur Diagnostik

Frühzeitig im Schuljahr findet über Einträge im „Klassenbuch Teil II“ eine Abfrage bei allen Fachlehrerinnen und Fachlehrern mithilfe vereinbarter Abkürzungen zum arbeitstechnischen sowie sozialen Förderbedarf in Beziehung zum kognitiven Förderbedarf statt. Es ist die Aufgabe des Coaching-Teams, den Förderbedarf festzustellen. Zur Abfrage der kognitiven und sozialen Stärken und Schwächen erhalten die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und deren Fachlehrerinnen und Fachlehrer Fragebögen, auf deren Grundlage die Förderschwerpunkte durch den Coach festgelegt werden.

Zum Ablauf des Coaching-Verfahrens

Im Regelfall betreut ein Coach eine Schülerin/einen Schüler, die/den er momentan nicht unterrichtet. Die Coaching-Gesprächstermine finden, individuell und problembezogen vereinbart, wöchentlich oder 14-tägig im Anschluss an den Unterricht statt und dauern ca.10 bis 15 Minuten.

Die Schülerinnen und Schüler im Coachingverfahren lassen am Ende jeder Unterrichtsstunde einen Rückmeldebogen, der viele Aspekte ihres Lern- und Arbeitsverhaltens widerspiegelt (siehe Abbildung 2), von den Fachlehrerinnen und Fachlehrern ausfüllen. Dieser bildet die Gesprächsgrundlage bei jedem Coaching-Termin, mit dem Ziel der positiven Verstärkung der Lernpotenziale der Schülerin/des Schülers. Die besprochenen Themen werden bei jedem „Coaching-Termin“ auf dem Rückmeldebogen vermerkt. Dieser wird von den Eltern eingesehen und abgezeichnet.

Abb. 2: Rückmeldebogen

Name	Klasse	Woche von … bis…	Coach

Einträge bitte in der Form: + ? - ; beim „**Verhalten**“ gerne auch **Text**; wurden die **Hausaufgaben** nicht gemacht, bitte „**nein**“ eintragen! Kann eine Rubrik nicht ausgefüllt werden, da es z.B. keine Hausaufgaben gab, bitte **ganz** streichen:

Montag	HA	SoMi mündlich	SoMi schriftlich	GA	Material	Verhalten	Kürzel
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							

Dienstag	HA	SoMi mündlich	SoMi schriftlich	GA	Material	Verhalten	Kürzel
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							

⋮ ⋮ ⋮

im Coaching angesprochen/ Wochenaufgabe	

nächster Termin _____(am Ende der Woche) Kenntnisnahme der Eltern: _____

Dauer der Maßnahme

Die Maßnahme ist ein Angebot zur individuellen Förderung, die nach Einwilligung der Schülerin/des Schülers und der Eltern stattfindet. Dazu gibt es ein informatives Elternanschreiben sowie einen Vertrag zwischen Schule und Elternhaus. Im Regelfall endet die Maßnahme aufgrund einer Stabilisierung des Lernverhaltens, erkennbar auch an der positiven Entwicklung des Leistungsbildes. Dabei ist der zeitliche Rahmen variabel. In Ausnahmen wird sie, wenn von Seiten der Schülerin /des Schülers wiederholt keine produktive Mitarbeit erfolgt, von Seiten der Schule beendet.

Sind wir Rauchmelder?

Woran erkennen wir, dass wir unser Ziel erreicht haben? Was ist der größte Nutzen? Wir haben unser Ziel erreicht, wenn in allen Klassen die Listen sorgfältig, vollständig und wie selbstverständlich geführt werden; sich ein engagiertes Coaching-Team gefunden hat; der Einsatz der Coaches im Stundendeputat berücksichtigt wird und das Projekt „Vom Feuerlöscher zum Rauchmelder“ in den Köpfen etabliert ist als eine positive unterstützende Maßnahme zur Förderung der Lernpotenziale unserer Schülerinnen und Schüler.

Der größte Nutzen für die Schülerinnen und Schüler liegt darin, dass:

- Hilfe so frühzeitig einsetzt, dass Defizite nicht zu einer unüberwindbaren Hürde werden,
- sie angehalten werden, sich auch Unterstützung im Klassenverband zu suchen und dadurch das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse gestärkt werden kann,
- die Selbstverantwortung und das Gefühl der Selbstwirksamkeit gestärkt werden,
- sie im Coach einen Ansprechpartner haben, der sie nicht gleichzeitig beurteilt, sondern ihnen helfen und sie unterstützen will. Dadurch kann ein Vertrauensverhältnis zu einem „Insider“ aufgebaut werden, der ihnen auch gegebenenfalls in Konfliktfällen mit Eltern zur Seite steht.

Der größte Nutzen für Lehrerinnen und Lehrer liegt darin, dass:

- die Einträge in „Klassenbuch Teil II“ allen Fachlehrerinnen und Fachlehrern einen umfassenderen Blick auf Stärken und Schwächen einer Schülerin/eines Schülers im kognitiven wie sozialen Bereich ermöglichen,
- der kollegiale Austausch im Klassenkollegium dadurch intensiviert wird,
- Verabredungen von einheitlichen pädagogischen Maßnahmen bezüglich einzelner Schülerinnen und Schüler somit erleichtert und ermöglicht werden,
- fundierte und pädagogisch übereinstimmende Aussagen aller Kolleginnen und Kollegen im Rahmen der Elternsprechtage stattfinden können,
- die Kollegialität gestärkt wird, da sogenannte schwierige Schülerinnen und Schüler oder Klassen nicht mehr als persönliche Schwäche der Einzelnen erkannt werden, sondern als professionelles Problem, das es gemeinsam im Interesse der Schülerinnen und Schüler zu lösen gilt.

Der größte Nutzen für die Eltern liegt darin, dass:

- sie einen zusätzlichen Ansprechpartner gewinnen,
- sie jederzeit über den gesamten Leistungsstand ihres Kindes informiert werden können,
- sie entlastet sind in der Verantwortung für den Schulerfolg ihres Kindes.

Auf dem Weg zum Erfolg?

Aus der positiven und konstruktiven Zusammenarbeit im Rahmen der Netzwerke Lernpotenziale erhielten wir neue Impulse für unser Projekt der individuellen Förderung als auch Ideen für z. B. fachlich und diagnostisch ausgerichtete Förderbausteine.
Das Prinzip der individuellen Förderung ist am JSG ein integrierter und gelebter Bestandteil des Schulalltags. Die fachliche Förderung, z. B. im Rahmen der Förderwochen, wird durch das „Lerncoaching“ mit seiner Ausrichtung auf die Grundlagen des Arbeits- und Lernverhaltens und die Stärkung von Lernkompetenz ergänzt.
Eines unserer Projekte für die Zukunft ist es, die fachliche Förderung auch durch diagnostische Maßnahmen und damit verknüpfte individuelle Fördermaterialien zu optimieren.

8 Förderkonferenzen

Frank Scholle
Gymnasium Marianum, Warburg

Dem nicht nur schulrechtlich, sondern auch schul- und gesellschaftspolitisch immer relevanter werdenden Gedanken individueller Förderung müssen sich auch Gymnasien stellen. Insofern war es keine Frage, dass sich auch das Gymnasium Marianum in Warburg dem Projekt Lernpotenziale anschließen würde.

Für ein problemloses und erfolgreiches Durchlaufen des Teilnahmeantrags durch die schulischen Gremien sorgte nicht nur das auf den ersten Blick reizvolle Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen, der interessante und sicherlich auch „inspirierende“ Blick über den Tellerrand der eigenen Schule oder die Tatsache, dass sich vorab auch der Schulleiter bewusst als ein Teil des dreiköpfigen Lernpotenziale-Teams definierte, sondern v.a. auch der Umstand, dass sich mit der Teilnahme an den Lernpotenzialen eine bereits bestehende und konkrete „Baustelle“ unserer Schulentwicklung ganz „natürlich“ und „organisch“ bearbeiten ließ.

So konnte gleich zu Beginn der Eindruck vermieden werden, hier vielleicht etwas künstlich „Aufgesetztes“ in die Schule hineinzutragen; im Gegenteil: Die Projektteilnahme wurde als Hilfsinstrumentarium zur Deckung des „eigenen Bedarfs“ betrachtet und empfunden.

Das Themenfeld war durch die Abschaffung bzw. Neuausrichtung der „pädagogischen Konferenzen“ am Gymnasium Marianum vorgegeben. Vor einigen Jahren waren diese auf Wunsch der Elternschaft eingeführt und in die Jahrgangsstufe 7 platziert worden, da sich hier mit der neu einsetzenden zweiten Fremdsprache (damals noch G9) und dem obligatorischen Wechsel in der Klassenleitung quasi natürlicher Gesprächsbedarf ergab. Da an diesen Konferenzen neben den Lehrerinnen und Lehrern auch die Klassenvertreterinnen und Klassenvertreter aus Eltern- und Schülerschaft teilnahmen, verbot sich die Diskussion und Aussprache über einzelne Schülerinnen oder Schüler von selbst. Die Gespräche verliefen infolgedessen notwendigerweise auf einem eher allgemeinen Niveau. Im Einzelfall wurden diese Veranstaltungen dann durchaus als interessant und für den Austausch unter dem jeweiligen Perspektivwechsel der Beteiligten konstruktiv und aufschlussreich empfunden, aber es stellte sich immer mehr heraus, dass man im Regelfall wenig konkret Zielführendes aus diesen Zusammentreffen „mitnahm“. Infolgedessen standen im Jahr 2011 die pädagogischen Konferenzen i. S. schulinterner Evaluation in der Lehrer- und Schulkonferenz „auf dem Prüfstand“. Es erfolgte der Beschluss einer Umstrukturierung dieser Konferenzen im Rahmen der Integration innerhalb zeitlich ausgedehnter Zeugniskonferenzen der siebten Klassen zum Halbjahr. Den Nachteil des Verlustes einer Teilnahme von Eltern- und Schülervertretern nahm man hierbei auf allen (!) Seiten bewusst in Kauf in Anbetracht des Vorteils, sich im Rahmen der neuen Förderkonferenzen über Schülerinnen und Schüler in differenzierterer und „individualisierter“ Form austauschen zu können.

Die Frage, wie diese „Förderkonferenzen“ nun konkret aussehen sollten, wurde in der folgenden Lehrer(innen)-konferenz kontrovers diskutiert. Es stellte sich schnell heraus, dass das Hauptproblem die Frage der Diagnostik betreffen würde. Engagierte Kolleginnen stellten zwei Modelle vor, die sich in Form und Umfang durchaus unterschieden: zum einen sehr detailliert und umfangreich sowohl in den Beobachtungsitems als auch in Anbetracht der zu verschriftlichenden Protokolle, zum anderen offener in den Beobachtungsaufträgen und Protokollierungen. Beide Modelle wurden vom Kollegium unterschiedlich diskutiert und bewertet. Berechtigte erste Vorbehalte und auch Verunsicherungen traten hierbei gegenüber beiden Richtungen deutlich zutage: Produzieren wir hier eine aufwändige Ansammlung von Daten für den „Aktenordner“ (und nicht für die Schülerin/den Schüler) oder kann man Schülerinnen und Schüler mit einem in der Ausrichtung eher offenen, in dem Protokollierungsanspruch jedoch eher schmalen Beobachtungsspektrum überhaupt individuell gerecht werden? Im Sinne eines learning by doing wurden zum Halbjahr beide Formen in der Praxis getestet. Das Ergebnis beider Vorgehensweisen war überraschend ähnlich und es wurde schnell klar, dass

1) die Förderkonferenzen durch Abkopplung von den Zeugniskonferenzen und der Zuweisung eines eigenen Zeitrahmens wieder ein größeres Gewicht erhalten mussten und
2) hier im Rahmen der diagnostischen Herangehensweise dringend ein Input von außen notwendig war.

Zu diesem Zeitpunkt bot sich die Teilnahme am Projekt Lernpotenziale an. Die konkreten Fragestellungen unseres Projektes waren also schon vorgegeben. Zeitgleich wurde das Thema „individuelle Förderung“ im Schulentwicklungsprozess durch zusätzliche flankierende Maßnahmen vorangebracht. Zum einen i. S. des Changemanagements durch Zielvorgaben der Schulleitung an die Fachkonferenzen, den Begriff „Individuelle Förderung“ fachspezifisch zu definieren und sich konkrete Maßnahmen für die Unterrichtspraxis (auch unter dem Aspekt späterer gemeinsamer Evaluation) vorzunehmen, zum anderen i. S. des Personalmanagements durch die Ausschreibung und Besetzung der nächsten Beförderungsstelle in Richtung Organisation schulischer Maßnahmen individueller Förderung.

Die entsprechende Kollegin wurde zur (zertifizierten) „Expertin für individuelle Förderung“ am Landeskompetenzzentrum für individuelle Förderung NRW in Münster fortgebildet. Im Rahmen ihrer Abschlussarbeit stellte sie dann den für unser Lernpotenziale-Projekt letztlich fruchtbaren Kontakt mit Herrn Dr. Robin Pflüger, Entwicklungspsychologe an der Beratungsstelle für Begabungsforschung der Universität Nijmwegen, her.

Dieser bot als Experte des sog. Beba-Verfahrens[9] an, unserer Schule bei der Entwicklung eines diagnostischen Instrumentariums und dessen Auswertung im Rahmen der Förderkonferenzen behilflich zu sein.

In einem schulinternen Seminar entwickelte Herr Dr. Pflüger in Zusammenarbeit mit zahlreichen interessierten Kolleginnen und Kollegen konkrete Diagnose-Items, wobei wir immer wieder die (pädagogisch z. T. sicherlich auch schmerzhafte) Erfahrung machen mussten, dass diese Items nur wirklich konkret beobachtbare Aspekte beinhalten durften.

So entstand ein für unsere Schule maßgeschneiderter Diagnosekatalog von Beobachtungskriterien, die Bereiche durchleuchten sollten, welche uns in der individuellen Betrachtung unserer Schülerinnen und Schüler wichtig erschienen. Das Besondere hieran war, dass diesen Katalog nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer ausfüllten, sondern in jeweils adaptierter Form auch die Schülerinnen und Schüler selbst, sowie deren Eltern.

Ziel dieser Maßnahme war es also, nicht nur eine Art „Diagnose“ durchzuführen, sondern auch die verschiedenen Perspektiven abzugleichen und auf Basis dieses Vergleichs Auffälligkeiten herauszufiltern, die mögliche Rede- und Beratungsanlässe bieten können.

Die Beantwortung der Fragen erfolgte in digitaler und anonymisierter Form unter Wahrung des Datenschutzes: Hierbei war den Eltern und Schülerinnen und Schülern die Teilnahme freigestellt, die Lehrkräfte, die in der Jgst. 7 unterrichten, wurden auf die Schülerinnen und Schüler aufgeteilt, so dass jede Schülerin/jeder Schüler durch zwei Lehrkräfte beobachtet wurde.

Die digitale Auswertung übernahm ein Mitarbeiter von Dr. Pflüger. In einem zweiten Seminar wurde dann allen Fachlehrkräften der Stufe 7 erläutert, wie die entsprechenden Bögen auszuwerten seien (s. Abb. 2, S.40).

Abb.1 Einige Teilnehmer des ersten Seminars mit Dr. Robin Pflüger (2.v.l.) (Quelle: Westfalen Blatt vom 1.5.2013, Foto: Tanja Sauerland)

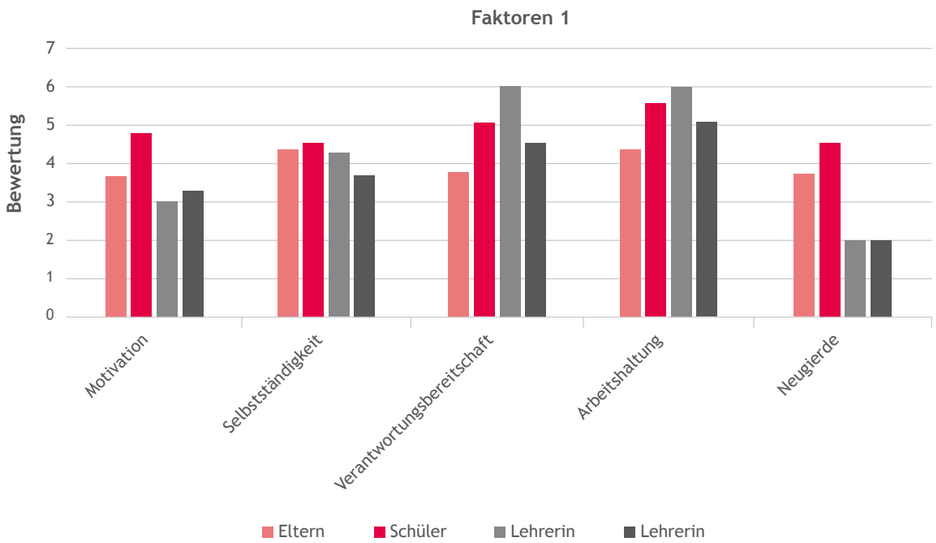
Zeitgleich mit diesen schulinternen Vorgängen lief der regelmäßige Besuch der Netzwerktreffen im Rahmen von „Lernpotenziale“ ab. Der Austausch mit den anderen schulischen Arbeitsgruppen vermittelte hierbei nicht nur interessante und auch ermutigende Einblicke in die Praxis an anderen Schulen, sondern gab unserer Gruppe auch noch einen weiteren inhaltlichen Impuls mit auf den Weg. Das an einem anderen Gymnasium betriebene Projekt eines „Schülersprechtags“ konnte so kurzerhand in unser Beba-Verfahren integriert werden, da mit dem Austausch der Diagnoseergebnisse unter den Lehrerinnen und Lehrern ja nicht der letzte Schritt einer Förderkonferenz erreicht sein konnte: Vielmehr mussten die Ergebnisse und Auffälligkeiten auch kommuniziert werden mit dem Ziel, unsere Schülerinnen und Schüler für ihre eigene Lernentwicklung zu sensibilisieren und in Beratungsgesprächen mit Lehrkräften ihres Vertrauens selbstverantwortlich und zielführend zu unterstützen. So wurde als erste Gesprächsphase bewusst noch vor dem nächsten Elternsprechtag ein „Schülersprechtag“ für die Stufe 7 eingeführt. Jede Lehrkraft bekam hierbei fünf Schülerinnen und Schüler zugeteilt, mit denen sie auf Basis des Beba-Ergebnisses ein intensives Beratungsgespräch mit einer entsprechenden (schriftlich fixierten) Zielvereinbarung führte.

[9] „Beobachtungsbasiertes Screeningverfahren für Erzieher und Lehrer als pädagogisches und psychodiagnostisches Instrument zur Entwicklung individueller Fördermaßnahmen“

Abb.2 Beispiel eines Auswertungsbogens (Ausschnitt)

Beteiligte Teilnehmer

Gruppe	Formular abgeschickt
Eltern	Ja
Reflexion	Ja
Fachkraft	Ja
Fachkraft	Ja



Als Schulleiter, der als Mitglied des Lernpotenziale-Teams unserer Schule nicht nur in den Prozess der Projektveranstaltungen persönlich involviert war, sondern auch als direkt „betroffener“ Fachlehrer der Stufe 7 „live“ am Beba-Verfahren, den Förderkonferenzen und dem Schülersprechtag teilgenommen hat, sind meine persönlichen Eindrücke überwiegend positiv: Mit dem Projekt Lernpotenziale hat unsere Schule einen guten Ansatz gefunden, unsere Schülerinnen und Schüler anders wahrzunehmen:

- anders in Hinsicht auf den Umfang der Wahrnehmung: Jede Schülerin/jeder Schüler war in die genauere Diagnose einbezogen (nicht nur die „Guten“ oder die „Schwachen“)
- anders in Hinsicht auf die Perspektive der Wahrnehmung: nicht nur defizit-, sondern auch stärkenorientiert ausgerichtet
- anders in Hinsicht auf den Fokus der Wahrnehmung: nicht nur fachspezifisch, sondern die ganze Schüler(innen)persönlichkeit im Blick
- anders in Hinsicht auf die konkreten Folgen der Wahrnehmung: persönliches, intensives und zielführendes Beratungsgespräch mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern statt Verkündung (und Begründung) einer Benotungsstufe

Die genauere Evaluation dieses insgesamt sehr aufwändigen Verfahrens aus Lehrer(innen)-, Schüler(innen)- und Elternperspektive steht noch aus. Insofern sind der Entwicklungsprozess und die Verstetigung eines modifizierten Verfahrens von Förderkonferenzen an unserer Schule auch noch nicht abgeschlossen, wie nach offizieller Vorgabe des Lernpotenziale-Zeitplanes eigentlich vorgesehen. Als Schulleiter weiß man jedoch, dass ehrgeizige Schulentwicklungsvorhaben anforderungsbezogen, ehrlich-transparent und mit entsprechendem Augenmaß auch auf der zeitlichen Ebene ablaufen müssen. Insofern ist der konkrete Ergebnisstand aller Projekte im Rahmen der Lernpotenziale insgesamt sicherlich auch sehr unterschiedlich. Aber auch hierin zeigt sich eine (notwendige) Individualität, nämlich die der jeweiligen pädagogischen Zielsetzungen und der speziellen Schulentwicklungsbedingungen der „individuellen“ Schulen vor Ort. Und dies ist im Sinne einer vielfältigen Bildungslandschaft auf gymnasialer Ebene auch gut so.

9 Schülerberatung intensivieren — Schüler-Elternsprechtage

Hella Happe
Weser-Gymnasium Vlotho

Die Ausgangslage: Im Rahmen der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern kommt der Beratung eine besondere Rolle zu. Mit der Einführung von erst sechs Kopfnoten im Jahre 2007, der Reduzierung auf drei Kopfnoten und schließlich dem Wegfall der Kopfnoten im 4. Schulrechtsänderungsgesetz vom 21.12.2010 ist ein Vakuum entstanden, das von Schüler(innen)seite als bedauerlich empfunden wurde. Die SV des Weser-Gymnasiums trat nach Erscheinen der Handreichung des Schulministeriums „Förderung und Feedback — Aussagen zum Arbeits- und Sozialverhalten (September 2011) mit der Bitte um individuelle Rückmeldungen zum Arbeits- und Sozialverhalten an die Schulleitung heran. Neben schriftlichen Rückmeldungen auf Zeugnissen, die im Rahmen von Lernpotenziale ebenfalls in Angriff genommen wurden, wurde ausdrücklich von Schüler(innen)seite auch nach Möglichkeiten gefragt, stärker als bisher mündlich von Lehrkräften Rückmeldungen zu erhalten, wozu §9 der ADO jede Lehrkraft ja auch verpflichtet: „Zu den pädagogischen Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer gehören auch die Informationen und Beratung der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern.“ Die bisherige wöchentliche Sprechstunde jeder Lehrkraft und der klassische Elternsprechtag an einem Freitagnachmittag und -abend, in dem es primär um Defizite im Leistungsverhalten in einzelnen Fächern ging, genügte diesem Wunsch nach mehr Beratung nicht, weil der zeitliche Umfang zu gering war. Schülerinnen und Schüler ohne Leistungsprobleme konnten hier nicht immer Termine im gewünschten Umfang vereinbaren, weil das Zeitkontingent der einzelnen Lehrkräfte am Elternsprechtag schnell erschöpft war in einer eher schwächenorientierten Beratung.

Die Rahmenbedingungen: Das Weser-Gymnasium Vlotho (WGV) ist ein vierzügiges Gymnasium in ländlicher Umgebung. Etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler wohnen in umliegenden Ortschaften und sind Fahrschülerinnen und Fahrschüler. Die Busse sind überwiegend keine Linienbusse, sondern fahren im Schülerspezialverkehr morgens zur Schule hin, nach der 6. Stunde und nach Unterrichtsschluss (meist also nach der 9. Stunde) in die umliegenden Ortschaften zurück. Ein reiner Schülersprechtag ist unter dieser Voraussetzung nicht realisierbar, weil diese Schülerinnen und Schüler unter Umständen keine Möglichkeit zur individuellen Anfahrt zur Schule und wieder nach Hause haben.
Für wenige Beratungen (pro Schülerin und Schüler sind mehr als drei Beratungsgespräche bei 65 Lehrkräften in diesem Zeitfenster nicht realisierbar) einen ganzen Tag lang in der Schule zu verbringen, schien nicht sinnvoll.

Durchführung: Bei Projektstart von „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ stand der erste Entwurf zur Durchführung eines ersten Schüler-Elternsprechtages am WGV gerade vor der Verabschiedung durch die Schulkonferenz. Nach deren Zustimmung konnte der erste Schüler-Eltern-Sprechtag am WGV im Mai 2013 durchgeführt werden. Er fand dabei nicht an einem einzigen Tag von morgens bis abends statt, sondern an einem Vormittag und einem zeitnahen, aber doch zeitlich getrennten Nachmittag, auf Wunsch der Elternschaft freitags. Die zeitliche Trennung von Vor- und Nachmittag entlastet die Lehrkräfte, so dass sie nicht an einem einzigen Tag von morgens bis abends beraten müssen und ermöglicht flexible Lösungen etwa bei anderweitigen Dienstverpflichtungen von Kolleginnen und Kollegen an einem der beiden Tage.

Vor allem drei Elemente unterscheiden den „neuen“ vom „alten“ Sprechtag:

- Gegenüber dem bisherigen Elternsprechtag stehen jetzt **fast doppelt so viele Gesprächstermine** zur Verfügung, so dass auch Gespräche mit Eltern und/oder Schülerinnen und Schülern stattfinden können, die keine schulischen Probleme haben und denen bisher aus Zeitmangel kein Termin angeboten werden konnte. Durch den erweiterten zeitlichen Umfang ist darüber hinaus die Möglichkeit geschaffen worden, dass unproblematischer als bisher zwei oder mehr Lehrkräfte gleichzeitig mit einer Schülerin, einem Schüler und den Eltern ein Beratungsgespräch durchführen. Dazu kann der übliche 10-Minuten-Takt individuell verlängert werden, wenn sich im Vorfeld ein erhöhter Beratungsbedarf abzeichnet.

- Wie bisher werden Schülerinnen und Schüler und Eltern gezielt von Lehrkräften zum Gespräch eingeladen, darüber hinaus sind ausdrücklich jetzt auch die Schülerinnen und Schüler eingeladen, selbst initiativ zu werden und Gesprächstermine zu vereinbaren, d. h. die **Zielgruppe** der Tage hat sich erweitert.

- Um eine Beratung zielführend zu gestalten, wurde ein sog. **Beratungsfahrplan** entwickelt, der der Vor- und Nachbereitung der Gespräche dienen soll. Mit Hilfe dieses Beratungsfahrplans, dessen ersten Teil die Schülerinnen und Schüler vor dem Schüler-Eltern-Sprechtag ausfüllen, halten sie ihre eigenen Überlegungen zu ihren fachspezifischen Stärken und Schwächen und zu ihrem bisherigen Arbeits- und Sozialverhalten selbstständig fest. Durch diese Vorbereitung sollen die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion ihrer Lernprozesse animiert werden. Außerdem sollen sie eine größere Verantwortung für ihr eigenes Lernverhalten übernehmen. Das beginnt damit, dass der Beratungsfahrplan im Sekretariat zur Abholung bereit liegt und nicht einfach und automatisch mit der Einladung zum Sprechtag an alle Schülerinnen und Schüler verteilt wird. Für jedes stattfindende Beratungsgespräch soll ein eigener Beratungsfahrplan ausgefüllt werden, bei

mehreren Beratungsgesprächen also auch mehrere Bögen. Nach der Beratung sind die Schülerinnen und Schüler angehalten, auf dem Beratungsbogen Absprachen festzuhalten und dadurch das Gespräch nachzubereiten. Auch für ein erneutes, zweites Beratungsgespräch ist Platz auf dem Beratungsbogen vorgesehen. Eine Beratungslehrerin der Schule schulte im Vorfeld interessierte Lehrkräfte zu den sich veränderten Anforderungen in der Durchführung von Beratungen.

Evaluation: Im unmittelbaren Anschluss an den ersten Schüler-Elternsprechtag wurde eine Befragung der beteiligten Lehrkräfte vorgenommen. Grundsätzlich gelungen fand die neue Form der Sprechtage nur gut die Hälfte der befragten Lehrkräfte. Vor allem die Frage des Unterrichtsausfalls eines kompletten Vormittages war umstritten. Eine Rückkehr zum alten System wünschte jedoch auch niemand. Kaum erfüllt hatte sich die Hoffnung, dass Schülerinnen und Schüler diesen Tag auch tatsächlich als Schülersprechtag nutzten. Hier waren die Erwartungen der SV deutlich optimistischer als die Realität. Auch der Beratungsfahrplan wurde noch wenig angenommen. Bewusst war hier im Vorfeld auf eine verpflichtende Nutzung des Fahrplans verzichtet worden, weil viele Kolleginnen und Kollegen nicht von der Sinnhaftigkeit einer schriftlichen Vor- und Nachbereitung des Sprechtages durch die Schülerinnen und Schüler überzeugt waren und der Fahrplan erst einmal mehr Arbeit zu machen schien. In der Umfrage zeigte sich jedoch, dass die Kolleginnen und Kollegen, die den Fahrplan genutzt hatten, ihn nützlich und hilfreich fanden. Im November 2013 fand der zweite Schüler-Elternsprechtag statt. Dieses Mal wurden neben den Lehrkräften auch die Schülerinnen und Schüler befragt. Bei den Lehrkräften hatte die Zufriedenheit mit der neuen Form des Sprechtages deutlich zugenommen (78 Prozent). Dennoch wurde der Sprechtag weiterhin eher wenig als Schülersprechtag genutzt und auch der Beratungsfahrplan führte eher ein Nischendasein. Auch bei der Schülerumfrage war u.a. der Beratungsfahrplan Gegenstand der Umfrage. Und auch hier zeigte sich, dass diejenigen, die ihn genutzt hatten, ihn hilfreich fanden. Vor dem dritten Schüler-Elternsprechtag im Mai 2014 wurde daraufhin der Beratungsfahrplan überarbeitet und von der SV in allen Klassen vorgestellt, um Überzeugungsarbeit hinsichtlich der Sinnhaftigkeit dieses Instrumentes zur Selbstreflexion zu leisten. Um den Unterrichtsausfall zu begrenzen, wurde der erste Teil des Sprechtages erstmals nicht an einem Vormittag, sondern an einem Nachmittag eines sog. Langtages und dem von den Eltern gewünschten Freitagnachmittag durchgeführt. An einem solchen Langtag sind ohnehin alle Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 6 anwesend und können auch allein Beratungstermine wahrnehmen. Dies wurde jetzt auch in etwas größerem Maße angenommen als bei den vorherigen Schüler-Eltern-Sprechtagen.

Schulentwicklungsprozesse benötigen Zeit und einen langen Atmen. Bei diesem dritten Sprechtag wurden die Eltern nach ihren Erfahrungen befragt. Sie nutzten den Sprechtag gerne, um nicht nur über ihr Kind gefilterte und gefärbte Informationen über die Schule zu erhalten — im Gespräch mit ihrem Kind und der einer Lehrkraft fühlten sie sich in immer guter Atmosphäre (Zustimmung: 100 Prozent) gut beraten. Besonders gelobt wurde, dass durch die Erweiterung der Zeitfenster jetzt auch Eltern guter oder sehr guter Schülerinnen und Schüler zum Schüler-Eltern-Sprechtag kommen konnten.

Der Schüler-Elternsprechtag etabliert sich als Baustein einer veränderten und intensivierten Beratungskultur. An seiner Ausgestaltung auch als Schülersprechtag und an der intensiveren Nutzung des Beratungsfahrplans als Reflexionsinstrument wird weiter gearbeitet.

Abb. Beratungsfahrplan

Nachbereitung meines Beratungsgespräches

Wenn Du den folgenden Abschnitt nach dem Beratungsgespräch selbstständig ausfüllst, dann lege ihn Deinem Lehrer oder Deiner Lehrerin spätestens eine Woche nach dem Beratungsgespräch vor.

Zusammenfassung der Gesprächsergebnisse
(Vom Schüler selbstständig nach dem Beratungsgespräch auszufüllen *oder* mit der Lehrkraft im Beratungsgespräch gemeinsam festzuhalten)

Das nehme ich mir für die nächsten ... Wochen konkret vor. / Das sind bzw. waren die Vereinbarungen im Beratungsgespräch.

Mögliche Hinweise der Lehrkraft zu meiner Zusammenfassung:

Nächstes Gespräch / Rückblick:
Um mit meiner Lehrerin / meinem Lehrer zu besprechen, wie gut mir die Umsetzung der Vereinbarungen gelungen ist, spreche ich sie / ihn wieder an am / in der Woche vom / bis zum _____
(Hier trägt die Lehrkraft ein Datum oder einen Zeitraum ein.)

Kenntnisnahme der/des Erziehungsberechtigten (Datum, Unterschrift): _____

Bei Fragen zu diesem Gespräch können Sie die Lehrkraft kontaktieren unter: _____

Vorbereitung meines Beratungsgespräches am _____ um _____ Uhr.

Ich bringe dazu folgende Materialien mit: Arbeitsheft, Heft/Mappe, Lehrbuch, Zusatzmaterial

1. Fachbezogene Stärken und Schwächen:
(Im Fach ..... fällt mir Folgendes leicht und machen mir folgende Themen/Aufgaben Schwierigkeiten)

2. Arbeitsverhalten

Über folgende *markierte* Punkte möchte ich auf jeden Fall sprechen.	Diese Spalte ist für den Rückblick reserviert.
Ich gehe mit Schuleigentum und mit dem Eigentum meiner Mitschüler verantwortungsbewusst um.	
Ich erledige zuverlässig und sorgfältig meine Hausaufgaben.	
Ich bin pünktlich.	
Ich habe im Unterricht meine Materialien parat.	
Ich erledige Aufgaben im Unterricht sorgfältig und zügig.	
Ich kann mich über einen längeren Zeitraum gut konzentrieren.	
Ich lese die Arbeitsaufträge sorgfältig, plane meine Arbeitsschritte und nutze Hilfsmittel.	
Ich gebe auch bei schwierigen Aufgaben nicht auf.	
Wenn es notwendig ist, stelle ich Fragen.	
Ich überprüfe meine Ergebnisse und berichtige Fehler selbstständig.	
Ich beteilige mich regelmäßig aktiv am Unterricht, äußere eigene Ideen und zeige Lernbereitschaft.	
Ich bin auch in Partner- oder Gruppenarbeitsphasen aktiv und trage zum Ergebnis viel bei.	

3. Sozialverhalten

Ich übernehme Aufgaben für meine Klasse oder sogar die Schule.	
Ich beachte meine Pflichten und halte mich an vereinbarte Regeln.	
Ich nehme Rücksicht auf andere und bin hilfsbereit.	
Ich äußere Kritik, ohne zu verletzen und nehme Kritik von anderen an.	
Ich stelle eigene Interessen zurück, wenn es der Gruppe hilft.	
Ich löse Konflikte mit Worten.	
Ich stehe zu Fehlern.	
Ich versuche, die Sicht der anderen zu verstehen und akzeptiere andere Meinungen.	
Ich erkenne die Leistungen anderer an.	
Was mit anderen geschieht, ist mir nicht egal.	

10 Individuelle Förderung im bewertungsfreien Projektunterricht in der Jahrgangstufe 8

Irene Pullen, Hans Rieck
Erzbischöfliches St. Josef-Gymnasium, Rheinbach

Das Erzbischöfliche St. Joseph-Gymnasium in Rheinbach war bis zum Jahr 2012 ein Mädchengymnasium, daher beziehen sich die gemachten Erfahrungen auf Mädchengruppen. Seit dem Schuljahr 2012/2013 ist das St. Joseph-Gymnasium eine bi-edukative Schule, die zurzeit pro Jahrgang drei Mädchen- und zwei Jungenklassen aufnimmt. Das St. Joseph-Gymnasium hat mit drei Lehrkräften am Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium." an den Netzwerktreffen im Netzwerk 3 des Regierungsbezirks Köln von 2012 bis 2014 teilgenommen. Gerne hätten sich weitere Kolleginnen und Kollegen im Netzwerk engagiert. Diese Kolleginnen und Kollegen unterstützen das Netzwerkteam sowie die Idee und Umsetzbarkeit des Projektunterrichts vor Ort.

Die Ausgangsidee: Projektunterricht als eine Antwort auf die Schulzeitverkürzung

Die Idee des Projektunterrichts entstand 2008 im Rahmen der Umsetzung der Schulzeitverkürzung auf acht Jahre am Gymnasium. Die Ausgangsfragen lauteten: Wie können heranwachsende Schülerinnen bei zunehmender schulischer Zeit- und Arbeitsbelastung während des Schulalltags ein Stück weit von Leistungsdruck und Notenstress befreit werden? Kann Schule auch weiterhin als ein Raum des Lernens wahrgenommen werden, der nicht nur von engen und standardisierten curricularen Vorgaben geprägt ist? Ein weiterer Aspekt war es, die Ressourcen der Lehrkräfte zu betrachten. Hier waren zwei Fragen von Bedeutung: Wie kann Schule Ressourcen und Potenziale von Lehrerinnen und Lehrern zur Geltung bringen, die nicht unbedingt dem klassischen Fächerkanon oder ihren eigenen Unterrichtsfächern entsprechen, die jedoch durchaus Anknüpfungspunkte zu und aus den Fächern heraus bieten können und bildungswirksam sind? Kann der Projektunterricht den Unterrichtsalltag von Lehrkräften bereichern und entlasten? Als Zielgruppe für den Projektunterricht wurden die Schülerinnen der 8. Jahrgangsstufe ausgewählt, auch um den entwicklungsphysiologischen und -psychologischen Bedingungen und Besonderheiten der Heranwachsenden dieser Alterstufe Rechnung zu tragen. Die Lehrkräfte wurden aufgerufen, im Rahmen der Unterrichtsverteilung Wünsche und Vorschläge zu äußern sowie Themen für den Projektunterricht anzubieten. Zunächst waren die Themenvorschläge offen, auch die Gestaltung durch die Lehrkräfte wurde bewusst offen gehalten.

Organisation des Projektunterrichts im Unterrichtsalltag

Der Projektunterricht wird im Umfang von zwei Wochenstunden während der Unterrichtswoche erteilt. Er sollte idealerweise am Vormittag eines Langtages liegen. Der Klassenverband wird während des Projektunterrichts aufgelöst, die Gruppengröße in einem Projekt liegt ungefähr bei einer halben Klassenstärke, so dass bei einer Vierzügigkeit acht verschiedene Projekte von acht Lehrkräften zeitgleich angeboten werden können. Nach einem Quartal wechseln alle Schülerinnen das Projekt und finden sich in der Regel in einer neu zusammengesetzten Gruppe wieder. So durchläuft jede Schülerin in der 8. Jahrgangsstufe vier verschiedene Projekte. Die Lehrkräfte behalten in der Regel ihr Projektthema für ein Schuljahr und bekommen in jedem Quartal eine neue Lerngruppe. In den ersten Jahren wurden zahlreiche wechselnde Projektideen bewertungsfrei angeboten und ausprobiert, darunter Holzbearbeitung, Handarbeit, Natur rund um die Schule, Entspannungstechniken, Rhetorik, Theater, gestaltende Kunst, Lernprogramme schreiben, Chinesisch und Portugiesisch u. a.

Teilnahme am Projekt Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.

Im Frühjahr 2012 ist das St. Joseph-Gymnasium auf das landesweite Projekt „Lernpotenziale. Individuelle förderung im Gymnasium." aufmerksam geworden. Das klare Votum der Kolleginnen und Kollegen sowie der Schulkonferenz bestärkte darin, den Projektunterricht weiter zu entwickeln und ihn mit Möglichkeiten des individuellen Förderns zu verzahnen. Zudem hatte die Schule Interesse daran, sich mit anderen Schulen zum Thema Umsetzbarkeit von individuellen Fördermöglichkeiten im Unterrichts- und Schulalltag auszutauschen. Gespannt waren die an der Teilnahme Interessierten auch an dem fachlichen Input durch die Netzwerkmoderatorinnen und die wissenschaftliche Begleitung, auch hinsichtlich der zeitlichen Implementierung des Vorhabens sowie der Erzielung einer breiten Akzeptanz bei der Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen.

Weiterentwicklung des Projektunterrichts

Im ersten Jahr (2012/2013) der Teilnahme am Projekt Lernpotenziale wurde das Projektunterrichtskonzept dahingehend modifiziert, dass vier Bereiche festgelegt wurden,
in denen die Schülerinnen quartalsweise gefördert werden sollen. Dazu gehören zwei Projektangebote aus dem sozialen Bereich, zwei Projekte aus dem kreativ/sportlichen/handwerklichen/musischen Bereich, zwei Projektangebote aus dem naturwissenschaftlichen/mathematischen Bereich sowie zwei Projekte aus dem sprachlichen Bereich. Die Kolleginnen und Kollegen wurden aufgerufen, Projektideen zu entwerfen und sich Gedanken über individuelle Fördermöglichkeiten in den Projekten zu machen. Zudem war aus den Vorjahren bekannt, an welchen Projektunterrichtsthemen Schülerinnen besonderes Interesse zeigten. Ein Ziel bei den Projektangeboten konnte u. a. auch ein Bezug zum Schulprogramm und zur Mitgestaltung des Schullebens durch die Schülerinnen sein. So wird zum Beispiel im sozialen Bereich ein Projekt zum Thema Streitschlichtung angeboten, so dass Schülerinnen nach dem Projektunterricht als Streitschlichterinnen im Schulleben wirken können. In einem anderen sozialen Projekt planen Schülerinnen Hilfsaktionen, mit denen z. B. der Bau einer Partnerschule in Mosambik unterstützt wird. Zu Beginn des Schuljahrs 2013/14 konnte das modifizierte Konzept umgesetzt werden. Die Schülerinnen konnten bezüglich der beiden jeweils angebotenen Projekte in den vier Bereichen eine Priorität angeben.

Netzwerkarbeit: Feedback und Austausch mit den Netzwerkschulen

Der Austausch mit den Netzwerkschulen bei den regelmäßigen Netzwerktreffen war hilfreich und interessant. Die anderen Schulen zeigten großes Interesse am Konzept des Projektunterrichts und gaben uns von Anfang an ein ehrliches Feedback, auch in Bezug auf die Realisierbarkeit im Unterrichts- und Schulalltag. Zwei Schulen haben die Idee übernommen und arbeiten an der Einführung. Sinnvoll gestalteten sich auch die Impulse durch die beiden Netzwerkmoderatorinnen und die externen Referenten, wodurch das weiterentwickelte Konzept im Schuljahr 2013/14 umgesetzt werden konnte. Dazu brauchte es die Akzeptanz vieler Beteiligter auf Leitungs- und auf Kollegiumsebene. Einsatzbereitschaft zeigen insbesondere die Kolleginnen und Kollegen, die den Projektunterricht erteilen.

Einblick in den Projektunterrichtsalltag

Ein sehr beliebtes Projekt ist das Improvisationstheater. Zum Abschluss eines Quartals präsentieren die Schülerinnen ihre aus Fotografien entwickelten Szenen vor der ganzen Jahrgangsstufe. Sehr gefragt und immer wieder angeboten werden die beiden Projekte Holzbearbeitung sowie Kochen/Ernährung. Die Erfahrungen der Autorin im Projekt Kreatives Schreiben zeigen, dass sich Schülerinnen durch das Schreiben nach und nach öffnen. Häufig schreiben sie sich Schulstress von der Seele und verpacken den Leistungsdruck in interessanten Geschichten oder Gedichten. Gerne verfassen die Schülerinnen gemeinschaftliche Textprodukte. Das gemeinsame bewertungsfreie Erstellen von Produkten ist im Schulalltag kaum vorgesehen. Die kleine Gruppengröße bietet auch einen Schutzraum, um altersgerechte Sehnsüchte und Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Einigen Schülerinnen fiel es am Anfang schwer, sich dem freien Schreiben zu öffnen, da sie stark auf das Schreiben von im Unterricht geforderten Formaten trainiert sind, die bewertet werden. Das Unterrichten im bewertungsfreien Raum kann auch für die Lehrkräfte zu einer Veränderung ihrer Sichtweise auf Unterricht und Schule führen.

Im Projekt Kreatives Schreiben ist folgendes Gedicht in Gemeinschaftsproduktion entstanden. Die Schülerinnen haben die Form des Schneeballs und die Themen Schulfächer und Erholung selbst vorgeschlagen. Anmerkung: PU ist für Schülerinnen und Lehrkräfte mittlerweile die geläufige und positiv besetzte Abkürzung für Projektunterricht.

PU
ist cool
man kann chillen
es macht super Spaß
man bekommt keine Noten dafür
ist eine gute Erholung
was Schönes schreiben
in Ruhe
PU

Ausblick: Die Zukunft des Projektunterrichts

Der Projektunterricht hat sich etabliert und wird von den Schülerinnen, den Lehrerinnen und Lehrern positiv akzeptiert. Viele Lehrkräfte haben Projekte zu unterschiedlichen Themen angeboten und damit neue und andere Unterrichtserfahrungen im Umgang mit den Schülerinnen sammeln können. Es gibt jedes Jahr genügend Lehrkräfte, die sich die Erteilung von Projektunterricht wünschen. Spannend wird es ab dem Schuljahr 2015/16 werden: Seit dem Schuljahr 2012/2013 nimmt das St. Joseph-Gymnasium neben drei Mädchenklassen auch zwei Jungenklassen auf, die in der Sekundarstufe I getrennt voneinander unterrichtet werden. Voraussichtlich wird der Projektunterricht als ein koedukatives Element angeboten werden, möglicherweise auch mit Projektthemen, die Wert auf ein gendersensibles Lernen legen. Eine Arbeits- und Planungsgruppe dazu ist seit März 2014 eingerichtet. Interessant wäre sicherlich noch die Entwicklung eines Moduls, mit dem die Wirksamkeit individueller Förderung durch den Projektunterricht evaluiert werden könnte. Auch bleibt abzuwarten, ob sich die vier Bereiche halten lassen oder durch freie Projekte ergänzt oder ersetzt werden.

11 Freie Lernzeiten für besonders begabte Schülerinnen und Schüler und für Förderschülerinnen und Förderschüler mit Migrationshintergrund

Friedel Viehmeister, Peter Babenek, Ingrid Hofmeister,
Gudrun Junge, Inga von Dreusche und Heiko Zielke
Theodor-Fliedner-Gymnasium, Düsseldorf

Motivation und Leitmotive der Schule für die Projektteilnahme

Unser Projekt zur individuellen Förderung im Bereich der Mittelstufe beinhaltet freie Lernzeiten zum selbstgesteuerten Lernen unter Einbeziehung des Selbstlernzentrums für besonders begabte Schülerinnen und Schüler einerseits und für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Förderbedarf andererseits. Diese beiden Teilprojekte stehen in einem engen Zusammenhang mit der Teilnahme unserer Schule am Projekt „Komm mit!“ und dem Erwerb des „Gütesiegels individuelle Förderung“. Im Rahmen der „Komm mit!“-Initiative entstanden Förderansätze im Bereich der Förderklassen in den Jahrgangsstufen 9 und 10 für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Im Zusammenhang mit dem Erwerb des „Gütesiegels individuelle Förderung“ wiederum wurden Fördermaßen im Hinblick auf die Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler reflektiert und weiterentwickelt und ein Konzept zur strukturellen und funktionalen Einbindung des neuen Selbstlernzentrums an unserer Schule in den Schulalltag im Rahmen des Förderkonzepts entwickelt.

Erklärte Ziele waren dabei die Weiterentwicklung und Ergänzung vorhandener Ansätze in Zusammenhang mit der Tradition unserer Schule als Schule in kirchlicher Trägerschaft, die einem an einem christlichen Menschenbild orientierten Bildungsverständnis verpflichtet ist (Wahrnehmung und Mitnahme des Individuums, ganzheitlicher Ansatz), die Orientierung an erkannten Bedarfen und Überschaubarkeit der Einzelprojekte, die ein hohes Maß an Akzeptanz und Umsetzbarkeit gewährleisten sollte, und die Vereinbarkeit der Projekte mit dem Schulalltag einer Halbtagsschule.

Die Teilprojekte sind dem didaktischen Leitmotiv der Stärkung der Selbststeuerung und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung ihrer Lernwege verpflichtet. Besonders begabte Schülerinnen und Schüler erleben einen besonderen Lernfreiraum, der sie angemessen über die obligatorischen Unterrichtsstandards hinaus fordert und ihnen dadurch motiviertes Lernen ermöglicht, da sie sich in ihren besonderen Fähigkeiten gefördert fühlen; die Schülerinnen und Schüler der Förderklassen erhalten die Möglichkeit, ihre höchst individuellen Lernstände an den notwendigen Stand der deutschen fachgebundenen Unterrichtsstandards anzupassen und in einem Lernfreiraum selbstgesteuertes Lernen zu erlernen und zu erleben.

Beschreibung der Teilprojekte

Individuelle Förderung im Bereich der Mittelstufe durch freie Lernzeiten zum selbstgesteuerten Lernen für besonders begabte Schülerinnen und Schüler unter Einbeziehung des Selbstlernzentrums

- Besonders begabte Schülerinnen und Schüler (Benennung in den Zeugniskonferenzen der Klassen 8 und 9, danach Ansprache und Findung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch Fach- und Klassenlehrerinnen und -lehrer, dabei Nutzung eines formalisierten, verbindlichen Anmeldebogens [s. Abb.1, S.48], der die Modalitäten der Projektteilnahme enthält) erhalten in einzelnen Unterrichtsfächern freie Lernzeiten während des Fachunterrichts für fachgebundene Projekte, die sie in einem begrenzten Zeitraum selbständig erarbeiten, fertigstellen und ergebnisorientiert den anderen Schülerinnen und Schülern präsentieren;
- Beratung durch Fachlehrerinnen und Fachlehrer bei der Entwicklung, Präzisierung und Umsetzung von Projektideen (Prinzipien: Freie Fachwahl, Möglichkeit der Durchführung fächerübergreifender Projekte, klare Formulierung des Projektziels und -anspruchs);
- Eigenständige Nacharbeitung verpasster Unterrichtsinhalte (Information/Koordination durch Fachlehrerinnen und Fachlehrer bzw. Mitschülerinnen und Mitschüler);
- Vorgabe klarer organisatorischer Rahmenbedingungen: Die Projekte sind im Wesentlichen selbstlernzentrumsbasiert, sie sollen in zwei Stunden pro Woche im Rahmen eines Gesamtvolumens von 12 — 16 Stunden erfolgen; Arbeitszeiten und Aufsichten für die Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer sowie Teilnahmerückmeldung an die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer sind klar geregelt; die Durchführung des Projekts wird im Zeugnis bestätigt;
- Erarbeitung von Kriterien eines (gelungenen) Projektes im Fachunterricht zur Orientierung der begabten Schülerinnen und Schüler;
- Erarbeitung von Rückmeldebögen für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrerinnen und Lehrer als Evaluationsstandard von Lernprojekten.

Individuelle Förderung im Bereich der Mittelstufe durch freie Lernzeiten zum selbstgesteuerten Lernen für Förderschülerinnen und -schüler mit Migrationshintergrund unter Einbeziehung des Selbstlernzentrums

Das Projekt knüpft an die hohe Motivation unserer Förderschülerinnen und -schüler für den Erwerb der deutschen Sprache an und möchte die darin liegenden Chancen durch ein strukturiertes Angebot zur systematischen, eigenverantwortlichen Arbeit (= EVA) für den Sprach- und auch den Methodenerwerb nutzbar machen.

Das Erreichte ist wie folgt zu charakterisieren:

- Schülerinnen und Schüler der Förderklassen erhalten eine Stunde im Stundenplan, um im Fach Deutsch anhand eines Lernquellenpools eigenständig ihren individuellen Lernstand an die fachlichen Vorgaben anzupassen;
- Im Regelunterricht erfolgt ein Methodentraining „Lernen lernen“;
- Anleitung der Schülerinnen und Schüler zur Selbsteinschätzung;
- Entwicklung und Führung eines Lerntagebuchs sowie (in Zusammenhang mit einem strukturierten Gang zur Stadtbibliothek) eines Lesetagebuchs;
- Entwicklung eines Kompetenzrasters in Deutsch für die Förderklassen für die sprachlichen Bereiche Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Sprachrichtigkeit und Ausdrucksvermögen sowie Umgang mit Texten und standardisierte Rückmeldung nach Klassenarbeiten zur individuellen Aufarbeitung von Fehler- und Problemschwerpunkten;
- Bereitstellung eines selbstlernzentrumsbasierten Lernquellenpools sowie Nutzung digitaler Lernplattformen zur eigenständigen Aufarbeitung sprachlicher Themen;
- Nutzung von Lerncoaching-Angeboten älterer Bewohnerinnen und Bewohner der diakonischen Einrichtungen in Kaiserswerth zur Gewährleistung des notwendigen persönlichen Feedbacks für das eigenständige Arbeiten.

Erfolgskriterien

Die Projekte haben dann ihr Ziel erreicht, wenn

- die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Erfahrung machen, dass ihren individuellen Stärken und Schwächen und ihrem persönlichem Lerntempo im Rahmen des Angebots Rechnung getragen wurde;
- die Ergebnisse ihrer Arbeit Zufriedenheit durch Anerkennung und im Vergleich mit den Kompetenzrastern erkennbare Fortschritte, größere Sicherheit und mehr Selbstbewusstsein erbracht haben;
- die Projekte selbstverständlicher Teil des Schulalltags und des Schulprogramms geworden sind, zugleich aber stetig weiterentwickelt werden.

Stand der Umsetzung

Teilprojekt 1

In der Pilotphase (2. Halbjahr 2012/2013) wurde vier Schülerinnen und Schülern (nur Klasse 9) die Teilnahme am Projekt angeboten, davon haben zwei die Chance ergriffen und ihr Projekt sehr erfolgreich durchgeführt. Die Betreuung wurde durch die Kolleginnen und Kollegen als sehr angenehm und spannend, das Projekt von den Schülerinnen und Schülern als sehr bereichernd empfunden, sodass sogar ein Schüler daraufhin in Kontakt zur Schüleruni Düsseldorf getreten ist. Insbesondere die intuitive Rückmeldung (nicht formalisiert) durch die Klasse hat die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sehr motiviert und in ihrem Selbstbewusstsein und „Sonderweg“ neben dem Regelunterricht gestärkt.
In der ersten Durchführungsphase (1. Halbjahr 2013/2014, nur in Klasse 9) haben etwas mehr Schülerinnen und Schüler an einem Projekt teilgenommen, die Ergebnisse waren ähnlich positiv wie in der Pilotphase, eine genauere Evaluation steht noch aus.
In der zweiten Durchführungsphase (2. Halbjahr 2013/2014, in Klasse 8 und 9) haben sich noch mehr Schülerinnen und Schüler angemeldet, wobei die Vorgabe der Klassenkonferenz-Empfehlung nicht immer eingehalten wurde. Hier besteht noch Klärungsbedarf bei den betreuenden Klassen- und Fachlehrerinnen und -lehrern. Die Ergebnisse stehen hier noch aus, eine Evaluation erfolgt hier noch systematisiert (s. Abb. 2 S.49).

Teilprojekt 2

Ein Methodenordner wurde eingeführt und wird sukzessive um fachlich übergreifende und fachlich gebundene Methoden erweitert. Zur Übersicht darüber, auf welche Methoden bereits zugegriffen werden kann, wird die Einführung neuer Methoden im Klassenbuch vermerkt. Hier ist festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler die eingeübten Methoden in einem Fach bereits gut anwenden können, dass der Übertrag auf andere Bereiche ihnen aber noch schwer fällt, sodass in Zukunft auf diesen Transfer expliziter hingewiesen werden sollte.
Des Weiteren wurde ein Anfang im Bereich des Lerntagebuchs gemacht. Die vorbereitenden Aufgaben wie der Besuch in der Stadtbibliothek, die Einführung des Lerntagebuchs und die Verankerung der individuellen Rückmeldungen zu Fehlerschwerpunkten nach den Klassenarbeiten sind erfolgt (s. Abb. 3 S.50). Nach eingehender Literaturrecherche sind jetzt sowohl ein neues zusätzliches Lehrwerk als auch individuell nutzbares Lern- und Arbeitsmaterial für das Selbstlernzentrum angeschafft worden, sodass im nächsten Schuljahr die Einführung der Stunde für eigenverantwortliche Arbeit im Stundenplan und die eigenständige Bewertung dieser Stunden durch entsprechende Kompetenzraster in Angriff genommen werden können.

Abb.1 „Anmeldung Eigenständiges Projekt im Fachunterricht

Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.

Anmeldung Eigenständiges Projekt im Fachunterricht

Name, Vorname: Klasse:

Projektthema:

Fachunterricht:

Betreuung:

Vereinbarter Zeitrahmen:

Vereinbarungen zum Projekt

1. Es handelt sich um ein freiwilliges Angebot, d. h. die SchülerInnen können frei entscheiden, ob sie ein Projekt während der regulären Unterrichtszeit bearbeiten wollen.
2. Die SchülerInnen entscheiden frei, in welchem Fach sie ein Projekt durchführen wollen und sprechen die Entscheidung mit Klassen- und Fachlehrer/in ab.
3. Das Projekt soll über 6-8 Wochen laufen und auf i. d. Regel auf 2 Wochenstunden begrenzt sein (fächerabhängig, genaue Umsetzung nach Absprache mit dem/der Fachlehrer/in). Gegebenenfalls kann die Projektzeit nach Rücksprache mit dem/der Klassenlehrer/in und betroffenen Fachlehrer/innen auch in fachfremden Unterrichtszeiten in Anspruch genommen werden.
4. Nach Erarbeitung des Projektes stellt die/der SchülerIn i. d. Regel das Ergebnis in der Klasse vor und erhält Rückmeldung durch die Klasse.
5. Die SchülerInnen müssen versäumten Unterrichtsstoff eigenständig nacharbeiten. Ihnen entstehen aber durch die versäumten Stunden keine Nachteile (z. B. im Bereich der sonstigen Mitarbeitsbewertung).
6. Die Projektumsetzung bedarf der Zustimmung der Erziehungsberechtigten.
7. Das Projekt wird nicht notwendig in die Unterrichtsbewertung einbezogen, kann aber im positiven Sinne in den Bereich der sonstigen Mitarbeit einbezogen werden.
8. Es kann ein Vermerk auf dem Halbjahreszeugnis erfolgen.

Ich erkläre mich mit den Vereinbarungen einverstanden und melde das Projekt an

Datum

Schüler(in)

Einverständnis des/der Fachlehrers/Fachlehrerin:

Datum

Einverständnis der Erziehungsberechtigten:

Datum

© TFG/JUN/BAK 2013

Abb.2 „Evaluationsbogen Schülerbefragung“

Entwurf

Evaluationsbogen Schüler(innen)befragung Projekt Begabtenförderung

1. Lern- und Arbeitsprozess

- Ich habe ein Thema bearbeitet, das mich interessiert.
- Ich konnte das Thema eigenständig bearbeiten.
- Ich bin mit meinen Ergebnissen zufrieden.
- Ich habe etwas Neues in dem Fach gelernt.
- Ich habe mich von einer neuen Seite kennen gelernt.

2. Arbeitsbedingungen

- Von meiner Fachlehrerin /meinem Fachlehrer im Projekt wurde ich bei Bedarf unterstützt.
- Von anderen Lehrerinnen und Lehrern wurde mein Projekt positiv aufgenommen.
- Das Nacharbeiten des Unterrichtsstoffs ist mir nicht schwer gefallen.
- Meine Fachlehrerinnen und Fachlehrer haben mich dabei unterstützt (Informationen über den Stoff, Bereitstellung von Materialien).
- Es gab einen Arbeitsraum, z. B. Selbstlernzentrum.
- Ich hatte Zugang zu nötigen Materialien, Informationen usw.
- Mit der bereit gestellten Zeit kam ich gut zurecht.
- Meine Ergebnisse konnte ich im Rahmen des Unterrichts darstellen.
- Von meinen Mitschülerinnen und Mitschülern wurde das Projekt positiv aufgenommen.
- Was hättest du gerne noch an Unterstützung?

3. Bewertung/ Fazit

- Ich fand, dass die Arbeit am Projekt mir etwas gebracht hat.
- Die zusätzliche Belastung war nicht zu hoch.
- Ich würde so ein Projekt wieder machen wollen.

Bis auf den letzten Punkt von 2.) sollen für alle Thesen vier Auswahlmöglichkeiten gegeben werden (etwa: trifft zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft gar nicht zu).

Abb. 3 „EVA-Lerntagebuch“

EVA-Lerntagebuch

Rückmeldungen nach Arbeiten - Übersicht

Trage in die untenstehende Tabelle die Rückmeldung(en) ein, die du nach einer Klassenarbeit oder zwischendurch von Lehrern bekommen hast.
Nutze diese Übersicht auch um zu planen, wann du angefangen hast, wann du etwas wiederholen willst und bis wann du mit diesem Bereich fertig sein willst.
Für eine genaue Übersicht über deine Arbeit und welche Aufgaben du machst, gibt es den Arbeitsplan

Datum	Arbeitsbereich(e)	Angefangen	Wiederholt	Erledigt
13.11.2013	Satzgrenzen, Großschreibung	20.11.2013	27.02.14	?

12 Fächerübergreifende Sprachbildung: Textverständnis und Textproduktion verbessern

Daniel Halmer, Tim Hüwe, Herbert Rabuske und Dagmar Schier
Leibniz-Montessori-Gymnasium, Düsseldorf

Die Schule

Das Leibniz-Montessori-Gymnasium ist seit 2003/04 eine reine Montessori-Schule in der Düsseldorfer Innenstadt. Die Idee zur Umwandlung entstand in der Elternschaft; die Schule hat diese Idee aufgegriffen, den Anforderungen eines staatlichen Gymnasiums angepasst und sie in ihrem Schulkonzept umgesetzt. Seit 2010/11 ist das LMG darüber hinaus Ganztagsschule mit drei Ganztagen, weil das Montessori-Konzept der weiterführenden Schule als „Erfahrungsschule des sozialen Lebens“ ohnehin auf ganztägiges Lernen ausgerichtet ist.

Ein reines Montessori-Gymnasium ist in NRW eher selten, die meisten Gymnasien sind Zweigschulen. Der Grund hierfür ist vor allem, dass es einige Unvereinbarkeiten zwischen staatlichen Anforderungen (Schulzeitverkürzung, zentrale Prüfungen, Notenzwang …) und den Montessori-Ideen gibt.

Letztere hier umfassend darzustellen ist nicht möglich, aber der Kerngedanke Montessoris ist sicherlich das, was wir heute mit „Individualisierung“ von Unterricht meinen: Die Schülerinnen und Schüler sollen zu selbstständigem Lernen in eigenem Tempo, mit selbstbestimmten inhaltlichen Schwerpunkten und selbst gewählten Lernmethoden befähigt werden („Hilf mir, es selbst zu tun“). Selbstwirksamkeit zu erfahren, ist ebenfalls eines der zentralen Ziele hierbei.

Die Herausforderung

Insofern war es naheliegend, dass sich das LMG Düsseldorf dem Projekt Lernpotenziale angeschlossen hat. Bei der Fülle der anstehenden Herausforderungen (unter anderem Aufbau des Ganztags mit Umbau, Mensabau, Anpassung des Schulprogramms an G8, Ausbildung der Montessori-Pädagoginnen und Pädagogen), war es zunächst nicht einfach, sich auf ein relevantes, überschaubares und lösbares Problem zu beschränken. (…)

Zu den am häufigsten und am nachhaltigsten geäußerten Hemmnissen für den Lernerfolg unserer Schülerinnen und Schüler in allen Stufen gehört aber die mangelnde Lese- und Verstehensleistung von Sachtexten, weshalb wir dieses Problem in Angriff genommen haben.

Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, Texte aus allen Fachbereichen zu erfassen und strukturiert wiederzugeben. Sie sollen dabei die in einem Fach gelernten Methoden auf andere Fächer übertragen und sinnvoll anpassen.

Wenn wir erfolgreich sind, sollten sich die Ergebnisse der Lernstandserhebungen in Klasse 8 im Hinblick auf Textverständnis und Lesekompetenz ab dem Schuljahr 2016/17 verbessern. Aufgabenstellungen, vor allem komplexere, sollen im Verlauf der kommenden Schuljahre besser verstanden werden. Bis zum Ende der Klasse 9 soll eine für die Fachlehrer- und Schülerschaft erkennbare, in den Ergebnissen der Leistungsüberprüfung nachweisbare Progression beim Textverstehen erreicht werden.

Die Diagnose

Dem Team war schnell klar, dass die Problembeschreibung recht diffus war und zunächst präzisiert werden musste. Nach einer stichprobenartigen Befragung kristallisierte sich heraus, dass die Schülerinnen und Schüler

- weder die Aufgabenstellung noch die Texte selbst genau genug lesen,
- kürzere unverständliche Stellen als „irrelevant“ verdrängen,
- oft nicht überprüfen, ob sie den Text tatsächlich verstanden haben,
- das Ergebnis der Textlektüre meist nicht sichern,
- bei längeren unverständlichen Stellen schnell die Auseinandersetzung mit dem Text insgesamt verweigern.

Dabei waren sich die meisten Schülerinnen und Schüler über diese Defizite gar nicht im Klaren: Zwar wurde es ihnen mitgeteilt, sie haben es selbst aber nicht so empfunden oder nachvollzogen, was das Bedürfnis nach einer Veränderung auf ihrer Seite erst gar nicht entstehen ließ.

Die Ursache für das Problem liegt aber nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern: Allgemein wurde seitens der Nicht-Deutsch-Kolleginnen und -Kollegen erwartet, dass das Fach Deutsch den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zum Textverstehen und zur Textproduktion vermittelt, sodass alle anderen Fächer auf diese Fähigkeiten zurückgreifen können. Wegen der Schulzeitverkürzung und der damit einhergehenden empfundenen Verdichtung der Inhalte, werden allgemeine methodische Fähigkeiten meist nicht mehr umfänglich trainiert oder überprüft. Weil Schülerinnen und Schüler aber generell dazu neigen, „dem Deutschlehrer zu geben, was des Deutschlehrers ist“ und auszublenden, dass man Wissen und Fähigkeiten auf andere Inhalte übertragen kann und muss, passen Anforderungen und Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer und das Bewusstsein und die Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler hier nicht zusammen.

Die Lösung

Um das Problem zu beheben, wollen wir daher vier überschaubare Maßnahmen ergreifen:

1. Den Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften wird eine einfache, bewährte und bekannte Methode an die Hand gegeben, mit der Textverständnis überprüft und trainiert werden kann: Die 5-Schritt Lesemethode, die mittlerweile in fast allen Schulbüchern vorgestellt wird. Allerdings vereinheitlichen wir die Methode zunächst.
2. Wir stellen sicher, dass sich alle Fächer an diesem Training beteiligen, sodass alle fachspezifischen Anforderungen berücksichtigt werden können und den Schülerinnen und Schülern bewusst wird, dass Methoden in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden können.
3. Wir stellen durch die Verankerung in den Curricula sicher, dass die Methode von Klasse 5 an in allen Fächern und fortlaufend bis in die Oberstufe angewendet, ausgebaut und nach Fächern spezifiziert wird. Dadurch wird sie bei den Schülerinnen und Schülern gefestigt.
4. Den Schülerinnen und Schülern (und deren Eltern!) wird über die Textgutachten zu den Zeugnissen, in denen der Kommentar zur Lesekompetenz verpflichtender Baustein ist, regelmäßig eine klare Rückmeldung über ihre Fortschritte im Bereich der Lese- und Schreibkompetenz gegeben.

Der erste Schritt bestand daher in der Erstellung eines Arbeitsblattes und eines einheitlichen Auswertungsbogens für die Stufe 5. Im Rahmen eines festgelegten Freiarbeitsprojekts („Tierbuch“) in der 5.1 wird die Methode durch das Leitfach Deutsch zunächst anhand eines Schulbuchtextes eingeführt und bei der Erstellung des Tierbuchs erprobt. Die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer werten das Ergebnis aus. Bereits am Ende des ersten Halbjahres erfolgt die erste — vorwiegend diagnostische — Rückmeldung zur Lesekompetenz über die Freiarbeitsgutachten.

Hier zwei mögliche Beispiele:

1) Bei der ersten Bearbeitung eines Textes nach der 5-Schritt-Lesemethode hast du 9 von 18 Punkten erreicht. Das zeigt, dass du grundsätzlich vermutlich in der Lage bist, einen sprachlich und sachlich anspruchsvollen, aber altersgerechten Text sinnentnehmend zu lesen und zu verstehen. Bei den aufwändigeren schriftlichen Aufgaben arbeitest du allerdings nicht gründlich genug, so dass dir ein Großteil der Informationen fehlt oder zumindest nicht notiert wird. Deine Zusammenfassung ist entsprechend kurz; Ergänzungen hast du nachgetragen, aber so knapp, dass kaum klar wird, was gemeint ist. Das lässt den Eindruck entstehen, dass die geringe Punktzahl eher der Arbeitshaltung als der Lesekompetenz geschuldet ist.

2) Bei der ersten Bearbeitung eines Textes nach der 5-Schritt-Lesemethode hast du 13 von 18 Punkten erreicht. Das zeigt, dass du in der Lage bist, einen sprachlich und sachlich anspruchsvollen, aber altersgerechten Text sinnentnehmend zu lesen und zu verstehen. Bei der Zusammenfassung der Abschnitte und des Textes lässt du allerdings zu viele wichtige Informationen weg. Erfreulich ist, dass du schon weitgehend eigene Formulierungen verwendest.

Im zweiten Halbjahr ist jedes Fach verpflichtet, einen Fachtext mit der Methode zu analysieren und die Auswertungsbögen an die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer weiterzuleiten. Vor der Erstellung der Freiarbeitsgutachten zum Jahresabschluss können diese dann anhand der erreichten Punktzahlen feststellen, ob sich die Ergebnisse gefestigt, verbessert oder etwa verschlechtert haben.

Da sich die Fachschaften auf die zu analysierenden Texte einigen und im Curriculum vermerken, ist sichergestellt, dass die Bedingungen für die Schülerinnen und Schüler verschiedener Klassen vergleichbar sind. Mit der Zeit soll ein Textpool entstehen, mit dem die Kolleginnen und Kollegen arbeiten und Erfahrungen sammeln, so dass es immer einfacher werden sollte, bei der Auswertung auf unterschiedliche textliche Schwierigkeiten zu achten.

Gleichzeitig haben die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer so auch die Kontrolle, ob tatsächlich alle Fächer einen Auswertungsbogen eingereicht haben und sich alle Kolleginnen und Kollegen mithin an die Vereinbarung halten.

Die Stolpersteine

„And they lived happily ever after” — ? Natürlich nicht.

Die erste Herausforderung bestand darin, den Fachschaften die zusätzliche Aufgabe zu übertragen, die Texte auszuwählen und zurückzumelden oder im Curriculum zu vermerken. Hinzu kam, dass wir den Kolleginnen und Kollegen mit der Vereinheitlichung der Methode eine bestimmte Arbeitsweise vorgaben, die teilweise von der bisher praktizierten abwich. Zudem müssen nun fachinterne Ergebnisse kommuniziert und verglichen werden. Deutsch- und Klassenlehrerinnen und -lehrer — oft eine Personalunion — haben eine zusätzliche Aufgabe erhalten, die Freiarbeitsgutachten einen zusätzlichen Passus.

Das alles bringt eine höhere Belastung des Kollegiums mit sich und eine nicht unerhebliche Kommunikationsleistung.

Gleichzeitig bringt es aber auch einen regen Austausch über das Arbeitsmaterial, Vorschläge zur Verringerung des bürokratischen Aufwands, Hinweise zu Schwachstellen in der Planung und Durchführung des Projekts. Hierdurch hat sich auch herausgestellt, dass Veränderungen an den ursprünglichen Konzepten notwendig sein können.

So hat ein Kollege die Formulierung des Arbeitsblattes von einer Schülerin in eigenen Worte fassen lassen, sodass die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag nun viel besser verstehen. Das Auswertungsraster wurde überarbeitet, die Praxis der Rückmeldung muss noch vereinfacht werden.

Teilweise gibt es auch schon interessante Erkenntnisse darüber, woran die Schülerinnen und Schüler, deren Verstehens- und Darstellungsleistung nicht ausreichend ist, tatsächlich scheitern. Neben dem Text selbst kann das ebenso

- die Formulierung der Aufgabenstellung (zu komplex oder mit unbekannten Begriffen formuliert),
- der Filterauftrag („*Lies den Text im Hinblick auf …*“), den die Schülerin bzw. der Schüler nicht nachvollziehen kann oder den sie/er irrelevant findet,
- der mangelnde aktive Wortschatz (bei der Wiedergabe in eigenen Worten) oder — wie im Beispiel oben,
- das Desinteresse an der Aufgabe oder dem Thema sein.

Auch diese Dinge müssen verstärkt in den Blick genommen werden.

Im Hinblick auf solche diagnostischen Ergebnisse hat unser Verfahren in viel stärkerem Umfang gewirkt als unser Instrument. Dass die Erkenntnisse Kindern und Eltern zurückgemeldet werden, rückt außerdem die Bedeutung der Sprachbildung insgesamt stärker in den Fokus der Wahrnehmung aller Beteiligten.

Dennoch wird das Projekt nur erfolgreich sein, wenn die Ergebnisse gesichert und die Beteiligung kontrolliert wird. Ob das eine Aufgabe der Fachschaften wird oder der Klassenteams, muss noch entschieden werden.

Die Perspektiven

Zwar ist die Verpflichtung zum regelmäßigen Training mit der Methode bereits ein Schritt zur Behebung von Defiziten, sie kann aber nicht das Ende der Förderung sein.

Ist dieser Baustein etabliert und evaluiert, muss Material zur Beseitigung der verschiedenen Fehlerquellen bereitgestellt und ebenso konsequent eingesetzt werden. Nur so können wir auch erreichen, dass die unterschiedlichen Kompetenzen im sprachlichen Bereich, die auf ungünstigeren sozialen oder kulturellen Voraussetzungen beruhen, nach und nach angeglichen werden.

Dies lässt sich alles allerdings nur bewältigen, wenn dafür Zeit zur Verfügung gestellt wird. Die Netzwerktreffen im Rahmen des Projekts sind dabei ein wichtiger, aber kein hinreichender Baustein. Auch an der Schule muss dem Team innerhalb der Arbeitszeit die Möglichkeit gegeben werden, Aufgaben zu erledigen. Das Kollegium muss Gelegenheit bekommen, Dinge zu erproben, zu durchdenken, zu verwerfen oder zu verbessern. Das wird nicht (mehr) nebenher gehen. Der Unterschied zwischen einem unausgegorenen und einem erfolgreichen Projekt liegt ganz maßgeblich in der Frage, ob es reifen durfte.

13 Neigungskursmodell — „Interessen erkennen, Talente fördern“

Irmgard Freude-Siering, Martin Kroseberg
Landfermann-Gymnasium Duisburg

Neigungskurse als Antwort auf neue Herausforderungen — die Entstehung einer Idee

Das Landfermann-Gymnasium fühlt sich einer mehr als 450-jährigen humanistischen Tradition verpflichtet. Es war und ist unverwechselbar und hat als fünfzügiges Gymnasium einen festen Platz in der Schullandschaft Duisburgs. Die Schulentwicklung am Landfermann-Gymnasium erfolgt in Orientierung an der Kernidee des Leitbildes „Aus Tradition die Zukunft gestalten“. Dieser Leitsatz schreibt verbindlich fest, an Bewährtem festzuhalten, macht aber gleichzeitig auch deutlich, dass die Schule weiterentwickelt werden muss, um zukunftsfähig zu sein.
Das Landfermann-Gymnasium war bis vor wenigen Jahren eine Schule mit fest umrissenen Zweigen: altsprachlich mit Latein und Englisch als 1. Fremdsprache, mathematisch-naturwissenschaftlich und bilingual. Heute ist das Landfermann-Gymnasium eine Europaschule, an der die Profilklassen aufgegeben worden sind zu Gunsten flexibler und individueller Schullaufbahnen.
Gegen Ende der ersten Dekade des neuen Jahrtausends stellte sich das Landfermann-Gymnasium der großen Aufgabe, die Schule für die Zukunft neu auszurichten. Die Nachfrage nach Latein als 1. Fremdsprache ging zurück, die Profilklassen erwiesen sich als zu starr, die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf 8 Jahre erforderte die flexible Nutzung von Ergänzungsstunden zur individuellen Förderung, aber auch der Paradigmenwechsel der Schulpolitik von der Input- zur Outputorientierung beförderte einen anderen Blick auf die Schülerinnen und Schüler, nämlich als Lernende mit je besonderen Fähigkeiten, Neigungen und Interessen, die es zu fördern gilt. Das war die Geburtsstunde des Neigungskursmodells.

Neigungskurse als Element einer individuellen Schullaufbahn

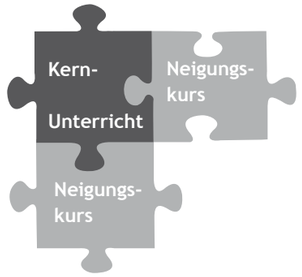
Das Neigungskursmodell ist in der Unterstufe angesiedelt. Es ermöglicht die individuelle Gestaltung von Schullaufbahnen und Lernwegen. Der Kernunterricht wird durch wählbare, flexible zweistündige Neigungskurse ergänzt, so dass die besonderen Begabungen und Neigungen eines Kindes individuell gefördert werden können. So wird eine Schullaufbahn ermöglicht, die gezielt auf die Stärken eines Kindes zugeschnitten ist. Die Neigungsbereiche umfassen den sprachlichen, den mathematisch-naturwissenschaftlichen, den künstlerisch-literarischen und den sportlichen Bereich.

Abb. Übersicht Kursangebot Jg. 5—6 (Stand Januar 2014)

	Bereich				Förder Kurse
Kl.	mathematisch-naturwissenschaftlich	sprachlich	literarisch-künstlerisch	Sport	
5	• Einführung in die Robotik • Digitaltechnik • Die Welt des Kleinen • Vom Wasser zum Land • Kreative Mathematik	• Latein • Verstärkter Englischunterricht in bil. Klassen (angebunden an Fachunterricht)	• Theaterwerkstatt • Musikwerkstatt	• Ball-und Bewegungsspiele	M D E L
6	• Robotik • Zukunft leben • Energieversorgung • Produktion und Konsum	• Verstärkter Englischunterricht	• Schreibwerkstatt • Theaterwerkstatt • Entwerfen und Bauen von Marionetten	• Laufen, Springen Werfen	M D E L

Bis zu vier Stunden pro Woche (d. h. max. zwei Kurse) sind für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 im Rahmen ihres Stundenplans je nach ihren Interessen und Neigungen frei wählbar. Die Kurse werden halbjährlich gewählt und können sowohl neueinsetzend als auch fortgeführt belegt werden.

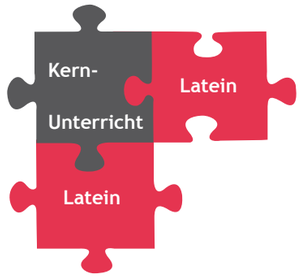
Bei der Anmeldung entscheiden die Eltern gemeinsam mit ihrem Kind, ob es eine bilinguale Klasse oder die Regelklasse besuchen soll. Besucht es die Regelklasse, kann es neben dem Kernunterricht zwei zweistündige Neigungskurse wählen. Hier besteht auch die Möglichkeit, einen vierstündigen Lateinkurs zu wählen. Damit bietet das Landfermann-Gymnasium als einziges Gymnasium in Duisburg die Möglichkeit, Latein gleichzeitig mit Englisch schon ab der 5. Klasse zu lernen. In der bilingualen Klasse kann zusätzlich zum verstärkten Englischunterricht noch ein Neigungskurs ausgewählt werden.



Regelklasse

7	NK		
6	NK		
5	NK	NK	

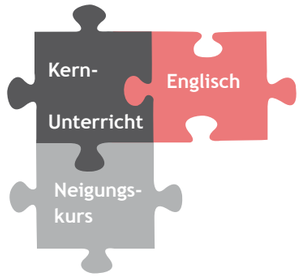
Regelklasse



Regelklasse mit Schwerpunkt Latein

7	NK		
6	NK		
5	L	L	

Regelklasse mit Schwerpunkt Latein



Bilinguale Klasse

7	NK bil EK		
6	E		
5	NK	E	

Bilinguale Klasse

In den Klassen 6 und 7 wird der Kernunterricht, abhängig von der gewählten Klasse, durch weitere Neigungskurse ergänzt. Dabei wird die vom Land vorgegebene Gesamtstundenzahl nicht überschritten. Sollte sich herausstellen, dass ein Mädchen/ein Junge Förderunterricht benötigt, kann dieser leicht in das System integriert werden.

Neigungskurse als Element der individuellen Förderung

Die Schülerinnen und Schüler haben mit dem Neigungskursmodell von Schulbeginn an in der Erprobungsstufe einen pädagogischen Freiraum, der frei von Leistungs- und Bewertungsdruck ist. Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Schülerinnen und Schüler nehmen — das Leitbild des Landfermann-Gymnasiums umsetzend — die Schülerinnen und Schüler mit ihren Talenten wahr. Ihre Interessen gilt es im Rahmen der schulischen Möglichkeiten und Angebote individuell zu erkennen und fördern. Eltern und Lehrerinnen und Lehrer sehen die Schülerinnen und Schüler ganzheitlich und in ihrer Vielfalt, geben ihnen über die traditionellen Unterrichtsfächer hinaus Raum zur Erprobung und Entfaltung und erkennen ihre Stärken.

Lehrerinnen und Lehrer haben ein neues Selbstverständnis: Sie sind „facilitators“, weniger Notengeber, mehr Lernberater. Die Diagnose und die Förderung der individuellen Stärken stehen im Vordergrund. Lehrerinnen und Lehrer treffen für jede Schülerin und jeden Schüler individuell regelmäßig Feststellungen über Interessen und Talente. Sie erhalten am Ende eines jeden Halbjahres einen Rückmeldebogen[10], der als Anlage dem Zeugnis beigefügt wird. Diese gegenüber der Notengebung differenziertere Rückmeldung soll Schülerinnen und Schüler dazu führen, zunehmend Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen.

Bestandsaufnahme und Ausblick — die Weiterentwicklung der Idee

Das Neigungskursmodell ist bislang in den Jahrgangsstufen 5 und 6 erprobt worden. Für die einzelnen Jahrgangsstufen ist Informationsmaterial in Form von Broschüren entwickelt worden. Diese Broschüren geben einen Überblick über das Kursangebot, beschreiben jeweils die Voraussetzungen, Inhalte, Methoden und Ziele der einzelnen Kurse und beinhalten den Wahlbogen. Jetzt steht die Weiterentwicklung des Neigungskursmodells für die Jahrgangsstufe 7 an, d. h. das Kursangebot muss bestimmt und medial aufbereitet werden. Zum Ende des Schuljahres 2013/14 wird erstmalig ein Evaluationsbogen[11] in der Jahrgangsstufe 5 zum Einsatz kommen.

Im Schuljahr 2014/15 muss die Überführung der Grundgedanken des Neigungskursmodells in den Wahlpflichtbereich der Jahrgangsstufen 8 und 9 konzeptionell entwickelt werden. Hier soll das Angebot überarbeitet und an die Neigungskurse der vorhergehenden Klassen angepasst werden. Idealer Weise verfolgen und vertiefen Schülerinnen und Schüler erkannte Interessen, Neigungen und Talente im Differenzierungsbereich weiter. Das bedeutet, dass beispielsweise eine Schülerin oder ein Schüler, die oder der im Neigungskursbereich der Jahrgangsstufen 5 bis 7 die „Theaterwerkstatt“ und/oder „Schreibwerkstatt“ besucht hat, die Möglichkeit hat, in den Jahrgangsstufen 8 und 9 einen Literaturkurs im Wahlpflichtbereich zu belegen, oder dass das Differenzierungsprofil der Schule einer Schülerin oder einem Schüler, die oder der im naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld die Kurse „Einführung in die Robotik“, „Digitaltechnik“ und „Zukunft leben“ belegt hat, eine entsprechende Auswahl bietet.

Das Neigungskursmodell ist nach ersten Rückmeldungen durch Schülerinnen und Schüler sowie Eltern erfolgreich gestartet. Es muss allerdings organisatorisch optimiert werden und dabei aber auch kontinuierlich pädagogisch weiter entwickelt und flexibel an Schüler(innen)bedürfnisse angepasst werden. Die Herausforderung liegt darin, auch in Zeiten begrenzter personeller Ressourcen ein umfangreiches und differenziertes Angebot zu machen und so die Grundidee des Neigungskursmodells weiter zu verfolgen.

[10] Der Rückmeldebogen kann auf der Homepage eingesehen werden: http://www.landfermann.de/index.php/137.html

[11] a.a.O.

Kirsten Althoff
Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Dipl. Päd.) im Institut für soziale Arbeit e.V. in Münster
althoff@lernpotenziale-gymnasium.de

Peter Babenek
Lehrer am Theodor-Fliedner-Gymnasium in Düsseldorf

Inga von Dreusche
Lehrerin am Theodor-Fliedner-Gymnasium in Düsseldorf

Willi Driemeier
Lehrer am Städtischen Gymnasium in Steinheim

Gerda Eichmann-Ingwersen
Pädagogische Mitarbeiterin (Lehrerin) in der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW
eichmann-ingwersen@lernpotenziale-gymnasium.de

Hedda Engbers
Lehrerin am Julius-Stursberg-Gymnasium in Neukirchen-Vluyn

Irmgard Freude-Siering
Koordinatorin Schulentwicklung am Landfermann-Gymnasium in Duisburg

Dagmar Gatz
Lehrerin am Städtischen Gymnasium in Steinheim

Daniel Halmer
Lehrer am Leibniz-Montessori-Gymnasium in Düsseldorf

Hella Happe
Koordinatorin für schulfachliche Aufgaben am Weser-Gymnasium in Vlotho

Ingrid Hofmeister
Lehrerin am Theodor-Fliedner-Gymnasium in Düsseldorf

Tim Hüwe
Lehrer am Leibniz-Montessori-Gymnasium in Düsseldorf

Marco Isermann
Koordinator Schulentwicklung am Landrat-Lucas-Gymnasium in Leverkusen

Gudrun Junge
Lehrerin am Theodor-Fliedner-Gymnasium in Düsseldorf

Heidrun Koenen-Volkmann
Lehrerin am Julius-Stursberg-Gymnasium in Neukirchen-Vluyn

Martin Kroseberg
Koordinator Erprobungsstufe am Landfermann-Gymnasium in Duisburg

Katja Noch
Koordinatorin Ganztag am Landrat-Lucas-Gymnasium in Leverkusen

Irene Pullen
Koordinatorin für pädagogische Schulentwicklung und Fortbildung am Erzbischöflichen St. Joseph-Gymnasium in Rheinbach

Herbert Rabuske
Lehrer am Leibniz-Montessori-Gymnasium in Düsseldorf

Hans Rieck
Schulleiter am Erzbischöflichen St. Joseph-Gymnasium in Rheinbach

Katharina Riethmüller
Lehrerin am Freiherr-vom-Stein-Gymnasium in Münster

Dagmar Schier
Lehrerin am Leibniz-Montessori-Gymnasium in Düsseldorf

Frank Scholle
Schulleiter am Städtischen Gymnasium Marianum in Warburg

Hanna Schürmann
Lehrerin am Städtischen Gymnasium in Steinheim

Prof. Dr. phil. Claudia Solzbacher
Universität Osnabrück
Fachbereich 3: Erziehungs- und Kulturwissenschaften
csolzbac@uni-osnabrueck.de

Michaela Sonnabend
Lehrerin am Landrat-Lucas-Gymnasium in Leverkusen

Prof. Dr. Ulrike Stadler-Altmann
Universität Koblenz-Landau
Institut für Pädagogik
Fachbereich 1: Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik
stadleraltmann@uni-koblenz.de

Dr. Britta Ulbricht
Lehrerin am Städtischen Gymnasium in Steinheim

Friedel Viehmeister
Lehrer am Theodor-Fliedner-Gymnasium in Düsseldorf

Heiko Zielke
Lehrer am Theodor-Fliedner-Gymnasium in Düsseldorf

Diese Publikation ist entstanden im Rahmen des Projekts „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium“. Gemeinsame Partner des Projekts sind das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, die Stiftung Mercator und das Institut für soziale Arbeit e.V. als Träger der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ in Nordrhein-Westfalen.

herausgegeben von

ISA
SERVICEAGENTUR ganztägig lernen. NORDRHEIN-WESTFALEN

gefördert von

Stiftung Mercator

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

(Stand: Sept. 2014)