

Lehren und Lernen

Erläuterungen und Praxisbeispiele
zum Qualitätsbereich VI des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität

Hessischer Referenzrahmen
Schulqualität (HRS)

Qualitätsbereich VI:

- Lehren und Lernen



Bildungsland
Hessen

Bio ¹	WP1	Ph	KU ¹
WP1	D	Bio ²	KU
WP1	M	E	D
Ph	M	E	D
E	Powi	WP1	E
RELI	RELI	M	

Impressum

Herausgeber	Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) Walter-Hallstein-Straße 5-7 65197 Wiesbaden Tel.: (0611) 5827-0 Fax: (0611) 5827-109 E-Mail: info@iq.hessen.de Internet: www.iq.hessen.de
Autorinnen	Dr. Gabriele Schreder, Bärbel Brömer
Mit Beiträgen von	Bettina von Haza-Radlitz, Annemarie Maier, Anette Schüllermann, Guido Steffens, Dr. Martina Tschirner
Redaktion	Dr. Dörte Lütvogt
Lektorat	Karin Schulze-Langendorff
Gestaltung	s.tietze@medien-frankfurt.com
Druck	Druckerei des Amtes für Lehrerbildung
Fotos	Dr. Reinhold Fischenich
1. Auflage	Januar 2009
Vertrieb	Diese Publikation können Sie bestellen beim: Amt für Lehrerbildung (AfL) - Publikationen Rothwestener Str. 2 - 14, 34233 Fulda E-Mail: publikationen@afl.hessen.de , Internet: www.afl-publikationen.de
Bestellnummer	01057
ISBN-Nummer	978-3-88327-550-5

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung des Hessischen Kultusministeriums dar. Vielmehr will sie zur Diskussion über die behandelten Themen anregen und zur Weiterentwicklung des hessischen Schulwesens beitragen. Dem Land Hessen (Institut für Qualitätsentwicklung) sind an den abgedruckten Beiträgen alle Rechte an der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten.

Lehren und Lernen

**Erläuterungen und Praxisbeispiele
zum Qualitätsbereich VI des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität**

„Sage es mir und ich werde es vergessen.
Zeige es mir und ich werde es vielleicht behalten.
Lass es mich tun und ich werde es können.“

– Konfuzius (*chinesischer Philosoph, 551–479 v. Chr.*)

Inhalt

Einleitung	3	Dimension VI.3	
Der Qualitätsbereich VI:		Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen	43
Lehren und Lernen im Überblick	4	VI.3.1 Die Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren die individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler	44
Dimension VI.1		VI.3.2 Die Lehrerinnen und Lehrer schaffen differenzierte Zugänge und Möglichkeiten zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten	45
Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen	5	VI.3.3 Die Lehrerinnen und Lehrer geben individuelle Leistungsrückmeldungen	49
VI.1.1 Der Unterricht orientiert sich an Lehrplänen bzw. Bildungsstandards und Kerncurricula und entspricht den dort dargelegten fachlichen Anforderungen	6	VI.3.4 Der Unterricht fördert selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen	50
VI.1.2 Der Unterricht sorgt für den systematischen Aufbau von Wissen unter Berücksichtigung von Anwendungssituationen, um den Erwerb fachlicher Kompetenzen zu ermöglichen	11	VI.3.5 Der Unterricht fördert kooperatives Lernen	54
VI.1.3 Beim Aufbau von Wissen und Kompetenzen knüpft der Unterricht an die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an	14	VI.3.6 Im Unterricht ist das schuleigene Förder- und Erziehungskonzept sichtbar	58
VI.1.4 Zu erwerbende Kenntnisse werden durch Wiederholen, (Teil-)Kompetenzen durch intelligentes Üben gefestigt	16	Dimension VI.4	
VI.1.5 Die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen ist Unterrichtsprinzip	18	Lernförderliches Klima und Lernumgebung	65
VI.1.6 Der Unterricht ist kognitiv herausfordernd und aktivierend	23	VI.4.1 Die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler pflegen einen von wechselseitiger Wertschätzung, Höflichkeit, Fairness und Unterstützung gekennzeichneten Umgang miteinander	67
Dimension VI.2		VI.4.2 Die Schülerinnen und Schüler zeigen Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft, die Lehrpersonen ermutigen sie entsprechend	68
Strukturierte und transparente Lehr- und Lernprozesse	27	VI.4.3 Das Lernen wird durch Einhaltung von Regeln und durch altersgemäße Rituale unterstützt	71
VI.2.1 Der Unterricht ist inhaltlich und in seinem Ablauf klar strukturiert	28	VI.4.4 Die Lernumgebungen sind anregend gestaltet	74
VI.2.2 Die Ziele, Inhalte und der geplante Ablauf des Unterrichts werden offengelegt	29	Materialien zur Ergänzung und Weiterführung	76
VI.2.3 Der Unterricht zeigt Variabilität von Lernarrangements - passend zu den Zielen, Inhalten und individuellen Lernvoraussetzungen	30		
VI.2.4 Die Unterrichtszeit wird lernwirksam genutzt	32		
VI.2.5 Lernprozesse und Lernergebnisse werden reflektiert; die erworbenen Teilkompetenzen werden dabei auf die angestrebten Kompetenzen bezogen	34		
VI.2.6 Lern- und Bewertungssituationen werden im Unterricht voneinander getrennt	36		
VI.2.7 Die Lehrerinnen und Lehrer sorgen für Transparenz der Leistungserwartungen und der Leistungsbewertung	38		

Einleitung

Der Qualitätsbereich „Lehren und Lernen“ ist für die schulische Arbeit von zentraler Bedeutung, er beschäftigt sich mit dem Kerngeschäft von Schule, den **Lehr-Lern-Prozessen**. Diesem Bereich kommt auch innerhalb des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität eine besondere Stellung zu. Mit insgesamt 23 Kriterien ist er von allen Qualitätsbereichen der umfangreichste. In ihm werden vier unterschiedliche Dimensionen der unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozesse entfaltet, in Kriterien gebündelt und durch Konkretisierungen beispielhaft erschlossen.

Diese Dimensionen des unterrichtlichen Lernens beziehen sich auf

- die normativen Vorgaben für das Lernen und die Qualität der Umsetzung (QB VI.1),
- die Struktur der Lernprozesse (QB VI.2),
- die Voraussetzungen aufseiten der Schülerinnen und Schüler (QB VI.3) und
- die Kontextbedingungen des Lernens (QB VI.4).

Ziel der vorliegenden Erläuterungen ist es, allen, die sich mit der Anwendung und Umsetzung des Referenzrahmens beschäftigen, eine Orientierung und „Le-sehilfe“ anzubieten. Die Erläuterungen und Veranschaulichungen der Kriterien des Qualitätsbereichs VI sollen die Übertragung des Referenzrahmens auf konkrete Unterrichtsprozesse anregen und erleichtern.

Der Aufbau der Broschüre macht das gezielte und selektive Nachschlagen einzelner Kriterien möglich. Auf Bezüge zu anderen Kriterien im QB VI wird jeweils hingewiesen. Wiederholungen erscheinen an einigen Stellen sinnvoll.

Die Kommentierungen sind wie folgt aufgebaut:

Zunächst wird die Relevanz des jeweiligen Kriteriums erläutert. Die den Kriterien zugrunde liegenden Konzepte und Begrifflichkeiten werden vor dem Hintergrund des fachlichen Diskurses und wissenschaftlicher Erkenntnisse dargestellt.

Danach wird die Bedeutung für den Unterricht erklärt.

Der jeweils dritte Teil enthält Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung. Diese Praxisbeispiele und -vorschläge sind als Anregung und Auswahl zu verstehen, die durch weitere Beispiele aus der schulischen Praxis ständig verändert und ergänzt werden sollen. Es wird kein Anspruch auf Repräsentativität und Vollständigkeit erhoben. Viele Schulen haben eine eigene, auf ihre spezifische Situation ab-

gestimmte Praxis zum jeweiligen Kriterium erarbeitet, die hier nicht im Einzelnen beschrieben werden kann.

Abschließend wird neben der verwendeten Literatur auch weiterführende Literatur als Anregung für die Arbeit genannt.

Der Lernbegriff des Referenzrahmens

Im Zentrum der schulischen Arbeit stehen die Lehr-Lern-Prozesse, die Schaffung günstiger Bedingungen für ihre Wirksamkeit und Nachhaltigkeit. Lernen wird hier als aktiver Prozess verstanden, der in einem bestimmten Kontext (Lernzeit, Unterrichtsklima, Regeln usw.) stattfindet, in dem die Lehrenden und Lernenden gemeinsam am Wissens- und Kompetenzaufbau arbeiten.

Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen haben in jüngerer Zeit überzeugend belegen können, dass Lernen ein hochkomplexer Prozess ist, der nur gelingt, wenn die Lernenden dabei den aktiven Part übernehmen. Auf das schulische Lernen übertragen, begründet dies die Bedeutsamkeit des **aktiven, selbstständigen Lernens**, das durch Kooperation verstärkt werden kann, wobei dem individuellen Charakter des Lernens und seinen Besonderheiten Rechnung getragen werden muss.

Erfolgreiches Lernen ist in hohem Maße abhängig von der Qualität des Unterrichts. Diese beinhaltet die Schaffung von **aktivierenden Lernumgebungen** sowie Unterrichtsarrangements, die für das Lernen förderlich sind. Curriculare Planung und Abstimmung, die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, der Aufbau einer anregenden Lernkultur sowie die Sicherung von Anwendungsbezug und Anschlussfähigkeit liegen in der Planungsverantwortung der einzelnen Lehrperson bzw. der kollegialen Zusammenarbeit. Wirksam wird diese Planung erst, wenn die Schülerinnen und Schüler sich auf ihrem individuellen Lernstand angesprochen fühlen und die notwendigen Hilfen bekommen, die Unterrichtsangebote zu nutzen. Damit Lernen für alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich verlaufen kann, müssen die **individuelle Förderung** und das **eigenverantwortliche Handeln** gestärkt werden.

Prozesse und Wirkungen von Unterricht werden durch die jeweiligen fachlichen und fachdidaktischen Notwendigkeiten und Entscheidungen mitbestimmt. Fachbezogene Besonderheiten werden jedoch in den folgenden Kriterien nicht berücksichtigt.

Der Qualitätsbereich VI: Lehren und Lernen im Überblick

Dimension VI.1: Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen

Kriterien:

- VI.1.1 Der Unterricht orientiert sich an Lehrplänen bzw. Bildungsstandards und Kerncurricula und entspricht den dort dargelegten fachlichen Anforderungen.
- VI.1.2 Der Unterricht sorgt für den systematischen Aufbau von Wissen unter Berücksichtigung von Anwendungssituationen, um den Erwerb fachlicher Kompetenzen zu ermöglichen.
- VI.1.3 Beim Aufbau von Wissen und Kompetenzen knüpft der Unterricht an die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an.
- VI.1.4 Zu erwerbende Kenntnisse werden durch Wiederholen, (Teil-)Kompetenzen durch intelligentes Üben gefestigt.
- VI.1.5 Die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen ist Unterrichtsprinzip.
- VI.1.6 Der Unterricht ist kognitiv herausfordernd und aktivierend.

Dimension VI.2: Strukturierte und transparente Lehr- und Lernprozesse

Kriterien:

- VI.2.1 Der Unterricht ist inhaltlich und in seinem Ablauf klar strukturiert.
- VI.2.2 Die Ziele, Inhalte und der geplante Ablauf des Unterrichts werden offengelegt.
- VI.2.3 Der Unterricht zeigt Variabilität von Lernarrangements - passend zu den Zielen, Inhalten und Lernvoraussetzungen.
- VI.2.4 Die Unterrichtszeit wird lernwirksam genutzt.
- VI.2.5 Lernprozesse und Lernergebnisse werden reflektiert; die erworbenen Teilkompetenzen werden dabei auf die angestrebten Kompetenzen bezogen.
- VI.2.6 Lern- und Bewertungssituationen werden im Unterricht voneinander getrennt.
- VI.2.7 Die Lehrerinnen und Lehrer sorgen für Transparenz der Leistungsbewertung.

Dimension VI.3: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

Kriterien:

- VI.3.1 Die Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren die individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler.
- VI.3.2 Die Lehrerinnen und Lehrer schaffen differenzierte Zugänge zum Erwerb von Kenntnissen und Qualifikationen.
- VI.3.3 Die Lehrerinnen und Lehrer geben individuelle Leistungsrückmeldungen.
- VI.3.4 Der Unterricht fördert selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen.
- VI.3.5 Der Unterricht fördert kooperatives Lernen.
- VI.3.6 Im Unterricht ist das schuleigene Förder- und Erziehungskonzept sichtbar.

Dimension VI.4: Lernförderliches Klima und Lernumgebung

Kriterien:

- VI.4.1 Die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler pflegen einen von wechselseitiger Wertschätzung, Höflichkeit, Fairness und Unterstützung gekennzeichneten Umgang miteinander.
- VI.4.2 Die Schülerinnen und Schüler zeigen Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft; die Lehrkräfte ermutigen sie entsprechend.
- VI.4.3 Das Lernen wird durch Einhaltung von Regeln und durch altersgemäße Rituale unterstützt.
- VI.4.4 Die Lernumgebungen sind anregend gestaltet.

Dimension VI.1

Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen

n Erläuterung der Dimension

Aussagen über die Qualität von Unterricht lassen sich nur dann sinnvoll treffen, wenn sie auf die Bildungsziele von Schule bezogen werden. Ungeachtet aller sonstigen Kontroversen über die Ausgestaltung des Schulwesens gibt es einen breiten Konsens darüber, dass Schulen „Bildung in einem umfassend verstandenen Sinn“¹ zu vermitteln haben.

Spätestens seit PISA wissen wir, dass es nicht ausreicht, über Wissen zu verfügen, sondern dass es in vermehrtem Maße darauf ankommt, mit dem Wissen etwas anfangen zu können, es zu handhaben und in schulischen und vor allem außerschulischen Situationen zur Anwendung zu bringen.

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz 2002, Bildungsziele in Form von Handlungsanforderungen zu formulieren und **Bildungsstandards** einzuführen, wird der **Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen** zum zentralen Ziel von Unterricht erklärt.

Kompetenzen werden nach F. E. Weinert definiert als „die bei einem Individuum verfügbaren und erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“²

Legt man diese Definition von Weinert, die sich mittlerweile in weiten Bereichen durchgesetzt hat,

zugrunde, wird deutlich, wie wichtig neben dem Erwerb fachlicher Kompetenzen die Vermittlung von zentralen allgemeinen oder überfachlichen Kompetenzen wie z. B. **Methodenkompetenz** oder **Schlüsselqualifikationen** als Ziel von Unterricht ist. Diese Kompetenzen sind vielfach fächerübergreifend oder fachunabhängig zu betrachten, werden aber im Kontext des Fachunterrichts erworben.

Der Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen erfordert einen Unterricht,

- der sich an bildungspolitischen Vorgaben orientiert,
- der den aktuellen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Forschungsstand berücksichtigt,
- der den fachlichen wie pädagogischen Anforderungen genügt.

Zu den bildungspolitischen Vorgaben, an denen sich Unterricht orientiert, gehören zurzeit die noch für alle Schulformen und Schulstufen geltenden **hessischen Lehrpläne**. Sie bilden die curriculare Grundlage in Form von Stoffplänen und darin enthaltenen Lernzielen. Mit dem Übergang zur ergebnisorientierten Steuerung durch die Einführung von **Bildungsstandards** werden die Lehrpläne zunehmend durch **Kerncurricula** und **schuleigene Curricula** ersetzt.

n Ausgewählte Literatur

Bundesinnenministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn 2003.

¹ Ditton, H.: Von der Evaluation zur Qualitätsentwicklung. In: Institut für Qualitätsentwicklung (Hg.): Qualitätsentwicklung durch externe Evaluation. Konzepte, Strategien, Erfahrungen. Dokumentation der Fachtagung vom 30. Juni bis 1. Juli 2005 in Wiesbaden. Wiesbaden 2006. S. 183-187.

² Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel 2001. S. 276.

VI.1.1 Der Unterricht orientiert sich an Lehrplänen bzw. Bildungsstandards und Kerncurricula und entspricht den dort dargelegten fachlichen Anforderungen

n Erläuterung des Kriteriums

„Allgemein betrachtet ist ein **Lehrplan** die Zusammenstellung von ausgewählten Lehrstoffen, die zur Erreichung eines vorgegebenen Lehrziels in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet wurden; als Plan unterstützt er didaktische Überlegungen zur Realisierung des entsprechenden Unterrichts und ermöglicht die Überprüfung des intendierten Lehr-Lern-Erfolgs. Erfolgt die Erstellung und Ausgabe auf Initiative und unter Kontrolle des Staates, so kann gesagt werden: Lehrpläne kodifizieren und normieren den Schulunterricht, zumindest sind sie ein diesbezügliches direktes Lenkungsmittel des Staates.“³

Für die Auswahl der Unterrichtsinhalte gelten die Kriterien der Bedeutsamkeit des Gegenstandes im Gefüge der Fachwissenschaften, ihrer Funktion für Weltverstehen und kulturelle Orientierung sowie ihrer Bedeutung für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Dieses sind die entscheidenden Parameter für die Begründung der didaktischen Entscheidungen, die modernen curricularen Konstruktionen zugrunde liegen, egal ob sie heute die Bezeichnung „Lehrplan“, „Curriculum“ oder „Rahmenplan“ tragen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich zwei Haupttypen moderner Lehrpläne unterscheiden:

- Lehrpläne, die bis in die Einzelstunde hinein verbindliche Vorgaben machen und als „**Unterrichtspartituren**“ ein engmaschiges Regelwerk darstellen, und
- Lehrpläne, die sich als **Planungsrahmen** verstehen. Diese enthalten zentrale, ausführlich begründete verbindliche „Kerne“, die jedoch der konkreten Ausgestaltung bedürfen, bevor sie unterrichtspraktisch werden. Hier ist ein Zusammenspiel von zentraler und lokaler Unterrichtsplanung intendiert.

Während der Lehrplan als „Unterrichtspartitur“ in einem gewissen Widerspruch zur Leitvorstellung der

eigenverantwortlichen Schule stehen kann, fordert der Lehrplan als Planungsrahmen die didaktische Reflexion bzw. Entscheidung und Planungshandeln vor Ort durch die Lehrkräfte der Einzelschule.

Im Zusammenhang mit den internationalen Schulleistungsstudien - insbesondere TIMSS und PISA - ist die Steuerungswirkung der Lehrpläne für den Unterricht deutlich relativiert und infrage gestellt worden. Ein spezifisch deutsches Problem bestehe darin, dass in keinem anderen Land die Diskrepanz zwischen curricularen Ansprüchen und der unterrichtlichen Realisierung so groß sei wie in der Bundesrepublik.⁴ Damit wurde ein Dilemma offenkundig: Es wird in dem Prozess der Lehrplanrealisierung, damit ist der diskursive Weg vom offiziellen Lehrplan über den schuleigenen zum individuellen Lehrplan gemeint, zu wenig gesichert, auf welche Lernwege und Lernformen, auf welche Aufgabekulturen und Qualifikationsanforderungen nicht verzichtet werden darf, um zu nachhaltigen und vergleichbaren Ergebnissen von Unterricht zu kommen. Den fast ausschließlich „inputorientierten“ Lehrplänen mangle es an Ergebnisorientierung, an expliziten, konkreten, operationalisier- und überprüfbaren Qualifikationsanforderungen oder Standards.

In diesem Kontext steht der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK), **Bildungsstandards** für bestimmte Fächer **als abschlussbezogene Regelstandards** einzuführen.

Die **Bildungsstandards** sind eine besondere Art von Vorgabe für den Unterricht. Sie legen die **allgemeinen kognitiven Ziele** fest: Das sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollen, um bestimmte Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen. Sie werden als **Kompetenzbereiche** dargestellt und nicht als eine Sammlung von Stoff oder Wissen.

Die Kompetenzbereiche setzen sich zusammen aus Teilkompetenzen, die dem jeweiligen Kompetenzbereich zugeordnet werden. Die den Teilkompetenzen

3 Arnold, K.; Sandfuchs, U.; Wichmann, J. (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2006. S. 169.

4 Vgl. Vollstädt, W. u. a.: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen der Sekundarstufe I. Opladen 1999.

zugeordneten Standards ermöglichen es der Lehrperson, das Vorhandensein dieser Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu überprüfen. Die Standards werden durch Aufgabenbeispiele illustriert.

Die Bildungsstandards benennen die fachbezogenen und fächerübergreifenden Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben sollten, nicht aber den Weg zum Erreichen dieser Ziele, also den Input. Inhalt oder Methode werden in den Bildungsstandards nicht festgelegt. Diese Fragen werden bewusst offen gehalten, da sie auf lange Sicht an den einzelnen Schulen und nicht mehr zentral geregelt werden sollen. „Anders als die Lehrpläne und die ihnen zugehörigen Verordnungen und Erlasse beschreiben die Bildungsstandards vor allem den erwünschten ‚Output‘ oder das Ergebnis des Schulunterrichts. [...] Sie enthalten im Regelfall keine Angaben über den ‚Input‘, also über

- bestimmte Unterrichtsgegenstände und ihre Anordnung;
- über die Stundentafel;
- die zugelassenen Lehrwerke und Materialien;
- über die Unterrichtsorganisation usw.“⁵

Die in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen kann man freilich „nicht ‚an sich‘ oder ‚als solche‘ erwerben (...). Das geht nur in der Auseinandersetzung mit geistigen Gütern, Inhalten oder ‚Materien‘. Das Problem des Lehrstoffs und seiner Auswahl (das ‚Kanonproblem‘) ist daher nach wie vor eine der Kernfragen der Didaktik. Allerdings geht es weniger um die Bedeutung bestimmter Gegenstände um ihrer selbst willen und mehr darum, ob und inwieweit sie sich für die Förderung der kognitiven Kompetenzen eignen.“⁶

Bezogen auf die Bildungsstandards werden zurzeit in Hessen **Kerncurricula** entwickelt, die die unverzichtbaren und verbindlichen Unterrichtsgegenstände enthalten sollen, an denen die Schülerinnen und Schüler die durch Standards definierten Kompetenzen erwerben können.

Kerncurricula unterscheiden sich von den bisher geltenden Lehrplänen durch eine Reduktion der Inhalte

auf das unverzichtbare Minimum an Themen und Inhalten in einem Fach. Auf diese Weise werden curriculare Entscheidungen zunehmend in die selbstständiger werdende Schule verlagert. Bildungsstandards und Kerncurricula ergänzen sich konzeptionell. Während die Bildungsstandards am Output, d. h. an den zu erwerbenden Kompetenzen orientiert sind, setzen Kerncurricula am Input an, d. h. an der Auswahl von exemplarischen Inhalten und modellhaften Gestaltungsformen entsprechender Lehr-Lern-Prozesse, die zum Erreichen der Kompetenzen führen sollen.⁷

Die Frage, an welchen konkreten Unterrichtsthemen, mit welchen didaktischen Perspektiven, mit welchen Methoden und in welchen Formen der Unterrichtsorganisation ein kompetenz- und standardorientierter Unterricht realisiert wird, soll durch schuleigene Curricula geregelt werden. Ein solches Modell wird die Entscheidungskompetenz der Einzelschule über eine Aufwertung der Arbeit der Fachkonferenzen stärken.

n Bedeutung für den Unterricht

Die zukünftige, auf Standards und Kompetenzen bezogene Lehrplanentwicklung eröffnet für die schulinterne curriculare Arbeit, für Fachkonferenzen und Lehrerteams neue Arbeitsperspektiven, die hier nur kurz angedeutet werden können:

- Standards und Kerncurricula erweitern den Freiraum der Schulen für die vielfältigen Wege der Umsetzung im Unterricht.
- Den Fachkonferenzen kommt die Aufgabe zu, vor Ort aus den curricularen Basisvorgaben die Inhalte und deren Umsetzung im Unterricht entsprechend den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler und den Besonderheiten der Schule auszuwählen und zu konkretisieren.
- Die Verständigung der Fachlehrkräfte über die Kriterien zur Bewertung von Schülerleistungen und die Offenlegung der Leistungserwartungen für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern schaffen Klarheit und Transparenz.

5 Uhl, S.: Bildungsstandards. Inhalt, Aufbau, Implementation. In: Katholische Bildung 106 (2005) 11. S. 446 ff.

6 Ebd., S. 447 f.

7 Arnold, K.; Sandfuchs, U.; Wichmann, J. (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2006. S. 176.

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Die bildungspolitische Umorientierung von der Input- zur Outputsteuerung und die damit verbundene Hinwendung zu einem standard- und kompetenzorientierten Unterricht verlangen von den Lehrkräften ein Umdenken bzw. einen Perspektivenwechsel, der nicht zwangsläufig die gesamte Unterrichtsgestaltung verändert. Der neue Blick auf den Unterricht beruht darauf, dass der Schwerpunkt der Unterrichtsgestaltung auf das Ergebnis des Unterrichts gelegt wird, welches in einem Können der Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck kommen soll. Dies sei im Folgenden anhand eines Beispiels erläutert.

Beispiel

Rahmenplan Grundschule Deutsch versus Bildungsstandards

Input	Output
Rahmenplan Deutsch (Pkt. 2, Inhalte)	Bildungsstandards Deutsch
<ul style="list-style-type: none"> • „Übersicht über authentische Schreib- und Lesesituationen im Anfangsunterricht“ • „Der Literatur begegnen“ • „Die Bücherei besuchen“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzbereich: „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ • Teilkompetenz: „über Leseerfahrungen verfügen“ • Standards: <ul style="list-style-type: none"> - „sich in einer Bücherei orientieren“ - „Angebote in Zeitungen [...] kennen, nutzen und begründet auswählen“ - „Informationen in Druck- und – wenn vorhanden – elektronischen Medien suchen“

Im Rahmenplan Grundschule Deutsch (Punkt 2, Inhalte) gibt es eine „Übersicht über authentische Schreib- und Lesesituationen im Anfangsunterricht“; in der Rubrik „Der Literatur begegnen“ findet man den Inhalt „Die Bücherei besuchen“. Das Pendant hierzu ist in den KMK-Bildungsstandards⁸ der Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“, dem die Teilkompetenz „über Leseerfahrungen verfügen“ zugeordnet ist. Die dazugehörigen Standards sind in dem Schaubild aufgelistet.

Es heißt also nicht mehr: „Besuchen Sie mit den Schülerinnen und Schülern eine Bücherei!“, sondern:

„Gestalten Sie Ihren Unterricht so, dass Ihre Schülerinnen und Schüler sich in einer Bücherei orientieren können, dass sie die dortigen Angebote nutzen und begründet auswählen sowie Informationen zu einem bestimmten Thema finden können!“ **Der Blickwinkel verlagert sich somit vom durchgenommenen Stoff zum Erwerb von Kompetenzen:** Nicht die Durchführung des Büchereibesuchs an sich steht im Vordergrund, sondern die dabei zu entwickelnden Fähigkeiten.

In der Übergangsphase werden die Lehrkräfte beide Vorgaben – Lehrplan und Bildungsstandards – parallel zur Unterrichtsgestaltung nutzen. So haben sie genügend Zeit, sich mit der neuen Standard- und Kompetenzorientierung auseinanderzusetzen, ohne die vertraute Arbeit mit den bisherigen Plänen aufgeben zu müssen. In Konferenzen können Konzepte zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts erstellt und evaluiert werden. Im Zuge dessen kann auch der Bedarf an Fortbildungen zu den Bildungsstandards geklärt und an das Staatliche Schulamt weitergegeben werden.

Fachliche Anforderungen

Die Beurteilung der Unterrichtsgüte unter **fachlichen Gesichtspunkten** („fachlich korrekt“) kann nur durch eine das jeweilige Fach souverän beherrschende Person erfolgen. Die fachliche Korrektheit eines „eingesetzten Arbeits- und Anschauungsmaterials“ festzustellen, etwa zu „Zentrische Streckungen“ oder zu „Schubert: Forellenquintett“ oder zu „Rechtfertigungslehre“, gelingt nur dem, der über die entsprechende fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenz verfügt.

Weithin unstrittig in der didaktischen Literatur – bei allen Nuancen und Akzentuierungen in Detailfragen – ist, dass bei der Begründung, warum etwas zum Gegenstand von Unterricht wird, ein bloßer Verweis auf Lehrpläne oder Bildungsstandards unzureichend ist. Nach wie vor sind es die folgenden Dimensionen Wolfgang Klafkis, deren Reflexion bei der **Bestimmung der Unterrichtsgegenstände** zu empfehlen ist:

1. Gegenwartsbedeutung: Welche Bedeutung hat der Inhalt im geistigen Leben der Schülerinnen und Schüler meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Standpunkt aus gesehen – darin haben?

2. Zukunftsbedeutung: Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?

⁸ KMK-Bildungsstandards Deutsch. S. 15.

3. **Exemplarische Bedeutung:** Welchen größeren bzw. allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt oder erschließt dieser Inhalt?
4. **Thematische Struktur:** Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1, 2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhalts?
5. **Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit:** Wie, an welchen erworbenen Fähigkeiten soll sich zeigen, ob die angestrebten Lernprozesse erfolgreich waren?
6. **Zugänglichkeit:** Welches sind die besonderen Ereignisse, Situationen, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhalts den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, begreiflich, anschaulich, eben zugänglich werden kann?
7. **Lehr-Lern-Prozessstruktur:** Wie können die durch die vorausgegangenen Fragen ermittelten Momente in die sukzessive Abfolge eines Lehr-Lernprozesses übersetzt werden?⁹

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Inwieweit eine Lehrkraft die genannten Dimensionen reflektiert und in diesem Spektrum didaktische Entscheidungen getroffen hat, zeigt sich, wenn folgende Phasen in einer Einzelstunde sichtbar werden:

1. *Gelingt es, den „Stoff“ in ein Thema zu verwandeln?* Dabei spielt häufig der Einstieg eine zentrale Rolle. Was Lehrpläne oder Bildungsstandards vorschreiben oder was auch bei der Lehrkraft an strukturiertem Sachwissen vorhanden ist, stellt für die Schülerinnen und Schüler in der Regel anfänglich nur abstrakten Stoff dar, dessen Lernrelevanz ihnen nicht deutlich ist. Für die Lehrkraft geht es deswegen zunächst darum zu entscheiden, auf welche Grunderkenntnisse oder Grundfragen sich dieser Stoff reduzieren lässt. Dabei ist es entscheidend mitzubedenken, welche Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen die Schülerinnen und Schüler mitbringen und welche altersgemäßen Faktoren zu berücksichtigen sind (vgl. VI.1.3). Die „didaktische Reduktion“ ist eine ganz wichtige Anforderung an die Lehrperson. Die – häufig in der Einstiegsphase – entwickelte Frage- oder Problemstellung für die Stunde sollte also die Lernrelevanz des Stoffes oder Gegenstandes für die Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck bringen und so einen abstrakten Stoff in ein The-

ma verwandeln. Diese Verwandlung des Stoffes in ein Thema gelingt in der Regel dann gut, wenn Schülerinnen und Schüler durch den Einstieg ins Thema ins **Staunen** geraten, zum **Nachdenken** angeregt und dazu angehalten werden, selbst die **Fragen** zu formulieren. Stehen die für die Stunde leitenden Fragestellungen bzw. das Stundenthema fest, sollte eine Verständigung darüber stattfinden, wie die Erarbeitung vonstatten gehen könnte: „Wie können wir das rausbekommen?“, „Was müssen wir untersuchen, um die Frage beantworten zu können?“, „Welche Aspekte der Problemstellung fassen wir zunächst ins Auge?“ etc. wären solche die nächsten Unterrichtsschritte strukturierenden Fragen.

2. *Sind präzise Lernziele/Kompetenzen/Teilkompetenzen für die Stunde zu erkennen?* Je allgemeiner Lernziele oder Kompetenzerwartungen für die Stunde abgefasst sind, desto weniger hilfreich sind sie. Nicht selten ist das auch ein Zeichen für eine mangelhafte didaktische Reflexion der Stunde. Die Genauigkeit der Stundenziele spiegelt in der Regel die sachanalytische Durchdringung des Themas und den Einbezug der Lernvoraussetzungen und anderer Spezifika der Klasse wider. Je präziser die Stundenziele, desto genauer fällt in der Nachreflexion der Stunde die Identifizierung von Schwächen aus. Zur Genauigkeit der Stundenziele gehört ein Abgleich mit dem unterschiedlichen Lernverhalten und den unterschiedlichen Fähigkeiten in der Lerngruppe. Je genauer eine Zielbeschreibung auf die unterschiedlichen Lernlagen innerhalb einer Klasse eingehen kann, desto erfolgreicher wird der Lernprozess für alle Schülerinnen und Schüler dieser Klasse sein. Bewährte **Lernzielebenen** sind: **Wissen/Verstehen; Erkennen; Anwenden/Problematisieren**. Bei einer Hierarchisierung dieser Lernzielebenen sollte den Erkenntniszielen der Vorrang gegeben werden, weil sich durch diese entscheidet, welches Wissen und welches Können erforderlich sind. So kann die Stunde von unnötigem „Wissensballast“ freigehalten werden.

3. *„Passen“ die Lern- und Arbeitsmaterialien zu den fachlichen Zielen der Stunde und den Lernvoraussetzungen der Lerngruppe?* Die Auswahl der Materialien richtet sich danach, inwieweit das Wissen, das erarbeitet werden muss, darin repräsentiert ist, inwieweit die Materialien altersgemäß sind und inwieweit sie unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernlagen berücksichtigen.

⁹ Vgl. Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel 1985. S. 213-227.

4. *Ist eine sinnvolle Abfolge von Lernschritten festgelegt?* Hier sind klare Überlegungen zur Strukturierung der Stunde bzw. des Stundenthemas erforderlich. Einzelne Lernschritte sollten erkennbar voneinander unterschieden sein. Ist die Leitfrage der Stunde in Teilfragen untergliedert? Sorgt die Reihenfolge der Lernschritte oder Teilfragen für einen Spannungsbogen? Wird ein Zusammenhang zu dem bereits Erarbeiteten hergestellt?
5. *Sind die Arbeits- und Sozialformen dem Thema und den Aufgaben der Stunde angemessen?* Hier ist der **Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden wichtig**. Welche Arbeitsformen sind geeignet, um die Stundenziele zu erreichen? Partner-, Gruppen-, Einzelarbeit oder ein Lehrvortrag müssen ihre je begründete Funktion im Lernprozess haben. Methodenwechsel sind nicht per se gut! Es kommt nicht darauf an, Abwechslung zu erzeugen. Das alles entscheidende Kriterium ist, dass Lernziele, Methoden und Arbeitsmaterialien zueinander passen (vgl. VI.2.3).
6. *Erfolgt eine Ergebnissicherung?* Gegen Ende der Stunde sollte ein auf die Ziele und den Prozess bezogenes bilanzierendes **Resümee** gezogen werden: Was haben wir erreicht? An welcher Stelle sind wir noch nicht weitergekommen? Wie müssen wir weiterarbeiten? Eine gemeinsame kritisch-reflektierende Schlussbetrachtung ist auch für das methodische Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler wichtig und somit oft einer Zusammenfassung durch die Lehrperson vorzuziehen (vgl. VI.2.5).

n Ausgewählte Literatur

- Jank, W.; Meyer, H.:** Didaktische Modelle. 5. Aufl. Frankfurt/M. 1996.
- Klafki, W.:** Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule 50 (1958). S. 5-34.
- Klafki, W.:** Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Ders.: Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Aufl. Weinheim/Basel 1994.
- Helmke, A.:** Was wissen wir über guten Unterricht? In: PÄDAGOGIK 58 (2006) 2. S. 42-45.
- Helmke, A.:** Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze 2005.
- Macht PISA Schule?** Perspektiven der Schulentwicklung. Materialien zur Schulentwicklung, Folgerungen aus Pisa für Schule und Unterricht 1. Wiesbaden 2003.
- Meyer, H.:** Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
- Uhl, S.:** Bildungsstandards. Inhalt, Aufbau, Implementation. In: Katholische Bildung 106 (2005) 11. S. 447 ff.
- Vollstädt, W. u. a.:** Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen 1999.
- Weinert, F. E. (Hg.):** Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel 2001.



VI.1.2 Der Unterricht sorgt für den systematischen Aufbau von Wissen unter Berücksichtigung von Anwendungssituationen, um den Erwerb fachlicher Kompetenzen zu ermöglichen

n Erläuterung des Kriteriums

Nach der im vorangegangenen Kriterium zugrunde gelegten Definition sind Kompetenzen die bei einem Individuum verfügbaren und erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen. Die so beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind so lange hypothetische Konstruktionen, wie sie nicht in Könnensleistungen zur Anwendung gebracht werden. Erst wenn solche Könnensleistungen erbracht werden, lässt sich vom Erwerb einer Kompetenz sprechen. Eine Kompetenz kommt erst im Handeln zum Ausdruck.¹⁰

Um eine Handlung (z. B. „Erklären von Phänomenen in der Wirklichkeit“ oder „kriteriengeleitetes Experimentieren“ oder „Lösen von Aufgaben“ usw.) kompetent ausführen zu können, muss ich wissen, was ich tue und warum ich es tue und warum ich es so und nicht anders mache. Natürlich gibt es im Unterschied dazu auch ein rein „handwerkliches“ Können, das auf dem Prinzip des Vormachens und Nachmachens beruht. Ein solches Können befähigt aber im Regelfall nicht dazu, eine Problemlösung „in variablen Situationen“ erfolgreich bewältigen zu können. Das entscheidende Merkmal einer Kompetenz ist das selbstständige Bewältigen andersartiger oder komplexer Anforderungssituationen. Ein solches kompetentes Handeln setzt eine Wissensbasis voraus, die aktiv genutzt und in Handlungssituationen zur Anwendung gebracht werden kann.

Umgekehrt befähigt das Erlernen eines rein deklarativen Faktenwissens in der Regel noch nicht dazu, mit dem Wissen auch etwas anzufangen. Ein solches **Wissen** bleibt „träge“, kann allenfalls verbal reproduziert werden und befähigt in der Regel auch nicht zum kompetenten Handeln.

Eine solide Basis „intelligenten“ Wissens ist im Hinblick auf den Kompetenzerwerb eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung. Es bedarf im Unterricht der Schaffung zusätzlicher Lerngelegenheiten, in denen die Anwendung und Verwen-

dung des Wissens erlernt und geübt werden kann. Damit sind zwei maßgebliche Ansprüche an Unterricht formuliert:

1. die Vermittlung intelligenten Wissens („vertikaler Lerntransfer“),
2. die Ermöglichung der praktischen Nutzung und Anwendung dieses Wissens („horizontaler Lerntransfer“).¹¹

n Bedeutung für den Unterricht

Systematisches Lernen - vertikaler Lerntransfer¹²

„Intelligentes Wissen“ ist das Ergebnis eines „sachlogisch aufgebauten, systematischen inhaltsbezogenen Lernens“.

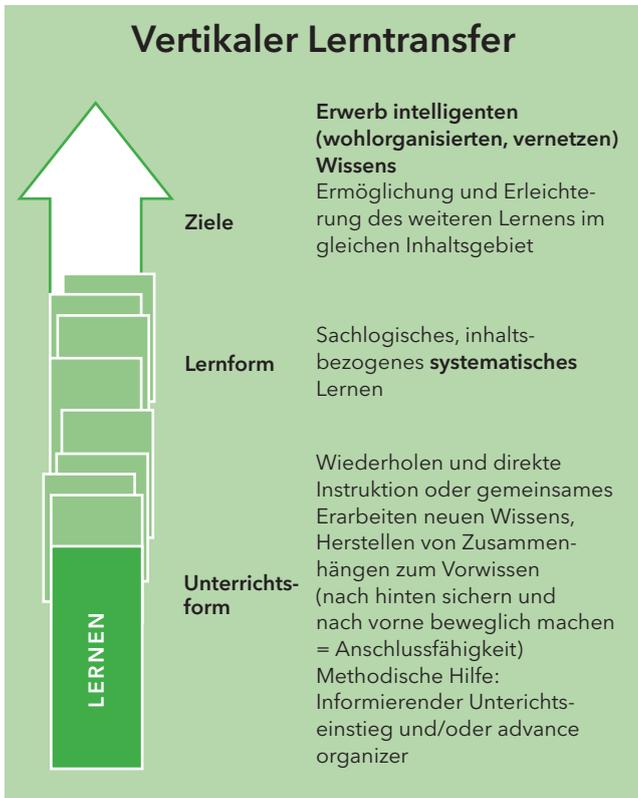
Derart gestaltetes Lernen kann in einer für den Lernenden erfolgreichen Weise dann erfolgen, wenn unter Inanspruchnahme der bestehenden Vorwissensbasis neue Wissens Elemente daran „angedockt“ werden und in der bisherigen Lerngeschichte aufgebaute kognitive Strukturen damit vernetzt werden können (vgl. VI.1.3). Ein solcher Wissensstamm enthält die zentralen, unabdingbaren fachlichen Wissens Elemente (vgl. Kerncurriculum), auf deren Grundlage durch die Jahrgangsstufen hindurch neues Wissen aufgebaut, sinnvoll und vielfältig miteinander vernetzt und dann in Anwendungs- und Verwendungssituationen („situiertes Lernen“) genutzt werden kann.

In der praktischen Unterrichtsgestaltung haben sich für die Vermittlung von Wissens Elementen Formen der direkten Unterweisung („direct instruction“), aber auch der gemeinsamen Bearbeitung durch die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler als besonders geeignet erwiesen. Der Wissenserwerb kann so ganz gezielt, sachlogisch und systematisch, unter sachkundiger Anleitung durch die Lehrperson und unter Berücksichtigung der Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. VI.1.3) erfolgen und falsche Verknüpfungen können vermieden werden.

¹⁰ Vgl. hierzu die von der KMK formulierten Handlungsanforderungen in VI.1.1.

¹¹ Das Konzept der Lerntransfers wurde von F. E. Weinert entwickelt. Vgl. Lersch, R.: Unterricht zwischen Standardisierung und individueller Förderung. In: Die deutsche Schule 98 (2006) 1. S.29-41.

¹² Ebd.



Quelle: Lersch, R.: Vortrag „Bildungsstandards als Kompetenzen: Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung“ (Saarbrücken, 30. Mai 2008)



Quelle: Lersch, R.: Vortrag „Bildungsstandards als Kompetenzen: Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung“ (Saarbrücken, 30. Mai 2008)

Situiertes Lernen - Horizontaler Lerntransfer

Soll das gelernte Wissen nicht träges Wissen bleiben, sondern verfügbar und anwendbar vor allem auch in außerschulischen Situationen sein, darf der Lernprozess nicht mit dem Sichern und Festigen des Gelernten enden, sondern muss das Gelernte in neue Kontexte übertragen und in andersgearteten Anforderungssituationen bei der Lösung von Problemen zur Anwendung gebracht werden. Dabei geht es darum, im Unterricht Situationen zur Verfügung zu stellen, die möglichst lebensnah sind und den flexiblen Umgang mit dem Gelernten ermöglichen. Der größte Lernerfolg kann erwartet werden, wenn die gestellten Aufgaben neu sind, aber auf der Grundlage des verfügbaren Wissens gelöst werden können.¹³ Die Thematisierung der Anwendbarkeit, des praktischen Nutzens schulischen Lernstoffs hat auch einen hohen Motivationswert, weil auf diese Weise der Anreizwert der Lerntätigkeit selbst höher und ihr Zweck unmittelbar sichtbar wird.

Im Hinblick auf das gewünschte Ergebnis – nämlich kompetente Nutzung und Anwendung des Gelernten – sind hier also vor allem die Schaffung und die Gestaltung der **Lern-Situationen** bedeutsam; und natürlich macht auch hier **variables Üben** den Meister. Weinert bezeichnet den dabei wirksamen kognitiven Mechanismus mit „**Horizontalem Lerntransfer**“.¹⁴

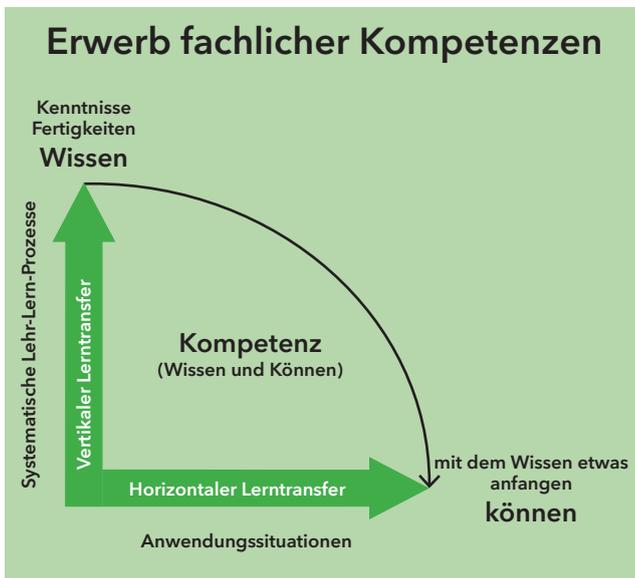
Geeignet zur Förderung des horizontalen Lerntransfers sind alle Unterrichtsformen des selbstständigen und kooperativen Lernens (vgl. VI.3.4 sowie VI.3.5), vom variablen Üben bis hin zum Aufsuchen außerschulischer Lernorte, d. h. Unterrichtsformen, die Situationen enthalten, zu deren erfolgreicher Bewältigung die zu erwerbende oder zu verbessernde Kompetenz implizit (zumindest in Vorstufen) schon vorausgesetzt ist.¹⁵ Diese – in aller Regel kooperativen – Lernprozesse, in die das situierte Lehren und Lernen quasi eingebaut ist, bieten im Übrigen viele Ansatzpunkte, damit hier Schülerinnen und Schüler **voneinander** und vom Umgang **miteinander** lernen können.

13 Vgl. Stern, E.: Lernen. Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule? In: PÄDAGOGIK 58 (2006) 1. S. 45-49.

14 Weinert, F. E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. München 1998. S. 101, S. 115. ff., 125.

15 Vgl. Lersch, R.: Unterricht zwischen Standardisierung und individueller Förderung. In: Die deutsche Schule 98 (2006) 1. S. 28-40.

Erwerb fachlicher Kompetenzen



Quelle: Lersch, R.: Vortrag „Bildungsstandards als Kompetenzen: Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung“ (Saarbrücken, 30. Mai 2008)

Praxisbeispiel: Anwendungsorientierung im Englischunterricht

Im modernen Englischunterricht steht die fremdsprachliche Kommunikation im Mittelpunkt. Hier werden Anreize zum Probehandeln geschaffen. Den

Schülerinnen und Schülern werden Aktivitäten vorgeschlagen, die über das sprachliche Üben hinaus Anregungen zur selbstständigen Informationserweiterung und zu authentischem Handeln ermöglichen. Dieser „taskbased approach“ lässt sich sowohl durch isolierte „activities“ als auch durch umfangreiche „projects“ in den Unterricht integrieren.

Beispiele finden sich in: Notting Hill Gate, 5 A. Unterrichtswerk für Gesamtschule, 9. Schuljahr. Frankfurt/Main 2006.

- Workbook 5 A, 1-B 8: Adopt a tiger, S. 12.
- Textbook 5 A, 3-B 1/B Laws of the Lodge, S. 44.
- Workbook 5 A, 3-B 1: How to behave, S. 27.

n Ausgewählte Literatur

Klieme, E. u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn (BMBF) 2003.

Lersch R.: Unterricht zwischen Standardisierung und individueller Förderung. Überlegungen zu einer neuen Lernkultur angesichts der bevorstehenden Einführung von Bildungsstandards. In: Die deutsche Schule 98 (2006) 1. S. 28-40.

Lersch, R.: Unterricht und Kompetenzerwerb. In 22 Schritten von der Theorie zur Praxis. In: PÄDAGOGIK 59 (2007) 12. S. 36-43.



VI.1.3 Beim Aufbau von Wissen und Kompetenzen knüpft der Unterricht an die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an

n Erläuterung des Kriteriums

Erfolgreiches Lernen findet statt, wenn das zu Lernende an den Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen und somit eine **Anschlussfähigkeit an bereits vorhandenes Wissen und vorhandene Erfahrungen** hergestellt werden kann.

Der bekannte didaktische Grundsatz, wonach Schülerinnen und Schüler da abzuholen seien, wo sie sich befinden, findet eine Bestätigung in den Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung. Das im Langzeitgedächtnis verfügbare Wissen hat Einfluss auf das weitere Lernen und sollte als Voraussetzung für den weiteren Lernerfolg in Anspruch genommen werden. Nach kognitionspsychologischen Erkenntnissen baut neues Lernen immer auf bereits Gelerntem auf und findet in vorhandenen Strukturen statt. Es kann also neues Lernen immer nur dann erfolgreich sein, wenn es an den bereits bestehenden Strukturen „andocken“ und weitere Vernetzungen aufbauen kann. Im Unterricht sollte es daher gelingen, den Anschluss an bisheriges Wissen zu ermöglichen, die Beziehung zwischen den neu zu lernenden und den bereits vorhandenen Inhalten deutlich und Anknüpfungen an die alltägliche Lebenswelt möglich zu machen.

Dies hat zur Folge, dass bereits bei der Planung von Unterricht grundsätzlich die besondere Situation der Klasse, die Heterogenität und die speziellen psychologischen und soziokulturellen Bedingungen der Schülerinnen und Schüler in die Überlegungen mit aufzunehmen sind.

Heutzutage haben wir es mit einer zunehmenden „**Diversifikation von Kindheitsmustern**“ zu tun und infolge dessen ist grundsätzlich von einer **Heterogenität der Lebensverhältnisse** und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auszugehen. Dies gilt auch für die vorhandenen Wissensbestände. Die Medienwelt bestimmt zunehmend das Allgemeinwissen und das Weltbild der Kinder und Jugendlichen. Das bedeutet, dass verstärkt **mediale Sekundärerfahrungen an die Stelle von Primärerfahrungen** treten. So sammeln Kinder beispielsweise mehr Informationen über traditionelle Handwerksberufe in der „Sendung mit der Maus“ als in der unmittelbaren Begegnung z. B. mit einem Schuhmacher. Dies zu berücksichtigen ist wichtiger Bestandteil einer auf Anschlussfähigkeit des zu Lernenden ausgerichteten Unterrichtsplanung.

n Bedeutung für den Unterricht

Die gründliche Auseinandersetzung mit den Lernvoraussetzungen der Lerngruppen ist Kernstück der Unterrichtsvorbereitung. Dabei geht es nicht allein um die Abfrage und die Sammlung von Vorwissen und Schülererfahrungen, sondern vielmehr um eine möglichst **umfassende Erhebung der Lernvoraussetzungen**, um damit den konkreten Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsthema so nahe zu kommen, wie nur möglich.

Hierbei stellen sich folgende Fragen:

- Welche sozialen Settings müssen berücksichtigt werden?
- Welche themenbezogenen Lernbedingungen in der Umwelt der Schülerinnen und Schüler sind zu beachten?
- Welche individuellen Konstruktionen vom Unterrichtsthema besitzen die Schülerinnen und Schüler?
- Können sie die Aufgabenstellung überhaupt erfassen und in ihr Erfahrungsrepertoire und Denkraster aufnehmen?
- Wo gibt es einen Zusammenhang zwischen Lernbedürfnis und Lernangebot?
- Welche Bezüge zu aktuellen Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler ergeben sich?
- Welche (alters-, gruppen-, milieubedingten) Begriffe verwenden die Schülerinnen und Schüler selbst für die zu behandelnden Sachverhalte?

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Bei der Durchführung des Unterrichts kommt der Frage „Was weißt/kannst du schon?“ weiterhin eine Schlüsselstellung zu. Besonders bei Einführungsstunden in den Sachfächern bietet es sich an, zunächst die **Vorkenntnisse** zu **eruiieren**, um dann gemeinsam eine Problem- und Fragehaltung zu erarbeiten und so die Neugierde anzuregen: Was interessiert uns (über den Schulbuchinhalt hinaus), was möchten wir (noch) wissen? Weiterhin: Wie können wir das herausfinden? Und schließlich: Welche (verlässlichen) Informationsquellen gibt es hierfür? Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrperson arbeiten so als „**Lerngemeinschaft**“ zusammen, wobei eigenständiges „**entdeckendes Lernen**“ eben-

so gefördert wird wie der sinnvolle Einbezug der (neuen) Medien.

Weiterhin kommt es darauf an, die Schülerinnen und Schüler „methodisch mitdenken zu lassen“, indem z. B. Vorschläge für die Unterrichtsorganisation, für geeignete Sozial- bzw. Aktionsformen und Medien einbezogen werden.

In diesem Verständnis eines **aktivierenden Unterrichts** erhalten auch Hausaufgaben einen erweiterten didaktischen Stellenwert, indem sie nicht nur zur Nachbereitung und Übung, sondern häufig auch zur Vorbereitung auf ein neues Stoffgebiet eingesetzt werden: Materialsammlung, Zusammenstellung von Fragen, die geklärt werden sollen usw. So wird bereits im Vorfeld eine bessere „strukturelle Koppelung“ der Lernenden angebahnt, der Unterricht kann auf höherem gemeinsamem Niveau beginnen und passgenaueres „Anschlusswissen“ aufbauen.

Hausaufgaben als Vorbereitung des Unterrichts können dazu verhelfen, individuelle Lernwege sowie selbstverantwortliches und entdeckendes Lernen zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler dürfen die Erfahrung machen, dass ihre Vorkenntnisse, ihre konkrete Lebenswirklichkeit, ihre Ideen und Vorschläge den Unterricht tatsächlich mitbestimmen. Ausgehend von der pädagogischen (Schlüssel-)Frage „Was wissen wir schon?“ ergeben sich in selbstverständlicher Weise die Anschlussfragen „Was wissen wir noch nicht?“ und „Wie können wir das herausfinden?“. Die Schüler werden so ermutigt, „didaktisch mitzudenken“ und vorausschauend zu planen. Zugleich fühlen sie sich in ihrem Selbstbildungsprozess ernst genommen. Damit ist eine wichtige Voraussetzung für die Steigerung und die Erhaltung der Lernmotivation gegeben, zumal vielfältige Möglichkeiten entstehen, schulisches und außerschulisches Lernen miteinander zu verbinden.

Die Hausaufgabe als Vorinformation zu einem Sachverhalt, der im Unterricht behandelt werden soll, bietet eine Grundlage, über „triviales Schulbuchwissen“ hinaus lebensnahe und interessante neue Aspekte in den Unterricht einzubeziehen, aber auch Einblick in die Informationsmöglichkeiten und -quellen der Schüler (z. B. Internet) zu gewinnen. Die Schülerinnen und Schüler berichten über ihr (neu

erarbeitetes) Vorwissen zum geplanten Unterrichtsthema (z. B. in Form von Fotos, Dia-Shows, Aufsätzen, Diagrammen, Portfolios etc.). Die Hausaufgabe als Beobachtungsauftrag fördert die Anwendung dieser grundlegenden Arbeitsweise – des proaktiven, entdeckenden Lernens – und garantiert aktuellen Lebensbezug.¹⁶

n Ausgewählte Literatur

Bönisch, M.: Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen. Baltmannsweiler 2005.

Paradies, L.; Linser, H.-J.: Üben, Wiederholen, Festigen. Berlin 2003.

Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn 2006.



¹⁶ Schorch, G.: Guter Unterricht berücksichtigt Vorerfahrungen und Vorwissen der Schüler. <http://www.uni-bayreuth.de/departments/gspaedagogik/GuterUnterricht.htm>. 24.09.2006.

VI.1.4 Zu erwerbende Kenntnisse werden durch Wiederholen, (Teil-)kompetenzen durch intelligentes Üben gefestigt

n Erläuterung des Kriteriums

Befunde der Lehr-Lern-Forschung bestätigen, dass es für ein erfolgreiches schulisches Lernen darauf ankommt, das neue Wissen mit dem bereits vorhandenen zu verknüpfen und – um es dauerhaft verfügbar zu machen – vielseitig zu vernetzen und abzuspeichern. Je vielseitiger die Verknüpfung, desto aussichtsreicher und nachhaltiger das Lernergebnis. Insofern hat das **Üben** die Funktion, das Gelernte verfügbar zu machen und dem Vergessen entgegenzuwirken. Wichtig ist, über längere Zeiträume hinweg systematisch zu üben und das Neu-Gelernte durch unterschiedliche Aufgabenstellungen auf differenzierenden Anspruchsniveaus in bereits bestehende Strukturen einzubetten. **Wiederholen** dient dem **Einprägen von Wissen** und geht häufig dem Üben voraus. Anwenden lässt sich das Gelernte nur dann, wenn es vorher durch vielfältiges Üben gefestigt wurde. Geübt wird, wenn der Aneignungs- und Erarbeitungsprozess ganz oder teilweise abgeschlossen ist. **Intelligentes Üben** meint – im Gegensatz zum ungeplanten und ineffektiven Üben – effizientes, lustvolles, zielorientiertes Üben, bei dem der Gegenstand (Was?), die Lernenden (Wer?), die Sinnstiftung (Warum und Wozu?), der Rahmen (Wann? Wie? Mit wem?) und die angestrebten Ergebnisse zueinander passen.¹⁷

n Bedeutung für den Unterricht

Die Ausrichtung des Unterrichts auf den Erwerb von Kompetenzen und die damit verbundene verstärkte Gewichtung des Könnensaspekts bringt es mit sich, dass die Bedeutung des Wissenserwerbs zugunsten der Wissensanwendung relativiert wird. Damit kommt den Unterrichtsarrangements, die der Anwendung der zuvor angeeigneten Wissens Elemente dienen, ein größerer und systematischer Stellenwert zu. Der Lernprozess ist erst dann abgeschlossen, wenn das Wissen zur Anwendung gebracht ist. Erst in der An-

wendung des Wissens in domänenspezifischen Kontexten zur Lösung neuer Herausforderungen und zur Bewältigung spezifischer Handlungssituationen kommen Kompetenzen zum Ausdruck.¹⁸

„Intelligentes“ Üben ist eine wichtige Phase auf dem Weg des Kompetenzerwerbs, wenn es der Verfügbarmachung des Wissens dient. Im Prozess des Kompetenzerwerbs sind die Teilkompetenzen die Meilensteine oder Etappenziele auf dem Weg zur finalen Kompetenz, die es jeweils zu festigen gilt und deren Erreichen dann anhand der Bildungsstandards bzw. in den zentralen Abschlussprüfungen oder Lernstanderhebungen überprüft werden kann.

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Üben kann in unterschiedlichen **Formen** stattfinden:

- als Wiederholung, die dazu dient, sich Sachzusammenhänge einzuprägen und gesichertes und verfügbares Wissen auszubilden;
- als Anwendung, die das Gelernte durch Bearbeitung ähnlich gelagerter Probleme mit älteren Wissensbeständen verknüpft und damit das Gelernte festigt;
- als Vertiefung, die die Sachverhalte verstärkt;
- als Transfer, der die erworbenen Kenntnisse jederzeit abrufbar macht;
- als Kontrolle, die momentanes Wissen abfragt.¹⁹

Übungsphasen sind intelligent gestaltet, wenn

- ausreichend oft und im richtigen Rhythmus geübt wird,
- die Übungsaufgaben auf den Lernstand formuliert zugeschnitten sind,
- die Schülerinnen und Schüler „Übekompetenz“ entwickeln und die richtigen Lernstrategien nutzen,
- die Lehrperson gezielte Hilfestellungen beim Üben gibt.²⁰

17 Nach Heymann, H. W.: Was macht Üben „intelligent“?. In: PÄDAGOGIK 57 (2005) 11. S. 7.

18 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn 2003. S. 22.

19 Paradies, L. u. a.: Üben, Wiederholen, Festigen. Berlin 2003. S. 28.

20 Nach Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004. S. 104-105.

Effekte intelligenten Übens sind:²¹

- Die Schülerinnen und Schüler festigen ihr Fachwissen und setzen es im nachfolgenden Unterricht ein.
- Die Schülerinnen und Schüler machen Könnenserfahrungen und haben Erfolgserlebnisse.
- Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Lernstrategien und setzen sie auch in Aneignungs- und Erarbeitungsphasen ein.
- Die Schülerinnen und Schüler denken über ihr eigenes Lernen nach und entwickeln metakognitive Kompetenz (vgl. VI.2.5). Die Passgenauigkeit der Übungen ist in heterogenen Gruppen ohne entsprechende Binnendifferenzierung oft nicht zu gewährleisten. Hier können Formen des kooperativen Lernens nützlich sein, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden (vgl. VI.3.5). Ziel ist auch hier, die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zu befördern (vgl. VI.3.4), sie zu befähigen, ihren Lernprozess und ihre Lernergebnisse selbstständig zu kontrollieren, wobei gerade bei negativer Einstellung dem Üben gegenüber eine zielsichere Führung durch die Lehrkraft vor allem in der Anfangsphase unverzichtbar sein kann.

Praxisbeispiel: Lernkartei

Lernkarteien können in allen Fächern eingesetzt werden. Sie haben die spezielle Funktion, durch häufiges und gezieltes Wiederholen das **Langzeitgedächtnis** zu trainieren. Lernkarteien fördern die Selbstständigkeit beim Lernen und sind jederzeit, vor allem auch zu Hause, einsetzbar. Wörter und Begriffe von Lernkarten werden während der Abfrage innerhalb des Karteikastens so lange umsortiert und regelmäßig in immer größeren Zeitintervallen geübt, bis sie im (Langzeit-)Gedächtnis gespeichert sind.

Was man für eine Lernkartei braucht: einen Karteikasten mit Unterteilungen, Karteikarten, Ordnungsmarker.

Übungsstrategien für Schülerinnen und Schüler:

- Einteilen der zu lernenden Begriffe in einzelne Gruppen oder Blöcke,
- Ordnung bzw. Reihung der Blöcke,
- Auswendiglernen des ersten Blocks,
- Einhalten kurzer Pausen,
- Auswendiglernen des nächsten Blocks.

Vorgehensweise:

- Auf die Vorderseite der Karteikarten (möglichst im oberen Bereich) schreibt man das Wort oder den Begriff und auf die Rückseite die entsprechende Bedeutung oder Erklärung.

- Alle neu beschriebenen Karteikarten werden zunächst in das erste (vordere) Abteil des Karteikastens einsortiert.
- Eine Karteikarte wird gezogen und die entsprechende Aufgabe bearbeitet (Begriff erklären, Frage beantworten, Wort übersetzen etc.).
- Karteikarten mit richtig gelösten Aufgaben kommen in das Abteil dahinter.
- Karteikarten mit falsch gelösten Aufgaben bleiben im ersten Abteil.
- Erst wenn der größte Teil des ersten Abteils richtig beantwortet ist, werden die Karten des zweiten Abteils in Angriff genommen.
- Im zweiten Abteil befinden sich die bereits richtig gelösten Aufgaben. Diese werden in bestimmten zeitlichen Abständen wiederholt.
- Die richtig gelösten Aufgaben aus dem zweiten Abteil kommen in ein neues (drittes) Abteil. Die falsch gelösten bleiben im zweiten Abteil.
- Dieses Verfahren sollte mehrfach wiederholt werden.
- Im letzten (hintersten) Abteil befinden sich die Begriffe, deren Bedeutung schon auf Dauer im Gedächtnis verankert ist.
- Die neuen bzw. noch nicht beherrschten Begriffe befinden sich in den vorderen Abteilen und müssen häufiger geübt werden als die in den hinteren.
- Gearbeitet wird so lange, bis alle Karteikarten in den hinteren Abteilen sind.

Vorteile der Lernkartei:

- behaltenswirksames Üben in regelmäßigen Intervallen,
- kein „Überlernen“: Vermeidung nutzloser Wiederholungen,
- Aneignung einer Lernstrategie,
- Möglichkeit der Individualisierung (Inhalt, Tempo).

Nachteile der Lernkartei:

- eingeschränkte Einsatzmöglichkeiten, nämlich nur im Bereich des kognitiven Lernens von Begriffen.

n Ausgewählte Literatur

Bönisch, M.: Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen. Baltmannsweiler 2005.

Intelligentes Üben. PÄDAGOGIK 57 (2005) 11.

Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004. S. 104-112.

Paradies, L.; Linser, H.-J.: Üben, Wiederholen, Festigen. Berlin 2003.

Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn 2006.

²¹ Ebd., S. 107.

VI.1.5 Die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen ist Unterrichtsprinzip

n Erläuterung des Kriteriums

Neben dem Erwerb fachspezifischer Kompetenzen und Kenntnisse ist der **Erwerb überfachlicher Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen** Ziel des Unterrichts. Überfachliche Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen befähigen zum Handeln in schulischen und in außerschulischen Zusammenhängen. Sie sind nicht an fachliche Inhalte gebunden, können aber auch nicht unabhängig von ihnen erworben werden. Ihre Aneignung erfolgt im Zusammenhang mit den fachlichen Lernprozessen. Nur im Kontext inhaltlichen Lernens können Schülerinnen und Schüler etwas über das Lernen lernen. Beim Praktizieren bestimmter Methoden können sie methodische Kompetenzen erwerben. Soziale Kompetenzen können z. B. in der Teamarbeit erworben werden und Medienkompetenz im Umgang mit Medien.

Die Begriffe „Überfachliche Kompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“ werden vielfach synonym verwendet und je nach Kontext mit einer Vielzahl von Inhalten verbunden. Während das Wort „Schlüsselqualifikationen“ in den 1970er Jahren als öffentlicher Begriff aktuell wurde, auf die Erschließung von sich schnell veränderndem Fachwissen ausgerichtet war und auch heute noch als objektive Anforderung verstanden wird, geht es bei „überfachlichen Kompetenzen“ eher um individuelle Aneignungsprozesse.

Der Unterricht in **allen Fächern** soll darauf ausgerichtet sein, u. a. die folgenden **überfachlichen Kompetenzen** auszubilden:²²

- Soziale Kompetenz,
- Selbst(regulative) Kompetenz,
- Methodenkompetenz,
- Medienkompetenz,
- Lesekompetenz.

Soziale Kompetenz und selbstregulative Kompetenz
Allgemein versteht man unter „sozialer Kompetenz“ die Fähigkeit und Bereitschaft, in sozialen Bezie-

hungen zu leben und diese zu gestalten. Soziale Kompetenz umfasst personale Eigenschaften wie Empathiefähigkeit, Konflikt- und Kritikfähigkeit, Team- und Kommunikationsfähigkeit, Toleranz und interkulturelle Kompetenzen sowie die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung.

Unter „selbstregulativer Kompetenz“ werden hier vor allem die Fähigkeit zur Selbstregulation in Arbeits- und Lernzusammenhängen, aber auch Motivationen, Einstellungen und Werthaltungen verstanden (vgl. VI.4.2).²³

Im schulischen Kontext wird im Hinblick auf Gewaltprävention und die konstruktive Konfliktbearbeitung besonderer Wert auf den Erwerb sozialer Kompetenzen gelegt. So hat das Land Hessen den Erwerb sozialer Kompetenzen als Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule im Hessischen Schulgesetz (§ 2) festgeschrieben.

Methodenkompetenz

„Methodenkompetenz“ meint die Fähigkeit, sich mit Hilfe bestimmter Arbeitstechniken und Lernstrategien unterschiedliche Lern- und Wirklichkeitsbereiche selbstständig zu erschließen.

Die Methodenkompetenz von Schülerinnen und Schülern besteht aus einem Bündel von Einzelfähigkeiten, nämlich,

- den eigenen Lernprozess zielorientiert, effektiv und kreativ zu gestalten,
- sich Informationen selbstständig zu beschaffen,
- Informationen zu bearbeiten und kritisch zu beurteilen,
- die eigene Lernarbeit planvoll zu gestalten und zu dokumentieren,
- Wissen effektiv aufzunehmen, zu vernetzen, zu behalten und anzuwenden,
- Lernergebnisse anschaulich und adressatengerecht aufzubereiten,
- Problemlösungsstrategien zu kennen und anzuwenden.

22 R. Lersch unterscheidet fachliche, überfachliche und selbstregulative Kompetenzen. Vgl. Lersch, R.: Kompetenzfördernd unterrichten. In: PÄDAGOGIK 59 (2007) 12. S. 36-43.

23 Vgl. hierzu den Kompetenzbegriff von F. E. Weinert: Kompetenzen sind laut Weinert „die bei einem Individuum verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel 2001. S. 276.

Die Lehrpläne für alle Schulformen und Unterrichtsfächer in Hessen enthalten verbindliche Vorgaben zum Erwerb von Methodenkompetenz.

Medienkompetenz

Mit „Medienkompetenz“ bezeichnet man die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem verantwortungsbewussten und reflektierten Umgang mit den modernen Medien. Dies beinhaltet nicht nur die Auswahl, sondern auch die Gestaltung von Medien.

Medienkompetenz ist die Fähigkeit, sich in einer von Medien durchdrungenen und beherrschten Welt kompetent orientieren zu können. Das Spektrum der Medienkompetenz erstreckt sich vom praktischen Umgang mit Medien im Alltag bis zum Wissen um deren technische, ökonomische, politische, kulturelle, historische sowie ethische Bedingungen.

Die rasante Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie und der damit verbundene gesellschaftliche Wandel bieten Vorteile für denjenigen, der die Fähigkeit besitzt, sich dieser neuen Medien zu bedienen. In zunehmendem Maße bauen in den modernen Industriestaaten Kommunikationsprozesse auf der Verarbeitung von Wissen und Informationen auf. Für den Einzelnen besteht die Herausforderung darin, aus dieser kaum zu überblickenden Flut von Bildern und Texten die für ihn wichtigen und richtigen Informationen herausfiltern zu können. Ein maßgeblicher Konflikt in unserer Gesellschaft liegt darin, dass sich die Befähigung der Bürgerinnen und Bürger zum **kritischen Umgang mit den Informationsmedien** nicht im gleichen Tempo wie deren technische Entwicklung herausgebildet hat. Insofern kommt der Medienkompetenz große Bedeutung zu, weil sie als das probate Mittel im Umgang mit diesem Problem betrachtet werden kann.

Es gilt, die verschiedenen Mediensysteme zu kennen, die Fähigkeit zu besitzen, medial vermittelte Wirklichkeit zu analysieren, zu reflektieren und kritisch damit umzugehen sowie die Medien für die eigene Kommunikation aktiv zu nutzen.²⁴

Lesekompetenz

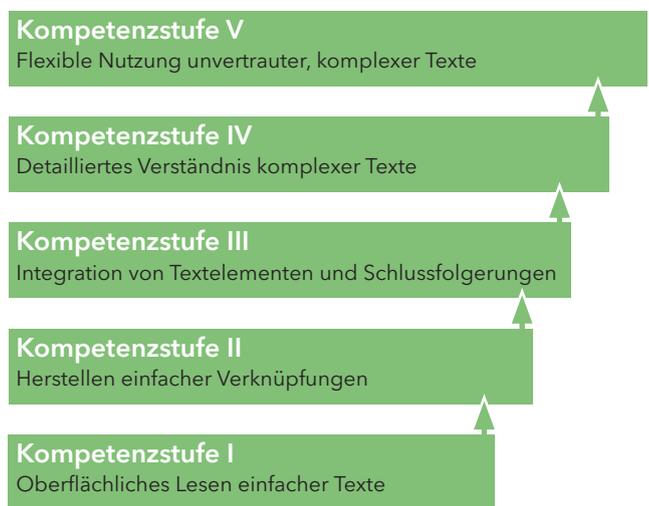
Spätestens seit dem Bekanntwerden der ersten PISA-Ergebnisse versteht man unter „Lesekompetenz“ nicht mehr einfach nur, lesen zu können. „Lesekompetenz“ bedeutet vielmehr die Fähigkeit, unterschiedliche Textformate in ihren Aussagen, Intentionen und formalen Strukturen zu verstehen und für unterschiedliche Zwecke sachgerecht zu nutzen.

Wird Lesen so verstanden, ist es nicht nur eine Voraussetzung für die Entwicklung der Persönlichkeit und das Erreichen persönlicher Ziele, sondern auch eine Grundbedingung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

Begriff man den Erwerb von Lesefähigkeit bislang als Aufgabe der Grundschule und ging deshalb davon aus, dass dieser am Ende der Grundschulzeit abgeschlossen sei, versteht man seit dem schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei den internationalen Vergleichsstudien den systematischen Aufbau von Lesekompetenz als zeitlich nicht begrenzte Aufgabe aller Unterrichtsfächer.

Kompetenzstufen

In den **PISA-Vergleichsstudien** wird die Lesekompetenz in fünf Kompetenzstufen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden untergliedert, wobei jede höhere Kompetenzstufe die Fähigkeiten der niedrigeren Stufe einschließt:



Kompetenzstufen PISA-Vergleichsstudien

Die Untersuchung der Lesekompetenz in den PISA-Studien bezog sich nicht nur auf Prosa und andere Fließtexte, sondern auch auf Formulare, Diagramme, Karten, Bilder etc., in denen Informationen nicht fortlaufend und nicht ausschließlich verbal dargestellt werden (diskontinuierliche Texte).

In der **DESI-Studie** (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International), die im Schuljahr 2006/07 als Ergänzung zu der PISA-Studie durchgeführt wurde und sich – anders als PISA – nur auf literarische und Sachtexte konzentrierte, werden hingegen vier Kompetenzniveaus unterschieden:

24 Vgl. <http://www.medienpaedagogik-online.de/index.html>. 29.11.2007.

Kompetenzniveau A
Identifizierende Lektüre

Kompetenzniveau B
Fokussierte Lektüre

Kompetenzniveau C
Verknüpfende Lektüre

Kompetenzniveau D
Auswerten mentaler Modelle

Die vier Kompetenzniveaus der DESI-Studie.

n Bedeutung für den Unterricht

Der Aufbau überfachlicher Kompetenzen im schulischen Unterricht ist Aufgabe aller Unterrichtsfächer und wird aussichtsreicher, wenn er zusätzlich im Schulprogramm verankert ist. Es obliegt der Schule, Konzepte zu entwickeln, die langfristig einen Kompetenzaufbau ermöglichen und nachhaltig sicherstellen. Viele Schulen haben sich in ihrer pädagogischen Arbeit bestimmte überfachliche Kompetenzen zum Schwerpunkt gemacht, sie in ihre Schulprogramme aufgenommen und z. B. Methodencurricula für unterschiedliche Jahrgänge entwickelt. Auf diese Weise kann der Erwerb von überfachlichen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen wie z. B. Medienkompetenz oder soziale Kompetenz als Entwicklungsvorhaben formuliert (vgl. II.1.3) und zum Schwerpunkt pädagogischer Arbeit (vgl. V.1.4, II.1.2) einer Schule werden.

Unabhängig davon, wie diese Konzepte in den einzelnen Schulen auch aussehen mögen: Es ist von zentraler Bedeutung, dass der Erwerb der überfachlichen Kompetenzen nicht zu einer sporadischen Angelegenheit gerät, sondern systematischen und kontinuierlichen Charakter annimmt. Darüber hinaus verspricht die Anbindung an die Vermittlung inhaltspezifischen Wissens einen größeren Erfolg als beispielsweise isoliert vom übrigen Unterrichtsgeschehen durchgeführte Methodentage oder -wochen.

Verbesserung der Lesekompetenz als strategisches Ziel der Bildungspolitik

Hessen hat die Verbesserung der Lesekompetenz zu einem **strategischen Ziel der Bildungspolitik** erklärt. Konkret bedeutet dies:

- Verringerung der in der PISA-E-Studie definierten sogenannten PISA-Risikogruppe um ein Drittel

(der Schwerpunkt liegt hier auf der Erarbeitung individueller Förderkonzepte für besonders schwache Leserinnen und Leser auf der Basis fundierter diagnostischer Maßnahmen);

- Verbesserung der Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I (der Schwerpunkt liegt hier auf der Erarbeitung schulspezifischer Förderkonzepte, die schulintern und mit der abgebenden Schule abgestimmt wurden und Leseförderung systematisch als Aufgabe aller Fächer verfolgen).

Für beide genannten Bereiche gilt: Die Stärkung der diagnostischen und methodischen Fähigkeiten der Lehrkräfte, der intensivere Einsatz von Lernstrategien im Unterricht sowie die systematische Abstimmung innerhalb der Schule und mit der abgebenden Grundschule sind eine unverzichtbare Basis für Verbesserungen. Hierfür sind schulische und - falls erforderlich - individuelle **Leseförderkonzepte** zu entwickeln:

Schulspezifische Förderkonzepte enthalten Aussagen zu einer in Unterricht und Schulleben integrierten Leseförderung als übergreifender Aufgabe aller Unterrichtsfächer sowie gegebenenfalls Aussagen über Maßnahmen zur additiven, den Unterricht ergänzenden Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler.

Individuelle Förderpläne gelten für Schülerinnen und Schüler mit besonderem und sonderpädagogischem Förderbedarf. Sie enthalten Angaben zu den Zielen, der Art und dem Umfang der jeweils ergriffenen Maßnahmen.

Förderkonzepte für die sogenannte Risikogruppe (wie z. B. das erfolgreiche kalifornische Konzept „Reading for understanding“) gehen über ein reines Lesetraining hinaus. Angesichts einer von Misserfolgen sowie Kompetenz- und Motivationsproblemen belasteten Lernbiographie müssen die Schülerinnen und Schüler durch konsequenten Bezug auf ihre Fähigkeiten und Interessen, durch selbst gestaltete Lernprozesse und gegebenenfalls besondere Angebote (z. B. Bewegungsförderung, Theaterspiel) nicht nur als Lesende, sondern auch als Individuen bestärkt und ermutigt werden.

Ausführliche Informationen:

Am Amt für Lehrerbildung (AfL) wurde das Projekt „Lese- und Sprachförderung“ eingerichtet. Siehe <http://lsf.bildung.hessen.de/> bzw. <http://lernen.bildung.hessen.de/lr.29.11.2007>.

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Lesekompetenz: Aus Texten Informationen entnehmen - Entwicklung von Lesestrategien

Hierbei handelt es sich um eine zentrale **überfachliche Kompetenz**. Die Fachkonferenz Deutsch könnte z. B. folgende Arbeitsschritte festlegen:

1. Text lesen und markieren,
2. unbekannte Wörter aus dem Kontext oder durch Nachschlagen klären,
3. Text in Sinnabschnitte gliedern und Leitbegriffe identifizieren,
4. Kernaussagen inhaltlich und sprachlich zusammenfassen,
5. Zusammenfassung mithilfe eines Stichwortzettels vortragen.

Auf der Fachbereichskonferenz und den Fachvorsteherkonferenzen könnte jetzt mit den Vertreterinnen und Vertretern der anderen Fächer überlegt werden, inwiefern diese Arbeitsschritte sinnvoll sind und auch in anderen Fächern eingesetzt werden können. Wichtig ist, dass sich das Kollegium auf ein **gemeinsames Vorgehen** einigt und einen **konsequenten Einsatz** im Unterricht und bei Hausaufgaben verabredet. Noch ist häufig in Schulen zu beobachten, dass die Lehrkräfte individuell in ihrem Fachunterricht Lesestrategien einführen und Schülerinnen und Schüler bei unterschiedlichen Lehrpersonen unterschiedliche Lesestrategien anwenden müssen.

Die Festlegung auf **eine gemeinsame Technik** wirkt nicht nur der Verunsicherung der Schülerinnen und Schüler entgegen, sondern wird durch die systematische Verankerung in den einzelnen Fächern auch zum Teil des fachlichen Lernprozesses. Nur so lässt sich sicherstellen, dass eine Arbeitstechnik nicht um ihrer selbst willen erlernt wird, sondern als Instrument zur Erschließung eines Themas oder der Lösung eines Problems begriffen wird. Die Lesestrategie wird so zum Bestandteil eines **ganzheitlichen Lernprozesses**.

Im Folgenden sollen noch einige spezielle Konzepte zur Förderung einzelner übergeordneter Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen vorgestellt werden:

Soziale Kompetenzen: „Faustlos“

„Faustlos“ ist ein speziell für Kindergarten und Grundschule entwickeltes Curriculum, das darauf abzielt, aggressives und impulsives Verhalten von Kindern zu vermindern und ihre sozialen Kompe-

tenzen zu erhöhen. Das Curriculum wurde in den USA entwickelt. Die deutschsprachige Version, entwickelt vom Heidelberger Prof. Dr. Manfred Cierpka, vermittelt in 28 bzw. 51 Modulen Kompetenzen in den Bereichen **Empathie, Impulskontrolle, Umgang mit Ärger und Wut**. Die Lehrerinnen und Lehrer oder Erzieherinnen und Erzieher, die „Faustlos“ einsetzen wollen, werden zuvor durch das Heidelberger Präventionszentrum (HPZ) fortgebildet. „Faustlos“ ist mittlerweile fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit in vielen hessischen Schulen.

Ausführliche Informationen:

<http://www.faustlos.de>; E-Mail: info@faustlos.de.

Soziale Kompetenzen:

Lions-Quest - „Erwachsen werden“

Das Programm „Erwachsen werden“ fördert gezielt die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Insbesondere geht es dabei um **kommunikative Kompetenzen**, also den Aufbau von Kontakten und Beziehungen, den Umgang mit Konflikt- und Risikosituationen und auch die Stärkung des Selbstvertrauens. „Erwachsen werden“ versteht sich im Sinne einer umfassenden Wertorientierung als „Lebenskompetenz-Erziehung“.

Voraussetzung für die Umsetzung des Programms im Unterricht ist ein dreitägiges Vorbereitungsseminar für Lehrerinnen und Lehrer, dem Aufbaueminare folgen können.

Die Einführung des Programms wurde wissenschaftlich durch Prof. Dr. Klaus Hurrelmann (Universität Bielefeld) begleitet und abschließend sehr positiv evaluiert. Mittlerweile wird „Erwachsen werden“ in vielen hessischen Schulen erfolgreich eingesetzt.

Ausführliche Informationen:

<http://www.lions-quest.de>

Hilfswerk der Deutschen Lions e. V.

Ressort Lions-Quest

Bleichstraße 1-3

65183 Wiesbaden

E-Mail: I.Vollbrandt@Lions-Hilfswerk.de

Soziale Kompetenzen:

„Schule machen ohne Gewalt (SMOG)“

Das Projekt „Schule machen ohne Gewalt (SMOG)“ hat sich zum Ziel gesetzt, gut funktionierende lokale Netzwerke in Schulen, Kindergärten, Jugendämtern, Kirchen, Wohlfahrtsverbänden, Suchtberatungsstellen etc. aufzubauen, um primär an Schulen **Gewalt-**

prävention zu betreiben. Schwerpunkt der Arbeit ist das mehrtägige **Antikonflikttraining** „Cool sein – cool bleiben“, das in Schulklassen, aber auch in der außerschulischen Jugendarbeit durchgeführt wird. Speziell für Grundschul Kinder wurde das Verhaltenstraining „Nicht mit mir!“ entwickelt.

Ausführliche Informationen:

<http://www.smogline.de>

SMOG e. V.

Geschäftsstelle

Schlossbergweg 4

36286 Neuenstein

Tel.: 06677/918211

Fax: 06677/918575

E-Mail: kontakt@smogline.de

Methodenkompetenz:

Methodentraining nach Dr. Heinz Klippert

Das Methodentraining nach Dr. Heinz Klippert ist ein umfangreiches Konzept zur pädagogischen Schulentwicklung, das im Wesentlichen auf vier Säulen basiert:

- Eigenverantwortliches Arbeiten im Fachunterricht,
- Methodentraining,
- Kommunikationstraining,
- Teamtraining.

Seit Ende der 1990er Jahre wurden im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums Lehrerinnen und

Lehrer zu Trainerinnen und Trainern bzw. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgebildet und ein dichtes Netzwerk errichtet, um die Qualität des Fachunterrichts und den Erwerb von Methodenkompetenz zu fördern.

Ausführliche Informationen:

Der Hessische Bildungsserver stellt umfangreiches Material zur Verfügung unter:

<http://meko.bildung.hessen.de>

Überfachliche Kompetenzen: Realschule Enger

Die Realschule Enger in Nordrhein-Westfalen hat ein umfangreiches Schulcurriculum zum Aufbau überfachlicher Kompetenzen entwickelt, das auch in mehreren Bänden bei Cornelsen Scriptor publiziert wurde:

Kollegium der Realschule Enger: Lernkompetenz I. Bausteine für eigenständiges Lernen 5. und 6. Schuljahr. Berlin 2001.

Kollegium der Realschule Enger: Lernkompetenz II. Bausteine für eigenständiges Lernen 7. und 8. Schuljahr. Berlin 2001.

Kollegium der Realschule Enger: Lernkompetenz III. Berlin 2005.

Kollegium der Realschule Enger: Lernkompetenz: Bausteine Deutsch. Berlin 2003.

Kollegium der Realschule Enger: Lernkompetenz: Geschichte, Geographie, Politik, Religion. Berlin 2003.

Medienkompetenz

Anregungen zum Umgang mit Medien und zur Schulung der Medienkompetenz finden sich auf dem Portal des Hessischen Bildungsservers („Medienerziehung“): <http://medien.bildung.hessen.de/>

n Ausgewählte Literatur

Klippert, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim 1994.

Klippert, H.: Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht II. Weinheim 1995.

Klippert, H.; Müller, F.: Methodenlernen in der Grundschule. Bausteine für den Unterricht. Weinheim 2004.

Tulodziecki, G.: Medienkompetenz als Aufgabe von Unterricht und Schule. http://www.fwu.de/semik/publikationen/downloads/tulo_vortrag.pdf. 23.06.2006.



VI.1.6 Der Unterricht ist kognitiv herausfordernd und aktivierend

n Erläuterung des Kriteriums

Aktivierung bedeutet, das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken und eine Lernhaltung zu erzeugen, die zu aktiver Lösungssuche, zu selbstständigem Denken und selbstorganisiertem Lernen führt.²⁵ Statt Lösungswege nur aufgezeigt zu bekommen, erhalten die Schülerinnen und Schüler den Anstoß, sie selbst zu entwickeln. Durch die Wahl einer geeigneten Problemstellung und eine adäquate Problemkonfrontation werden die Schülerinnen und Schüler aktiv in die thematische Auseinandersetzung einbezogen.

Bei der **kognitiven Aktivierung** müssen fachliche Notwendigkeiten und die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler miteinander in Einklang gebracht werden, damit ein systematischer Aufbau von Wissen und Können möglich ist. Herausfordernde Aufgabenstellungen, die Anschlussfähigkeit und Anwendungsorientierung gewährleisten und vielfältige Gelegenheiten zum Üben und Festigen enthalten, schaffen die Voraussetzung dafür, dass neben fachlichen auch überfachliche Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen entwickelt werden können. Eine **Lernbegleitung**, die zur **Reflexion** anregt, kann diese Aktivierung verstärken.

Ogleich hier die aktive Lernarbeit der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht, kommt der **didaktischen Lenkung** durch die Lehrkraft entscheidende Bedeutung zu. Didaktische Führung durch die Lehrkraft und selbstorganisiertes Lernen aufseiten der Lernenden bedingen sich gegenseitig. Jeder lehrergeleitete Klassenunterricht kann das aktive Lernen fördern, wenn anregende, also auffordernde Situationen des Lernens bereitgestellt und individuelle Lernhilfe geleistet werden. Dass Lehrpersonen durch ihre Führung selbstständiges Denken und selbstorganisiertes Lernen anstoßen, ist die eine Seite der didaktischen Aufgabe; die andere besteht darin, Schülerinnen und Schülern auch entsprechende Aufgabenformate anzubieten und Arbeitszeit für selbstständiges Lernen zur Verfügung zu stellen.²⁶

Kognitive Aktivierung gehört neben „klarer, strukturierter und störungsfreier Unterrichtsführung“ (vgl. VI.2) und einem „das Lernen fördernden Unterrichtsklima“ (vgl. VI.4) zu den empirisch belegten „Basisdimensionen“ einer erfolgreichen Unterrichtsarbeit.²⁷

Die Voraussetzungen für kognitive Aktivierung sind gegeben, wenn Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Lernvoraussetzungen entsprechend zu vertieften Denk- und Problemlösungsprozessen angeregt werden können. Wichtig ist dabei, den Lerngegenstand in einen Gesamtzusammenhang einzubinden und einen Bezug zu authentischen Problemen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler herzustellen.

Eine zentrale Rolle spielt das Verhalten der Lehrperson. Es wird angenommen, dass Schülerinnen und Schüler dann vertieft über den Unterrichtsgegenstand nachdenken, wenn die Lehrkraft

- sie anregt, eigene Gedanken, Konzepte und Lösungswege darzulegen, zu begründen und zu vergleichen,
- sie mit herausfordernden Aufgaben, mit kognitiven Konflikten, moralischen Dilemmata, unterschiedlichen Positionen, Interpretationen oder Lösungen konfrontiert,
- Lern- und Leistungssituationen strikt unterscheidet (vgl. VI.2.6),
- und mit Fehlern konstruktiv umgeht.

n Bedeutung für den Unterricht

Ob eine kognitive Aktivierung durch das Unterrichtsangebot stattfindet, lässt sich nur indirekt feststellen. So kann man annehmen, dass ein Unterricht kognitiv aktivierend ist, wenn die Schülerinnen und Schüler auf einem fachlich anspruchsvollen Niveau interagieren und entsprechende Aufgaben lösen, sich über Lösungswege verständigen, die Ergebnisse ihrer Überlegungen reflektieren und begründen. Häufig können auch schon entsprechende Fragen von

25 Vgl. Apel, H.-J.: Klassenführung. In: Arnold, K.-H. u. a. (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2006. S. 232.

26 Ebd., S. 233.

27 Klieme, E.; Schümer, G.; Knoll, S.: Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg): TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht. München 2001. S. 43-57. Siehe auch <http://www.symposium-deutschdidaktik.de>.

Schülerseite der Lehrperson zeigen, ob die Schülerinnen und Schüler den Lerngegenstand durchdrungen haben und sich intensiv damit auseinandersetzen oder nicht.

Voraussetzungen hierfür sind Aufgabenstellungen, die **herausfordern** oder auch **kognitive Dissonanzen** erzeugen. Die Lehrerinnen und Lehrer agieren moderierend, indem sie z. B. auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Argumentation hinweisen, Impulse geben und zur Metareflexion anregen. Die empirische Unterrichtsforschung hat zumindest für den Unterricht im Fach Mathematik die positiven Wirkungen eines kognitiv aktivierenden Unterrichts feststellen können. Anders als im kleinschrittig angelegten Unterricht, in dem Üben zur Routine geworden ist, erzielen Schülerinnen und Schüler in einem kognitiv herausfordernden Unterricht **größere Lernfortschritte** und erreichen ein **höheres Absorptionsniveau**.

Einen kognitiv herausfordernden und aktivierenden Lernprozess zu initiieren, setzt auf der Seite der Lehrenden neben einer hohen Flexibilität im Denken auch eine ausgeprägte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz voraus. So müssen authentische Probleme als solche erkannt und für den Unterricht aufbereitet, aktuelle Themen aufgegriffen und mit dem Curriculum verknüpft und schließlich immer wieder Anwendungssituationen für das erworbene Wissen gefunden werden.



Lehrpersonen können aktivieren, indem sie

- lösbare Aufgaben stellen, die thematisch wie leistungsbezogen anreizen,
- immer wieder Zeit bereitstellen, damit alle allein oder kooperativ nach Lösungen suchen können,
- anregende Medien einsetzen oder nach selbstständiger Wahl nutzen lassen,
- zeitweise nach Lernfähigkeiten differenzieren, individuell unterschiedliche Anforderungen stellen und Hilfen bereitstellen,
- freie Lernformen im Wechsel mit gebundenen Arbeitsformen anbieten.²⁸

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Leitfragen zur Gestaltung eines Aktivierungsprozesses

Durch die **Wahl einer geeigneten Problemstellung und einer adäquaten Problemkonfrontation** wird die Voraussetzung geschaffen, die Lernenden aktiv in die thematische Auseinandersetzung einzubeziehen. Die konkrete Ausgestaltung eines solchen Lernprozesses orientiert sich an folgenden **Leitfragen**:

- Wie können Lernende an der Auseinandersetzung mit dem aufgeworfenen Problem aktiv beteiligt werden?
- Besitzen die Lernenden die notwendigen Voraussetzungen für eine fruchtbare Auseinandersetzung mit der Problemstellung?
- Falls nicht: Mit welchen Maßnahmen und Hilfsmitteln kann die selbstständige Auseinandersetzung gefördert werden?
- Mit welchen methodischen Arrangements (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) wird der Arbeitsprozess strukturiert, um Antwort- oder Lösungshypothesen zu erarbeiten und das subjektive Wissen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubeziehen?
- Mit welchen Schwierigkeiten ist dabei zu rechnen?
- Um welche Lösungshypothesen geht es? Dies können sein:
 - verschiedene Argumente (z. B. bei der Beurteilung eines Standpunktes),
 - verschiedene Lösungswege (zur Lösung eines mathematischen oder technischen Problems),
 - verschiedene Erfahrungen (z. B. beim Umgang mit einem praktischen Problem),
 - verschiedene Interpretationen (z. B. bei der Deutung eines problematischen Sachverhalts),
 - verschiedene Ideen (z. B. für die Gestaltung eines Produkts).

Praxisbeispiele:

Methoden zur Gestaltung der Lösungssuche

1. Brainstormingstechniken

Das **Brainstorming** versteht sich als Methode zur Unterstützung des kreativen Prozesses in Gruppen, kann aber auch in Einzelarbeit erfolgen.

Brainwriting-Pool: Jede Schülerin bzw. jeder Schüler schreibt all ihre bzw. seine Lösungsideen auf ein Blatt Papier und legt dieses in den Pool. Nun nimmt sich jeder das Blatt eines anderen Klassenmitglieds, lässt sich von dessen Ideen zu neuen Vorschlägen anregen und schreibt diese mit dazu. Auch dieses Blatt wandert wiederum in den Pool und kann erneut ausgetauscht werden.

2. Erhebung von Lösungsmöglichkeiten in einem Interview (z. B. Experteninterview, Fragebogen/Umfrage)

Es können andere Personen (z. B. Fachleute) nach ihren Ideen, Erfahrungen und Lösungsvorschlägen befragt werden. Die Interview-Ergebnisse bilden dann das „Rohmaterial“ für die weitere Auseinandersetzung. Sie werden im Sinne einer Hypothesenbildung zusammengestellt, geordnet und anschließend evaluiert.

3. Vorgabe verschiedener Lösungsalternativen

Die Schülerinnen und Schüler erhalten schriftlich möglichst viele plausible Lösungsmöglichkeiten mit dem Auftrag, diese Vorschläge einer Bewertung zu unterziehen oder sie nach dem Richtig-Falsch-Verfahren zu untersuchen oder eine Rangfolge nach vorgegebenen Kriterien zu erstellen.²⁹

4. Vorgabe von erschließenden Fragen

Den Schülerinnen und Schülern wird eine Reihe von Fragen vorgegeben, die darauf abzielen, den für die Problemlösung erforderlichen Denkprozess in einzelne Schritte aufzugliedern, sodass die gesuchte Lösung Schritt für Schritt erarbeitet werden kann.

n Ausgewählte Literatur

Apel, H.-J.: Klassenführung. In: Arnold, K.-H. u. a. (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2006. S. 230-234.

Klieme, E.; Schümer, G.; Knoll, S.: Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Videodokumente. München 2001. S. 43-57.

Landwehr, N.: Neue Wege der Wissensvermittlung. Aarau 1994.

Lipowsky, F.: Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C.; Terhart, E. (Hg.): Kompetenz und Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf. Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 2006. S. 47-70.

Weinert, F. E.: Ansprüche an das Lernen in der heutigen Zeit. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest (Hg.): Fächerübergreifendes Arbeiten. Dokumentation einer landesweiten Fachtagung. Frechen 1997. S. 11-17.



²⁹ Vgl. Landwehr, N.: Neue Wege der Wissensvermittlung. Aarau 1994. S. 117-124.

Dimension VI.2 Strukturierte und transparente Lehr- und Lernprozesse

n Erläuterung der Dimension

Die Unterrichtsforschung hat gezeigt, dass eine klare **Strukturierung** und **Transparenz** in der Gestaltung der Unterrichtsprozesse sehr wichtige Voraussetzungen für erfolgreiches Unterrichten sind: „Klare Strukturierung ist das empirisch am besten belegte aller Gütekriterien für guten Unterricht, wobei die Bedeutung des Begriffs in den verschiedenen Studien schwankt. Grundsätzlich bezieht er sich auf alle Dimensionen unterrichtlichen Handelns, also auf die Ziel-, die Inhalts-, die Sozial-, Prozess- und Raumstruktur des Unterrichts.“³⁰

Unterricht ist dann gut strukturiert, wenn ein **roter Faden** in dem didaktisch-methodischen Ablauf sichtbar wird. Weitere Aspekte einer guten Strukturierung sind:

- eine klare Zielsetzung, die auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern offengelegt wird und sich u. a. in Rückblicken und Reflexionen ausdrückt,
- effiziente Nutzung der Lernzeit,
- variierende Lernarrangements,
- Methodenentscheidungen, die zu den Inhalten und den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler passen,
- Transparenz in der Definition der Situation (Lernen oder Bewertung) und der Leistungsbewertung selbst.

Für die Schülerinnen und Schüler ist es hilfreich zu wissen, um welche **Ziele** es geht und wie der **Ablauf der Stunden** in etwa aussehen wird. Dadurch können sie einschätzen, wann und in welcher Weise ihre Aktivitäten gefordert sind. So haben sie die Möglichkeit, das Lernen zu ihrer eigenen Angelegenheit zu machen. Es konnte empirisch nachgewiesen werden, dass dadurch die Schülersaufmerksamkeit erhöht und die Zahl der Störungen vermindert wird.

Voraussetzung für eine klar strukturierte und transparente Unterrichtsgestaltung ist aufseiten der Lehrperson die Fähigkeit zu einer **effizienten Klassenführung**.

Dazu gehören z. B. ein zügiger Unterrichtsfluss und die Aktivierung der gesamten Lerngruppe. Kein anderes Merkmal ist so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft wie die Klassenführung:³¹ „Es geht um Fähigkeiten des Lehrers, die Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren, und darum, den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten oder auftretende Störungen schnell und undramatisch beenden zu können.“³²

n Ausgewählte Literatur

- Meyer, H.:** Was ist guter Unterricht? Berlin 2006.
Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze 2005.



30 Meyer, H.: Zehn Merkmale guten Unterrichts. In: PÄDAGOGIK 55 (2003) 10. S. 38. Vgl. auch Jank, W.; Meyer, H.: Didaktische Modelle. Berlin 2002. Vgl. auch Brophy, J. E.: Gelingensbedingungen von Lernprozessen. Soest 2002.

31 Vgl. Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze 2005. S. 78. Vgl. auch Wellenreuther, M.: Lehren und Lernen - aber wie? Hohengehren 2005. Kap. 6.

32 Weinert, F. E.: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel 2001. S. 15.

VI.2.1 Der Unterricht ist inhaltlich und in seinem Ablauf klar strukturiert

n Erläuterung des Kriteriums

Neben der Klarheit der Ziele und des Ablaufs geht es auch um inhaltliche Klarheit sowie Klarheit über die vereinbarten Regeln und Rollen (vgl. VI.4.3), an die sich alle Beteiligten auch halten sollen. Dies verschafft Verlässlichkeit in den Arbeitsbeziehungen. Vor allem schwachen Schülerinnen und Schülern gibt das Wissen um den zu erwartenden Ablauf **Sicherheit und Orientierung**.

Es konnte nachgewiesen werden, dass eine klare Strukturierung des Unterrichts die Schülersaufmerksamkeit erhöht und einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg hat. Sichtbar wird eine klare Strukturierung

- in einer verständlichen Sprache der Lehrkräfte,
- in einer klaren Definition der Rollen der Beteiligten,
- in der Klarheit der Aufgabenstellung,
- in einer plausiblen Untergliederung des Unterrichtsinhalts durch eine deutliche Markierung der einzelnen Unterrichtsphasen und -schritte,
- im fachlich-inhaltlichen „roten Faden“,
- in einer klaren Körpersprache und Raumregie der Lehrkraft,
- in dem rechtzeitigen Bereitstellen von Lernmaterialien,
- in der klaren Unterscheidung von lehreraktiven und schüleraktiven Unterrichtsphasen,
- in der geschickten Rhythmisierung des Unterrichtsablaufs.³³

In den USA wird die Bedeutung von Strukturierung vor allem unter der Überschrift „Class-room-Management“ behandelt. Das Klassenmanagement soll helfen, durch Beachtung bestimmter Prinzipien einen störungsfreien Unterricht zu gestalten.

n Bedeutung für den Unterricht

Die Bedeutung der einzelnen Arbeitsschritte und ihre Funktion innerhalb des Lernprozesses sollten klar sein und mit Inhalt gefüllt werden. Nach der Phase des Wissens- oder Kenntniserwerbs erfolgt in der

Regel eine Phase des Übens und Festigens, in der das erworbene Wissen vielseitig verankert und konsolidiert wird. Die Übertragung auf verschiedene aufgabenhaltige Situationen folgt (vgl. VI.1.4).

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Erste Schritte für mehr Klarheit im Unterricht

Bei H. Meyer finden sich folgende Indikatoren für inhaltliche Klarheit:³⁴

- informierende Unterrichtseinstiege,
- Monitoring (das eigene Lernen beobachten),
- Konzentration auf die Themenstellung – kein Abschweifen und Verzetteln,
- Aufgreifen, Kontrastieren und Weiterentwickeln der Vorerfahrungen und Alltagsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler,
- liebevoller Umgang mit der Wandtafel,
- saubere Mitschriften und Protokollierungen der Arbeitsergebnisse in den Heften und Laptops,
- Einsatz passender Medien,
- Arbeit mit Modellen, Metaphern und Veranschaulichungen,
- intelligenter Umgang mit Fehlern,
- Festhalten von Zwischenergebnissen,
- regelmäßige Wiederholungen und Zusammenfassungen (möglichst durch die Schülerinnen und Schüler).

V. Polak listet die folgenden Aktivitäten auf, die die Orientierung im Lehrstoff und in seiner Struktur unterstützen:

1. Die Lehrkräfte zeigen die Struktur des zu Lernenden auf.
2. Zu Beginn des Unterrichts wird ein Überblick über die Stunde gegeben.
3. Die Bedeutung der Inhalte wird transparent gemacht.
4. Die Schüler werden auf die Aufgabenbearbeitung vorbereitet.
5. Die Lehrkräfte unterstützen die Verstehensprozesse.³⁵

Diese Aktivitäten können je nach Arrangement und Möglichkeiten auch mit den Schülerinnen und Schü-

³³ Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004. S. 30.

³⁴ Vgl. ebd., S. 59.

³⁵ Polak, V.: Merkmale wirksamer Lernformen. Landesinstitut für Schule. Soest 2003. Siehe auch: <http://www.schulberatung.nrw.de>.

lern gemeinsam erarbeitet werden, unter Beachtung der Ziele, um die es gehen soll. Dazu gehören unterschiedliche Bearbeitungsformen, inhaltliche Schwerpunkte, verschiedene Wege.

Auch bei selbstständiger Arbeit kann nicht auf Strukturierung verzichtet werden. Hier bedarf es ebenfalls der Verständigung zwischen Schülerinnen und Schülern und begleitender Lehrkraft, welche Schritte in

der jeweiligen Lerneinheit anstehen und wie vorgegangen wird.

n Ausgewählte Literatur

Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze 2005.

Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.

VI.2.2 Die Ziele, Inhalte und der geplante Ablauf des Unterrichts werden offengelegt

n Erläuterung des Kriteriums

Das folgende Zitat von U. Ruf und P. Gallin drückt die Bedeutung der **Transparenz von Zielen und Vorgehensweisen** sehr bildlich aus:

„Die pädagogische Kernidee ist ganz einfach: kein Theater, kein Versteckspiel, die Karten von Anfang an offen auf den Tisch legen und den Lernenden dabei einen attraktiven Part mit klaren Regeln anbieten. Attraktiv ist das Spiel nur, wenn alle Teilnehmer eine Chance haben und wenn der Ausgang offen ist. Wer will sich schon mit verbundenen Augen, womöglich noch mit Strick und Nasenring gebändigt, auf einem ihm unbekanntem Weg zu einem Ziel dirigieren lassen, das konsequent verschleiert und geheim gehalten wird?“³⁶

Eine Offenlegung der Lernziele und des Ablaufs zu Beginn einer Unterrichtsstunde oder -einheit ist Teil der inhaltlichen Klarheit, die guten Unterricht auszeichnet. „Informierende Unterrichtseinstiege“ helfen den Schülerinnen und Schülern, ihren eigenen Part, ihre Verantwortung und ihre Mitgestaltungsmöglichkeiten zu erkennen. Sie ist Voraussetzung dafür, dass sie im Verlauf des Prozesses auch Standortbestimmungen vornehmen können: Wozu machen wir das jetzt? Was kann ich dabei lernen? Was kann ich bereits? Wie geht es weiter?

n Bedeutung für den Unterricht

Neben dem Einblick in den inhaltlichen Ablauf einer Unterrichtsstunde und der Information über

angestrebte Ziele ist es für das „Mitspielen“ und Mitgestalten wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler erfahren, welche Rolle die Lehrkraft und sie selbst in den einzelnen Phasen jeweils einnehmen. Nur über das Erkennen des eigenen Parts kann Aktivität bewusst gefördert werden. So muss z. B. klar sein, wann ein Lehrervortrag ansteht, der nicht zum gelenkten Unterrichtsgespräch mutiert, und wann eine Gruppe mit einem bestimmten Arbeitsauftrag ohne Eingreifen der Lehrkraft eigenverantwortlich arbeitet.

Im Rahmen der Kompetenzorientierung (vgl. VI.1) dient eine solche Klarheit auch der Orientierung an den angestrebten Kompetenzen und fördert die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler.

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

- Wichtig sind informierende Unterrichtseinstiege: Visualisierte Ziele (Tafel bzw. Übersicht als Poster bei längeren Unterrichtseinheiten/Planungen) bzw. mündliche Ankündigungen geben Orientierung.
- Zu Beginn einer Stunde sollte jeweils der geplante Stundenverlauf kurz skizziert werden („advance organizer“).
- Neben der Vergewisserung, was bei den Schülerinnen und Schülern „angekommen“ ist, kann gegebenenfalls Gelegenheit zu einer kurzen individuellen Standortbestimmung gegeben

³⁶ Ruf, U.; Gallin, P.: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 2. Seelze-Velber 1999. S. 62.

werden, bei der der Weg bis zum angestrebten Ziel sichtbar wird.

- Auch Aufgabenstellungen sollten auf die angestrebten Ziele bezogen werden; lediglich die Nummer einer Aufgabe im Buch zu nennen, ist wenig förderlich.
- „Gedächtnislandkarten“ und Mind-Maps helfen, den Lernstoff aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler zu strukturieren.
- Bei projektartigem Arbeiten und/oder entsprechenden Unterrichtseinstiegen werden die Ziele mit den Lernenden gemeinsam entwickelt und am Ende verbindlich formuliert.

- Im Sinne der Binnendifferenzierung empfiehlt sich eine Zielformulierung auf mindestens zwei Niveaus.

n Ausgewählte Literatur

Friedrich Jahresheft 1997: Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbstständigkeit.

Greving, J.: Unterrichtseinstiege. Berlin 2005.

Meyer, H.: Unterrichts-Methoden, Berlin 1987. Unterrichtseinstiege. PÄDAGOGIK 51 (1999) 3.

VI.2.3 Der Unterricht zeigt Variabilität von Lernarrangements - passend zu den Zielen, Inhalten und individuellen Lernvoraussetzungen

n Erläuterung des Kriteriums

Lernarrangements sind Lerneinheiten, die die Bewältigung bestimmter Lernaufgaben ermöglichen und erleichtern sollen und dabei verstärkt auf die Möglichkeiten und Fähigkeiten der einzelnen Lernenden abgestimmt sind. Sie betreffen die auf die jeweiligen Inhalte und Ziele bezogenen Arbeits- und Organisationsformen. Auch dem Einsatz neuer Medien („multimediale Lernarrangements“) kommt hierbei eine wichtige Rolle zu. Lernarrangements enthalten Lernangebote und (teilweise offene) Lernsituationen, die den Schülerinnen und Schülern ein bewusstes und selbstbestimmtes Umgehen mit dem eigenen Lernen ermöglichen.

Lernarrangements können unterschiedlich organisiert sein:

- Lernarrangements ohne Wahlfreiheit,
- Lernarrangements mit Freiheiten der Bearbeitungsreihenfolge,
- Lernarrangements mit freier Bearbeitungsreihenfolge und mit Auswahlmöglichkeiten.

n Bedeutung für den Unterricht

Um der Vielfalt der Ziele und Aufgaben sowie der Heterogenität und den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu begegnen, sind vielfältige Handlungsmuster und Lernarrangements wichtig. Auch die Vielfalt der Inhalte und Themen erfordert unterschiedliche Herangehensweisen und Arbeitsformen. Die Monokultur des „Plenums-

unterrichts“ wird dieser Vielfalt in der Regel nicht gerecht, ebenso wenig die dominierende Form des gelenkten Unterrichtsgesprächs. Auch Gruppenarbeit als Dauerinszenierung würde diesem Kriterium nicht genügen. Die methodischen Grundformen des Unterrichts haben jeweils ihre besonderen Stärken und Schwächen – sie müssen zu den Zielen und der Lerngruppe passen.

Folgende Fragestellungen helfen bei der Wahl der Methode:

- Wird die Methode den Strukturen des Lerngegenstands gerecht? Ist die Methode sachlich geeignet?
- Ist die gewählte Methode in der Lage, einen Sachverhalt in den Lernhorizont der Schülerin oder des Schülers zu rücken?
- Fördert die Methode das selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler? Ist sie geeignet, von den Schülerinnen und Schülern in ihr Repertoire an Arbeits- und Lerntechniken aufgenommen zu werden?
- Wird die Methode auf dem jeweils angestrebten Kompetenzstufenniveau eingesetzt und konkretisiert?

Empirisch belegt ist, dass eine Kombination von direkter Instruktion und situiertem, z. B. projektartigem Unterricht gute Ergebnisse verspricht.

Forschungen zeigen, dass es die optimale Methode nicht gibt. Eine Kombination von Plenumsunterricht, Lehrgängen, Projekten und selbstständiger Arbeit scheint sinnvoll zu sein. Beim fachlichen Lernen ist

eine leichte Überlegenheit der direkten Instruktion zu erkennen, während offene Lernformen eher für das Methodenlernen, das soziale Lernen und zur Persönlichkeitsstärkung dienlich sind. Ein ganzheitlicher Unterricht, der instruktives Lernen mit situativem Lernen kombiniert, verspricht gute Ergebnisse. Gesichert ist auch, dass die Methodenkompetenz durch ein isoliertes Training nicht sehr gefördert wird, wohl aber durch die Arbeit an inhaltlich eingebundenen Aufgabenstellungen.³⁷

Es ist in jedem Einzelfall nach einer **stimmigen Kombination von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen** zu suchen.

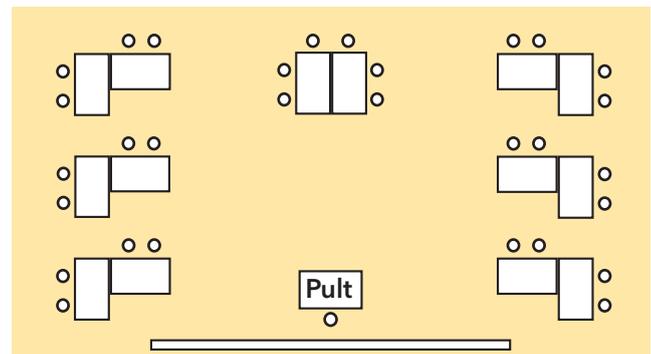
n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Die Auswahl der Unterrichtsmethoden sollte unter folgenden Gesichtspunkten erfolgen:

- Eignung der Methoden für die zu erwerbenden (fachspezifischen oder überfachlichen) Kompetenzen,
- Eignung für die jeweilige Kompetenzstufe,
- Förderung der jeweils anstehenden Lernprozesse. Entscheidend ist, die Methoden an den jeweiligen Basismodellen des Lernens auszurichten und vorab Klarheit darüber herzustellen, um **welche Lerntätigkeiten** es sich handelt (z. B. Verstehen, Erklären, Beurteilen, Anwenden, Üben, Wiederholen usw.):
- Handelt es sich um den Erwerb kognitiver Wissensbestandteile (sachlogisches, inhaltsbezogenes, systematisches Wissen), dann kann z. B. der Lehrervortrag eine geeignete Methode sein.
- Geht es hingegen um das Anwenden des Gelernten oder das Üben, dann können offene Unterrichtsformen oder Gruppen- und Partnerarbeit Methoden der Wahl sein.
- Beim Erwerb von überfachlichen Kompetenzen ist selbstständiges und kooperatives Lernen, z. B. in Form eines Gruppenpuzzles (siehe VI.3.5), eine angemessene Methode.

Viele Ratschläge zu Unterrichtsmethoden kranken daran, dass sie Methoden nur in ihrer Oberflächenstruktur darstellen und zu wenig auf die Lernprozesse eingehen, die durch die Methode zu organisieren sind.

Der **schnelle Wechsel von frontalen zu selbstständigen Unterrichtsformen** wird durch folgende Sitzordnung erleichtert:



Sie gewährleistet bei Frontalunterricht von allen Plätzen aus gute Sicht auf Lehrkraft und Tafel. Andererseits können schnell und ohne großen Aufwand **Gruppentische** eingerichtet werden.

Ein weiterer Vorteil dieser Sitzordnung liegt darin, dass man nach gutem Training auch mit nur wenigen Handgriffen einen **Stuhlkreis** bilden kann. Hierzu kann - bei Platzmangel - jeweils ein innerer Tisch auf den benachbarten äußeren Tisch gestellt werden. Jeder Schüler nimmt seinen Stuhl, kommt in die Mitte und setzt sich in den Kreis. Ein Stuhlkreis ist besonders dann angebracht, wenn alle einander sehen sollen. Bei solch einer „gleichwertigen Sitzordnung“ kann sich bei Gesprächen das „Wir-Gefühl“ einer Klasse gut entwickeln oder ein geregelter Austausch über Kenntnisse und Arbeitsergebnisse z. B. mit der Methode „Kugellager“ eingeleitet werden.

Haben sich Schulen über lernförderlichen Unterricht verständigt, so schaffen wechselnde Sozialformen Voraussetzungen dafür, dass nach gemeinsamen Erarbeitungsphasen in den offenen Unterrichtsphasen an individuellen Lernzielen gearbeitet werden kann.

n Ausgewählte Literatur

- Meyer, H.:** Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
Meyer, H.: Variabel unterrichten. Was wissen wir über die Wirksamkeit von Methoden? In PÄDAGOGIK 59 (2007) 10. S. 44-88.
Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn 2006.
Weinert, F. E.: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel 2001.

³⁷ Vgl. Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A.(Hg.): Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch. 4. überarbeitete Aufl. Weinheim 2001. S. 601-646.

VI.2.4 Die Unterrichtszeit wird lernwirksam genutzt

n Erläuterung des Kriteriums

Damit Lehr- und Lernformen wirksam werden können, müssen die organisatorischen, gestalterischen und disziplinarischen Voraussetzungen „stimmen“. Strukturierung von Unterricht und ein gutes „Classroom-Management“ (siehe auch VI.2.1) unterstützen einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts.

Die **Zeitnutzung** ist ein wichtiger Gesichtspunkt bei der Erfassung und Bewertung der Unterrichtsqualität. Dabei geht es um die **Intensität** des Unterrichts, die „**echte Lernzeit**“. Ob die Unterrichtszeit für fachliche Ziele verwendet wird und außerunterrichtliche Angelegenheiten nur in Ausnahmefällen die Zeit bestimmen oder ob unterrichtsferne Aktionen (wie z. B. organisatorische Tätigkeiten, Störungen etc.) eine Stunde prägen, macht einen großen Unterschied. Mit „echter Lernzeit“ ist nur „die von den Schülern aktiv genutzte Zeit“ gemeint.³⁸ Damit sind also auch lehrerzentrierte Phasen einbezogen, sofern sie aktiv durch Zuhören oder Mitschreiben genutzt werden.

n Bedeutung für den Unterricht

In der Wahrnehmung vor allem von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern wird oft viel Zeit für Unterrichtsfremdes „vertan“; hierzu kommt häufiger Unterrichtsausfall. Lehrpersonen erleben insbesondere hohen organisatorischen Aufwand und Störungen durch Schülerverhalten als belastend und die Lernzeit verkürzend.

Der **Umgang mit Unterrichtsstörungen** kann nicht allein der einzelnen Lehrperson überlassen bleiben, sondern bedarf der Absprachen im Klassen- oder Jahrgangsteam. Eine Schule, die Konfliktbewältigung und Mediation als Arbeitsschwerpunkt etabliert hat, besitzt hier sicherlich gute Bedingungen. Klassenrat- oder Klassenlehrerstunden können ebenfalls die einzelne Unterrichtsstunde entlasten.

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Verhaltensweisen, die hilfreich bei der Reduktion von Störungen sind

1. Den pünktlichen Unterrichtsbeginn markieren

Die spezifischen Formen, den Unterrichtsbeginn zu markieren, sind je nach Jahrgangsstufe sehr unterschiedlich und bedürfen der Verständigung.

Es können **Anfangssignale bzw. -rituale** gesetzt werden, wie z. B.: Aufstehen, Begrüßung oder ein akustisches Signal. Möglich sind auch sogenannte Warming-ups. Die Stunde kann ferner damit beginnen, dass die Lehrperson das Programm der Stunde an die Tafel schreibt oder Schülerinnen und Schüler angeleitet werden, selbstständig anzufangen (Beispiele: selbstständiges Vokabellernen, Vergleich/Kontrolle der Hausaufgaben, Lese-stunde etc.).

2. Klare Zeitabsprachen

Die Schülerinnen und Schüler erfahren, wie viel Zeit sie für einen Auftrag haben, und werden dazu befähigt, nach und nach eine **eigene Zeitplanung** zu machen.

3. Auslagerung der „noninstructional activities“ aus dem Unterricht

Wie Untersuchungen ergeben haben, ist insbesondere in Gruppen mit Disziplinproblemen der Zeitaufwand für **organisatorische Aktivitäten** sehr hoch. Deshalb sollten organisatorische Fragen so weit wie möglich nicht in der eigentlichen Unterrichtszeit behandelt werden, sondern an den Rand der Stunde (Stundenbeginn oder -ende) gelegt werden oder als Informationen auf Handzetteln den Schülerinnen und Schülern am Ende ausgeteilt werden.

4. Durch innere Differenzierung auf die unterschiedlichen Lerntempi reagieren

Dazu gehört vor allem, die unterschiedlichen Arbeitstempi der Schülerinnen und Schüler zu akzeptieren und darauf mit **unterschiedlichen Aufträgen** zu reagieren, damit auch die schnelleren eine adäquate Lernaufgabe haben.

5. Aktuellen Störungen gezielt, besonnen und adressatenbezogen begegnen

Mit Konzentrations- oder Bewegungsübungen kann auf Ermüdungserscheinungen und nachlassende Lernbereitschaft reagiert werden. Wenn auf diese Weise die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Unterrichts erreicht wird, spricht man von „Warming-ups“.

Aktuelle Störungen sollten nicht die Lernzeit der ganzen Klasse einschränken. Einzelgespräche zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern sind bei dezentralen Unterrichtsarrangements möglich – nicht immer muss sich die ganze Klasse mit einem Konflikt beschäftigen.

³⁸ Weinert, F. E.: Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: Freund, J.; Gruber, H.; Weidinger, W.: Guter Unterricht – Was ist das? Wien 1998. S. 7-18.

Classroom-Management

Eine weitere sowohl präventive als auch reaktive Möglichkeit, mit Regelverletzungen umzugehen, sind die in Amerika unter dem Begriff „Classroom-Management“ ursprünglich von Kounin schon 1976 entwickelten Prinzipien effizienter Klassenführung, die insbesondere für lehrergelenkten Unterricht gelten:³⁹

- **Allgegenwärtigkeit, Dabeisein:** Die Schülerinnen und Schüler sollten das Gefühl vermittelt bekommen, dass die Lehrkraft alle ihre Aktivitäten im Blick hat.
- **Überlappung:** Mit unvermeidbaren Disziplinproblemen sollte „nebenbei“ – ohne großes „Theater“ und ohne unnötige Unterbrechung des Unterrichtsflusses – umgegangen werden.
- **Zügigkeit, Reibungslosigkeit:** Unnötige Unterbrechungen des Unterrichtsflusses, insbesondere Hektik (zu viel Stoff), Langeweile oder Überproblematisierung von Kleinigkeiten sollten vermieden werden.
- **Geschmeidigkeit:** Der Unterricht soll geschmeidig, ohne sachlogische Brüche verlaufen.
- **Gruppenaktivierung:** Auch wenn nur ein Klassenmitglied dran ist, sollten alle dem Unterricht folgen.
- **Übergangmanagement:** Übergänge zwischen verschiedenen Unterrichtssegmenten sollten durch knappe und eindeutige Überleitungen und ohne Zeitverlust gestaltet werden.
- **Vermeidung vorgetäuschter Teilnahme:** Lehrkräfte sollten sensibel für „Scheinaufmerksamkeit“ ihrer Schülerinnen und Schüler sein.

Prävention gegen Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen stellen häufig eine emotionale Belastung für die Lehrperson dar, die die berufliche Zufriedenheit und Gesundheit beeinträchtigen kann. Gleichzeitig vermindern sie zum Teil erheblich die aktive Lernzeit von Schülerinnen und Schülern. In empirischen Untersuchungen und vor allem bei der Auswertung von Videostudien zeigte sich, dass es keinen regelhaften Zusammenhang zwischen bestimmten Reaktionen auf Störungen und der Störungsrate einer Klasse gibt. Vielmehr erwies sich als für eine niedrige Störungsrate entscheidend, was „vor“ den potenziellen Störungen geschieht, auf welche Weise man verhindert, dass sie überhaupt auftreten. Wichtiger als die Reaktion ist die **Prävention von Störungen**.⁴⁰

Die Videostudien brachten den großen Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf das Störverhalten zutage. Als sehr bedeutsam zeigte sich hierbei die

sogenannte **Allgegenwärtigkeit der Lehrperson** (vgl. „Classroom-Management“). „Allgegenwärtige“ Lehrer erwecken bei den Schülern den Eindruck, dass ihnen nichts entgeht, dass sie „sogar Augen im Hinterkopf besitzen“.⁴¹ Im Klassenraum stehen sie so, dass sie alles gut überblicken können. Sie bewegen sich durch die Reihen und lassen öfter den Blick schweifen. Auch an der Tafel behalten sie den Blickkontakt zur Klasse. Auf gerade entstehende Störungen reagieren sie frühzeitig und ersticken sie im Keim. Dazu reichen dann meist kleine Stoppsignale wie etwa direktes Anblicken, eine bremsende Handbewegung, zwei Schritte in Richtung Unruheherd oder auch eine knappe Aufforderung.⁴²

Weitere Faktoren, die zur Vermeidung von Störungen beitragen:

- zügiger Unterrichtsfluss,
- Aktivierung der gesamten Lerngruppe,
- sorgfältige Unterrichtsvorbereitung, zu der auch die Vorbereitung des Klassenraums gehört.

Häufig können Ursachen für Störungen auch Konflikte sein, die außerhalb des Unterrichts zu verorten sind, z. B. Konflikte zwischen Klassenmitgliedern oder Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler, die aus dem außerschulischen Umfeld resultieren. Darauf kann mit pädagogischen Maßnahmen nicht reagiert werden. Hier ist eine gesonderte Vorgehensweise gefordert.

n Ausgewählte Literatur

- Krüger, T.; Richter, J.:** Konfliktbearbeitung konkret. In: PÄDAGOGIK 58 (2006) 11. S. 14-18.
- Ritter, I.:** Unterrichtsstörungen. In: PÄDAGOGIK 60 (2008). S. 40-44.
- Schäfer, C.:** Wege zur Lösung von Unterrichtsstörungen. Baltmannsweiler 2006.
- Schroeter, K.; Kaedings, P.; Freitag, S.:** Konflikte bearbeiten. In: PÄDAGOGIK 58 (2006) 11. S. 19-23.
- Schultz, W.:** Konflikte in der Schule. In: Bovet, G.; Huwendiek, V. (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Berlin 2004. S. 409-426.

Ein Trainingsprogramm zum Umgang mit Störungen findet sich bei:

- Miller, R.:** Lehrer lernen. Weinheim 1999. S. 142-169.
- Nolting, H.-P.:** Störungen in der Schulklasse: ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung, Weinheim 2002.

³⁹ Vgl. Kounin, J., zit. bei Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze 2005. S. 82 f.

⁴⁰ Vgl. hierzu die Untersuchungen von Kounin, J., zit. bei Nolting, H.-P.: Störungen in der Schulklasse. Weinheim 2002. S.11. 41 Ebd., S. 11.

⁴² Diese Ausführungen zur Prävention von Störungen orientieren sich an ebd., S. 12.

VI.2.5 Lernprozesse und Lernergebnisse werden reflektiert; die erworbenen Teilkompetenzen werden dabei auf die angestrebten Kompetenzen bezogen

n Erläuterung des Kriteriums

Eine weitere wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen wird dadurch geschaffen, dass im Unterricht das Lernen angesprochen und zum Gegenstand von Unterricht gemacht werden kann. Schülerinnen und Schüler reflektieren, angeleitet durch die Lehrperson, über ihr eigenes Lernen auf einer **Metaebene**: Wie ist das Lernen gelaufen? Was lief gut, was lief schlecht? Wo befinde ich mich jetzt gerade in Bezug auf das Lernziel? Was habe ich bereits erreicht? Was fehlt mir noch? Wo gab es Schwierigkeiten und was könnte wie besser gemacht werden? (vgl. VI.3.4)

Reflexionen über das Lernen selbst, über Techniken und Strategien des Denkens und Lernens werden als „**Metakognition**“ bezeichnet. Horster und Rolff⁴³ verstehen unter „Metakognition“ das bewusste Nachdenken über die eigenen Denktechniken und Lernstrategien sowie die Analyse des eigenen Lernverhaltens und der Bedingungen des eigenen Lernens. Metakognition umfasst die Fähigkeit

- zur Planung, Überwachung und Regulation von Handlungen,
- zur Analyse des eigenen Wissens und der eigenen Fertigkeiten,
- zur Formulierung eigener Lernziele und Lernaktivitäten,
- zur Benennung eigener Qualitätskriterien für erfolgreiches Lernen,
- zur rückwirkenden Bewertung eigener Leistungen sowie Denk- und Handlungsstrategien anhand selbst gesetzter Qualitätskriterien.

Schülerinnen und Schüler, die die Fähigkeit zu Metakognition entwickelt haben, sind eher in der Lage, neue Informationen in ihr bereits vorhandenes Wissen einzufügen sowie ihre eigenen Denk- und Handlungsprozesse zu planen, zu beobachten und zu evaluieren. Da Metakognition die Lernenden zu einer größeren Kontrolle über ihre Informationsaufnahme und ihre Denkstrategien befähigt, ist sie eine Voraussetzung für die Entwicklung von nachhaltiger Lernfähigkeit.

n Bedeutung für den Unterricht

Reflexionen über das Lernen werden vorzugsweise am Ende einer Unterrichtseinheit oder -stunde stattfinden und sollten bei der Planung der Unterrichtseinheit bereits berücksichtigt werden. In einem Unterricht, der sich am Aufbau von Kompetenzen orientiert, ist das Erreichen einer Teilkompetenz ein Etappenziel und insofern für eine Reflexion besonders geeignet. Reflexionen über das Lernen können schriftlich und mündlich erfolgen. Manchmal ist es wichtig, schon während des Lernprozesses innezuhalten und mündlich oder schriftlich, formell oder informell eine **Selbstverortung mit Blick auf die angestrebten Lernziele** vorzunehmen: Was ist erreicht worden? Was fehlt noch? Wo braucht es Unterstützung?

Schriftliche Formen reflexiver Praxis, die den Unterricht begleiten können, sind **Lernjournal**, **Lerntagebuch** oder auch das **Portfolio**. Die wichtigsten Tätigkeiten in diesem Zusammenhang sind:

- Dokumentieren (Verlauf der Lernarbeit),
- Analysieren (die eigene Lerntätigkeit, den Lernprozess),
- Kommentieren (die eigenen Ergebnisse),
- Kommunizieren (mit anderen Lernenden),
- Bewerten (eigene Einschätzung – Fremderwartungen),
- Entwerfen (Lösungsstrategien für festgestellte Probleme).

Auch **Fragebögen** können der Reflexion dienen.

n Ausgewählte Literatur

Bräuer, G.: Schreiben als reflexive Praxis. Freiburg im Breisgau 2000.

Horster, H.; Rolff, H.-G.: Unterrichtsentwicklung, Weinheim Basel 2001.

43 Horster, H.; Rolff, H.-G.: Unterrichtsentwicklung. Weinheim, Basel 2001. S. 29.

Beispiel für einen Schülerbogen⁴⁴

Thema der Stunde:	+2	+1	-1	-2
1. Ich habe verstanden, um was es in der heutigen Stunde ging und wie wir im Unterricht arbeiten.				
2. Ich kann mit eigenen Worten wiedergeben, was das Ziel in der heutigen Stunde war.				
3. Ich hatte genug Zeit zur Verfügung, um zu verstehen, um was es heute gehen sollte.				
4. Wir haben darüber gesprochen: Das ist heute unser Ziel und so sieht der Weg dorthin aus.				
5. Wir haben darüber gesprochen, was man können muss, wenn man eine gute Note bekommen will.				
6. Die Lehrerin/Der Lehrer ist so weit gekommen, wie sie/er wollte.				
7. Wir haben darüber gesprochen und ich habe verstanden, was wir heute neu gelernt haben.				
8. Wir haben gemeinsam überlegt, wie der Lernweg weitergeht.				
9. Wir haben besprochen, was wir in Zukunft anders machen wollen.				

10. Was ich sonst noch sagen möchte:

- Das hat mir besonders gut gefallen:

- Das hat mir nicht so gefallen:

⁴⁴ Ziener, G.: Bildungsstandards in der Praxis. Stuttgart 2006. S. 10.

VI.2.6 Lern- und Bewertungssituationen werden im Unterricht voneinander getrennt

n Erläuterung des Kriteriums

Auch bei diesem Kriterium geht es um **Strukturierung** und **Klarheit** für die Lernenden, allerdings in Arbeitsfeldern, die bisher in der Sichtweise und im Handeln von Lehrkräften meist eng miteinander verbunden waren. Lern- und Bewertungssituationen sind beide grundlegende Elemente von Unterricht, beruhen aber jeweils auf unterschiedlichen pädagogischen Handlungsmustern.

Im Folgenden sind mit **Bewertungssituationen** solche Arrangements gemeint, die sich im Sinne von Leistungsüberprüfung (z. B. am Ende einer Unterrichtseinheit, am Ende eines Schuljahres oder einer Schulstufe) in einer Note niederschlagen und Folgen für die weitere Schullaufbahn einer Schülerin oder eines Schülers haben, d. h. im weitesten Sinne selektionswirksam sind. Hiervon zu unterscheiden ist die Leistungsrückmeldung während des **Lernprozesses**, die sich nicht auf die Notengebung auswirken soll. Für die Schülerinnen und Schüler ist allerdings vielfach nicht deutlich, ob und in welcher Gewichtung welche Ergebnisse in eine Gesamtnote eingehen.

Lern- und Bewertungssituationen unterliegen im subjektiven Bewusstsein der Handelnden unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten. Während Lernen immer mit Ausprobieren, Versuchen und vielfältigen Möglichkeiten des Übens verknüpft ist, greifen in Bewertungssituationen andere Gesetzmäßigkeiten: Hier geht es ums Feststellen, Messen, Vergleichen, Einordnen. Der Lernforscher F. E. Weinert beschreibt diese Unterschiedlichkeit folgendermaßen: „Wer sich subjektiv in einer Leistungssituation wähnt, bemüht sich in erster Linie darum, Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden [...] Niemand ist in dieser Situation motiviert, Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen oder unklar Gebliebenes doch noch zu verstehen; subjektiv kommt es vielmehr darauf an, das Gewusste zu aktivieren, mangelndes Wissen nicht preiszugeben, Fehler zu vermeiden und sich selbst in einem günstigen Licht zu präsentieren.“⁴⁵ Demgegenüber geht es beim Lernen darum, etwas zu erfassen und zu entdecken bzw. etwas anzuwenden und zu üben, das durchaus noch fehlerbehaftet sein kann, also Fehler als Lernchance zu nutzen. Rückmeldungen und Beurteilungen in Lernsituationen helfen das weitere Lernen zu steuern

und dienen als Orientierung. Auch die Mitschülerinnen und Mitschüler spielen eine andere Rolle: In Lernsituationen sind sie Lernpartner, während sie in ausdrücklichen Bewertungssituationen in der Regel als Konkurrenten fungieren.

Seit den 1970er Jahren gibt es – begonnen mit K. Ingenkamp – eine kritische Sicht auf die den Schulalltag nach wie vor sehr prägende Praxis der Notengebung. Experten bezweifeln, ob Noten alle damit verbundenen Funktionen überhaupt erfüllen können. Insbesondere der „Spagat“ zwischen dem pädagogischen Auftrag des Förderns und dem gesellschaftlichen Anliegen, Grundlagen für Zuweisungsentscheide zu schaffen, passen nicht gut zueinander. Klarheit und Transparenz für die Schülerinnen und Schüler sind möglicherweise ein pragmatischer Weg zum Umgang mit diesem grundsätzlichen pädagogischen Dilemma.

n Bedeutung für den Unterricht

Wichtig erscheint also eine **stärkere Unterscheidung zwischen Leistungsrückmeldung und Leistungsbeurteilung**: Leistungsrückmeldungen sind alle den Lernprozess begleitenden mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen, die sich nicht in einer Note niederschlagen. Bei der Bewertung hingegen geht es um die in einer Punktzahl oder Note zusammengefasste Auswertung aller „Daten“. Im Folgenden werden vor allem die im Prozess entstehenden Situationen angesprochen, in denen die Schülerinnen und Schüler bei der gängigen Praxis oft nicht sicher sein können, ob sie sich gerade in einer Lern- oder einer Bewertungssituation befinden. Ein Ausdruck dieser Schwierigkeit ist die „mündliche Note“ bzw. „mündliche Beteiligung“. Beim Vorrechnen einer Aufgabe an der Tafel beispielsweise ist für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler oftmals nicht klar, ob die Bewältigung bzw. Nichtbewältigung Folgen für die Leistungsnote hat.

n Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung

- Wichtig ist zunächst eine **zeitliche Entkoppelung von Übungs- und Bewertungssituationen**. Die Schülerinnen und Schüler müssen in Lernsituati-

⁴⁵ Weinert, F. E., zit. nach Boenicke, R.; Gerster, H.-P.; Tschira, A.: Lernen und Leistung. Darmstadt 2004. S. 109 f.

onen wissen, welche Ziele und Kompetenzen es jeweils zu erreichen gilt, benötigen auch im Sinne von förderlicher Diagnose eine Rückmeldung zu ihrem Lernstand, nicht jedoch eine Zuordnung zu einer Ziffernote, die für die Endnote eine Rolle spielt. Lern- und Arbeitsprozess, Diagnostizieren und Fördern erhalten eine größere Bedeutung. Entsprechende Ansagen oder gegebenenfalls ein Ampelsymbol („grün“ für Förder- oder Trainingsphase, „rot“ für Bewertungs- oder Prüfungsphase) dienen der Orientierung und der Einstellung auf die Situation. Auch die jeweilige Rolle der Lehrkraft (Beratung oder Bewertung) wäre so klarer.

- Um den Lerngedanken zu stärken, müssen neben den traditionellen Formen der Leistungsüberprüfung wie Klassenarbeiten, Tests und Lernkontrollen im Sinne einer neuen Lernkultur Formen gefunden werden, die es auch den Lernenden ermöglichen zu überprüfen, inwieweit sie die geforderten Handlungskompetenzen erreicht haben. Eine Möglichkeit besteht darin, die **Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung** der Schülerinnen und Schüler (z. B. mittels entsprechender Bögen oder Kompetenzraster) mit der **Fremdeinschätzung** durch die Lehrkraft zu **kombinieren**. Diese Ermittlung des Lernstandes, die durch Beobachtung und Reflexion abgesichert ist, dient der Bilanzierung des bisherigen Verlaufs des Lernprozesses bzw.

der Lernfortschritte. Eine solche begleitende Reflexion der Lernprozesse (vgl. VI.2.5) sowohl aufseiten der Lernenden als auch aufseiten der Lehrkraft sind wichtig, um es den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Eine Beurteilung selbst der kleinsten Lernfortschritte mit Noten – und seien diese noch so positiv – kann diese Wirkung nicht erzielen. Fehler und Schwierigkeiten müssen als Bestandteil des Lernens mit einbezogen werden.

- Es kann nicht darum gehen, Erfahrungen von Misserfolg gänzlich zu vermeiden und Schülerinnen und Schüler vor Anforderungen zu „schützen“. Wichtig ist es, das Zutrauen der Lernenden in die eigene Leistungsfähigkeit und ihre Fähigkeit zur realistischen Einschätzung von Lernergebnissen zu stärken. Es gilt ein Klima zu erzeugen, in dem **Fehlversuche** nicht als Versagen, sondern als unabdingbar und als **notwendige Schritte auf dem Weg zu den jeweiligen Kompetenzen** verstanden werden. Das Setzen realistischer, erreichbarer und überschaubarer Ziele sowie klare Ankündigungen, wann z. B. ein Test geschrieben und das Ergebnis also bewertet wird, sind hilfreich.
- Die Schülerinnen und Schüler sollten Gelegenheit erhalten, in „beurteilungsfreien Probedurchläufen“ Ergebnisse darzustellen, bevor sie das endgültige Produkt abgeben müssen.
- Portfolios oder „Lernmappen“ dienen der eigenen Dokumentation der Kompetenzentwicklung und sind u. a. Ausdruck der Selbsteinschätzung auf einem bestimmten Gebiet oder in einem Fach.

n Ausgewählte Literatur

Beutel, S.-I.; Vollstädt, W. (Hg.): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg 2000.

Boenicke, R.; Gerster, H.-P.; Tschira, A.: Lernen und Leistung. Darmstadt 2004.

Diagnostizieren und Fördern. Jahresheft PÄDAGOGIK 2006.

Grunder, H.-U.; Bohl, T.: Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen 1 und 2. Hohengehren 2004.

Hoppe, A.; Hoßfeldt, H. (Hg.): Bewerten als Prozess. Dialog zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. Braunschweig 2001.

Qualitätsinitiative SINUS: Leistungen ermitteln, bewerten und rückmelden. Frankfurt/M. 2006.

Wellenreuther, M.: Lehren und Lernen – aber wie? 3. Aufl. Hohengehren 2007.

Winter, F.: Leistungsbeurteilung. Hohengehren 2006.



VI.2.7 Die Lehrerinnen und Lehrer sorgen für Transparenz der Leistungserwartungen und der Leistungsbewertung

n Erläuterung des Kriteriums

Die Schule vergibt über Noten und Zensuren Lebenschancen. Daher ist es besonders wichtig, die Leistungsanforderungen für Eltern und Schülerinnen und Schüler gleichermaßen transparent und nachvollziehbar zu machen und sie an **validen Gütekriterien und Bezugsnormen** auszurichten. Zur Transparenz gehört, dass Schülerinnen und Schüler darüber Bescheid wissen, ob sie sich in einer Lernsituation oder aber in einer Leistungssituation befinden, ob es sich bei der Leistungsbewertung um eine Rückmeldung innerhalb der Lernprozesse handelt oder um eine Bewertung, die als Grundlage für die Einstufung von Leistungen dient und in einer entsprechenden Note zum Ausdruck kommt.

Generell vereinigt die **Notengebung** verschiedene, in sich teilweise widersprüchliche Funktionen:

- **Selektionsfunktion:** Die Zuweisung von Zugangsberechtigungen (z. B. Bildungswegentscheidungen) erfolgt nach für alle gleichermaßen geltenden Kriterien.
- **Anreiz- und Motivationsfunktion:** Schülerinnen und Schüler sollen durch Zensuren zu höheren Leistungen angeregt werden.
- **Disziplinierungsfunktion:** Die Förderung des erwünschten Verhaltens soll über Zensuren erfolgen.
- **Rückmeldefunktion:** Schülerinnen und Schüler wie auch Eltern erhalten eine Rückmeldung über die erbrachten Lernleistungen.
- **Prognosefunktion:** Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der künftigen Lern- und Arbeitsleistungen soll vorausgesagt werden.

Seit den 1970er Jahren gibt es – begonnen mit K. Ingenkamp – eine kritische Sicht auf die den Schulalltag nach wie vor sehr prägende Praxis der Notengebung. Experten bezweifeln, ob Noten die ihnen zugewiesenen Funktionen überhaupt erfüllen können. Insbesondere der „Spagat“ zwischen dem pädagogischen Auftrag des Förderns und dem gesellschaftlichen Anliegen, Grundlagen für Zuweisungsentscheidungen zu schaffen, passen nicht gut zueinander. Klarheit und Transparenz für die Schülerinnen und Schüler sind möglicherweise ein pragmatischer Weg zum Umgang mit diesem grundsätzlichen pädagogischen Dilemma.

Im Zuge der Veränderung der Lernkultur, u. a. durch die Einführung der Bildungsstandards, wird es auch darum gehen, zusätzlich zu den zentralen Lernstandserhebungen **alternative Formen der Leistungsüberprüfung** zu entwickeln, die komplexere Lernsituationen erfassen können und den Lernenden mehr Möglichkeiten bieten, ihr Können unter Beweis zu stellen. Speziell geht es um Leistungsüberprüfungen, die

- nicht nur auf einen einzigen, besonderen Zeitpunkt fixiert sind,
- die Produkte, Prozesse und Leistungspräsentationen mit einbeziehen,
- teilweise dialogisch angelegt sind und
- vielfältige Überprüfungsformen enthalten.

Neben den Fragen, wie die Leistungen ermittelt und wie sie beschrieben werden, ist bei allen Formen der Leistungsbewertung zu klären, welche **Merkmale** bestimmend sein sollen. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob die Leistungsbewertung:

- verbal oder mit Ziffern erfolgt,
- in offener oder versteckter Form stattfindet,
- mit transparenten oder mit undefinierten bzw. nicht mitgeteilten Kriterien vorgenommen wird,
- unmittelbar oder verzögert erfolgt,
- nur normenorientiert oder auch verstehend ist,
- lobenden, beschreibenden, würdigenden oder demütigenden Charakter hat,
- angekündigt, geplant oder unangekündigt, überraschend vorgenommen wird.⁴⁶

Willkür und Beliebigkeit können minimiert werden, wenn sich die beteiligten Lehrpersonen auf unterschiedlichen Ebenen (Fach- und Klassenkonferenzen) über Kriterien und Verfahren verständigen und Schülerinnen, Schüler und Eltern in diesen Prozess mit einbeziehen („**kommunikative Validierung**“).

Für die Beurteilung schulischer Leistungen bestehen unterschiedliche **Bezugsnormen**:

- **Die soziale Bezugsnorm:** Hier wird die Leistung des Einzelnen mit den Leistungen der Klasse verglichen und vor diesem Hintergrund bewertet. Schülerinnen und Schüler werden auf diese Weise in eine Rangordnung innerhalb der Klasse einge-reiht. Grundlage hierbei ist häufig die Gaußsche Normalverteilungskurve.
- **Die individuelle Bezugsnorm:** Es werden die momentanen Leistungen einer Schülerin oder

⁴⁶ Vgl. Winter, F.: Leistungsbewertung. Hohengehren 2004.

eines Schülers mit ihren bzw. seinen eigenen zu einem früheren Zeitpunkt verglichen. Dies geschieht oft in Form einer verbalen Beurteilung, wobei individuelle Entwicklungen deutlich gemacht werden können.

- **Die kriteriumsorientierte Bezugsnorm (Sachnorm):** Hier wird die Leistung der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers mit dem Lernziel oder formulierten Kriterien verglichen (kriterien- oder lernzielorientierte Tests). Die Beurteilung der Leistung erfolgt als Angabe dessen, was sie oder er, bezogen auf das zu erreichende Lernziel, bereits erreicht hat und was sie oder er noch nicht erreicht hat.

Lehrpläne oder Bildungsstandards orientieren sich an der sach- oder kriteriumsbezogenen Bezugsnorm.

Kritisch wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion die Orientierung an der sozialen Bezugsnorm gesehen, da ein Ziel pädagogischer Praxis darin besteht, möglichst viele Schülerinnen und Schüler zum Erreichen der Lernziele zu bringen. Allerdings liefert der Vergleich der Lernenden untereinander wichtige Anhaltspunkte für die weitere Unterrichtsplanung: Stimmen die Anforderungen? Ist mehr Differenzierung erforderlich? Auch die Lernenden wollen sich in der Regel im Vergleich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern über ihren eigenen Stand in der Lerngruppe orientieren.

Die individuelle Bezugsnorm ist offensichtlich besonders angeraten und erfolgreich bei schwächeren Schülerinnen und Schülern, die eine Rückmeldung über auch kleine Lernfortschritte als motivierend erleben.

Optimal ist es, wenn alle drei Bezugsnormen mit ihrem jeweiligen spezifischen Informationsgehalt transparent voneinander unterschieden zur Anwendung kommen:

n Bedeutung für den Unterricht

- Der Unterricht sollte klar an Lernzielen bzw. Teilkompetenzen ausgerichtet sein, die den Schülerinnen und Schülern sowie Eltern bekannt sind und genügend Lern- und Übungsmöglichkeiten bieten.
- Rechtzeitig vor der Klassenarbeit gibt die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern klare und hinreichende Informationen über Inhalt, Umfang und Art der Überprüfung. Vage und lückenhafte Informationen können Verunsicherung und Ängste auslösen; ebenso der Satz: „Es kann alles drankommen, was wir behandelt haben.“
- Vermieden werden sollte, bis zur letzten Stunde Stoff zu behandeln, der Gegenstand der Klassenarbeit sein kann. Hilfreicher ist es, in abschließenden Wiederholungsschleifen Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben zu überprüfen, wie ihr aktueller Lernstand ist und was eventuell noch gelernt werden muss.
- Bei der Vorbereitung der Klassenarbeit gilt es, durch eine wohlüberlegte Zusammenstellung der Aufgaben die zentralen Unterrichtsinhalte zu berücksichtigen und einen repräsentativen Querschnitt des Unterrichts anzubieten.
- Bei der Formulierung der Aufgaben ist auf die geeigneten Taxonomiestufen (Wissen, Anwenden, Synthese u. Ä.) und Aufgabenarten (gebundene Antworten, frei zu formulierende Antworten) zu achten.
- Die Aufgaben sollten nach Schwierigkeitsgrad gestaffelt sein. Den Anfang bilden einfache Aufgaben („Eisbrecher“), die auch schwächeren Schülern Mut machen.
- Tests sollten abwechslungsreich gestaltet werden und einen gewissen Formenreichtum aufweisen.

Bezugsnorm	Bewertungskriterium	Kategorien		
Sachnorm	Lehrzielnorm	LZ übertroffen	LZ erreicht	LZ nicht erreicht
Individuelle Bezugsnorm	Individuelle Leistungsveränderung	Leistung verbessert	Leistung nicht verbessert	Leistung verschlechtert
Soziale Bezugsnorm	Leistungsvergleich mit Mitschülerinnen und Mitschüler	Leistung überdurchschnittlich	Leistung durchschnittlich	Leistung unterdurchschnittlich

Nach Guldemann, T.; Zutavern, M.: Beobachten, Beurteilen, Bewerten, Beraten. Bericht 17 der Forschungsstelle PHS St. Gallen. St. Gallen 1997.

Möglichkeiten alternativer Leistungsbewertung

Zu den Formen von Leistungsbewertung, die den Prozess dokumentieren und die persönliche Lernleistung besser erfassen können, gehören:

- Portfolio/Lernjournal,
- Lernkontrakt,
- Rückmeldebögen und Lerntagebuch.

Um den **Diagnosegedanken** im Unterricht umsetzen zu können, empfiehlt es sich, zu Beginn einer Unterrichtseinheit Lernstandserhebungen mit der Lerngruppe durchzuführen. Erhoben werden können neben dem Vorwissen bzw. Wissensstand auch die Lerngewohnheiten der Schülerinnen und Schüler.

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Portfolio

Das Lernjournal (vgl. VI.2.5) wie auch das Portfolio können im Unterricht mit unterschiedlichen Intentionen eingesetzt werden (vgl. VI.2.6).

Durch das Anlegen eines **Leistungs- oder Bewertungsportfolios** wird eine neue Form der Leistungsbewertung im Unterricht geschaffen, wobei die oder der einzelne Lernende die Verantwortung für das Zusammenstellen und Sammeln sowie für die Auswahl der Dokumente und Texte hat. In einem Portfolio wie auch in einem Lernjournal können die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler von der Zielformulierung bis zur Präsentation der Arbeitsergebnisse verfolgt werden. Sowohl die Prozesse (in Form von Berichten und vorläufigen Ergebnissen) als auch die umfangreichen Produkte können in einem Portfolio Platz finden und bewertet werden. Auch die Ergebnisse informellen Lernens und außerschulisch erworbener Qualifikationen lassen sich in einem Portfolio dokumentieren und mit dem schulischen Lernen koordinieren. Wichtig sind klare Absprachen über die zu erbringenden Leistungen. Hilfreich ist, den Schülerinnen und Schülern schriftlich auf einem Handzettel fixiert einen Überblick darüber zu geben, was in ein Portfolio/Lernjournal aufgenommen werden kann bzw. muss, was obligatorisch bzw. was freiwillig ist.

Rückmeldungen zum Portfolio von verschiedener Seite erleichtern den Schülerinnen und Schülern die **Selbsteinschätzung** und fördern die **Selbstverantwortung**. Bei genauen Absprachen über die zu erbringenden Leistungen gestaltet sich auch die Leistungsbewertung transparenter.

Die Lehrperson vermag anhand des Portfolios konkreter über die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu sprechen und fundiertere Bewertungen vorzunehmen. Bei Lehrerwechsel können sich nachfolgende Lehrpersonen durch einen Blick in das Portfolio über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler informieren. Hilfreich sind die Mappen auch nach längeren Zeitabschnitten als Vorbereitung auf Prüfungen. Ein wesentlicher Vorteil der Portfoliomappe ist darin zu sehen, dass hier ein größeres Spektrum von unterschiedlichen Leistungen in die Bewertung mit eingebracht werden kann. Als Leistungen bei der Portfolioarbeit werden regelmäßig auch Reflexionen gefordert und in die Bewertung mit aufgenommen.

Lernkontrakt

Ein **Lernkontrakt** ist eine Vereinbarung darüber, was gelernt und erarbeitet werden soll. Üblicherweise wird er zwischen einer Lehrperson und einer Schülerin oder einem Schüler ausgearbeitet. Neben den Arbeiten, die die Lernenden zu erbringen haben, legt er auch das Lehr- und Beratungsangebot von Lehrerseite fest. Ähnlich wie das Portfolio stellt der Lernkontrakt einen **engen Bezug zwischen Lernplanung und Leistungsbewertung** her. Lernkontrakte ermöglichen es, Leistungsanforderungen transparent zu machen, sie zu individualisieren und genau zu formulieren. Es kann geprüft werden, inwieweit Verpflichtungen erfüllt wurden oder nicht. Lernkontrakte sind auch ein Mittel der Kommunikation zwischen den Beteiligten über die vereinbarten Leistungen, ihre Bedingungen und die Konsequenzen, die damit verknüpft sind, sowie ihre Beurteilung.

Um mit Lernkontrakten sinnvoll arbeiten zu können, müssen Lernsituationen gegeben sein, die Spielräume beinhalten. Dies gilt auch hinsichtlich der Lehrplanziele. Nur so sind individuell unterschiedliche Vorhaben überhaupt erst möglich.

Vonseiten der Lehrperson erfordert die Arbeit mit Lernkontrakten die Bereitschaft, sich auf die jeweiligen Schülerinnen und Schüler mit ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen einzulassen und sie als Vertragspartner anzuerkennen.

Rückmeldebögen

Rückmeldebögen sind Blätter mit einer Reihe vorformulierter Kategorien. Entlang dieser Kategorien geben Lehrpersonen Kommentare zu Schülerarbeiten ab. Dabei handelt es sich um eine **„produktbezogene“ Rückmeldung**, die teilweise formalisiert und vorher angekündigt ist und unmittelbar nach

erbrachter Leistung erfolgt. Die Rückmeldebögen werden von einzelnen Kolleginnen und Kollegen oder Fachkonferenzen entwickelt, um den Schülerinnen und Schülern aussagekräftige Anhaltspunkte für ihre Arbeit zu geben. Sie stellen eine Art Bezugsnorm für die Beurteilung dar und machen diese für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar. In die Rückmeldung lassen sich Niveau- oder Kompetenzstufen – soweit vorhanden – mit aufnehmen. Mithilfe der Rückmeldebögen können in einem Schüler-Lehrer-Gespräch **Schlussfolgerungen für das weitere Lernen** besprochen werden.

Rückmeldebögen sind ein einfach zu handhabendes Mittel, das für die mündliche Leistung wie auch begleitend zu Klassenarbeiten Verwendung findet. Der Vorteil gegenüber dem „freien“ Kommentar zu Klassenarbeiten besteht darin, dass die Lehrperson ein Raster besitzt, nach dem die Arbeiten in jeweils gleicher Weise ausgewertet werden können. Durch die Orientierung an den Vorgaben wird das Schreiben der Kommentare erleichtert. Für Schülerinnen und Schüler ist die gegliederte Rückmeldung transparenter und leichter nachzuvollziehen.⁴⁷

n Ausgewählte Literatur

Beutel, S.-I.; Vollstädt, W. (Hg.): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg 2000.

Bohl, T.: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim 2006.

Bovet, G.; Huwendiek, V. (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Berlin 2004. S. 293-319.

Gabriel, I.; Heske, H.; Teidelt, M.; Weske, H.: Erfahrungen mit Lerntagebüchern im Mathematikunterricht der Sek. II. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/foyer/projekte/lerntagebuecher>. 29.11.2007.

Grunder, H.-U.; Bohl, T. (Hg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Hohengehren 2001.

Sacher, W.: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn 2004.

Winter, F.: Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Hohengehren 2004.



⁴⁷ Konkrete Anregungen zu Rückmelde- und Bewertungsbögen vgl. Paradies, L.; Wester, F.; Greving, J.: Leistungsmessung und -bewertung. Berlin 2005. S. 107-182.

Dimension VI.3

Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

n Erläuterung der Dimension

Seit den Anfängen des öffentlichen Schulsystems in Deutschland stellt sich immer wieder die Frage nach dem Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Kinder in einer Lerngruppe.⁴⁸ Mit der Einführung des drei- bzw. viergliedrigen Schulsystems erschien diese Frage lange Zeit als gelöst.

Wissenschaftliche Untersuchungen haben aber gezeigt, dass „trotz aller selektiven Anstrengungen des Systems auch die Lerngruppen des gegliederten Schulsystems in sich leistungsheterogen sind. Kurz: Auch im gegliederten Schulsystem bleibt die ‚homogene Lerngruppe‘ eine Fiktion.“⁴⁹ Erkenntnisse der Lernpsychologie zeigen, dass Lernwege sehr unterschiedlich sind und erfolgreiches Lernen nur dann möglich ist, wenn die **Lerninhalte an die individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angepasst** werden bzw. die Lernenden unterschiedliche Wege bei der Aneignung beschreiten können.

Spätestens seitdem die Ergebnisse der großen Bildungsstudien vorliegen, wird die Notwendigkeit gesehen, diese Heterogenität der Lerngruppe in der schulischen und unterrichtlichen Gestaltung zu berücksichtigen, statt einfach das Lernangebot auf das mittlere Leistungsniveau auszurichten.

Unter **heterogenen Lernvoraussetzungen** versteht man vor allem die unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, aber auch Merkmale wie Geschlecht, ethnische und soziale Herkunft, die in unterschiedlichen Lerngruppen unterschiedlich stark zum Tragen kommen können. Es gehört zu den zentralen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen, dass die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler bei der Unterrichtsplanung und der Wahl der Lernarrangements berücksichtigt werden. Der Lernerfolg der Lernenden in einer heterogenen Gruppe hängt davon ab, inwieweit sie innerhalb eines **methodisch vielfältigen, binnendifferenzierten Unterrichts** ihre speziellen Lernchancen nutzen und Fortschritte machen können.

Zentrale didaktische Elemente beim **Umgang mit Heterogenität** sind:

- Diagnose der individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler,
- Schaffung verschiedener Zugänge zum Lerngegenstand,
- Förderung von selbstständigem und eigenverantwortlichem Lernen,
- Förderung von kooperativem Lernen,
- individuelle Leistungsrückmeldungen,
- besondere Förderung von leistungsschwachen und leistungsstarken Schülerinnen und Schülern sowie von solchen mit besonderem Förderbedarf im Rahmen eines Förderkonzepts.

Empirische Untersuchungen, die sich mit der Frage befassen, welchen Einfluss die Heterogenität bzw. Homogenität von Gruppen auf den Lernertrag hat, gelangen nicht immer zu einheitlichen Befunden. Es konnte aber bewiesen werden, dass ein didaktisch angemessener Umgang mit Heterogenität ausschlaggebend für den Lernerfolg in heterogenen Gruppen ist. Bei ausreichender Nutzung innerer Differenzierungsmöglichkeiten bietet die Heterogenität sogar viele soziale, pädagogische und didaktische Chancen.

Als zentrales Unterrichtsprinzip in heterogenen Gruppen gilt dementsprechend die **innere Differenzierung bis hin zur Individualisierung**. Lehrerinnen und Lehrer müssen über den Lernstand und die Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler informiert sein. Dies erfordert diagnostische Kompetenz, um dann entsprechende Lernarrangements entwickeln zu können. Der Lernerfolg hängt entscheidend davon ab, inwieweit es den Lehrkräften gelingt, einen fachlich kompetenten und methodisch vielfältigen Unterricht zu realisieren, der durchgängig binnendifferenzierende und individualisierende Elemente enthält.

n Ausgewählte Literatur

Bräu, K.; Schwerdt, U. (Hg.): Heterogenität als Chance. Münster 2005.

Friedrich-Jahresheft XXII: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Seelze 2004.

Heterogenität in der Schule. PÄDAGOGIK 58 (2006) 3.

Wellenreuther, M.: Lehren und Lernen – aber wie? Baltmannsweiler 2007.

⁴⁸ Vgl. Tillmann, K. J.: System jagt Fiktion. In: Friedrich Jahresheft 2004: Heterogenität. Seelze 2004. S. 6.

⁴⁹ Ebd., S. 8.

VI.3.1 Die Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren die individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler

n Erläuterung des Kriteriums

Die Diagnosetätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zielt darauf ab, die Lernanforderungen im Unterricht und die individuelle Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schüler aufeinander abzustimmen. Hierbei geht es vor allem darum,

- unterschiedliche Leistungsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern wahrzunehmen, sie einzuordnen und zu fördern bzw. zu fordern,
- die Lernausgangslage und entsprechende Lernfortschritte zu erkennen,
- mögliche Lernschwierigkeiten bei der Unterrichtsplanung zu antizipieren und den unterschiedlichen Leistungsniveaus durch Binnendifferenzierung zu begegnen.

Die Diagnose der individuellen Lernstände ist Grundlage für eine erfolgreiche Unterrichtsplanung und Voraussetzung für eine entsprechende Förderung.

n Bedeutung für den Unterricht

Diagnostizieren bedeutet nicht, den Einsatz von standardisierten Tests und Messverfahren zum Regelfall unterrichtlicher Praxis werden zu lassen. Vielmehr basiert **pädagogische Diagnostik** im Unterrichtsalltag auf **geduldiger Beobachtung**, auf **Erfahrungsaustausch** und **kollegialer Beratung**. Sie wird wirkungsvoll in der Teamarbeit und stützt sich auf Hypothesen, die es immer wieder zu überprüfen gilt. Im ganz normalen Unterricht können ohne aufwendige Verfahren Veränderungen der Unterrichtsqualität durch Schulung des „diagnostischen Blicks“ erreicht werden. Dabei geht es vor allem darum,

- die subjektive Seite des Lernens wahrzunehmen,
- in Fehlern Entwicklungsmöglichkeiten zu sehen,
- Ursachen zu verstehen, Hindernisse zu erkennen, Alarmzeichen zu deuten,
- Lernverläufe zu beobachten,
- Stärken und Ressourcen zu erkennen, die es beim einzelnen Schüler und in seinem persönlichen Umfeld gibt,
- Lernfortschritte individuell zu bewerten.

Eine „**begleitende Lerndiagnose**“ (Winter) erschließt neue Handlungsmöglichkeiten in Form von Fördermaßnahmen, die individuell auf die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler abgestimmt sind. Gedacht ist hier vornehmlich an die Formulierung geeigneter Aufträge und Aufgabenstellungen, die die Steuerung der Lernhandlungen ermöglichen.

„Begleitung“ bedeutet die offene Kommunikation aller Beteiligten und insbesondere die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler, die selbst in die Lage versetzt werden sollten, Auskunft über ihr eigenes Lernen, ihr Vorgehen und ihre Schwierigkeiten zu geben. Unerlässlich dabei: zwischen Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden und die Beratung nicht mit der Beurteilung zu vermischen. Für Lernende ist es wichtig zu wissen, dass Fragen und Fehler nicht in eine schlechte Note münden.

Möglichkeiten einer begleitenden Lerndiagnose im Unterricht sind

- teilnehmende bzw. auch systematische Beobachtung,
- Befragung und Interview (lautes Denken: „Sag mir, wie du die Aufgabe gelöst hast“),
- Analyse schriftlicher Arbeiten,
- Selbsteinschätzung, Selbstbeurteilung,
- Portfolio als Dokumentation von Entwicklung,
- Screening-Verfahren zu Beginn eines Jahres.

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Informelle Tests/Selbsteinschätzung

Informelle Tests dienen der Selbsteinschätzung und der Rückmeldung über Lernerfolg und Lernergebnis. Informelle Tests können auch zu Beginn einer Unterrichtsreihe eingesetzt werden, um das Lernpensum und die Lernorganisation besser auf die Voraussetzungen der Schüler abstimmen zu können. Eine Möglichkeit zur Feststellung der Lernvoraussetzungen bieten **Lerndiagnosebögen**. Beispiele für den Mathematikunterricht finden sich bei Sinus.⁵⁰

50 <http://www.sinus-hessen.de>.

Eine weitere Möglichkeit, die Lernvoraussetzungen zu ermitteln, bieten **Fragebogen zur Ermittlung des Kenntnisstandes und der Lerngewohnheiten**.⁵¹

n Ausgewählte Literatur

Diagnostische Kompetenz. PÄDAGOGIK 51(2003) 4. Hier besonders Groeben, A. v. d.: Verstehen lernen. Diagnostik als didaktische Herausforderung. S. 6-9.

Diagnostizieren in der Schule. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3 (2003) 2.

Eberwein, H. (Hg.): Lernprozesse verstehen. Weinheim, Basel, Berlin 2003.

Friedrich Jahresheft 2006: Diagnostizieren und Fördern. Seelze 2006.

Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze 2005. 84-104.

Ruf, U.; Gallin, P.: Lerndiagnostik und Leistungsbeurteilung in der dialogischen Didaktik. In: PÄDAGOGIK 51 (2003) 4. S. 10-16.

Werning, R.: Pädagogische Beobachtungskompetenz. In: Lernende Schule 7 (2004) 26. S. 4-8.

VI.3.2 Die Lehrerinnen und Lehrer schaffen differenzierte Zugänge und Möglichkeiten zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten

n Erläuterung des Kriteriums

Die Forderung nach **Binnendifferenzierung und Individualisierung des Lernens** ist die didaktische Antwort auf die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler und auf die Heterogenität der Lernvoraussetzungen (vgl. Dimension VI.3). Gestützt wird dieses Konzept von neueren Ergebnissen der Lehr-/Lernforschung, die die individuelle Seite des Lernens unterstreichen. So lernt jeder Lerner auf seine Art und auf seine Art auch am besten. Der **persönliche Lernstil**, den jeder Lerner entwickelt, ist das Ergebnis seiner bisherigen Lerngeschichte und der darin abgebildeten kognitiven Struktur. Neben dem persönlichen Lernstil sind für das Ergebnis der Lernprozesse auch die Motivation, die Interessen und Emotionen sowie die Lernstrategien und Arbeitstechniken von Bedeutung.

„Differenzierung“ ist hier als gruppeninterne Differenzierung zu verstehen, die sich auf Inhalte, Ziele, Methoden, Arbeitsaufträge und/oder Medien bezieht. Im Gegensatz zu dieser organisatorisch-didaktischen Blickrichtung ist „Individualisierung“ vor allem eine grundlegende Haltung der Lehrkraft, die sich insbesondere im Aufbau von unterstützenden Dialogstrukturen zeigt. Im Idealfall ermöglichen die differenzierenden Maßnahmen der Lehrkraft das Eingehen auf individuelle Lernstände und -haltungen

und führen zu gelingenden Lernprozessen durch die Abstimmung des Angebots auf die Lernvoraussetzungen.

n Bedeutung für den Unterricht

Um die Lernenden bestmöglich zu fördern, sollte der Unterricht die Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler beim Lernen berücksichtigen. Ein auf **Individualisierung** ausgerichteter Unterricht beinhaltet folgende Elemente:

- eine Auswahl von Individualisierung ermöglichenden Lernarrangements,
- die Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit Strategien und Techniken zur Realisierung von selbstständigem und eigenverantwortlichem Lernen,
- die Umgestaltung der Klassen- und Fachräume zu „Lernzentren“ mit anregenden Lernmaterialien sowie Gruppen- und Einzelarbeitsplätzen, die individuelles Lernen ermöglichen.

Auf der didaktischen Ebene kann den Besonderheiten einzelner Schülerinnen und Schüler durch **Lernvereinbarungen** und **individuelle Rückmeldungen** in heterogenen Lerngruppen Rechnung getragen werden.

⁵¹ Fragebogen für das Fach Politik vgl. Schreder, G.: Lehren und Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler im Politik-Unterricht der Gymnasialen Oberstufe: ein Beitrag zur lernerorientierten, fachdidaktischen und qualitativen Unterrichtsforschung. Marburg 2005. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0078/pdf/textbanddiss.pdf>. 17.12.2007.

Auf der Ebene der Lernenden gelingt Individualisierung umso besser,

- je mehr die Sache, die es zu bearbeiten gilt, von ihnen als wichtig und bereichernd wahrgenommen wird,
- je intensiver sie in die Planung mit einbezogen werden,
- je deutlicher sie sich dabei selbst erfahren und je wichtiger sie genommen werden,
- je mehr sie sich in den gemeinsamen Ergebnissen erkennen können,
- je stärker sie in die Beurteilung der gemeinsamen Ergebnisse einbezogen werden.

Auf der Ebene der Lehrpersonen kann individualisierendes Lernen gelingen, wenn entsprechende **diagnostische Kompetenz** vorhanden ist und zumindest phasenweise die Lehrerrolle gegen die **Beraterrolle** ausgetauscht wird.



Die praktische Umsetzung dieses Konzepts setzt auf Schülerseite bestimmte selbstregulative Fähigkeiten (Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit) voraus. Individualisierung des Unterrichts ist immer Ziel und Methode zugleich.

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Unterrichtsmethoden, die individualisierende Elemente enthalten:

- Freiarbeit,
- Werkstattarbeit,
- Planarbeit,
- Hausarbeit,
- Offener Unterricht,
- Lernen an Stationen,
- Einzelarbeit,
- Förderplan.

Maßnahmen, die helfen, individuelle Lernprozesse zu initiieren und zu strukturieren:

- individuelle Förderpläne und Lernverträge,
- Jahresarbeiten,
- Präsentationen und besondere Lernleistungen (vor allem in der Oberstufe),
- räumliche Umgestaltung von Klassen und Fluren, in denen anregende Lernmaterialien zur Verfügung stehen.

Praxisbeispiel 1: Förderplan⁵²

Im **Förderplan** wird festgelegt, welcher Förderbereich speziell in den Fokus rückt und welche konkreten Fördermaßnahmen angezeigt sind. Förderplan-Arbeit ist immer **Teamarbeit** zwischen der Schülerin oder dem Schüler und der Lehrperson. Für welchen Zeitraum Förderpläne geschlossen werden, hängt von den Maßnahmen und Zielen ab. Zwingend ist eine möglichst genaue Formulierung des Förderbereichs und vor allem der Förderziele. Die Aussagen über Schülerinnen und Schüler sollten möglichst nicht normativ und wertend sein. Inwieweit Schülerinnen und Schüler sowie Eltern an der Förderplanung beteiligt werden, ist im Vorfeld im Lehrerteam zu klären.

Förderpläne sollten als interne Papiere für den professionellen Planungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern dienen.

⁵² Die Ausführungen zum Förderplan orientieren sich an Höhmann, K.: Lernverträge und Förderpläne. In: PÄDAGOGIK 58 (2006) 1. S. 20-25.

Beispiel für einen prozessbegleitenden, schülerintegrierenden Förderplan

Förderplan für: _____ Zeitraum: _____ Lehrerin/Lehrer: _____
 (Name) (Datum von/bis) (Name)

Vorrangiger Förderbedarf: _____
 (Förderbereich)

Stärken, Probleme, Grenzen, Selbstwahrnehmung der Schülerin/des Schülers	Notwendiger nächster Lernschritt/vereinbartes Ziel	Unterstützende Lernorganisation, Mitverantwortung der Schülerin/des Schülers	Prozessbeobachtung der Lehrperson und der Schülerin/des Schülers

Vereinbarung mit Schülerin/Schüler: _____
 (Name)

Eltern, Therapeuten: _____
 (Namen)

Bezug zur Gesamtklasse:

Evaluation durch: _____ am: _____ in Form von: _____
 (Name) (Datum) (Methode)

Praxisbeispiel 2: Lernvertrag

Lernverträge sind das Gelenkstück zwischen dem Förderkonzept der Lehrerteams und dem Lernprozess der Schülerinnen und Schüler. Sie ergänzen den Förderplan und werden zwischen den Lehrenden und einer Schülerin bzw. einem Schüler und gegebenenfalls den Eltern geschlossen. Ähnlich wie der Förderplan legt der Lernvertrag **Förderbereiche** und **Förderziele** fest. Noch deutlicher als im Förderplan wird hier gesagt, was die Schülerin oder der Schüler und was die Lehrenden konkret dazu beitragen werden, um dieses Förderziel zu erreichen. Der Evaluationsaspekt spielt im Lernvertrag meist keine große Rolle. Wichtig ist hingegen das Ritual, dass alle am Förderprozess Beteiligten sich zu etwas Ge-

meinsamem verpflichten und den Lernvertrag unterschreiben.

n Ausgewählte Literatur

Ahrling, I. (Hg.): Differenzieren und Individualisieren. Braunschweig 2002.

Individualisierung. PÄDAGOGIK 58 (2006) 1.

Praxis Schule 5-10. 15 (2004) 5: Selbstreguliertes Lernen.

Singer, W.: Was kann ein Mensch lernen? In: Kilius, N. (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt 2002. S. 78-99.

Trautmann, M.; Wischer, B.: Individuell fördern im Unterricht. In: PÄDAGOGIK 59 (2007) 12. S. 44-48.

Beispiel für einen Lernvertrag

Lernvertrag	
zwischen: _____ und _____ <small>(Name Schülerin/Schülern) (Name Lehrerin/Lehrer)</small>	
Vertragsabschluss am _____ <small>(Datum)</small>	
Die Beteiligten vereinbaren miteinander: im Bereich (Zutreffendes bitte ankreuzen)	
<input type="checkbox"/> Unterrichtsfächer	<input type="checkbox"/> Pausen
<input type="checkbox"/> Hausaufgaben	<input type="checkbox"/> AGs, Freizeitangebote
<input type="checkbox"/> Verhalten	<input type="checkbox"/> ...
<input type="checkbox"/> Sonstiges: _____	
daran zu arbeiten, das folgende Ziel zu erreichen: _____ _____	
Die Lehrerin/Der Lehrer verpflichtet sich, die Schülerin/den Schüler dabei folgendermaßen zu unterstützen, damit dieses Ziel erreicht werden kann: _____ _____	

VI.3.3 Die Lehrerinnen und Lehrer geben individuelle Leistungsrückmeldungen

n Erläuterung des Kriteriums

Die Individualisierung des Lernens erfordert einen veränderten Umgang mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler und neue Formen der Leistungsrückmeldung (vgl. VI.3.2).

Die bevorstehende Orientierung des Unterrichts an Kompetenzen und Standards macht eine Veränderung des schulischen Lernens notwendig und impliziert eine Revision des schulischen Leistungsbegriffs und der Leistungsmessung. In den traditionellen Formen der Leistungsmessung dominieren bisher

- Leistungen Einzelner gegenüber Gruppenleistungen,
- kognitive gegenüber sozialen Leistungen,
- fachliche gegenüber überfachlichen Leistungen,
- Produktleistungen gegenüber Prozessleistungen,
- punktuelle gegenüber zeitlich ausgedehnten Leistungen.

Ein an Kompetenzen ausgerichtetes Lernen, das auf den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung bestimmte Probleme ausgerichtet ist, erfordert Formen der Leistungsmessung, die diese Kompetenzen und Qualifikationen individuell und in ihrer Vielfalt erfassen können.

n Bedeutung für den Unterricht

Wichtig ist, die Leistungsbewertung in ein enges Verhältnis zum individuellen Lernprozess des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin zu bringen und dadurch die **pädagogische und diagnostische Funktion der Bewertung** wieder stärker zu betonen. Dies kann erreicht werden durch **individuelle Leistungsrückmeldungen** und **Kommentare**, die die Ziffernote ergänzen, sich auf die persönliche Lernleistung beziehen sowie Hinweise für die Weiterarbeit enthalten.

Ebenso wichtig ist es, die traditionellen, punktuell und klausurartig ausgerichteten Leistungsüberprüfungen durch variable Formen, die spezifische Ver-

fahren einsetzen und spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten ermitteln können, zu ergänzen.

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Individuelle Formen der Leistungsüberprüfung können sein:

a) für mündliche Leistungen:

- Beobachtungsbogen,
- Schülerelbsteinschätzung;

b) für schriftliche Leistungen:

- Portfolio (siehe VI.2.6 und 2.7),
- Lernkontrakt (siehe VI.2.7),
- Lerntagebuch (siehe VI.2.7),
- Rückmeldebogen (siehe VI.2.7).

Praxisbeispiel: Schülerelbstbewertung

Eine Selbstbewertung der eigenen Lernleistung oder der Leistungen anderer Klassenmitglieder kann von den Schülerinnen und Schülern auf verschiedenen Ebenen vorgenommen werden und hat auch eine **erzieherische Funktion**. Dabei geht es nicht vornehmlich darum, eine Übereinstimmung der Lehrernote mit der Schülerbenotung zu erreichen oder Erstere gar durch Letztere zu ersetzen. Selbstbeurteilung dient in erster Linie der „Reflexion über die eigene Arbeit und Leistung mit dem Ziel, das eigene Lernverhalten besser kennen zu lernen und dadurch kontrollierbarer zu machen“.⁵³

Wenn Nachdenken über die eigene Leistung zu einer Bewertung führen soll, müssen Schülerinnen und Schüler lernen, einen Maßstab anzulegen und Kriterien zu benutzen, nach denen Leistung gemessen und mit anderen verglichen werden kann. Es geht darum, die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler auf einzelne Aspekte ihrer Lernleistungen zu richten. Dabei helfen folgende **Instrumente**:

- Lern- oder Arbeitsjournal als Reflexionsbasis,
- offene Bewertung und Anwendung von Kriterien in der Klasse,
- Selbsteinschätzung im Zusammenhang mit dem Verfahren „Notenpool“.⁵⁴

53 Paradies, L. u. a.: Leistungsmessung und -bewertung. Berlin 2005. S. 92 f.

54 Ebd. Ausführungen zum Förderplan orientieren sich an Höhmann, K.: Lernverträge und Förderpläne. In: PÄDAGOGIK 58 (2006) 1. S. 20-25.

Letzteres kann nach genauem Arbeitsauftrag in einer Arbeitsgruppe zur Beurteilung der Gruppenarbeit durchgeführt werden. Zur Bewertung der Leistungen der einzelnen Arbeitsgruppenmitglieder können sich die Gruppen an folgenden Kriterien orientieren:

- Beiträge zum Erreichen des Gruppenziels,
- Übernahme von Aufgaben,
- Qualität der Beiträge,
- Engagement, Einsatz, Ausdauer.

VI.3.4 Der Unterricht fördert selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen

n Erläuterung des Kriteriums

Selbstständiges Lernen

In diesem Kontext werden verschiedene ähnlich klingende Begriffe verwendet, die nicht immer genau voneinander abzugrenzen sind und teilweise auch synonym verwendet werden: **selbsttätig, selbstorganisiert, selbstbestimmt, selbstgesteuert oder selbstregulativ.**

„Über Selbsttätigkeit zur Selbstständigkeit“ war bereits eine Forderung in der Reformpädagogik. Orientiert man sich an den zugrunde liegenden Kompetenzen, kann man die Begriffe als linearen Dreischritt deuten: Vom selbsttätigen über das selbstorganisierte zum selbstgesteuerten Lernen. „Selber beim Lernen aktiv sein, ist gut, selber über sein Lernen zu bestimmen, ist noch besser. Selber sein Lernen zu steuern, ist am besten.“⁵⁵

Im Rahmen solcher begrifflichen Abgrenzungen ist das **selbstständige Lernen** das weitergehende Konzept. Es beinhaltet, dass der Lernende seine Lernfähigkeit nicht nur organisieren und selbst steuern kann, sondern dabei auch in der Lage ist, in dem für ihn passenden Maße Lernstrategien einzusetzen, Unterstützung heranzuziehen und seinen eigenen Lernprozess zu reflektieren („Metakognition“): Wie ist das Lernen gelaufen? Was lief gut, was lief schlecht? Wo gab es Schwierigkeiten und was könnte wie besser gemacht werden?

Horster und Rolff⁵⁶ verstehen unter **Metakognition** die Analyse des eigenen Lernverhaltens und der Be-

n Ausgewählte Literatur

Czerwanski, A.: Voraussetzungen für Individualisierung schaffen. In: PÄDAGOGIK 58 (2006) 1. S. 10-14.

Thurn, S.: Individualisierung kann gelingen. In: PÄDAGOGIK 58 (2006) 1. S. 6-9.

Winter, F.: Portfolio: Leistungsbewertung individualisieren. In: PÄDAGOGIK 58 (2006) 1. S. 34-37.

dingungen des eigenen Lernens. Metakognition umfasst die Fähigkeit zur

- Planung, Überwachung und Regulation von Handlungen,
- Analyse des eigenen Wissens und der eigenen Fertigkeiten,
- Formulierung eigener Lernziele und Lernaktivitäten,
- Benennung eigener Qualitätskriterien für erfolgreiches Lernen,
- rückwirkenden Bewertung eigener Leistungen sowie Denk- und Handlungsstrategien anhand selbst gesetzter Qualitätskriterien.

Schülerinnen und Schüler, die die Fähigkeit zur Metakognition entwickelt haben, sind eher in der Lage, neue Informationen in ihr bereits vorhandenes Wissen einzufügen sowie ihre eigenen Denk- und Handlungsprozesse zu planen, zu beobachten und zu evaluieren.

Eine verstärkte Aneignung grundlegender Lernstrategien und Arbeitstechniken trägt dazu bei, das inhaltlich-fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler effektiver zu gestalten und die Behaltensleistung zu steigern.

Eigenverantwortliches Lernen

Die Förderung eigenverantwortlichen Lernens zielt darauf ab, die Einstellung der Schülerinnen und Schüler und ihren Umgang mit dem eigenen Lernen dahingehend zu verändern, dass sie das Lernen zu ihrer eigenen Angelegenheit machen und **Verantwortung für ihren Lernprozess** übernehmen. Schü-

⁵⁵ Gudjons, H.: Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? In: PÄDAGOGIK 55 (2003) 5. S. 7.

⁵⁶ Horster, L.; Rolff, H.-G.: Unterrichtsentwicklung. Weinheim, Basel 2001. S. 29.

lerinnen und Schüler können lernen, ihren Lernstand selbst zu ermitteln und zu überprüfen, inwieweit sie die Lernziele erreicht haben. Und sie sind in der Lage, die Ergebnisse und den Verlauf ihres Lernprozesses eigenständig zu dokumentieren.

Die Intensivierung des eigenverantwortlichen Arbeitens setzt voraus, dass die Schüler über tragfähige methodische Kompetenzen und Routinen verfügen, die ihnen ihren persönlichen Erfolg zu sichern und nachhaltige Motivationen aufzubauen helfen. Konkret heißt das, dass Basiskompetenzen wie gängige Lern-, Kommunikations- und Arbeitstechniken sowie Teamfähigkeit gelernt, geübt und im Regelunterricht ständig gepflegt werden.

n Bedeutung für den Unterricht

Selbstständiges Lernen ist Voraussetzung, Methode und Ziel zugleich. Es setzt zumindest teilweise eine Neugestaltung der Lernarrangements voraus. So oft wie möglich sollten im Unterricht zur Anwendung gelangen:

- authentische Themen aus der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler,
- realistische Aufgaben und Probleme, die situationsbezogen sind,
- multiple Kontexte mit unterschiedlichen Perspektiven und
- kooperative Arbeitsformen.

Lernumgebungen, die das selbstständige Lernen fördern, werden eher offen als geschlossen sein. „Offen“ bedeutet hier:⁵⁷

- offen für die Mitplanung durch die Lernenden,
- offen für themenbezogene Wünsche und Interessen,
- offen gegenüber individuellen Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler,
- offen für Kontrolle und Evaluation durch die Lernenden selbst,
- offen und flexibel im Arrangement der Sozialformen,
- offen für eine neue Rolle der Lehrkraft: Statt Führung und Unterweisung stehen Beratung und Förderung im Mittelpunkt.

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Reflexionsführende Methoden, die begleitend zum Unterricht eingesetzt werden können, sind **Lernjournal** und **Lerntagebuch** (vgl. VI.2.5).

Praxisbeispiel: Lerntagebuch

Das Lerntagebuch verlangt das Schreiben von selbst verfassten Texten. Da es dabei nicht in erster Linie um die Sache oder um korrekte Rechtschreibung geht, verringern sich die Widerstände gegen das Schreiben oft deutlich. Das Schreiben gilt hier als eine Form der reflexiven **Auseinandersetzung mit dem Unterricht** und vor allem mit **dem eigenen Lernen**.

Ähnlich wie im traditionellen Tagebuch stellt das Lerntagebuch den schriftlichen Dialog des Autors bzw. der Autorin mit sich selber dar. Gegenstand des Dialogs ist dabei die Reflexion über eine abgelaufene Lernsituation und über die damit verbundenen Lernprozesse. Durch die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und dessen Aneignung soll das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess geschärft werden. Dadurch bekommt das Lerntagebuch einen **dialogischen Charakter**. Kommentare der Lehrperson geben Rückmeldung über den erreichten Lernstand.

Um den Schülerinnen und Schülern das Lerntagebuchschreiben zu erleichtern, sollten zu Beginn Handreichungen und Ratschläge für das Führen eines solchen Tagebuchs (aus-)gegeben werden.

Eine Hilfestellung zum „Handling“ dieses Mediums bieten:

Schreder, G.: Lerntagebuch. In: Reinhardt, V. (Hg.): Basiswissen politischer Bildung. Bd. 5: Planung politischer Bildung. Baltmannsweiler 2007. S. 54–61.

Gabriel, I.; Heske, H.; Teidelt, M.; Weske, H.: Erfahrungen mit Lerntagebüchern im Mathematikunterricht der Sek. II. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/foyer/projekte/lerntagebucher.29.11.2007>.

57 Vgl. Gudjons, H.: Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? In: PÄDAGOGIK 5 (2003), S. 8.

Praxisbeispiel:

Kompetenzorientierte Lernorganisation⁵⁸

Bei dem Modell „kompetenzorientierte Lernorganisation in der IGS“, das 2005 auf einer Tagung vorgestellt wurde,⁵⁹ handelt es sich um eine **individualisierte Lernorganisation**, bei der die Lernenden ihren Lernprozess selbst steuern und das Erreichen der Ziele selbst überprüfen können. Das Modell kann auf alle Fächer übertragen werden und ist unabhängig von Schulform und Schulstufe. Voraussetzung: ein solides Material (z. B. Schulbuch), das für eigenverantwortliches Arbeiten geeignet ist. Im Folgenden werden exemplarisch das Vorgehen und die Arbeitsorganisation für eine Fachgruppe einer beliebigen Schulstufe skizziert:

- Ausgehend von den zentralen Inhalten der Lehrpläne und den Inhalten der Materialien wird eine **Liste von Kompetenzen (Checkliste)** erstellt, die den Schülerinnen und Schülern in ihrer Sprache zeigen, was sie am Ende beherrschen müssen.
- Zu diesen Checklisten werden **Lernjobs**⁶⁰ entwickelt, mit deren Hilfe Schülerinnen und

Schüler die Pflicht- und die Kürkompetenzen lernen können.

- Abschließend werden Evaluationsinstrumente (**Kompetenzchecker**) für Schülerinnen und Schüler entwickelt, die es ihnen ermöglichen, ihren Lernzustand zu bestimmen.
- Defizite im Bereich der Pflichtkompetenzen (Minimalstandards) werden durch **Zusatzprogramme** (Fördermaßnahmen, individuelle Lernpläne) verringert.

Die Kompetenzchecker sollten so formuliert sein, dass die Schülerinnen und Schüler sie zur Organisation und Evaluation ihres eigenen Lernprozesses verwenden können. Sie sollten stets aus der Sicht des Lernenden „Ich kann ...“ formuliert und mit einer den Schülerinnen und Schülern vertrauten Aufgabenstellung erläutert werden. Nur dadurch kann das Ziel dieser Lernorganisation für den Schüler erreicht werden: die **verstärkte Übernahme eigener Verantwortung für den Lernprozess und seine Ergebnisse**.

Lernziel	Beispiel	Das kann ich gut	Das kann ich	Das muss ich noch üben!
Ich kann Körper benennen.				
Ich kann vorgegebene Körpermodelle benennen.				
Ich kann für beliebige Körper die Anzahl der Ecken, Kanten und Seitenflächen feststellen.				

Beispiel für eine „Ich kann-Beschreibung“ zum Inhalt „Körper“ (Mathematik)

58 Nach K.-W. Hoffmann, IGS-Nordend, Frankfurt/M.

59 Kontakt: hofflanz@gmx.de. Vgl. auch Müller, A.: Jeder Schritt ist ein Fortschritt. In: Praxis Schule 5-10. 15 (2004) 5. S. 44-48.

60 „Lernjobs“ sind Aufgaben, die für ihre Bewältigung konstruktiven Spielraum lassen, gleichwohl aber strukturelle Sicherheit bieten.

Portfolioarbeit⁶¹(vgl. VI.2.7)

1. Klärung des Kontextes

Zu Beginn wird vereinbart, welchem **Zweck** das Portfolio dient, welche **Ziele** verfolgt werden, welchen **Anforderungen** es genügen soll, welche **Ressourcen** zur Verfügung stehen (Zeit) und wer in das Portfolio Einsicht nehmen darf. D.h. es wird maximale Transparenz über Anforderungen und Handlungsspielräume hergestellt.

2. Sammlung

Die Schülerinnen und Schüler sammeln zunächst alle Dokumente, die sie für die anvisierten Lernziele finden oder entwickeln können, in einem „Container“ (z. B. Ordner, Mappe oder Schachtel): Ergebnisse individueller Recherchen, schriftlich ausgearbeitete Referate, Beschreibungen zu Experimenten, Arbeitsblätter, Tests, Kritik, eigene Texte, Dokumentationen der Lesearbeit, Beispiele für mündliche Leistungen auf CD, Fotos usw. Was und wie gesammelt wird, liegt in der Hand des Lernenden. Jedoch ist das Sammeln nicht beliebig, sondern erfolgt mit **Augenmerk auf Ziel und Zweck** der Arbeit mit dem Portfolio.

3. Auswahl

Aus didaktischer Sicht ist dies die bedeutsamste Phase der Portfolioarbeit. Die Auswahl der Dokumente für das Portfolio muss **begründet** werden, d. h. jedes ausgewählte Dokument wird mit einer knappen schriftlichen Notiz versehen, aus der hervorgeht, weshalb es ins Portfolio kommt. Wichtig ist dabei, dass die Dokumente sich für die Darstellung der Ergebnisse bzw. des eigenen Lernwegs eignen. Die Kontrollfrage in diesem Auswahlprozess lautet: „Was würde meinem Portfolio fehlen, wenn ich dieses Dokument nicht aufnehmen würde?“

4. Reflexion

Reflexionen über das eigene Lernen sind das Herzstück der Portfolioarbeit. Sie finden während des gesamten Entstehungsprozesses statt. Um solche Reflexionen zu initiieren und zu vereinfachen, empfiehlt es sich, z. B. ein Vorwort an eine fiktive Leserin oder einen fiktiven Leser zu schreiben. Reflexionen machen deutlich, wo man steht, wo man sich gerade im eigenen Lernprozess befindet. Auch Irrtümer und Umwege im Lernprozess sind für das Portfolio von Interesse.

5. Ausblick

Abschließend wird ein Ausblick gegeben. Hier zieht der Portfolioschreiber – oft in Form eines Nachwortes – **Konsequenzen** aus den gewonnenen Einsichten.

6. Präsentation

Das Portfolio wird nach seiner Fertigstellung zu einem Medium der gemeinsamen Betrachtung, Kommunikation und Beurteilung zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Lehrpersonen und gegebenenfalls Eltern. Dieser Part kann auch außerhalb des Unterrichts erfolgen (z. B. Elternabend). Erst durch seine Präsentation wird das Portfolio wirklich veröffentlicht.

n Ausgewählte Literatur

Ahrling, I. (Hg): Selbstständig lernen in Projekten. Braunschweig 2003.

Bastian, J.: Selbstreguliert lernen, Konzepte – Befunde – Erfahrungen. In: PÄDAGOGIK 59 (2007) 7-8. S. 6-11.

Bosse, D. (Hg): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. Bad Heilbrunn 2004.

Brömer, B.: Sich beim Lernen selbst über die Schulter schauen. In: Selbstreguliertes Lernen. Praxis Schule 5-10. 15 (2004) 5. S. 22-26.

Diel, E.: Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen. In: Selbstreguliertes Lernen. Praxis Schule 5-10. 15 (2004) 5. S. 41-43.

Gudjons, H.: Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? In: PÄDAGOGIK 55 (2003) 5. S. 6-9.

Reinmann-Rothmeier, G.: Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. In: PÄDAGOGIK. 55 (2003) 5. S. 10-13.

Eine Einführung mit zahlreichen praktische Hinweisen und Arbeitsblättern zu Arbeitstechniken und Methoden bieten:

Klippert, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim 1994.

Klippert, H.: Eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten. Weinheim 1998.

Lernmaterialien-Pool. <http://www.institut-beatenberg.ch/lernjobs.13.12.2007>.

Selbstgesteuertes Lernen. PÄDAGOGIK 55 (2003) 5 sowie PÄDAGOGIK 59 (2007) 7-8.

⁶¹ Die folgenden Ausführungen orientieren sich an Häcker, Th.: Mit der Portfolioarbeit den Unterricht verändern. In: PÄDAGOGIK 57 (2005) 3. S. 13-18.

VI.3.5 Der Unterricht fördert kooperatives Lernen

n Erläuterung des Kriteriums

Beim kooperativen Lernen handelt es sich nicht um ein neues Phänomen, sondern um das „Wiederentdecken“ und Weiterentwickeln eines vorhandenen Konzepts unter Einbeziehung aktueller empirischer Forschungsergebnisse.⁶²

Zu den Grundgedanken des kooperativen Lernens gehört, dass die Beteiligten in einem von vornherein methodisch strukturierten Prozess so miteinander und voneinander lernen, dass jeder Wissen und Können einbringt, niemand ausgegrenzt wird und alle für den Gruppenprozess und das Gruppenergebnis Verantwortung übernehmen. Aus einem anderen Blickwinkel könnte man ein solches Lernen auch als „Synthese zwischen formellen und informellen bzw. lehrerbestimmten und offenen schülerbestimmten Lernsituationen“⁶³ beschreiben.

Kooperatives Lernen ist eine Unterrichtsform, die in pädagogischen Fachdiskussionen häufig propagiert, in der Unterrichtsgestaltung aber eher selten zur Anwendung gebracht wird. Untersuchungen haben gezeigt, dass das bloße Zusammenbringen von Schülerinnen und Schülern zu Gruppen weder kognitiv noch sozial zur positiven Lernergebnissen führen muss.⁶⁴

Der Erfolg von teambezogenem Lernen wird in hohem Maße durch die Dynamik zwischen den einzelnen Mitgliedern geprägt. So ist Lernen in der Gruppe nur dann wirklich effektiv, wenn es keine Störungen in den sozialen Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander gibt und über die Aufgabenverteilung keine Unklarheiten bestehen.

Kooperatives Lernen kann in unterschiedlichen Formen und Modellen umgesetzt werden.

G. Huber formuliert drei für erfolgreiches kooperatives Lernen unerlässliche Minimalbedingungen:

- Spielraum für Entscheidungen,
- wechselseitige Verantwortlichkeit der Gruppenmitglieder untereinander,
- individuelle Verantwortung für die Gruppenleistung.⁶⁵

Wenn diese Bedingungen gegeben sind, erhöht das Arbeiten in Gruppen nachgewiesenermaßen nicht nur die soziale Kompetenz, sondern auch die Effektivität des Lernens und damit den Lernerfolg. Ebenso konnte gezeigt werden, dass kooperatives Lernen die Selbstverantwortung für das eigene Lernen steigert und die Abhängigkeit von externen Instanzen (Lehrperson) als Wissensquelle verringert.⁶⁶

Hinzu kommt, dass Kinder voneinander und vor allem auch miteinander fast ebenso viel lernen können wie von Erwachsenen (Lernen durch Lehren, Beispiel: Gruppenpuzzle, siehe unten).

n Bedeutung für den Unterricht

Da der soziale Kontext zum Lernen dazugehört, ist kooperatives Lernen kein Widerspruch zu, sondern eine Ergänzung und Förderung von selbstständigem Lernen. Bestes Beispiel hierfür ist das **Gruppenpuzzle** (siehe unten), das auf besonders prägnante Weise selbstständiges und kooperatives Lernen mit dem Prinzip „Lernen durch Lehren“ verbindet.

Kooperatives Lernen eignet sich nicht für jedes Lernarrangement gleichermaßen. Als besonders geeignet erweist es sich, wenn es um Festigung, Anwendung und Situierung vorher erworbener Wissensbestände geht (vgl. VI.1.4). Hilfreich ist eine erste Orientierung an den Lerntransfers, die kooperatives Lernen dem Bereich „horizontaler Lerntransfers“ (Anwendung einer erlernten Fertigkeit auf ähnliche Situationen des gleichen Komplexitätsniveaus) zuzuordnen. Der Entscheidung über geeignete Lernarrangements geht eine didaktische Analyse voraus. Dabei ist der unverbrüchliche didaktische Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalt und Methoden des Unterrichts und des fachlichen und sozialen Kontextes der Lerngruppe zu berücksichtigen. In der Regel eignen sich kooperative Arbeitsformen

- zur Übung, Festigung und Anwendung von im Unterricht bereits Erarbeitetem,
- für Gestaltungs- und Rechercheaufträge,
- bei offenen, noch unstrukturierten Themen oder Problemen.

62 Heckt, D. H.: Schon wieder Gruppenunterricht. In: Praxis Schule 5-10. 13 (2002) 6. S. 6.

63 Ebd., S. 6.

64 Ebd., S. 6.

65 Ebd., S. 7.

66 Rost, D. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001. S. 362.

Kooperatives Lernen entfaltet sich als Partner- oder Gruppenarbeit und kann ein wichtiges Element von Werkstattarbeit, Stationenlernen oder Plan- und Projektarbeit sein.

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung⁶⁷

Gruppenarbeit

Zu den häufig genutzten Formen kooperativen Lernens gehört die **Gruppenarbeit**. Im Vergleich zum Frontalunterricht ist Gruppenarbeit aufwendiger in der Vorbereitung, da bei deren Durchführung von Lehrerseite möglichst wenig interveniert werden sollte.

Die folgende **Hilfestellung zur Vorbereitung** von Gruppenarbeit basiert auf einigen zentralen Fragestellungen, die vorab geklärt werden sollten:

Ist das Thema für Gruppenunterricht geeignet? Wenn ja, soll es themengleich oder themendifferenziert erarbeitet werden?

Themendifferenzierter Gruppenunterricht bietet sich dort an, wo verschiedene Aspekte oder Dimensionen ein und desselben Themas in den Kleingruppen erarbeitet und dann im Plenum gemeinsam ausgewertet werden können. Hier ist die Planung noch anspruchsvoller als beim themengleichen Gruppenunterricht. Eine gründliche didaktische Analyse, genaue Kenntnis der Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler und viel methodische Fantasie werden hier vorausgesetzt.

Bringen die Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Lernvoraussetzungen für die Gruppenarbeit mit? (z. B. Methoden- und selbstregulative Kompetenzen)

Methodische Überforderungen führen fast zwangsläufig zum Scheitern des Unterrichts. Wenn zu befürchten ist, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund schlechter früherer Erfahrungen eine negative Einstellung gegenüber Gruppenarbeit besitzen, sollte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern nach den Ursachen dafür geforscht und über die Vermeidung von künftigen Schwierigkeiten gesprochen werden.

Wie soll der Arbeitsauftrag für die Gruppenarbeit formuliert werden? (offener, geschlossener oder freier Arbeitsauftrag?)

Ein unklar formulierter Arbeitsauftrag ist fast immer ein Indiz für eine insgeheim unklare Zielbestimmung. Geschlossene Arbeitsaufträge sind dann sinnvoll, wenn die Schüler neu an diese Arbeitsform herangeführt werden sollen. Freie Arbeitsaufträge können sich auf das weitere Vorgehen in der Gruppenarbeit beziehen und sind verbindliche Vereinbarungen über Einleitung oder Fortsetzung der Gruppenarbeit.

Nach welchen Kriterien sollen die Gruppen gebildet werden?

Hier gibt es eine Reihe von zum Teil miteinander konkurrierenden Kriterien, die berücksichtigt werden sollten. Natürlich ist es wünschenswert, existierende Freundschaftsgruppen zu berücksichtigen, aber genauso wichtig erscheint die Integration von schwierigen Schülerinnen und Schülern oder Außenseitern. Es kann passieren, dass Gruppen sich gegenseitig blockieren und deshalb getrennt werden sollten. Und bei manchen Themen bietet es sich sogar an, absichtlich Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Einstellungen und Interessen miteinander zu mischen. Ebenso können bei differenzierter Aufgabenstellung ausschließlich „Starke“ in einer Gruppe zusammenarbeiten, um Synergieeffekte zu nutzen.

Die Zusammensetzung der Gruppen kann des Weiteren nach dem Zufallsprinzip erfolgen. Schülerinnen und Schüler zählen z. B. fortlaufend von eins bis vier ab. Alle „Einser“, „Zweier“ etc. bilden dann eine Gruppe. Oder die Lehrperson bereitet verschiedenfarbiges, in Streifen geschnittenes Papier vor. Die Schülerinnen und Schüler ziehen ein Papierstück, und diejenigen, die die gleiche Farbe gezogen haben, bilden jeweils eine Gruppe.

Welche räumlichen Voraussetzungen sind erforderlich?

Der Raum muss die Möglichkeit bieten, Tische so zu arrangieren, dass Schülerinnen und Schüler miteinander arbeiten und kommunizieren können. Wichtig ist, dass jede Schülergruppe einen festen Platz für die Gruppenarbeit zur Verfügung hat und diesen Platz symbolisch und real besetzen kann.

⁶⁷ Die folgenden Ausführungen orientieren sich an Meyer, H.: Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Berlin 1987. S. 254-265.

Welche Spielregeln sollen bei der Gruppenarbeit gelten?

Ziele, Ablauf und Arbeitstechniken der Gruppenarbeit sind im Vorfeld zu klären.

Wer soll während der Gruppenarbeit welche Funktionen übernehmen?

Protokollführer, Materialverwalter, Zeitwächter usw. sind zu bestimmen.

Weitere Aufgaben für die Lehrperson während der Gruppenarbeit:

- Ruhe in den Unterrichtsablauf hineinbringen,
- die Schülerinnen und Schüler beobachten,
- Hilfen zur Stabilisierung der Gruppen geben,
- die Auswertung der Gruppen vorbereiten,
- Arbeitsabläufe und Zeitablauf koordinieren.

Wünschenswert ist eine Form von **Monitoring** nach Abschluss der Gruppenarbeit: Wie ist es gelaufen? Was war gut? Was war schlecht? Was könnte verbessert werden?

Gruppenpuzzle

Hierbei handelt es sich um eine Form der Gruppenarbeit, die aus Experten- und Stammgruppen besteht. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler der Klasse in gleich große Gruppen eingeteilt. Bei 16 Schülerinnen und Schülern können z. B. vier Gruppen à vier Personen gebildet werden. Dabei entstehen die Konstellationen durch fortlaufendes Abzählen von eins bis vier: Alle „Einser“, alle „Zweier“, alle „Dreier“ und alle „Vierer“ finden sich in einem ersten Durchgang zu sogenannten Expertengruppen zusammen, die unterschiedliche Teile eines größeren Gesamthemas bearbeiten. Anschließend werden die Gruppen aufgelöst und neu gebildet, wobei in den neuen Gruppen jede der vier Expertengruppen mit jeweils einem Schüler bzw. einer Schülerin vertreten ist. In der neuen Zusammensetzung erklären die Gruppenmitglieder sich gegenseitig, was sie in ihren Expertengruppen gelernt haben.

Zehn Schritte zur Durchführung des Gruppenpuzzles (am Beispiel von 16 Schülerinnen und Schülern):

1. Zunächst wird das Thema in vier Unterthemen (ein Thema pro Gruppe) untergliedert. (Die Anzahl der Gruppen muss immer mit der Zahl der Unterthemen übereinstimmen.)
2. Danach wird die Klasse in vier Gruppen à vier Schülerinnen und Schüler aufgeteilt.

3. Aneignungsphase: In den „Expertengruppen“ bearbeiten die Schülerinnen und Schüler gemeinsam eines der vier Unterthemen (Arbeitsauftrag!) und tauschen sich darüber aus (Festigung). So wird jeder Schüler und jede Schülerin zum „Experten“ bzw. zur „Expertin“ für das jeweilige Thema. Es können Materialien (Folien usw.) für eine kleine Präsentation erarbeitet werden.
4. Die Klasse wird nun in neue Gruppen eingeteilt, in denen jede der vier Expertengruppen mit jeweils einem Schüler bzw. einer Schülerin vertreten ist. D. h. in den neuen Gruppen steht für jedes Unterthema ein „Experte“ bzw. eine „Expertin“ zur Verfügung.
5. Vermittlungsphase: Die „Expertinnen“ und „Experten“ erklären sich gegenseitig ihre Spezialgebiete.
6. Verarbeitungsphase: Die Inhalte sollen nicht nur vermittelt, sondern auch verarbeitet werden. Dies kann gewährleistet werden, wenn die Expertengruppen Aufgaben für die neue Gruppe überlegen und so die Mitschülerinnen und -schüler zur Anwendung des neu gelernten Stoffs anleiten.
7. Während der Gruppenarbeit kann die Lehrperson herumgehen und Wissensprobleme oder soziale Probleme mit den Schülerinnen und Schülern lösen.
8. Damit die Gruppenarbeit nicht in Beliebigkeit abgleitet, sollte am Ende der Stunde eine kleine Überprüfung erfolgen.

Probleme, die bei dieser Methode auftauchen können:

- Die Schnittstellen zwischen kollektiver Arbeit und individuellen Lernschritten müssen gut geplant werden, damit keine Unruhe aufkommt und möglichst wenig Zeit ineffizient verstreicht.
- Es arbeiten nicht alle Schülerinnen und Schüler gleich schnell: Es sollten also Zusatzmaterialien für die schnellen vorbereitet werden und zur Verfügung stehen.

Stationenlernen

Das Stationenlernen ist eine Form des kooperativen Lernens, die sich am offenen Unterricht orientiert. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Arbeitspläne mit Pflicht- und Wahlaufgaben, die im Raum an unterschiedlichen Stellen (= Stationen) deponiert sind. Jede dieser Stationen ist als Arbeitsplatz für die Gruppen hergerichtet. Die Schülerinnen und Schüler besitzen Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Zeiteinteilung und Reihenfolge der Aufgaben.

Die Arbeitsaufträge umfassen

- **Pflichtaufgaben**, die erledigt werden *müssen*, da sie der Erarbeitung neuen Stoffs oder der Festigung und Übung dienen;
- **Wahlaufgaben**, die gemacht werden *können*, da sie als Erweiterung und Vertiefung oder Wiederholung gedacht sind.

Unterschiedliche Arbeitsformen und Arbeitsaufgaben wie Basteln, Schreiben, Lesen, Hören, Sehen, Riechen, Computerarbeit, Spielen, Bewegen usw. sorgen für Abwechslung. Die Lehrperson gibt bei Bedarf gezielte Hilfestellungen. Die Schülerinnen und Schüler lernen beim Stationenlernen die Durchführung von Selbstkontrollen (Genauigkeit, Erkennen von Fehlern), Zeitplanung, Selbsteinschätzung und Reflexion des eigenen Lernfortschritts, Erkennen der eigenen Lernbedürfnisse, Planung und Durchführung der jeweils nächsten Schritte und Übernahme von Verantwortung, sodass eine selbstständige Gestaltung und Planung des eigenen Lernprozesses möglich werden.

In ihrer Gesamtheit bieten Arbeitsaufträge und Materialien Differenzierungsmöglichkeiten hinsichtlich Schwierigkeitsgrad, Neigungen und Interessen. Auch das Stationenlernen ist eine vorbereitungssensitive Methode, entlastet die Lehrperson aber während der Durchführung, sodass in stärkerem Maß die Möglichkeit besteht, die Schülerinnen und Schüler einzeln oder gruppenweise zu betreuen und auf individuelle Fragestellungen und Probleme einzugehen.

Weitere Beispiele für kooperative Lernformen

Weitere Formen kooperativen Lernens sind u. a.: Partnerarbeit, Projektarbeit, Freiarbeit, Planarbeit.⁶⁸

n Ausgewählte Literatur

Green, N.: Cooperative Learning. Materialien für die Tagung der Bertelsmann-Stiftung für Innovative Schulen. Berlin 2001.

Gudjons, H. (Hg): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim 2003.

Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze 2005.

In Gruppen lernen? Praxis Schule 5–10. 13 (2002) 6.

Klippert, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim 1994.

Ders.: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Weinheim 1997.

Ders.: Teamentwicklung im Klassenraum. Weinheim 1998.

Meyer, H.: Unterrichtsmethoden. Berlin 1987.

Nürnberger Projektgruppe: Erfolgreicher Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag. Nürnberg 2001.

Paradies, L.; Linser, H.-J.: Differenzieren im Unterricht. Berlin 2005.

Selbstgesteuertes Lernen. PÄDAGOGIK 55 (2003) 5.

Weidner, M.: Kooperatives Lernen im Unterricht. Seelze-Velber 2003.

Wiechmann, J.: Zwölf Unterrichtsmethoden. Weinheim 1999.



⁶⁸ Weitere Methoden kooperativen Lernens vgl. Weidner, M.: Kooperatives Lernen im Unterricht. Seelze-Velber 2003. S. 145-160.

VI.3.6 Im Unterricht ist das schuleigene Förder- und Erziehungskonzept sichtbar

n Erläuterung des Kriteriums

Das schuleigene Förder- und Erziehungskonzept basiert auf der im Hessischen Schulgesetz (HSchG) festgeschriebenen pädagogischen Eigenverantwortung der Einzelschule, deren Grundlage das Schulprogramm und das darin verankerte Leitbild der Schule darstellen. Nach § 127 b HSchG gestaltet die Schule „den Rahmen, in dem sie ihre pädagogische Verantwortung für die eigene Entwicklung und die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit wahrnimmt“.

Im Schulprogramm legt die einzelne Schule zunächst „auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme die Ziele ihrer Arbeit in Unterricht, Erziehung, Beratung und Betreuung unter Berücksichtigung des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags“ fest.

Wenn nun das schuleigene Förder- und Erziehungskonzept im Unterricht einer jeden Lehrkraft zur Wirkung gelangen soll, dann orientieren sich Inhalte und Methoden des Unterrichts, der Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die Gestaltung der Klasse usw. konsequenterweise an den Zielen und Schwerpunkten der schulischen Arbeit, wie sie im Schulprogramm festgelegt sind. Als weitere grundsätzliche Ausrichtung kommt der Förderauftrag der Schule dazu, wie er im Schulgesetz formuliert ist.

Im Hessischen Schulgesetz heißt es in § 3 Abs. 6 zum **Förderauftrag der Schule**:

„Die Schule ist so zu gestalten, dass die gemeinsame Erziehung und das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler in einem möglichst hohen Maße verwirklicht werden und jede Schülerin und jeder Schüler unter Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage in der körperlichen, sozialen und emotionalen sowie kognitiven Entwicklung angemessen gefördert wird. Es ist Aufgabe der Schule, drohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprache sowie der körperlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung mit vorbeugenden Maßnahmen entgegenzuwirken.“

In entsprechenden Verordnungen (§ 10 Abs. 4 der Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses und § 2 VOBGM, § 4 VOLRR) wurde die praktische Umsetzung dieses Förderauftrags der Schulen dahingehend erweitert, dass im Falle von

- drohendem Leistungsversagen,
- Nichtversetzung,
- Hochbegabung,
- festgestellten Schwierigkeiten im Lesen, im Schreiben, in der Rechtschreibung und im Rechnen

Förderpläne unter Beteiligung des Kindes und seiner Eltern zu schreiben sind. In diesen Plänen soll primär festgehalten werden, welche Maßnahmen von der Schule ergriffen werden, um dem besonderen Förderbedarf des Kindes zu entsprechen.

n Bedeutung für den Unterricht

Es stellt sich für jede Schule die organisatorische und pädagogische Frage, ob es angesichts der realen Bedingungen noch möglich ist oder möglich sein sollte, die vereinbarten Fördermaßnahmen abgekoppelt vom tatsächlichen Unterrichtsgeschehen stattfinden zu lassen, oder ob es nicht sinnvoller ist, Unterricht in der Schule so zu gestalten, dass individuelle Förderung direkt *im Unterricht* stattfinden kann.

Förderpläne, die ohne die Absicht geschrieben werden, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, sondern nur einer formalen Verpflichtung entsprechen, verschärfen die Selektion und begründen schließlich nur die Abstufung in andere, niedrigere Schulformen.

Förderplanung, die nur auf den Einzelfall bezogen wird, ohne in das allgemeine schulische Förderkonzept eingebettet zu sein, führt nicht zur Schaffung lernförderlicher Rahmenbedingungen, sondern zu Überforderungssituationen für Lehrerinnen und Lehrer. Um ein Förder- und Erziehungskonzept wirksam umsetzen zu können, bedarf es eines **Entwicklungsprozesses**, in den das ganze Kollegium einbezogen wird.

Das kann wie folgt aussehen:

- Zunächst verständigt man sich darauf,
 - in welchen Bereichen und mit welchen Maßnahmen Schülerinnen und Schüler in dieser Schule besonders gefördert werden können,
 - welche der erforderlichen Erziehungsaufträge (§ 2 und § 3 HSchG) wie und in welchem Unterrichtsangebot umgesetzt werden sollen.

- Darauf abgestimmt werden Anforderungen und Kompetenzen definiert sowie Materialien zur inneren Differenzierung entwickelt und angeschafft.
- Zur Gestaltung der Klassen und Jahrgänge entstehen Konzepte, die
 - individuelle Arbeitsformen fördern,
 - den schnellen Wechsel der Sitzordnungen ermöglichen,
 - eine einheitliche Vorgehensweise bei der Umsetzung offener Arbeitsformen wie Wochenplan- oder Freiarbeit erkennen lassen,
 - Möglichkeiten zur Nutzung neuer Medien eröffnen.
- In einem weiteren Schritt werden Regeln und Rituale vereinbart, auf deren Einhaltung und Umsetzung jede Lehrkraft in ihrem Unterricht gleichermaßen achtet.
- Zur Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse werden einheitliche Vorlagen entwickelt, mit deren Hilfe jede Lehrkraft Lern- und Leistungsstand sowie Arbeits- und Sozialverhalten gezielt beobachten und beschreiben kann, um daraus individuelle, auf den Unterricht bezogene Fördermaßnahmen abzuleiten.
- Ebenso wird die Förderplanarbeit im Zusammenhang mit drohendem Leistungsversagen bzw. drohender Nichtversetzung so organisiert, dass die individuelle Förderung betroffener Schülerinnen und Schüler auch im Regelunterricht und nicht ausschließlich zu Hause oder in speziellen Förderkursen erfolgt.

An der Unterrichtsgestaltung wie auch der Haltung einer Lehrkraft lässt sich erkennen, inwieweit das schuleigene Förder- und Erziehungskonzept im eigenen Unterricht wirksam wird:

- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten bei transparenter Unterrichtsgestaltung an eigenen Zielsetzungen,
- haben selbstständige Arbeitsformen eingeübt,
- wenden diese bei Bedarf – genau angeleitet – in Erarbeitungs-, Übungs- und Anwendungsphasen des Fachunterrichts an,
- können den eigenen Lernprozess beschreiben und dokumentieren,
- bekommen gezielte Rückmeldungen zum aktuellen Lern- und Leistungsstand.

Damit die körperliche, soziale, emotionale sowie kognitive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler individuell besser gefördert werden kann, verändert sich die Lehrerrolle: Der Aspekt der **Begleitung im**

Lernprozess tritt zunehmend in den Vordergrund. Fühlen sich Schülerinnen und Schüler als Personen mit individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit Stärken und Schwächen wertgeschätzt und angenommen, so wirkt sich das auf das gesamte Klima der Klasse aus:

- Die Bereitschaft zur gegenseitigen Unterstützung ist erkennbar.
- Konflikte werden offen ausgetragen und es wird gemeinsam nach Lösungen gesucht.
- Die Toleranz gegenüber der Abstammung, Sprache, Herkunft sowie religiösen und politischen Anschauung anderer Klassenmitglieder ist entwickelt und wird im Umgang miteinander praktiziert (HSchG § 2 Abs. 2).

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Es finden sich in jeder Schulform bei allen Kindern Unterschiede in

- den kognitiven Lernvoraussetzungen,
- den allgemeinen sprachlichen Kompetenzen,
- den sozialen Fähigkeiten,
- den Interessen und Neigungen,
- der Leistungsmotivation,
- den Erwartungen an Erwachsene,
- den Auffassungen von richtigem Rollenverhalten,
- den physischen und gesundheitlichen Voraussetzungen,
- den Traditionen, Wertmustern und Normen.⁶⁹

Um diese Differenzen wahrnehmen zu können, ist es notwendig, Unterrichtssituationen so zu gestalten, dass Wahrnehmen und Beobachten für Lehrende überhaupt möglich ist. „Fördermöglichkeiten bauen immer auf dem Vorhandenen, auf den Ressourcen und Stärken, nicht aber auf dem Nichtvorhandenen, den Schwächen und Defiziten auf.“⁷⁰

Ohne die Möglichkeit der Lehrperson, Schülerinnen und Schüler beobachten zu können, ist Förderung von besonders leistungsstarken oder auch leistungsschwachen Lernenden also nicht möglich. Die Beobachtung ermöglicht es dem Lehrenden, in den Lernprozess steuernd einzugreifen und die Wirkung seiner Intervention zu überprüfen.

Unterrichtssituationen zu schaffen, in denen es dem Lehrenden möglich ist, die Lernenden zu beobachten, individuelle Rückmeldungen zu geben, risikoreiche Lernwege frühzeitig zu erkennen, erscheint

⁶⁹ Vgl. Preuss-Lausitz, U.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim, Basel 1993.

⁷⁰ Werning, R.: Pädagogische Beobachtungskompetenz. In: Lernende Schule 7 (2004) 26. S. 4-8.

demzufolge unabdingbar. Hierfür besonders geeignete Methoden sind z. B. die Arbeit an Stationen, Freiarbeit, Arbeit an Wochen- und Tagesplänen, Projektarbeit, Jahresarbeiten, Portfolioarbeit, Arbeit mit Lerntagebüchern, Lernverträge und anderes mehr (vgl. VI.3.4).

Lernsituationen, d. h. Phasen, in denen die Aneignung der Lerninhalte erfolgt, müssen von Leistungssituationen, d. h. Situationen der Bewertung und Leistungsfeststellung, klar getrennt werden (diese Anforderung wird besonders bei der Festsetzung von mündlichen Noten oft nicht erfüllt).

Die Frage nach der **Bewertung** stellt sich im Zusammenhang mit individueller Förderung besonders nachdrücklich. Grundsätzlich ist es in der Bewertungssituation entscheidend zu erfassen, welche Leistungen ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt erbringt, egal wie diese Leistung zustande gekommen ist (dies wird z. B. sichtbar bei der Anwendung des Nachteilsausgleichs).

Der Dialog zwischen Lehrendem und Lernenden und die damit einhergehende Abstimmung des Lernangebots auf den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes sollen dazu führen, dass Lernziele (Grundanforderungen, erweiterte Anforderungen, Kompetenzen o. Ä.) formuliert werden und Bewertungsmaßstäbe für die Leistungssituation festgelegt werden, sodass die Grundlage der Bewertung für die Schülerinnen und Schüler transparent wird.

Während bei den Kindern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf eine im Förderplan festgelegte **Individualnorm** (Lernfortschritt groß - klein) zugrunde gelegt wird, erfolgt die Leistungsbewertung bei allen anderen Kindern meist in Bezug zur **Sozialnorm** (überdurchschnittlich - unterdurchschnittlich) und zur **Sachnorm** (Anforderungen erfüllt - Anforderungen nicht erfüllt).

Die sich daraus in der schulischen Praxis ergebenden Widersprüche lassen sich am ehesten dann zufriedenstellend bearbeiten, wenn Kolleginnen und Kollegen einer Schule eine gemeinsame Vorstellung von individueller Förderung entwickelt haben und entsprechende Kooperationsstrukturen vorhanden sind. **Teamstrukturen** erleichtern den Kolleginnen und Kollegen die Vorbereitung einer lernförderlichen Umgebung, schaffen Klarheit im Hinblick auf die Erfüllung festgelegter Standards und lassen die allgemeine Lern- und Leistungssituation im Jahrgang bzw. in der Schule sichtbar werden.

„Wir haben herausgefunden, dass die Leistungsunterschiede zwischen starken und schwachen Schülern tendenziell abnehmen, sobald die Lehrer weniger anspruchsvolle Aufgaben stellen. Gleichzeitig verlangsamt sich jedoch der Leistungsfortschritt der gesamten Klasse. [...] Hausaufgaben sollten so auf den einzelnen Schüler zugeschnitten sein, dass sie ihn herausfordern, er sie aber gleichzeitig noch bewältigen kann. Dafür bietet es sich oft an, die Hausaufgaben je nach Fähigkeitsniveau zu individualisieren. Dadurch geht zwar möglicherweise die Leistungsschere innerhalb der Klasse auf, doch das Leistungsniveau insgesamt steigt.“⁷¹

Weitere Vorschläge

Anregende Gestaltung der Klassenräume

Die Einrichtung der Klassenräume sowie die Sitzordnung (vgl. VI.2.3) können eine anregende Lernumgebung bieten.

Sollen die Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler am Ende in der Klasse präsentiert und somit angemessen gewürdigt, beurteilt oder auch bewertet werden, muss zumindest eine Wand in der Klasse für die Veröffentlichung der Dokumente zur Verfügung stehen. Eine weitere Wand sollte zur Angabe von Grund- und erweiterten Anforderungen für Wochenplanarbeit in verschiedenen Fächern genutzt werden können.

In den unteren Jahrgängen können alle Schülerinnen und Schüler z. B. am Ende des Tages mit kleinen Namensfähnchen bereits erfüllte Anforderungen markieren. Die Bewältigung jeder Etappe auf dem Weg zum Ziel macht Mut und hilft bei der Überwindung von Lernproblemen. Erst die Offenlegung von Anforderungen und Zielen ermöglicht auch die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess.

Anregung bietet ebenfalls die Einrichtung einer **Klassenbibliothek** mit altersgemäßen Büchern, Zeitschriften und Nachschlagewerken, die in offenen Arbeitsformen oder Pausen genutzt werden können. Ebenso sollten Übungs- und Differenzierungsmaterialien in allen Jahrgangsstufen so aufbereitet, angeordnet und aufgestellt sein, dass sie in jeder Klasse nach ähnlichen Gesichtspunkten genutzt werden können. Lehrkräfte, die vertretungsweise in die Klasse kommen, sind auf diese Weise bereits grundsätzlich mit den Materialien vertraut und können somit die Weiterarbeit an begonnenen Themen sinnvoll anleiten.

⁷¹ Wiarda, J.-M.: „Die beste Hilfe ist gar keine Hilfe“. Interview mit U. Trautwein. In: DIE ZEIT 37 (2005) 43. S. 42.

Vereinbarte und für alle transparente Regeln (siehe auch Kriterium VI.4.3)

Die immer wieder neu zu Beginn eines jeden Schuljahres gemeinsam vereinbarten Regeln sind für alle sichtbar in der Klasse aufgehängt. Sie beziehen sich auf den Umgang miteinander, auf die Zusammenarbeit in der Gruppe sowie in der Klasse (Klassenämter).

Die Einhaltung von Regeln nach einem **Punktesystem** zu belohnen, ist erfolgversprechender, als deren Nichteinhaltung zu sanktionieren. Bei Ersterem wird in einem festgelegten Rhythmus mit der Klasse gemeinsam überprüft, wer für die Einhaltung der Regeln einen Klebepunkt bekommt. Wird die verabredete Punktzahl von einem Schüler erreicht, gibt es eine kleine Belohnung.

Entstehen dennoch Konflikte, die sich zudem auf diese Art nicht lösen lassen, ermöglicht der **Klassenrat**, die Probleme in einem geregelten Verfahren anzusprechen und zu bearbeiten. Hierfür werden anstehende Themen die Woche über gesammelt. Eine Schülerin oder ein Schüler leitet den Klassenrat, ein anderes Klassenmitglied führt das Protokoll und jeder darf sich nur nach Worterteilung durch die Moderatorin oder den Moderator äußern. Nach der Aussprache zu einem Problem werden Lösungsvorschläge gemacht und Vereinbarungen getroffen.

Für schwierige Schülerinnen und Schüler, die sich trotz der genannten Maßnahmen nicht an die Regeln halten und oft aus persönlichen Gründen „ausrasten“, ist die Einrichtung eines **Krisenbüros** in der Schule sinnvoll. Mit einem bestimmten Auftrag wird der Schüler bzw. die Schülerin zu der im Krisenbüro anwesenden Lehrkraft geschickt und von dieser betreut. Mit Gesprächen kann die Auszeit unterstützt und begleitet werden, bis der Schüler bzw. die Schülerin mit einem Lösungsvorschlag in die Klasse zurückkommt und gegebenenfalls dann wieder am Unterricht teilnimmt.

Dokumentation und Begleitung des individuellen Lernprozesses (siehe auch Kriterium VI.3.2 und 3.3)
Zur Dokumentation des individuellen Lernprozesses wird ein **Lernjournal** geführt, das auch die Lehrkraft nutzt, um Rückmeldungen und Tipps zu geben. Zu Beginn des Lernprozesses werden die individuellen

Ziele festgehalten. Während des Lernprozesses können Eintragungen zu den eigenen Lernaktivitäten und Arbeitsmethoden, zu Irritationen, Hoffnungen und Wünschen oder zu empfundenen Behinderungen erfolgen. Am Ende des Lernprozesses findet eine Selbstreflexion statt.

Durch Gespräche über die jeweiligen Eintragungen oder auch schriftliche Rückmeldungen bleibt der individuelle Lernprozess für Lehrkraft und Schüler transparent und nachvollziehbar. Frühzeitig können hiermit Ursachen für Störungen erkannt und bearbeitet werden. Das Schreiben von Förderplänen ist häufig nicht mehr erforderlich, weil der individuelle Umgang mit Stärken und Schwächen zum Unterrichtsalltag einer jeden Lehrkraft gehört.



Praxisbeispiel: Entwicklung eines Förderkonzepts

Um für Schule und Unterricht wirksame Förderkonzepte zu entwickeln, ist eine **Bilanzierung der bisherigen Arbeit** im Kollegium notwendig.

Eine speziell dafür eingerichtete Arbeits- oder Projektgruppe bereitet diese **Bilanzierungskonferenz** vor und begleitet den anschließenden Entwicklungsprozess. Diesem Team sollten alle Personen angehören, die maßgeblich mit der Umsetzung aktueller Schwerpunkte des Förderns wie der Lese-/ Sprachförderung, der Förderplanarbeit oder auch der Hochbegabtenförderung beauftragt worden sind. Durch eine gezielte Zusammenarbeit lassen sich somit alle bereits existierenden oder zu entwickelnden Teilkonzepte sinnvoll aufeinander abstimmen und zu einem übergeordneten Gesamt-Förderkonzept zusammenfassen.

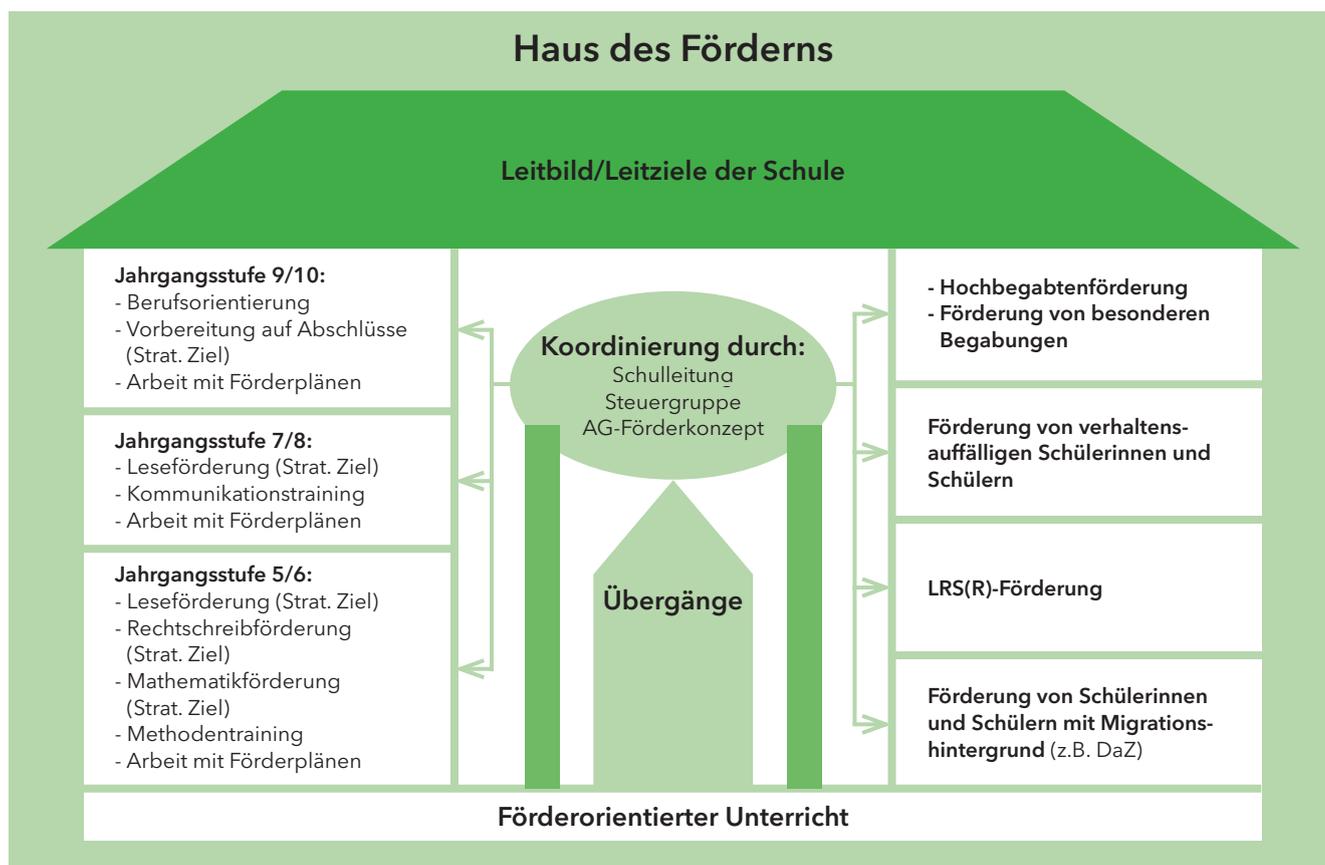
Mindestens sechs Wochen vor der Bilanzierungskonferenz muss ein erstes **Vorbereitungstreffen** der Arbeitsgruppe stattfinden, um nach einem Austausch das schuleigene „**Haus des Förderns**“ (siehe Beispiel 1) für die nachfolgende **Vorbereitungskonferenz** zu erstellen. Wird dieses umfassende Förderkonzept

dann in der Vorbereitungskonferenz dem Kollegium präsentiert, ergeben sich ausreichend Anknüpfungspunkte für die bevorstehende Bilanzierung.

Zur weiteren Vorbereitung der Bilanzierungskonferenz stellt die Gruppe beim Vorbereitungstreffen **Leitfragen** zusammen (siehe Beispiel 2), die - bezogen auf die Schülerinnen und Schüler ihrer Schule sowie auf die im „Haus des Förderns“ dargestellten Arbeitsschwerpunkte - für die Bilanzierung hilfreich sind. Die ausgewählten Leitfragen werden ebenfalls in der Vorbereitungskonferenz ausgeteilt, mit der Bitte, die ausgefüllten Bögen zur Bilanzierungskonferenz mitzubringen.

Chronologischer Ablauf in Einzelschritten:

1. Bildung einer Arbeitsgruppe (AG),
2. Vorbereitungstreffen der AG: Erarbeiten von
 - a) „Haus des Förderns“,
 - b) Leitfragen,
3. Vorbereitungskonferenz:
 - a) Präsentation des Konzepts „Haus des Förderns“ durch die AG und anschließende Diskussion;
 - b) Austeilen der Leitfragen-Bögen ans Kollegium mit der Bitte um Bearbeitung,
4. Bilanzierungskonferenz.



Beispiel 1: Haus des Förderns

Leitfragen zur Bilanzierung

I. Grundsätze förderdiagnostischen Arbeitens

1. Setze ich spezielle Methoden/Verfahren ein, um Daten und Informationen zu sammeln (Beobachtungsbögen, Tests)?
2. Nutze ich Verfahren zur Begleitung des Lernprozesses?
3. Nutze ich spezielle Methoden, um den individuellen Lernstand zu ermitteln? (Kompetenzraster, Eingangsdiagnostik)
4. Sind Absichten und Ziele meines Unterrichts in meiner Klasse erkennbar?
5. Achte ich in meinem Unterricht auf die Trennung von Förder- (ohne Noten) und Bewertungsphasen (mit Noten)?
6. Treffe ich mit Schülerinnen und Schülern Zielvereinbarungen zu Beginn ihres Lernprozesses?
7. Beachte ich bei der Förderung die Notwendigkeit besonderer Fördermaßnahmen?

II. Arbeit mit Förderplänen nach VOBGM

1. Achte ich bei der Protokollierung von gezielten Beobachtungen auf die Trennung von Beobachtung und Deutung?
2. Sind mir sowohl Stärken als auch Schwächen meiner Schülerinnen und Schüler bekannt?
3. Achte ich auf die Erstellung von realistischen und messbaren Förderzielen?
4. Spreche ich vereinbarte Maßnahmen stets mit allen Beteiligten (Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schülern) ab?
5. Findet eine Überprüfung der Umsetzung von Förderzielen nach der vereinbarten Zeit statt?
6. Werden die Förderpläne fortgeschrieben?

III. Organisation und Koordination der Förderplanarbeit

1. Gibt es festgelegte Konferenzzeiten zur Koordination der Förderplanarbeit?
2. Arbeite ich dazu im Team? (Klassen-, Jahrgangs-, Förderteam)
3. Sind die Treffen/Konferenzen im Jahresarbeitsplan der Schule festgeschrieben?
4. Ist die Verantwortlichkeit für den jeweiligen Förderplan geregelt?
5. Gibt es eine geregelte Kooperation mit außerschulischen Helfern? (z. B. Erziehungsberatung)
6. Werden aktuelle Förderpläne für alle gut zugänglich abgelegt?

IV. Fördermaßnahmen in Bezug auf Übergänge

1. Hole ich die Schülerinnen und Schüler dort ab, wo sie stehen?
2. Gesteh ich neuen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Leistungen einen „zeitlichen Schonraum“ zu?
3. Kooperiere ich mit Kolleginnen und Kollegen der vorangehenden/nachfolgenden Klassen/Schulen/Institutionen?
4. Vermittle ich jene Bildungsinhalte, die in der nachfolgenden Institution von Bedeutung sind?
5. Steht meine Bewertung in Einklang mit den Ansprüchen der vorangehenden/nachfolgenden Institution?

V. Förderung unterschiedlicher Kompetenzen

1. Führe ich in meiner Klasse Methoden-/Kommunikationstraining durch?
2. Sind die verabredeten Regeln für den Umgang miteinander in meiner Klasse erkennbar?
3. Trainiere ich in meinem Unterricht verschiedene Arbeits- und Lernformen?
4. Findet in meinem Unterricht ein motivierender Wechsel von Lehr- und Lernformen statt?
5. Vermittle ich den Schülern einen zielführenden Umgang mit Arbeitsmaterialien?
6. Fördere ich eine freundliche und kooperative Atmosphäre zwischen leistungsstarken und -schwachen Schülerinnen und Schülern? (Helfersystem)
7. Vermittle ich den Schülerinnen und Schülern durch gezielte Maßnahmen soziale Kompetenzen?

n Ausgewählte Literatur

Amt für Lehrerbildung: Leistungen ermitteln, bewerten und rückmelden. Materialien zur Schulentwicklung; 39. Frankfurt/M.. 2005.

Domsch, H.; Krowatschek, D.: Förderpläne - kein Problem. Lichtenau 2007.

Friedrich Jahresheft: Disziplin. Seelze 2002.

Friedrich Jahresheft: Heterogenität. Seelze 2004.

Lersch, R.: Gemeinsamer Unterricht. Schulische Integration Behinderter. Neuwied 2001.

Preuss-Lausitz, U.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim, Basel 1993.

Klippert, H.: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Weinheim 1997.

Mattes, W.: Methoden für den Unterricht. Paderborn 2007.

Pallasch, W.; Hameyer, U.: Lerncoaching. Weinheim, München 2008.

Schüllermann, A.: 1. Förderplanung richtig verorten (Aufsatz A 3.1). 2. Förderplanarbeit starten (Aufsatz A 3.2). 3. Förderplanarbeit bilanzieren (Aufsatz A 3.3). In: Fördern und Fordern in der Sek. I. Stuttgart 2006.

Stern, E.: Schubladendenken, Intelligenz und Lernstypen. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. In: Friedrich Jahresheft 2004: Heterogenität. S. 36-39.

Tillmann, K. J.: System jagt Fiktion. In: Friedrich Jahresheft 2004: Heterogenität.

Vogelsang, W.: Damit Fördern im Unterricht gelingen kann. Es ist mehr als Sitzen in Gruppentischen (Aufsatz D1.1). In: Fördern und Fordern in der Sek. I. Stuttgart 2006.

Werning, R.: Pädagogische Beobachtungskompetenz. In: Lernende Schule 7 (2004) 26. S.4-8.

Wiarda, J.-M.: „Die beste Hilfe ist gar keine Hilfe.“ Interview mit U. Trautwein. In: DIE ZEIT 37 (2005) 43. S. 42.

Zetterström, A.: Individuelle Entwicklungspläne. Schüler optimal begleiten und fördern. Das schwedische Modell. Mülheim 2007.

Dimension VI.4

Lernförderliches Klima und Lernumgebung

n Erläuterung der Dimension

Allgemein versteht man unter **Klima** die „Gesamtheit schulischer Merkmale in der Wahrnehmung der Schüler“.⁷² In einem engeren Sinn wird mit dem Begriff „Klima“ die humane Qualität der Lehrer-Schüler- und der Schüler-Schüler-Beziehungen bezeichnet.⁷³

Zu einem lernförderlichen Klima gehört eine Unterrichts-atmosphäre, die gekennzeichnet ist durch:

- wechselseitige Wertschätzung,
- verlässlich eingehaltene Regeln,
- geteilte Verantwortung,
- Gerechtigkeit der Lehrperson gegenüber jedem Einzelnen und der Lerngruppe insgesamt,
- Fürsorge der Lehrperson für die Schülerinnen und Schüler und der Klassenmitglieder füreinander,⁷⁴
- gegenseitiges Vertrauen.

Ein **lernförderliches Klima** und eine **anregende Lernumgebung** sind wichtige Kontextfaktoren für gelingendes Lernen im Unterricht. Insgesamt ist das Unterrichtsklima nur schwer fassbar und Untersuchungen hierzu gestalten sich schwierig, da Aussagen zum Klima immer nur aufgrund persönlicher Einschätzungen getroffen werden können.

Allerdings haben Ergebnisse der schulischen Klimaforschung gezeigt, dass ein positives Unterrichtsklima nachhaltige Auswirkungen haben kann auf:⁷⁵

• Leistungsbereitschaft und Leistungsverhalten

Ein positives Klima führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht besser mitarbeiten. Sie leiden weniger unter Schulangst.

• Einstellungen zu Schule und Unterricht

Wenn ein positives Klima vorherrscht, sind Schülerinnen und Schüler zufriedener mit der Schule und haben mehr Freude am Unterricht.

• Sozialverhalten

Bei einem positiven Unterrichtsklima kommt es seltener zu Unterrichtsstörungen und aggressivem Verhalten.

• Interessenentwicklung

Erleben Schülerinnen und Schüler ihre schulische Umwelt positiv, entwickeln sie mehr Interesse für das jeweilige Fach.

• Lernerfolg

Insgesamt steigt der Lernerfolg bei einem positiv erlebten Unterrichtsklima.

In einem positiv erlebten pädagogischen Klima können Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten und Interessen insgesamt besser entfalten. Der Anteil echter Lernzeit wird erhöht und es wird einfacher, kooperative Unterrichtsformen zu realisieren. Somit können positive Klimafaktoren einen katalysierenden Einfluss auf andere Merkmale guten Unterrichts ausüben.⁷⁶

Die Herstellung eines guten Klassenklimas ist nicht auf direktem Wege und nicht über bloße Appelle zu erreichen. Vielmehr gilt es, zuerst an den Haltungen zu arbeiten, mit denen sich Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler im Unterricht begegnen.

Bülter und Meyer schlagen folgende Maßnahmen zur Verbesserung des Klassenklimas vor:⁷⁷

- Ausbau der Mitbestimmung (z. B. Sitzordnung, Klassensprecher, Klassenräte),
- Maßnahmen zur Gewaltprävention,
- Konfliktmoderation und Mediation,
- regelmäßiges Schülerfeedback und Evaluation,
- Metaunterricht zur Klärung von Missständen und zum Ausloten von Alternativen.

72 Rost, D. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001. S. 622.

73 Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004. S. 49.

74 Vgl. ebd., S. 47.

75 Ebd., S. 51.

76 Vgl. ebd., S. 35.

77 Vgl. ebd., S. 54.

A. Helmke empfiehlt zum Erreichen eines lernförderlichen Klimas:⁷⁸

- die Schaffung möglichst vieler nicht mit Leistungsbewertungen verbundener Lernsituationen,
- einen freundlichen Umgangston und wechselseitigen Respekt,
- Herzlichkeit und Wärme,
- eine entspannte Atmosphäre,
- Humor und Toleranz,
- einen konstruktiven Umgang mit Fehlern.

In der Schulpraxis können **Klimafragebögen** hilfreiche Informationen für eine erste Bestandsaufnahme liefern und als Ausgangspunkt für einen gemeinsamen Prozess der Verbesserung des Umgangs miteinander dienen. Ein alltagstaugliches Instrument, um das Sozialklima in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu messen, stellt das Institut für Qualitätsentwicklung zur Verfügung.⁷⁹

Weitere Instrumente zur Erfassung des Klassenklimas sind die „Landauer Skalen zum Sozialklima“ (LASSO).⁸⁰

Ähnlich wie das Klima wirkt sich auch die Gestaltung der **Lernumgebungen** auf die Lernprozesse und die

Ergebnisse aus. Mit förderlichen Lernumgebungen sind gemeint: sowohl die räumlichen Umgebungen wie z. B. der Klassenraum, Fachräume oder andere Arbeitsbereiche in der Schule als auch pädagogische Umgebungen, also die Gestaltung der Lernsituation oder die Entscheidung über Methoden, Materialien usw.

N Ausgewählte Literatur

Eder, F.: Schul- und Klassenklima. In: D. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001. S. 578–586.

Hatto, C.: Das Klassenklima fördern. Ein Methodenhandbuch. Berlin 2003.

Klassenklima. PÄDAGOGIK 56 (2004) 11.

Kowalczyk, W.; Ottich, K.: Respektvoller Umgang miteinander. Berlin 2004.

Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.

Meyer, H.; Pfiffer M.; Walter, C.: Ein unterstützendes Lernklima erzeugen. In: PÄDAGOGIK 59 (2007) 11. S. 42–47.

Zumhasch, C.: Das Unterrichtsklima. In: K.-H. Arnold u. a.: Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2006. S. 144–147.



78 Helmke, A.: Was wissen wir über guten Unterricht? In: PÄDAGOGIK 58 (2006) 2. S. 42–45.

79 Institut für Qualitätsentwicklung (IQ): Fragebögen zum Klassenklima. Wiesbaden 2008.

80 Saldern, v. M.; Littig, K. E.: Landauer Skalen zum Sozialklima. Weinheim 1987.

VI.4.1 Die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler pflegen einen von wechselseitiger Wertschätzung, Höflichkeit, Fairness und Unterstützung gekennzeichneten Umgang miteinander

n Erläuterung des Kriteriums

Wechselseitige Wertschätzung, Höflichkeit, Fairness und Unterstützung im Umgang miteinander sind prägende Elemente eines lernförderlichen Unterrichtsklimas. Sie kennzeichnen den Umgang der Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern wie auch den Umgang der Schülerinnen und Schüler miteinander. Sie sind elementare Bestandteile einer Pädagogik, die die Entwicklung zum **autonomen und mündigen Individuum**, zu einer **demokratischen Persönlichkeit** als wichtigstes Ziel verfolgt.

Die konzeptionelle Grundlage hierfür stellt die pädagogische **Theorie der Subjektbildung** dar, nach der die Herausbildung des Subjekts, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Individualität im sozialen Kontext erfolgt und an eine wechselseitige Anerkennung der Individuen untereinander geknüpft ist. Die Entwicklung individueller Subjektivität ist also abhängig von der Teilnahme an sozialen Beziehungen und vollzieht sich in sogenannten Anerkennungsverhältnissen, für die in Schule und Unterricht die Grundlagen geschaffen werden können („**Pädagogik der Anerkennung**“).⁸¹ Eine solche Anerkennung fördert die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein bei Kindern und Jugendlichen und ist insofern ein wichtiger Faktor der Persönlichkeitsbildung und des erzieherischen Auftrags von Schule.

Unter lernpsychologischen Gesichtspunkten kann durch einen verständnisvollen und respektvollen Umgang untereinander auch eine positive Einstellung zum Lernen gefördert werden. Lehrerinnen und Lehrer, die durch ihre Einstellung eine Wertschätzung ihrer Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck bringen und ihnen vermitteln, dass sie an sie glauben und Vertrauen in ihre Fähigkeiten haben, erleichtern es ihren Schülerinnen und Schülern, ihre Fähigkeiten zu entwickeln. In diesem Kontext spielt die Form der Leistungsbewertung eine besondere Rolle.⁸²

n Bedeutung für den Unterricht

Wertschätzung und gegenseitige Unterstützung sind Erziehungsprinzipien und Grundpfeiler eines lernförderlichen Umgangs miteinander. Vielfach gehören sie zu den im Schulprogramm festgeschriebenen Eckpfeilern. Sie sind Ziel und Mittel gleichermaßen und insofern Bestandteil eines jeden Unterrichts. Ihre Umsetzung kann im Unterricht und im Schulleben durch unterstützende Maßnahmen und Projekte gefördert werden.

Verständnis und Wertschätzung im Unterricht lassen sich an folgenden Merkmalen erkennen:

- Der Umgang miteinander zeugt von gegenseitigem Respekt.
- Auch die Schülerinnen und Schüler untereinander verhalten sich dementsprechend.
- Lehrerinnen und Lehrer zeigen Vertrauen in die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler.
- Ermutigende Äußerungen sind üblich.
- Fehler werden von der Lehrperson nicht sanktioniert.
- Die Lehrperson nutzt Fehler als Lerngelegenheit.
- Die Lehrperson würdigt die Beiträge ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen.
- Schülerinnen und Schüler werden mit herausfordernden Aufgaben konfrontiert.

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Demokratiepädagogischer Qualitätsrahmen

Der vom DipF (Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung) entwickelte demokratiepädagogische Qualitätsrahmen⁸³ für Schulen enthält Kriterien, mit deren Hilfe auf den unterschiedlichen Ebenen von Unterricht und Schule Toleranz und Respekt entwickelt und gefördert werden können.

81 Vgl. hierzu Hafener, B. u. a. (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Bad Schwalbach 2002.

82 Vgl. hierzu die Erläuterungen zu VI.3.3.

83 <http://www.dipf.de/gfpf/publikationen/Gf2006n1.pdf>. 29.11.2007.

Arbeitsebene Unterricht/Klasse:

- Förderung von kritischer Loyalität,
- Förderung von Anerkennung,
- Förderung von Verantwortungsübernahme,
- Transparenz,
- Behandlung von Widersprüchen der Demokratieerziehung.

Arbeitsebene Organisation Schule:

- Transparenz von Entscheidungsmöglichkeiten in der Schule,
- Mitentscheidung von Schülerinnen und Schülern,
- Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen und Schüler,
- Förderung von Anerkennung,
- Vernetzung politikrelevanter Themen über Fächergrenzen hinweg.

Demokratie-Lernen als Kultur der Anerkennung in Unterricht und Schule

Viele Schulen fördern demokratiepädagogische Konzepte und soziales Lernen auf der Grundlage ihres Schulprogramms oder durch Teilnahme an Netzwerken und Projekten.

In solchen demokratiepädagogischen Programmen kann sich z. B. durch Verantwortungsübernahme und Mitwirkung bei der Schulgestaltung eine demokratisch geprägte Schulkultur entwickeln, die durch die Erfahrung von Selbstachtung und sozialer Wertschätzung Schülerinnen und Schülern Lerngelegenheiten zum Aufbau einer verantwortungsbewussten und demokratischen Persönlichkeit bietet. Anregungen und Unterstützung finden sich in dem Projekt „Demokratie lernen“, das von der Bund-Länder-Kommission durchgeführt wird: www.blk-demokratie.de.

Weitere Anregungen und Unterstützung:

Europarat: www.coe.int/edc.de

Bundesländer:

www.kmk.org/intang/demokratieerziehung.de

www.bertelsmannstiftung.de

N Ausgewählte Literatur

Haan, G. de; Edelstein, W.; Eikel, A (Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim 2007.

VI.4.2 Die Schülerinnen und Schüler zeigen Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft, die Lehrpersonen ermutigen sie entsprechend

n Erläuterung des Kriteriums

Bemühen und Anstrengung gelten neben Begabung und Vorkenntnissen als wichtige Einflussfaktoren des Lernerfolgs.⁸⁴

Hier geht es nicht nur die oberflächlich wahrnehmbare Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft, die sich u. a. bei der Mitarbeit im Unterricht, dem Erledigen von Hausaufgaben, Üben für Klassenarbeiten oder Leistungsüberprüfungen ablesen lässt, sondern auch um die sich hinter diesen Aktivitäten befindliche **motivationale Einstellung**, die für einen kontinuierlichen Lernerfolg eine bedeutende Rolle spielt.

Lernpsychologisch bedeutet **Motivation** die Bereitschaft, sich dauerhaft und aktiv mit bestimmten In-

halten und Themen zu beschäftigen, um neues Wissen zu erwerben und Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verbessern. Das Ausmaß an Lernmotivation hängt von einer Vielzahl unterschiedlicher motivationaler wie emotionaler Steuerungsfaktoren und der jeweiligen Lernsituation ab. Es ist individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Versuche, (Lern-)Motivation über eine besondere Gestaltung der (Lern-)Situation anzuregen, sind umso erfolgreicher, je besser die situativ gebotenen Anreize zur Motivstruktur des jeweiligen Lerner bzw. der jeweiligen Lernerin passen. Die Möglichkeit zur Gruppenarbeit ist beispielsweise für die Lernenden motivierend, die über ein ausgeprägtes Anschlussmotiv verfügen.⁸⁵ Aufgrund der individuellen Unterschiedlichkeit von Motivationsstrukturen ist es

84 Rost, D. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001. S. 510.

85 Vgl. Rheinberg, F.: Motivationstraining und Motivierung. In: Rost, D. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001. S. 510-515.

kaum möglich, universell wirksame Empfehlungen zu geben: Wegen der divergierenden individuellen Motive kann über entsprechende Maßnahmen immer nur ein kleiner Teil einer Gruppe angesprochen werden.

Die gelingende und freudvolle Auseinandersetzung mit Anforderungen führt dagegen nachweislich zur Etablierung von individuellen Gütemaßstäben. Gerade die Überwindung von Schwierigkeiten, die Ausweitung der eigenen Grenzen, die Selbstbewährung durch Bewältigung von Anforderungen treibt die Entwicklung der Persönlichkeit voran und fördert die Leistungsbereitschaft. Häufige Misserfolge oder Misserfolgsschmerz beeinträchtigen die Anstrengungsbereitschaft in hohem Maße: „Ein Missverhältnis zwischen inneren Bestrebungen und äußeren Anforderungen kann [...] zu Enttäuschungen und Rückzug, zu Angst vor Misserfolgen und zu einem negativen Leistungsselbstbild führen.“⁸⁶

Grundlegend bei der Entstehung der Bereitschaft, sich anzustrengen, sind im pädagogischen Kontext Erfahrungen von **Respekt und Wertschätzung** (vgl. VI.4.1). Nur wenn Kinder und Jugendliche erleben, dass man ihnen positive Entwicklungen zutraut, ihre Stärken erkennt, wenn man sie immer wieder ermutigt und ihre Anstrengung würdigt, werden sie Bereitschaft zu weiterer Anstrengung entwickeln. Wenn Anstrengung allerdings ohne Resonanz bleibt, werden sich langfristig Anstrengungsverweigerung und Entmutigung einstellen.

Förderlich auf die Anstrengungsbereitschaft wirkt sich außerdem **vorbildliches Verhalten der Bezugspersonen**, also auch der Lehrerinnen und Lehrer, aus. Wenn Erwachsene Begeisterung für eine Sache vorleben, kann darin der Ausgangspunkt für die Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft liegen. Daneben müssen Kinder und Jugendliche die Erfahrung der **Sinnhaftigkeit ihres Handelns** machen. Anstrengungsbereitschaft wird nur dann gefördert, wenn Lernprozesse so gestaltet werden, dass das Sinnempfinden berührt wird. Dies gelingt umso mehr, wenn dem Handeln konkrete und realistische Ziele gesetzt werden, die erreichbar sind.

n Bedeutung für den Unterricht

Was können Lehrerinnen und Lehrer dazu beitragen, die Lern- und auch die Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu wecken und nachhaltig zu fördern?

Klarheit der Zielsetzung

Leistungshandeln ohne Zielsetzung ist kaum möglich, da häufig im Erreichen des Ziels der Anreiz für die Handlung liegt. Sind die Ziele unbekannt, kann auch kein zielorientiertes Handeln stattfinden. Dies gilt sowohl für einzelne Unterrichtsstunden als auch für längerfristige Ziele (Schuljahr, Schullaufbahn), außerdem für alle Aspekte der schulischen Interaktion und des Sozialverhaltens. Da die Ziele der Lehrpersonen und die der Schülerinnen und Schüler nicht immer deckungsgleich sind, muss viel Zeit in die Vermittlung der Ziele investiert werden. Wichtig dabei ist auch, kurzfristig erreichbare konkrete Ziele zu formulieren.

Vorbildliches Lehrerverhalten

Glaubwürdig sind die vorgegebenen Ziele nur dann, wenn sie auch Maßstab des Lehrerverhaltens sind. Steht das Lehrerverhalten im Widerspruch zu den vermittelten Zielen, sind auch die Zielsetzungen für die Schülerinnen und Schüler unglaubwürdig. Dabei sollte man sich bewusst werden, dass Lernen – also auch das Lernen in der Schule – sehr häufig durch Beobachtung geschieht. Hier geht es weniger um Inhalte als vielmehr um bestimmte Verhaltensweisen. Lehrerverhalten, und zwar sowohl das Sozial- und Kommunikationsverhalten als auch das Problemlösungsverhalten, ist in besonderem Maß motivationsfördernd. Der Umgang mit Erfolg und Misserfolg, die Haltung zur Leistung der Schülerinnen und Schüler können im positiven und negativen Sinn ein Vorbild sein. Aber auch Verhaltensdimensionen wie Authentizität, Selbstkongruenz, Wertschätzung, Empathiefähigkeit, Respekt und Akzeptanz sind positive Grundvoraussetzungen für eine günstige Wirkung auf die schulischen Interaktionen und die Motivation der Schülerinnen und Schüler.

Rückmeldung und Belohnung

Eine positive Rückmeldung und Lob gelten als die besten Möglichkeiten, die Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Sie erfahren nahezu täglich, dass gute Leistung belohnt wird.

Lob und Belohnung können in bestimmten Fällen aber auch hinderlich für die Leistungsmotivation sein. Dies gilt insbesondere dann, wenn Lehrerinnen und Lehrer zu häufig loben, ohne dass sich die Schülerinnen und Schüler anstrengen müssen. So wird das Lob entwertet und verliert seine Wirkung als positive Rückmeldung über eine erbrachte Leistung oder Anstrengung. Lehrpersonen machen sich dann

⁸⁶ Schlag, B.: Lern- und Leistungsmotivation. Stuttgart 1995. S. 23.



unglaublich, wenn sie die Schülerinnen und Schüler selbst dann loben, wenn sie eine Aufgabe nicht zufriedenstellend erfüllt haben. Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet dies, dass man sich nicht wirklich anstrengen muss.

Wichtig ist, dass **eindeutige Leistungsstandards** formuliert werden. Diese sollten für die Schülerinnen und Schüler verständlich, nachvollziehbar und überprüfbar sein. Häufig lässt sich im schulischen Kontext beobachten, dass Rückmeldungen zu einer erbrachten Leistung vollständig fehlen. Für die Schülerinnen und Schüler kann dies bedeuten, dass sich der Anstrengungsaufwand kaum gelohnt hat, was sich wiederum negativ auf das weitere Leistungsverhalten auswirken vermag.

Lob und Belohnung bedeuten nicht nur formale Leistungsrückmeldung in Form von Noten, sondern auch informelle Rückmeldung z. B. über soziale Anerkennung (Übertragung einer verantwortungsvollen Tätigkeit), positive Kommentare und Zuwendungen.

Häufiges **Strafen** und **Strafandrohungen** sind nicht nur ethisch bedenklich, sondern auch lerntheoretisch ineffizient. Falsch ist es aber auch, Fehlverhalten oder geringe Anstrengung nicht zu kommentieren bzw. auf korrigierende Rückmeldungen zu verzichten. Tadeln einer zu geringen Anstrengung kann bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern eine größere Motivation bewirken als vor schnelles Lob.

Positives Leistungsklima

Schulische Leistungen orientieren sich immer auch an den sozialen Bezugsnormen des Umfeldes. So haben das Leistungsethos der Lehrkraft, der jeweiligen Klasse und der gesamten Schule durchaus positive Auswirkungen auf das individuelle Leistungsverhalten und die Leistungsorientierung. Leistungsbereitschaft kann nachhaltig gestärkt werden, wenn es gelingt, schulische Leistungen auf allen Ebenen zu achten. Wenn die Leistung darüber hinaus in einer Lerngruppe, einer Schule erbracht wird, der man sich zugehörig fühlt, wird dem Einzelnen soziale Anerkennung zuteil, sein persönliches Leistungsselbstbild wird gestärkt und die Entwicklung der Persönlichkeit gefördert. Ein positives Leistungsklima lässt sich auch durch Formen des offenen Unterrichts und durch selbstständiges Lernen fördern.

Emotionale Komponenten beim Lernen

Auch Emotionen spielen beim Lernen eine große Rolle, im positiven wie im negativen Sinne. Schülerinnen und Schüler, die mit positiven Emotionen, mit Lernfreude bei der Sache sind, erzielen deutlich bessere Ergebnisse. Es gilt, die emotionalen Komponenten beim Lernen stärker zu berücksichtigen und eine positive Einstellung zum Lerngegenstand zu erzeugen, indem die Lerninhalte stärker an die Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler angebunden werden.⁸⁷

n Ausgewählte Literatur

- Gäser-Zikuda, M.:** Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Weinheim 2001.
- Helmke, A.:** Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze 2005.
- Rheinberg, F.:** Motivation. Stuttgart 2000.
- Rheinberg, F.:** Motivationstraining und Motivierung. In: Rost, D. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001. S. 510-515.
- Schlag, B.:** Lern- und Leistungsmotivation. Stuttgart 1995.
- Schreder, G.:** Lehren und Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler im Politik-Unterricht der Gymnasialen Oberstufe: ein Beitrag zur lernerorientierten, fachdidaktischen und qualitativen Unterrichtsforschung. Marburg 2005. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0078/pdf/textbanddiss.pdf>. 17.12.2007.
- Wellenreuther, M.:** Lehren und Lernen – aber wie? Hohengehren 2005.

⁸⁷ Schreder, G.: Lehren und Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler im Politik-Unterricht der Gymnasialen Oberstufe: ein Beitrag zur lernerorientierten, fachdidaktischen und qualitativen Unterrichtsforschung. Marburg 2005. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0078/pdf/textbanddiss.pdf>. 17.12.2007. S. 49.

VI.4.3 Das Lernen wird durch Einhaltung von Regeln und durch altersgemäße Rituale unterstützt

n **Einhaltung von Regeln: Erläuterung des Kriteriums**

Regelklarheit ist ein empirisch belegtes wichtiges Qualitätsmerkmal von Unterricht mit deutlich positiver Wirkung auf den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler.⁸⁸ Untersuchungen zur Klassenführung zeigen, dass erfolgreiche Klassen sich in hohem Maße durch Regelklarheit und Einhalten der Regeln auszeichnen, während in weniger erfolgreichen Klassen Unsicherheit und Ratlosigkeit im Umgang mit Regeln festzustellen sind. Regeln beziehen sich in ihrem Kern auf allgemeine Standards des Verhaltens und schaffen **Verlässlichkeit in den Arbeitsbeziehungen**.

Beispiele für Regeln in einer Klassengemeinschaft sind:

- Sei hilfsbereit und höflich!
- Respektiere das Eigentum der anderen!
- Hör zu, wenn andere reden!
- Respektiere die anderen!
- Befolge die Regeln der Schule!

Neben Regeln gibt es noch Regelungen in Form von Routinen – wie man z. B. seine Schulsachen auspackt, ob und, wenn ja, wann man im Unterricht etwas essen oder trinken, zur Toilette gehen darf usw. –, die ebenso einer klaren Vereinbarung bedürfen.

n **Einhaltung von Regeln: Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung**

Regeln kennen und Regeln befolgen sind zwei unterschiedliche Paar Schuhe. Ob und, wenn ja, wie vorgegebene Regeln tatsächlich eingehalten werden, hängt entscheidend davon ab, ob sie ohne weitere Begründung einfach aufgestellt oder ob sie in schülerangemessener Weise begründet werden, ob unter der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler festgelegt wird, welche Konsequenzen mit Regelverletzungen verknüpft sind und wie konsequent auf deren Einhaltung geachtet wird.

Als hilfreich hat sich erwiesen:

- das Aushandeln und Festlegen der Regeln zu Schuljahresbeginn,
- das Aushängen der Regeln mittels Poster oder Plakat im Klassenraum (Grundschule),
- die Verdeutlichung der Regeln anhand konkreter Beispiele,
- das Festlegen von Strafen und Sanktionen.

Das Befolgen von Regeln kann positiv beeinflusst werden durch das **Setzen von Verstärkern** wie Lob und Anerkennung bei positivem Verhalten („**Bekräftigungslernen**“) und durch das **Beseitigen negativer Reize**, die zum Verletzen der Regeln verleiten können. Strafen sollten nur unter bestimmten Bedingungen und in bestimmtem Umfang erfolgen (vgl. VI.4.2).

Vor dem Hintergrund des Wissens über erfolgreichen Einsatz von Lob und Strafe im Umgang mit Regeln gibt Martin Wellenreuther folgende Ratschläge:⁸⁹

- Die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule sollten, was bestimmte Normen anbelangt, eine einheitliche Meinung vertreten.
- Eine Bestrafung sollte durch Erinnern an die betreffende Regel begründet werden.
- Strafen sollten konsequent bei allen Schülerinnen und Schülern angewendet werden (Fairness).
- Sie sollten verhältnismäßig sein.
- Sie sollten von den Schülerinnen und Schülern auch als Strafe empfunden werden. (Bestimmte Strafen können durch die gewonnene Extra-Beachtung bei manchen Schülerinnen und Schülern wie eine Belohnung wirken.)
- Nicht Rache, sondern Wiedergutmachung sollte im Vordergrund stehen, sodass ein prosoziales Verhalten erzeugt werden kann. (Wer den Unterricht stört, bekommt eine Aufgabe, die den Unterrichtsablauf unterstützt, z. B. einen Klassendienst übernehmen.)
- Beim Verteilen der Strafen sollte die Lehrperson möglichst ein positives Verhaltensmodell abgeben und nicht selbst gegen die Regel eines wertschätzenden Verhaltens verstoßen.
- Durch den Akt der Bestrafung sollte der Unterrichtsprozess möglichst wenig gestört bzw. unterbrochen werden.

88 Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze 2005. S. 80.

89 Vgl. ebd., S. 81.

n Altersgemäße Rituale: Erläuterung des Kriteriums

Rituale werden allgemein definiert als „ein festgelegtes Verhalten in bestimmten Grundsituationen bzw. das Vorgehen nach einer festgelegten Ordnung“ mit hohem Symbolgehalt.⁹⁰

Rituale bedienen sich strukturierter Mittel, um die Bedeutung einer Handlung sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Indem Rituale auf vorgefertigte Handlungsabläufe und bekannte Symbole zurückgreifen, vereinfachen sie die Bewältigung komplexer Lebenssituationen und vermitteln Orientierungen. Sie erleichtern die Kommunikation, den Umgang mit der Welt und das Treffen von Entscheidungen.

n Altersgemäße Rituale: Bedeutung für den Unterricht

Im Unterricht erscheinen Rituale als gleichförmige „zeremonielle“ Handlungen, die durch ihre regelmäßige Wiederholung eine von der Lehrperson und von den Schülerinnen und Schülern geteilte symbolische Bedeutung erhalten haben. Rituale haben immer mehrere, je nach Anlass und Gestaltung des Rituals positiv oder negativ zu bewertende didaktische Funktionen:⁹¹

- Rituale generieren und sichern auf der einen Seite Ruhe, Ordnung und Verlässlichkeit für Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrperson. Auf der anderen Seite drohen sie bei Erstarrung zu leeren Verhaltensweisen zu verkommen.
- Sie schaffen soziale Distanz zwischen der Lehrperson und den Klassenmitgliedern; zugleich fördern sie aber auch eine soziale Integration. Sie konstituieren eine Gemeinschaft und grenzen sie von anderen Gemeinschaften ab.
- Rituale helfen, einen dramaturgisch gegliederten Unterrichtsablauf herzustellen. Sie dienen der Rhythmisierung zeitlicher und sozialer Abläufe. Als Einstiegsrituale fördern sie die Konzentration der Schülerinnen und Schüler auf die Arbeit. Sie schaffen markante Zäsuren im Unterrichtsprozess. Sie helfen als Schlussrituale einen Abschluss an die gemeinsamen Aktivitäten zu setzen.

Rituale sind im Unterrichtsalltag unumgänglich. Sie kommen vor als genormte Unterrichtsszenen, die

mit geringfügiger Abwandlung immer wieder gleichförmig verlaufen. Sie werden unterschiedlich inszeniert – manchmal mit Verve und schauspielerischem Talent, manchmal mit Monotonie und Verdrießlichkeit –, und zwar als

- Stundeneröffnungs- und Beschließungsritual,
- Rituale zum Melden und zum gegenseitigen Worterteilen,
- Verzögerungs- und Beschleunigungsritual,
- Zensierungs- und Disziplinierungsritual,
- Entschuldigungsritual,
- Verteilungsritual.

Durch Unterrichtsrituale wird den Handlungen der Lehrperson im Unterricht ein für alle Beteiligten anschaulicher „offizieller“ Sinn zugeschrieben.⁹²

- Rituale legen nach Spielregeln – die zwar meistens von den Lehrerinnen und Lehrern „erlassen“, doch auch von den Schülerinnen und Schülern anerkannt werden – fest, wann, wie, wo unterschiedliche Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler befriedigt werden.
- Rituale regeln, wie die Unterrichtsinhalte bearbeitet werden und wie die Unterrichtssituation strukturiert ist.
- Rituale bestimmen aber auch, wie Konflikte im Unterricht bewältigt werden.

Gibt es positive und negative Rituale?

Aus der „schwarzen Pädagogik“ und aus zahlreichen literarischen Beispielen⁹³ wissen wir, welche unheimliche Macht Rituale ausüben können und was ein entsprechender Unterricht Kindern und Jugendlichen antun kann. Rituale sind in hohem Maße ambivalent, sie können von einer hohen Kulturleistung bis zu einer abscheulichen Barbarei alles bedienen, sind aber nicht per se gut oder schlecht. Diese einem jeden Ritual innewohnende Ambivalenz erschwert es, Kriterien für die Bewertung und Auswahl von Ritualen aufzustellen. Angesichts dessen erscheint es ratsam, nicht länger danach zu fragen, was „gute“ Rituale ausmacht, sondern nach ihrer **Stimmigkeit**. Es kommt darauf an, sie im pädagogischen Kontext ihrer Funktion und Wirkung zu betrachten. Ein wichtiges Qualitätskriterium für die Ritualpraxis einer Schule kann sein, wie diese im Unterricht versucht, altersgemäß die schwierige Balance zwischen Strukturierung, Entlastung und individueller Freiheit auszutariieren.

90 Homberger: Lexikon Schulpraxis. Hohengehren 2003. S. 338.

91 Vgl. Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004. S. 37.

92 Vgl. Meyer, H.: Unterrichtsmethoden I. Berlin 1987. S. 286.

93 Vgl. Golding, W.: Herr der Fliegen. Frankfurt 1998. Vgl. ebenfalls Hesse, H.: Unterm Rad. Frankfurt 1972.

Pädagogische Rituale „stimmen“ dann, wenn sie die in ihnen angelegte grundsätzliche Ambivalenz produktiv aufzufangen vermögen:⁹⁴

- Wenn sie durch festgelegte Handlungsrahmen Ordnung und Orientierung stiften, die gleichwohl Raum für individuelle Entfaltung zulassen.
- Wenn in ihnen gemeinschaftliche Werte und Orientierungen zum Ausdruck kommen, in denen die Individuen sich wiedererkennen und denen sie zustimmen.
- Wenn sie innerhalb eines vorgegebenen Rahmens zugleich einen Kern von Veränderbarkeit in sich tragen, der die Individuen zum Mitdenken und zum eigenverantwortlichen Handeln auffordert.
- Wenn sie prinzipiell einsehbar und kritisierbar sind und für unterschiedliche Altersstufen je verschieden ausgeprägt und begründet sind.
- Wenn es sich um gemeinschaftsstiftende Erlebnisse handelt, die die einzelnen Beteiligten von sich aus nicht herstellen könnten oder würden.

Freiheit und Strukturierung ergänzen einander. Gerade dort, wo die Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern in offenen Lernarrangements mehr Freiheiten gibt, sind Klarheit und Strukturierung besonders wichtig.

n Altersgemäße Rituale: Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Ein Ritual, das im Leben einer Schule eine zentrale Rolle spielen kann, muss in verschiedenen Altersstufen unterschiedliche Formen entwickeln.

Beispiele für Rituale in der Grundschule

Morgenkreis: Der Morgenkreis eröffnet den Wochenanfang als neue Aufgabe. Er ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Loslösung von Zuhause und die Umstellung auf den Unterricht. Ziel dieses Rituals ist es, die Gruppe zu einem tragenden Beziehungsnetz für den Einzelnen werden zu lassen, das Sicherheit bietet und gleichwohl Raum für individuelle Entfaltung lässt.

Die Versammlung am Wochenanfang:⁹⁵ An der Laborschule Bielefeld beginnt die Unterrichtswoche mit einer einstündigen Versammlung, die je nach Altersgruppe und Jahrgangsstufe unterschiedlich gestaltet ist:

Die jüngeren Schülerinnen und Schüler nehmen in einem Sitzkreis (häufig auf dem Boden) um die Lehrperson herum Platz.

- Die Schülerinnen und Schüler berichten von Vorkommnissen und Erlebnissen des Wochenendes, dabei nehmen sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig dran. Wer erzählt, darf den nächsten drannehmen. Damit soll der Übergang von der familiären Welt der Kinder in die der Schule erleichtert und die Schule als Lebensraum von den Kindern angenommen werden.
- Die Klasse stellt fest, wer fehlt, und überlegt sich, warum derjenige fehlt. Dann wird vereinbart, wer bei dem Kind anruft und sich nach dessen Befinden erkundigt.
- Wenn es Konflikte gibt, folgt jetzt der Punkt „Beschwerden“.
- Es kommt zur Besprechung des „Dienstplans“. Verschiedene zu erledigende Arbeiten werden verteilt.
- Den Abschluss der Versammlung bildet das Vorlesen. Hier dürfen Kinder auch eigene Geschichten vorlesen. Die anderen Kinder nehmen eine bequeme Haltung auf dem Boden ein und hören zu. Sie applaudieren und geben dem Vorleser bzw. der Vorleserin ein Feedback.

Beispiele für Rituale mit Schülerinnen und Schülern weiterführender Schulen

Bei älteren Schülerinnen und Schülern herrschen in den Versammlungen die sachlichen Themen vor. Statt auf dem Boden zu kauern, sitzen sie nun am Tisch, und zwar mit einer Sitzordnung, die Blickkontakt zueinander gewährleistet. Auf der Agenda stehen jetzt Themen wie Gruppenbildung und Außen-seiter, Integration ausländischer Mitschülerinnen und -schüler usw.

⁹⁴ Diese Aufzählung orientiert sich an Groeben, A. v. d.: Pädagogische Rituale. In: PÄDAGOGIK 51 (1999) 4. S. 9.

⁹⁵ Diese Ausführungen orientieren sich an dem Bericht von Friedrichs, B.: „Nicht gleich von Null auf Hundert“. Ein Bericht über die Versammlung am Wochenanfang. In: PÄDAGOGIK 51 (1999) 4. S. 10-13.

Themen und Formen ändern sich mit dem Älterwerden, die Funktion jedoch bleibt die gleiche: Jeder Einzelne soll spüren: Ich werde gehört und es ist wichtig, was ich zu sagen habe. Ich als Einzelner trage Verantwortung für mich und für meine Gruppe.

Einen interessanten Einblick in die Rituale an der Helene-Lange-Schule Wiesbaden gewährt: www.helene-lange-schule.de

n Ausgewählte Literatur

Groeben, A. v. d. (Hg.): Rituale in Schule und Unterricht. Hamburg 2000.

Kaiser, A.: 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler 2000.

Rituale in Schule und Unterricht. PÄDAGOGIK 51 (1999) 4.

VI.4.4 Die Lernumgebungen sind anregend gestaltet

n Erläuterung des Kriteriums

Lernumgebungen bestehen zunächst aus den **räumlichen Gegebenheiten**, in denen Lernen stattfindet, und deren Ausgestaltung. Bereits in der Montessori-Pädagogik spielen Lernumgebungen eine große Rolle. Maria Montessori spricht von „vorbereiteten Umgebungen“, in denen das Kind als „Baumeister seiner selbst“ in einem freien und anregungsreichen Raum selbstständig lernen kann.

In **lerntheoretischer Perspektive** erhält der Begriff noch eine weitergehende Bedeutung. Mit „Lernumgebung“ wird z. B. im Konstruktivismus zum Ausdruck gebracht, dass das Lernen von ganz verschiedenen Kontextfaktoren abhängig ist, die in unterschiedlichem Maß planvoll gestaltet werden können. Hier beinhaltet der Begriff „Lernumgebung“ die **Gestaltung einer Lernsituation**, in der bestimmte erwünschte Lernprozesse stattfinden sollen. Eine durch Unterricht hergestellte Lernumgebung besteht aus einem Arrangement von

- Unterrichtsmethoden,
- Unterrichtstechniken,
- Lernmaterialien,
- Medien.

n Bedeutung für den Unterricht

Die empirische Unterrichtsforschung hat bisher keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Zustand der Klassenräume und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen.⁹⁶ Dage-

gen geht H. Meyer davon aus, dass eine gut vorbereitete Lernumgebung positive Effekte auf die Entwicklung der kognitiven, sozialen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler haben kann.⁹⁷

Lernumgebungen sind gut vorbereitet und anregend gestaltet, wenn sie:⁹⁸

- eine gute Ordnung,
- eine funktionale Einrichtung und
- brauchbare Lernmaterialien bereithalten,
- sodass Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrperson
- den Raum zu ihrem Eigentum machen,
- eine effektive Raumregie praktizieren und
- erfolgreich arbeiten und lernen können.

Eine **gute Ordnung** ist durch klare Regeln, gemeinsam vereinbarte Rituale und entlastende Routinen, die Handlungsspielräume belassen, gekennzeichnet.

Eine **funktionale Einrichtung** besteht dann, wenn der Klassenraum nach ökologischen und ergonomischen Grundsätzen eingerichtet ist. Belüftung, Beleuchtung und Akustik müssen stimmen. Es muss genügend Platz geben, um die unterschiedlichen altersgemäßen Bedürfnisse zu befriedigen.

Zu den **Lernmaterialien** gehören alle Medien, von der Tafel bis zum PC.

Eine **Identifikation mit dem Lernort** liegt dann vor, wenn die Schülerinnen und Schüler das Gefühl entwickelt haben, dass ihr Klassenzimmer ihr persönliches Eigentum ist.

⁹⁶ Vgl. Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004. S. 121.

⁹⁷ Ebd., S. 121.

⁹⁸ Die nachfolgenden Ausführungen orientieren sich an ebd., S. 120-126.

n Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung

Eine **gute Ordnung** in einem Klassenraum lässt sich an folgenden Anhaltspunkten erkennen:

- Der Klassenraum macht einen gepflegten und aufgeräumten Eindruck.
- Die Schülerinnen und Schüler identifizieren sich mit ihrem Klassenraum und sind stolz auf seinen Zustand.
- Der Lärmpegel entspricht dem Arbeitsprozess.
- Die Schülerinnen und Schüler gehen behutsam und pfleglich mit den Materialien um.
- Sie räumen ohne Aufforderung auf.

Eine **funktionale Einrichtung** lässt sich daran erkennen:

- Es gibt kein überflüssiges Herumlaufen.
- Die Tafel ist geputzt.
- Die Lehrperson steht vorne, wenn sie etwas zu sagen hat. Sie zieht sich zurück, wenn sie moderiert.
- Die Funktionsecken sind klar zu erkennen. Die Schülerinnen und Schüler halten sich an die Funktionszuweisungen.
- Die Beleuchtung und die Akustik sind ergonomisch gestaltet, die Belüftung funktioniert.

Brauchbares Lernwerkzeug liegt vor, wenn:

- benötigte Lernmaterialien schnell zur Hand sind und alles andere vernünftig verstaut ist,
- auch im Klassenraum die Materialien ihren festen Standort haben und nach der Benutzung von den Schülerinnen und Schülern unaufgefordert dorthin zurückgebracht werden,

- Overhead-Projektor und andere Medien funktionieren,
- der Hausmeister bei der Klassenraumpflege mit dem Kollegium sowie den Schülerinnen und Schülern kooperiert.

Klassenraumgestaltung (vgl. VI.2.3 und VI.2.6)

Sitzordnung und Gruppierung der Stühle sollten gemäß den methodischen Arrangements variieren. Stuhlreihen sind förderlich bei Frontalunterricht. Bei offenem Unterricht oder kollektiven Lernformen und selbstständigem Lernen empfehlen sich Gruppenarbeits-tische.

Förderlich für die Kommunikation und die Klassengespräche sind Stuhlkreise oder eine U-förmige Anordnung.

Zu einer ansprechenden Klassengestaltung gehört auch die Innenausstattung, Dekoration und Bemalung der Wände. Der Identifikationsgrad lässt sich erhöhen, wenn man die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler in der Klasse ausstellt oder die Wände damit dekoriert.

n Ausgewählte Literatur

Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.

Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. (Hg.): Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch. 4., überarbeitete Aufl. Weinheim 2001. S. 601-646.

Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn 2. Aufl. 2006.



Materialien zur Ergänzung und Weiterführung

Im Rahmen des Projekts „Weiterentwicklung des Hessischen Referenzrahmens“ erarbeitet das Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) Materialien, die die Handhabung des Referenzrahmens als Entwicklungsinstrument in der schulischen Praxis erleichtern sollen. Dazu gehören:

- **„Fragebögen zur Unterrichtsqualität“** für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte mit einer entsprechenden Auswertungshilfe, beides für Sekundarstufe und Grundschule (Bestellung: info@iq.hessen.de, Download: www.iq.hessen.de);
- **„Fragebögen zum Klassenklima“** für Schülerinnen und Schüler (der Sekundarstufe und der Grundschule) mit einer entsprechenden Auswertungshilfe (Bestellung: info@iq.hessen.de, Download: www.iq.hessen.de);
- eine **DVD („Unterrichtsvideos als Mittel der Unterrichtsentwicklung“)** mit Unterrichtssequenzen und Arbeitsvorschlägen zur videobasierten Unterrichtsreflexion im Rahmen von Schulentwicklung, die in Fortbildungsveranstaltungen eingesetzt werden kann (Bestellung: publikationen@afl.hessen.de);
- ein **Ratgeber („Instrumente für die schulische Selbstevaluation“)** mit Empfehlungen von standardisierten Instrumenten zur Überblicksevaluation und zur Evaluation des Unterrichts (erscheint in Kürze, dann zu beziehen über www.iq.hessen.de).



IQ Praxis – Unterstützungsmaterialien für Schule und Unterricht

Die Publikationsreihen des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ) zielen auf eine Kultur der Selbstverantwortung im hessischen Bildungswesen. Die Stärkung der eigenverantwortlichen Schule ist der Schlüssel, um die Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig zu sichern und weiterzuentwickeln.

In der Reihe „IQ Praxis“ erscheinen Materialien und Arbeitshilfen, die für den Einsatz in der Schule und im Unterricht konzipiert sind oder unmittelbar aus den Arbeitsprozessen der Schule hervorgegangen sind. Die in der Reihe „IQ Praxis“ bereitgestellten Arbeitshilfen und Unterrichtsmaterialien sind didaktisch geprüft, praxisnah aufbereitet und enthalten Impulse zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht.

Bisher in dieser Reihe erschienen:

- β **IQ Praxis 1:** Für einen guten Start – Kriterien zur Auswahl von Fibelwerken
- β **IQ Praxis 2:** Baukasten Lesediagnose
- β **IQ Praxis 3:** Kompendium zur Peer-Evaluation im Verbund
- β **IQ Praxis 4:** Leseförderung im Unterricht
- β **IQ Praxis 5:** Portfolio zum Leseverstehen für berufliche Schulen (Bd. 1 und Bd. 2)
- β **IQ Praxis 6:** Handbuch Schulinspektion
- β **IQ Praxis 7:** Naturwissenschaftliche Grundbildung in Kindergarten und Schule
- β **IQ Praxis 8:** Fragebögen zur Unterrichtsqualität
- β **IQ Praxis 9:** Fragebögen zum Klassenklima
- β **IQ Praxis 10:** Unterrichtsvideos als Mittel der Unterrichtsentwicklung (DVD und Begleitbroschüre)

Weitere Reihen des Instituts für Qualitätsentwicklung sind:

- β **IQ Kompakt** – Auf dem Weg zur eigenverantwortlichen Schule
- β **IQ Report** – Analysen zur Schul- und Fortbildungslandschaft in Hessen
- β **IQ Forum** – Ergebnisse von Tagungen und dem wissenschaftlichen Diskurs

Im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität kommt dem Qualitätsbereich „Lehren und Lernen“ die zentrale Bedeutung zu, weil es darin um das Kerngeschäft von Schule – die Lehr- und Lernprozesse innerhalb und außerhalb des Unterrichts – geht. Der Qualitätsbereich ist in vier verschiedene Dimensionen untergliedert, denen jeweils mehrere Kriterien zugeordnet sind.

Die vorliegende Broschüre soll die Dimensionen und Kriterien dieses Qualitätsbereichs veranschaulichen, die Orientierung darin erleichtern und konkrete Tipps für die Umsetzung im Unterricht geben. Zu jeder Dimension gibt es eine kurze Einführung. Die Kommentierung der einzelnen Kriterien besteht aus jeweils drei Teilen: Im ersten Teil werden die Konzepte und Begriffe erläutert, die dem Kriterium zugrunde liegen. Im zweiten Teil wird die konkrete Bedeutung des Kriteriums für den Unterricht erklärt. Der dritte Teil enthält Vorschläge und Beispiele für die Unterrichtsgestaltung. Außerdem wird zu jedem Kriterium eine Auswahl an weiterführender Literatur präsentiert.

Die Broschüre ist so aufgebaut, dass sie auch als Nachschlagewerk verwendet werden kann.

HESSEN



Hessisches
Kultusministerium



Walter-Hallstein-Staße 5-7
65197 Wiesbaden

www.iq.hessen.de

