



„Alle kommen mit“

Grundlagen für die schulinterne Konzeptentwicklung
„Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung“

Impressum

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg

Autorin:

Margrit Liedtke-Schöbel

Redaktion:

Dr. Mareile Krause, Dr. Joachim Herrmann

Layout:

Ulrike Bohl, KommunikationsDesign

Titelbild:

Woodapple, fotolia.com

Auflage: 1000

Hamburg, 2012

0. Vorwort	4
1. Einleitung	5
1.1. Studien zum Sitzenbleiben: „Sitzenbleiben abschaffen“ – Veränderung einer Tradition	6
2. Lernen verstehen – lernen ermöglichen	9
3. Pädagogische Diagnostik heißt „Diagnose und Förderung“	12
3.1. Diagnose.....	18
3.1.1. Diagnose der Lernausgangslage	18
3.1.1.1. Diagnose des sozial-emotionalen Entwicklungsstandes	18
3.1.1.2. Diagnose von Lernkompetenz	21
3.1.2. Verfahren zur Diagnose.....	24
3.1.2.1. Beobachten.....	24
3.1.2.2. Klassenarbeiten.....	27
3.1.2.3. Aufgaben	28
3.1.2.4. Tests	29
3.1.2.4.1. Lernstandserhebungen	29
3.1.2.4.2. Lernausgangslagenuntersuchung.....	29
3.1.2.4.3. Stolperwörtertest	30
3.1.2.4.4. Hamburger Schreibprobe	31
3.1.2.4.5. Hamburger Rechentest	31
3.2. Individuelle Förderung	32
3.2.1. Der Förderkreislauf/Kreislauf der individuellen Lernplanung.....	32
3.2.2. Individuelle Lernplanung.....	36
3.2.3. Fachdidaktische Gesichtspunkte bei der Förderung am Beispiel der Rechtschreibkompetenz im Fach Deutsch.....	37
3.2.4. Instrumente zur Förderung.....	38
3.2.4.1. Ziele entwickeln	38
3.2.4.1.1. Kriterien für gelungene Zielformulierungen	39
3.2.4.1.2. Was bedeutet das für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern?	40
3.2.4.1.3. Die Zielerreichungsskala	41
3.2.4.1.4. Zielklärungsgespäche	42
3.2.4.2. Lernvereinbarungen mit Schülern treffen	43
3.2.4.3. Logbuch	47
3.2.4.4. Portfolio	47
3.2.4.5. Arbeitspläne / Wochenpläne / Themenpläne.....	48
3.2.4.6. Checktest.....	49
3.2.4.7. Lerntagebuch.....	50
3.2.5. Organisationsformen der Förderung	50
3.2.5.1. Sommercamp	50
3.2.5.2. Lernclub.....	51
3.2.5.3. Das Förderband.....	51
4. Umsetzungsbeispiele	52
4.1. Gelingenbedingungen für die Realisierung eines Konzeptes „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung“	52
4.2. Überblick über mögliche Konzeptvarianten	53
4.3. Konzeptperspektiven aus vier Hamburger ehemaligen Hauptschulen	53
4.3.1. Schule am Altonaer Volkspark: „Keinen aufgeben – erlebnispädagogische Herausforderungen“	54
4.3.2. Schule Luruper Hauptstr.: Strukturiertes Verfahren zur Förderung.....	55
4.3.3. Schule Altrahlstedt: „Fördern Im Team“	56
4.3.4. Gesamtschule Kirchwerder: Unterschiedliches Vorgehen im Jahrgang; Handlungsorientierte Materialien in der Matheförderung.....	57
4.4. Konzepte aus drei Hamburger Gymnasien	58
4.4.1. Johannes-Brahms-Gymnasium.....	58
4.4.2. Gymnasium Eppendorf.....	59
4.4.3. Kurt-Körper-Gymnasium	60
5. Schlussbemerkung	62
6. Literaturliste	63
Inhaltsverzeichnis CD	68
Inhaltsverzeichnis DVD	69

„Alle kommen mit“

Grundlagen für die schulinterne Konzeptentwicklung „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung“

Vorwort

Das Ziel schulischer Arbeit, für jede Schülerin, jeden Schüler, optimale Lernbedingungen herzustellen und damit zu einer bestmöglichen Lernentwicklung Sorge zu tragen, ist in der Pädagogik immer wieder zentrales Leitmotiv von Veränderungsprozessen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung. So alt wie dieses Ziel ist, so schwierig ist es, dieses auch in die Praxis umzusetzen.

Im Rahmen des Hamburger Schulversuchs der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung“ von 2006 bis 2009 haben 18 ehemalige Haupt- und Realschulen, IHR-Schulen, sowie drei Gymnasien Konzepte individueller Förderung entwickelt und erprobt. Ziel des Schulversuchs war, die Vermeidung von Klassenwiederholung durch individuelle Förderung sowohl als additive als auch als integrative Förderung im individualisierten Unterricht zu ermöglichen.

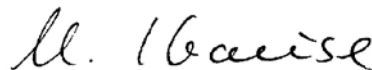
Mit der vorliegenden Handreichung möchten wir Ihnen konkrete Hilfestellungen, erprobte Materialien aus den Schulen sowie theoretische Hintergrundinformationen zur Verfügung stellen. Sie soll Sie dabei unterstützen, Ihr schulinternes Konzept zur Förderung von Schülerinnen und Schülern entwickeln zu können. Die Handreichung beinhaltet eine ausführliche Beschreibung der pädagogischen Diagnose (vgl. Kapitel 3.1.) sowie Instrumente zur Gestaltung einer individuellen Förderung (vgl. Kapitel 3.2. und CD). Außerdem werden Konzeptbeispiele Hamburger Schulen vorgestellt mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten (vgl. Kapitel 4 und CD sowie DVD).

Bei der Konzeptentwicklung in Ihrer Schule unterstützen wir Sie gern mit Fortbildung und Beratung.

Mein Dank für die zur Verfügung gestellten Materialien und Konzepte geht an die Schulen des Schulversuchs und an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Landesinstitutes für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Und mein besonderer Dank geht an Frau Liedtke-Schöbel (Mitarbeiterin des Landesinstitutes), die durch die Begleitung des Schulversuchs und die Erarbeitung der vorliegenden Handreichung den Hamburger Schulen ein vielfältiges und praxisnahes Material zur Verfügung stellt.

Dr. Mareile Krause



Landesinstitut für Lehrerbildung und
Schulentwicklung
Abteilung Fortbildung
Leitung Organisations- und
Personalentwicklung

1. Einleitung

Im Hamburger Schulgesetz¹ wird eine mehr als 200-jährige deutsche Schultradition beendet und in § 45 geregelt, dass es zukünftig bis zur Jahrgangsstufe 10 regelhaft keine Klassenwiederholungen mehr geben wird. An die Stelle der bisherigen Wiederholungen einer Jahrgangsstufe tritt ab diesem Schuljahr das Prinzip einer ergänzenden Förderung für jene Schülerinnen und Schüler, die in einem oder mehreren Fächern absehbar die in den Rahmenplänen festgelegten oder von ihnen abgeleiteten Leistungsanforderungen nicht erreichen werden.

Diese Handreichung dient dazu, Ihnen Informationen und Materialien für die Konzeptentwicklung und individuelle Förderung in Ihrer Schule anzubieten.

Die erforderlichen theoretischen Grundlagen sind jeweils mit praktischen Materialien verbunden. Alle Materialien finden Sie in Ordnern unter den entsprechenden Gliederungspunkten auf der beiliegenden CD. Je nach Bedarf können Sie diese für Ihre Zwecke anpassen.

Außerdem sind auf einer DVD vier Filme zu sehen, die mit unterschiedlichen Schwerpunkten anschauliche Einblicke in die Organisation und Durchführung der Förderarbeit von ehemaligen Schulversuchsschulen geben.

In **Kapitel 1** wird zusammengefasst, zu welchen Ergebnissen vorliegende Studien zu Effektivität und Wirksamkeit von Klassenwiederholungen gekommen sind.

In **Kapitel 2** wird erläutert, welcher Lernbegriff der Arbeit zugrunde liegt und wie der Zusammenhang zwischen individueller Förderung und individualisiertem Unterricht ist.

In **Kapitel 3** geht es um den Zusammenhang von Diagnose und Förderung und um das zugrundeliegende pädagogisch-diagnostische Grundverständnis. Dabei ist der Blick speziell darauf gerichtet, dass die Diagnose explizit einen Nutzen für die individuelle Förderung haben soll.

In den Kapiteln 3.1.2. und 3.2.4. finden Sie spezielle Informationen zu Instrumenten und Verfahren zur Diagnose und Förderung.

In **Kapitel 4** werden am Beispiel von vier ehemaligen Schulen aus dem Schulversuch „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung“ Konzepte vorgestellt, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Perspektiven auf die Art der Förderung ausgewählt wurden. Außerdem werden die Konzepte der drei Hamburger Gymnasien beschrieben, die ebenfalls am Schulversuch beteiligt waren.

Ich hoffe, dass Sie in dieser Handreichung innerhalb kurzer Zeit genau das finden, was für die Arbeit in Ihrer Schule hilfreich ist.

Margrit Liedtke-Schöbel
Landesinstitut für Lehrerbildung und
Schulentwicklung
Referat Schulformen & Schulstufen der
allgemeinbildenden Schulen
Fortbildung und Schulentwicklungsbegleitung

¹ Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 21. September 2010 (HmbGVBl. S. 551)

1.1. Studien zum Sitzenbleiben: „Sitzenbleiben abschaffen“ – Veränderung einer Tradition

Das „Sitzenbleiben“ hat im Deutschen Bildungswesen eine lange Tradition. Bis heute ist Deutschland eines der wenigen Länder in Europa, in dem Schülerinnen und Schüler, die das Klassenziel am Ende eines Schuljahres nicht erreicht haben, „sitzen bleiben“, d.h. die Klassenstufe wiederholen müssen.

1779 übernahm Christian Trapp an der Universität Halle die erste Professur für Pädagogik und Philosophie. Er empfahl den Lehrern „den Unterricht auf die Mittelköpfe zu kalkulieren“.² Wenn, mit Herbart gesprochen, „die Verschiedenheit der Köpfe das große Hindernis aller Schulbildung (war)“, hieß das für das Bildungssystem, eine Organisationsform zu finden, die eine möglichst homogene Zusammensetzung der Lerngruppen in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit garantierte. Die zugrunde liegende Annahme war, dass homogene Lerngruppen ein besonders förderliches Entwicklungsklima böten.

Sechs Maßnahmen unseres Bildungssystems folgen dieser Annahme im Wesentlichen noch heute.

- Kinder gleichen Lebensalters bilden eine Lerngruppe. Es entstehen Jahrgangsklassen.
- Kinder, die noch nicht als schulreif gelten, werden zurückgestellt.
- Schülerinnen und Schüler, die aus der (vermeintlich) leistungshomogenen Gruppe herausfallen, weil ihre Leistungen zu schlecht sind, wiederholen die Klasse.
- Schülerinnen und Schüler, die unterfordert sind, überspringen eine Klasse.
- Schülerinnen und Schüler werden nach einer 4-jährigen gemeinsamen Grundschulzeit (also im europäischen Vergleich recht früh) aufgeteilt in unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen.
- Für Schülerinnen und Schüler, die in den allgemeinbildenden Schulformen überfordert sind, werden Sonderschulen eingerichtet.

Was waren die Gründe zu der Annahme, dass eine Klassenwiederholung das geeignete Mittel für Schülerinnen und Schüler sei, wieder Anschluss zu finden und Lernerfolg zu erfahren?

Die Befürworter des „Sitzenbleibens“ vertraten die Ansicht, dass Kinder, die überfordert seien, sich mehr anstrengten, wenn sie die Klasse wiederholten und dann wieder Anschluss fänden. Negative Rückmeldungen und spürbare Konsequenzen verstärkten Motivation und Anstrengungsbereitschaft – so die Annahme.

Die gesamte Lerngruppe bräuchte nicht mehr so viel Rücksicht auf die Schwachen zu nehmen und könne besser vorankommen.

Studien des Essener Bildungsforschers Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung³ und andere Studien der empirischen Schulforschung⁴ kommen zu dem Ergebnis, dass Klassenwiederholungen für Schülerinnen und Schüler keine nachhaltig günstigen Wirkungen auf ihre Lernentwicklung haben und zusätzlich noch extrem teuer sind. Insgesamt sind Klassenwiederholungen weder für Leistungsschwache noch für Leistungsstarke zielführend.

Schauen wir uns zunächst die empirischen Befunde zum Ausmaß von Klassenwiederholungen genauer an.

„Im Schuljahr 2007/08 mussten von den gut 9 Millionen Schülerinnen und Schülern allgemein bildender Schulen etwa eine Viertelmillion eine Klasse wiederholen – das sind 2,6 Prozent.“⁵ Dieser Wert bezieht sich allerdings nur auf ein Jahr. Zieht man dagegen die Befunde der Pisa-Studie von 2003 hinzu, wird deutlich, dass 23,1 Prozent aller Fünfzehnjährigen im Verlauf ihrer bisherigen Schullaufbahn mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben (9 Prozent in der Grundschule und 14,1 Prozent in der Sekundarstufe I).

Betrachtet man die Wiederholerquote bezogen auf die Schulformen, so fällt auf, dass sie mit 1,3 Prozent an den Grundschulen am geringsten ausfällt. Die höchsten Werte gibt es in der Sekundarstufe I an Hauptschulen (3,9%) und an Realschulen (5,0%). Die Werte der Gymnasien (2,0%) und der Gesamtschulen (2,4%) sind in der Sekundarstufe I noch relativ niedrig. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass diejenigen Schülerinnen

² Zitiert nach: Sandfuchs, U.: Unterricht. In: Keck, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhard 1994, S. 340

³ Klemm, Klaus: Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Bertelsmann Stiftung, 2009

⁴ Vgl. Tillmann/Meier (2001, S. 468 ff); vgl. Ingenkamp (1972, S. 106); vgl. Belsler/Kübel (1976, S. 105); vgl. Tietze/Rosbach (1998, S. 467)

⁵ Klemm, Klaus: Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Bertelsmann Stiftung, 2009, S. 8

Klassenwiederholungen haben für Schülerinnen und Schüler keine nachhaltig günstigen Wirkungen auf ihre Lernentwicklung und sind zusätzlich noch extrem teuer.

und Schüler, die mit der Klassenwiederholung auch einen Schulartwechsel vollzogen haben, in der aufnehmenden Schule erfasst werden.

In der Sekundarstufe II liegen die Wiederholerquoten bei 2,8 Prozent in den Gymnasien und 2,9 Prozent in den Gesamtschulen.

Bezogen auf die einzelnen Bundesländer sind die Unterschiede der Wiederholerquoten groß. Während in Brandenburg nur 14,5 Prozent aller Fünfzehnjährigen mindestens einmal eine Klasse wiederholen mussten, waren es in Schleswig-Holstein 43 Prozent. Die Zahlen differieren zwischen den Bundesländern und auch innerhalb der Schularten enorm. Schaut man allein auf die drei Stadtstaaten, so zeigt sich eine Spanne von Hamburg mit 20,8 Prozent im Vergleich zu Berlin (22,5%) und Bremen 27,7 Prozent.

Jungen und Mädchen sind unterschiedlich stark von Klassenwiederholungen betroffen. Die Wahrscheinlichkeit, einmal oder mehrfach die Klasse zu wiederholen, ist bei Jungen in allen Klassenstufen höher.

Kinder mit Migrationshintergrund weisen ein ein- bis dreimal so hohes Risiko auf, eine Klasse zu wiederholen wie Kinder deutscher Herkunft.

Welche empirischen Befunde gibt es über die Wirkungen von Klassenwiederholungen?

- Ingenkamp⁶ stellt schon 1972 bei einer Untersuchung von Sechstklässlern fest: „Die Sitzengebliebenen und überalterten Schüler finden auch durch die Wiederholungsjahre durchschnittlich nicht den Anschluss an die mittleren Leistungen der glatt versetzten Schüler. Je häufiger sie sitzengeblieben sind, desto größer wird ihr durchschnittlicher Leistungsrückstand.“
- Belser/Küsel⁷ berichten, dass „zwar im Wiederholungsjahr eine Leistungsverbesserung zu beobachten (war), aber schon im nächsten Schuljahr, in dem neue und höhere

Anforderungen gestellt werden, sinken die Leistungen wieder ab“.

- Die Pisa-Ergebnisse von 2000 zeigen z. B., dass die Leistungen in Mathematik und Lesen von Neuntklässlern, die in ihrer Schullaufbahn schon einmal sitzengeblieben sind, geringer sind als die von bislang nicht Sitzengebliebenen. Zu der Frage, wie die Leistungen gewesen wären, wenn sie trotz schlechter Leistungen versetzt worden wären, gibt es in Deutschland keine Untersuchungsergebnisse. Die Studien von Hong und Raudenbush⁸ weisen für die USA nach, dass leistungsschwache Grundschul Kinder, die eine Klasse wiederholt haben, verglichen mit gleich leistungsschwachen Kindern, die versetzt wurden, im Rechnen und Lesen in ihrer späteren Laufbahn schlechter abschneiden.
- „Über alle Studien hinweg zeigen sich im Durchschnitt Vorteile der versetzten Schüler im Vergleich zu den nicht versetzten (...). Besonders ausgeprägt sind die Unterschiede bei den Schulleistungen. Der Vergleich sitzengebliebener Kinder mit gleich leistungsschwachen, aber versetzten Schülern zum gleichen Alterszeitpunkt ergibt deutliche Leistungsunterschiede zuungunsten der Sitzengebliebenen (...). Darüber hinaus gilt sogar, dass (...) der Leistungsabstand im Verlaufe der folgenden Schuljahre noch zunimmt“.⁹
- Bezüglich der Effekte des Aussortierens der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler aus dem früheren Klassenverband weisen Studien ebenfalls keine der erhofften Effekte nach. Die Lern- und Leistungsentwicklung der abgebenden Klassen verbessert sich mit dem Weggang der schwachen Schülerinnen und Schüler nicht.

Nach den vorliegenden Ergebnissen der deutschen wie internationalen Forschung zeigt sich, dass Klassenwiederholungen nicht die gewünschten Wirkungen in Bezug auf die Leistungen zei-

Kinder mit Migrationshintergrund und Jungen sind am stärksten von Klassenwiederholung betroffen.

⁶ Ingenkamp, K.: Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Weinheim: Beltz, 1972, S. 106

⁷ Belser, H./Küsel, G.: Zum Sitzengebliebenen-Problem an Volksschulen. Empirische Untersuchungen an Volksschulen in Hamburg. In Biermann, R. (Hrsg.): Schulische Selektion in der Diskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1976, S. 101–115, S. 105

⁸ Hong, G. & Raudenbush, S.W. (2005): Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, 27/2005, Nr. 3, S. 205–224

⁹ Tietze/Rosbach, 1998, S. 467. Zitiert nach: Krohne, J., Tillmann, K.-J.: „Sitzengeblieben“ – eine tradierte Praxis auf dem Prüfstand. In: SchulverwaltungSpezial, Heft 4/2006, S. 6–9

gen. Darüber hinaus lassen sich nicht intendierte Folgen in psychischer und sozialer Hinsicht feststellen:

Aus Forschungen der Sozialpsychologie gibt es einen deutlichen Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistungsentwicklung. Für Klassenwiederholer wird ein ungünstiges Leistungsselbstbild mit einer ungünstigen Entwicklung der kognitiven Lernfortschritte im weiteren Verlauf ihrer Schulzeit prognostiziert.

Der Schulleiter der Heinrich-von-Stephan-Gemeinschaftsschule in Berlin, Jens Großpietsch¹⁰, hat zum Thema „Sitzenbleiben“ eine sehr pragmatische Position vertreten:

„Es gibt eigentlich keinen Grund, einen Schüler sitzenbleiben zu lassen. Dann ist er nicht ausreichend gefördert worden oder er erbringt die Leistung nicht. Und dann muss man fragen: 'Warum bringt er die Leistung nicht?' Wenn es Sozialprobleme sind, dann müssen die Sozialprobleme gelöst werden. Die lösen wir nicht dadurch, dass wir ihn auch noch aus der sozialen

Gruppe rausreißen. Oder der Unterricht war schlecht, dann wird der Unterricht nicht dadurch besser, dass wir ihn sitzenlassen ...“

Die Untersuchungsergebnisse legen nahe, auf Klassenwiederholungen zu verzichten. Dabei geht es jedoch nicht allein um die Abschaffung der Klassenwiederholung, sondern vor allem um eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler (für die durch Verzicht auf die Klassenwiederholung freiwerdende Mittel genutzt werden können).

In Hamburg werden diese Forschungsergebnisse nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern im Rahmen des neuen Schulgesetzes auch umgesetzt. Sitzenbleiben wird es in Hamburg grundsätzlich nicht mehr geben.

Wir können in Hamburg auf Erfahrungen aus einem Schulversuch „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung“ zurück greifen, der bereits 2006 von der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) eingerichtet wurde. Hier haben sich 18 ehemalige Hauptschulen und ab 2007 drei Hamburger Gymnasien daran beteiligt, Konzepte und Maßnahmen für vom Sitzenbleiben bedrohte Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und zu realisieren.

¹⁰ Großpietsch, J.: www.youtube.com/watch?v=te74nt3bdfg&feature=channel v. 13.10.2011

2. Lernen verstehen – lernen ermöglichen

Was heißt eigentlich „lernen“?

Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, Lernprozesse für Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, zu organisieren, zu unterstützen und zu bewerten. Lernen ist ein individueller, aktiver und konstruktiver Aneignungsprozess. Im Vordergrund steht die Konstruktion von Wissen. Lernen ist intentional. Lernen kann nur stattfinden, wenn eine Person Verantwortung für ihren Lernprozess übernimmt. Für erfolgreiches Lernen ist es von großer Bedeutung, dass eine Person auch lernt, ihr Lernen selbst zu planen, zu überwachen und zu bewerten.

Durch das Lernen soll übertragbares Wissen erzeugt werden. Wissen wird zwar in einem bestimmten Kontext erworben, es ist aber wichtig, dass es in anderen Zusammenhängen genutzt und angewendet werden kann und nicht träge bleibt. Lernen ist sozial. Der Erwerb von Wissen

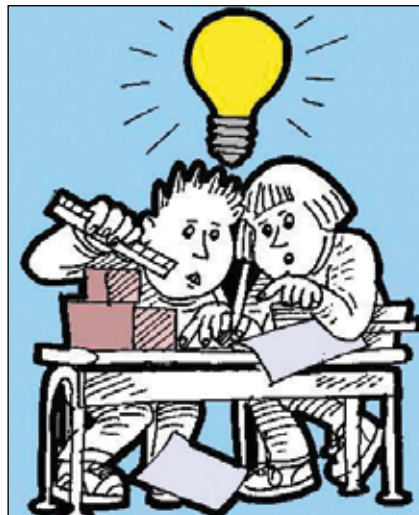
findet, direkt oder indirekt, fast immer über die Interaktion mit anderen Personen statt.

Bezogen auf Schule und Unterricht ergeben sich folgende Konsequenzen:¹¹

- Jeder Schüler ist ein Individuum und lernt individuell.
- Neue Inhalte knüpfen an bekannte Strukturen an.
- Unterricht ist so organisiert, dass die Lernenden das Wissen nicht weiter „anhäufen“, sondern dass sie lernen, dieses Wissen selbst auch einzuordnen und anzuwenden.
- Problemlösendes Denken erreicht man durch Training im problemlösenden Denken.
- Schülerinnen und Schüler, die an sich und ihre Fähigkeiten glauben (vgl. Selbstwirksamkeit)¹², setzen Lern- und Denkstrategien spontan und selbst gesteuert ein. Schüler müssen Selbstvertrauen entwickeln, indem

Zwei Bilder vom Lernen

Heute wissen wir: Lernen ist keine Folge von Belehrung. Jedes Kind lernt selbstständig, auf seinen eigenen Wegen. Lernende konstruieren ihr Wissen, ihre Bildung selbst.



Aus: Hecker, Ulrich: Neue Formen der Leistungsbewertung: www.regenbogenschule.de
Grafik von Wilhelm Nüchter, Moers

¹¹ Vgl. Mandl., H. und Friedrich, H.: Lern- und Denkstrategien. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe, 1992, S. 19 ff. Nach: Herold, M. und Landherr, B.: Selbstorganisiertes Lernen, ein systemischer Ansatz für Unterricht. Schneider Verlag Hohengehren, 2003, S. 126 ff.

¹² Vgl. Items zu Selbstwirksamkeitserwartungen von Matthias Jerusalem & Ralf Schwarzer www.zpid.de/pub/tests/pt_1003t.pdf v. 30.11.2011

Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, jede Schülerin und jeden Schüler zu fördern und zu fordern

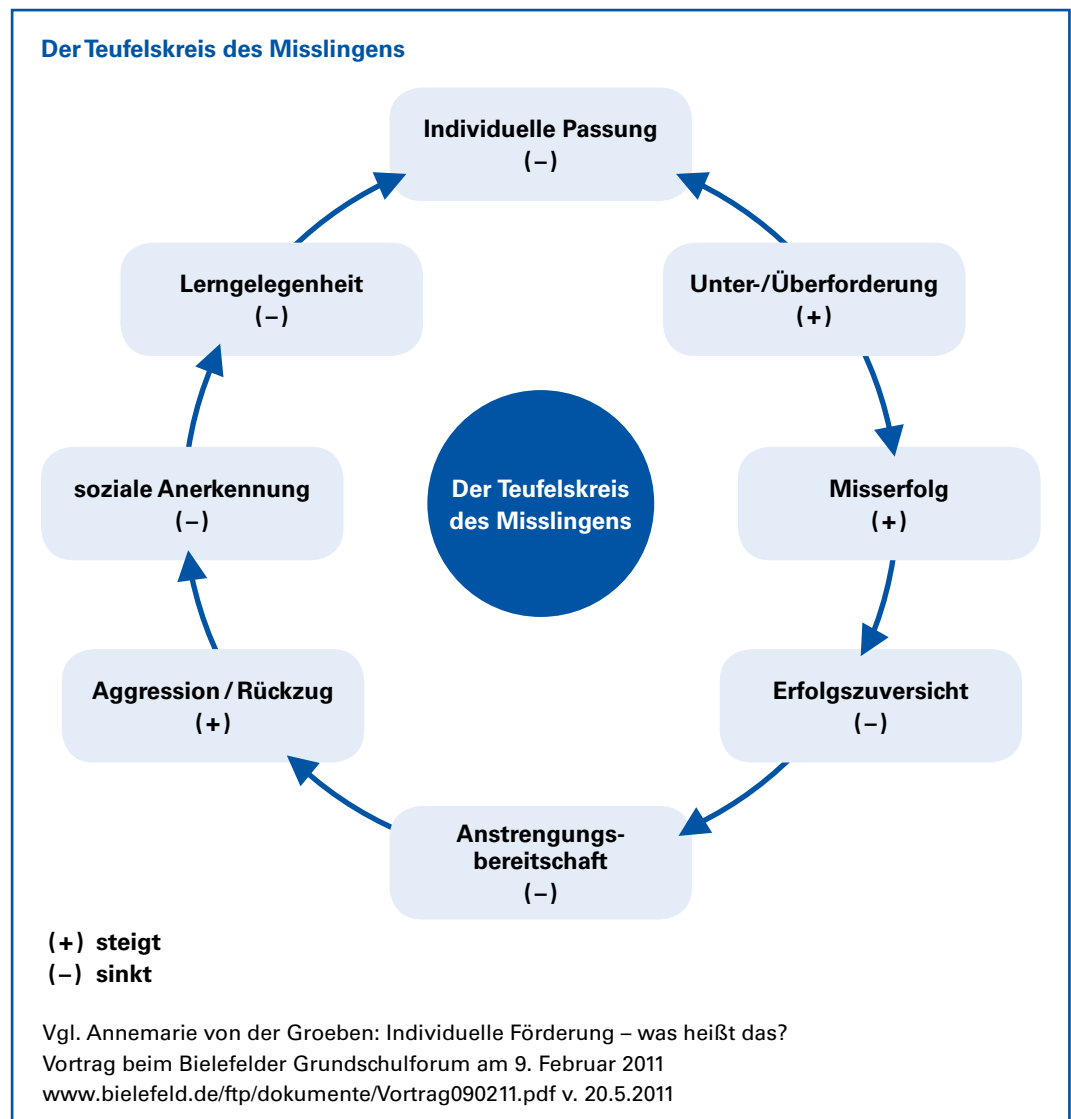
sie erfolgreich sind und ihre Stärken im Mittelpunkt stehen.

- Eigenverantwortliches Lernen, individualisiertes Lernen, kooperatives Lernen, selbst gesteuertes Lernen, selbst organisiertes Lernen bedeutet: Die Lehrkräfte geben die Steuerung nicht aus der Hand, sondern steuern so, dass es den Schülern ermöglicht wird, aktiv zu werden und ihr eigenes Lernen selbst in die Hand zu nehmen.
- Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, jede Schülerin und jeden Schüler zu fördern und zu fordern und bei der Planung und Gestaltung des Lernarrangements der Individualität der Lernenden Rechnung zu tragen.

Das Maß, in welchem Schülerinnen und Schüler ihren Lernprozess selbst steuern können, kann

sich in der Institution Schule auf verschiedene Dimensionen beziehen, wobei schulisches Lernen niemals völlig selbst gesteuert ist. Völlige Selbststeuerung hieße, der Lerner entscheidet eigenständig über die Ziele des Lernprozesses, die Inhalte, den Lernweg, die Hilfsmittel, die Materialien, die Kooperationsformen und die Überprüfung des Lernerfolges. Durch die allgemeine Schulpflicht, die Bildungsstandards und Rahmenpläne, die die Kompetenzen und Ziele des Lernens auf jeder Altersstufe festlegen, sind die Rahmenbedingungen gesetzt.

Bei der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, die vom „Sitzenbleiben“ bedroht sind, geht es zunächst darum zu verstehen, was sie am Lernen hindert. Vielfältige Ursachen spielen eine Rolle. Sie sind meist nicht nur durch einen Mangel an fachlichen Kompetenzen aufgefallen, sondern



auch durch Schwächen in der Aufmerksamkeit und Konzentration, in mangelnden Fähigkeiten der Selbstorganisation u.ä. Andere zeigen Lernstörungen, die sich als Unaufmerksamkeit, Impulsivität oder Hyperaktivität äußern. Möglicherweise liegen auch Beziehungsstörungen vor, die Schülerinnen und Schüler sind misstrauisch, können keine Empathie empfinden, sich nicht einordnen oder zeigen Bindungsschwierigkeiten.

In der Folge verfallen diese Schülerinnen und Schüler häufig in ein unangemessenes Verhalten. Unhöflichkeiten, Regelverletzungen und Nachlässigkeiten zeigen sich im Unterricht. Sie rufen im Unterricht dazwischen, machen unpassende Bemerkungen, beschäftigen sich mit anderen Dingen, zeigen Unlust und mangelnde Motivation und Leistungsbereitschaft, laufen im Klassenzimmer herum oder belästigen Mitschüler und Lehrer.

Der Teufelskreis des Misslingens

Bei einer Vielfalt von möglichen Gründen für das Schulversagen gibt es natürlich nicht „das eine“ Förderkonzept, das alle Probleme lösen kann. Neben einem guten Klassenmanagement ist eine Verständigung über gemeinsame Regeln und eine Erziehung zu sozial angemessenem Verhalten erforderlich. Wichtig scheint zu sein, dass Lehrerinnen und Lehrer neugierig darauf sind herauszubekommen, wie diese Schüler individuell herausgefordert werden können, so dass sie den bis dahin erfahrenen Misserfolgskreislauf durchbrechen und nach und nach positive Erfahrungen in der Schule und mit ihrem Lernen machen können. Motivation und Anstrengungsbereitschaft – so die Annahme – entstehen in erster Linie aus Erfolgserlebnissen.

Deci & Ryan¹³ haben in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation drei menschliche Grundbedürfnisse benannt. Die drei Grundbedürfnisse sind:

- Autonomie (Ausmaß, in dem Menschen über ihre Handlungen selbst frei entscheiden)
- Kompetenz (Erfahrung, etwas zu können)
- Soziale Eingebundenheit (sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen)

Die Erfüllung dieser Bedürfnisse ist Voraussetzung für das Zustandekommen der intrinsischen Motivation und das Streben nach persönlicher Entwicklung.

Übertragen auf den pädagogischen Kontext bedeutet das, dass sich Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen positiv auf die Lernmotivation auswirken. Gerade auf Schülerinnen und Schüler bezogen, die das Ziel der Klasse nicht erreicht haben, müsste also ein Lernarrangement entwickelt werden, das ihnen Wahlfreiheit bezüglich des eigenen Ziels, was sie genau tun wollen, der Art und Weise die Aufgaben zu bearbeiten und der Zeitdauer, in der sie dieses tun, ermöglicht.

Die Schülerinnen und Schüler müssen die Erfahrung machen, etwas zu können. Sie müssen sich eingebunden fühlen in den sozialen Kontext. Vor allem müssen die Lernangebote zur individuellen Lernausgangslage passen.

Am Beispiel von vier ehemaligen Hauptschulen werden in Kapitel 4 unterschiedliche Konzeptideen zur Förderung von vom Sitzenbleiben bedrohten Schülerinnen und Schülern vorgestellt.

Bei einigen Schülern sind die Voraussetzungen zum fachlichen Lernen nicht vorhanden. Diese Schülerinnen und Schüler brauchen ein Konzept, das an den Basiskompetenzen ansetzt und sie befähigt bzw. motiviert, überhaupt wieder mit Freude am Unterricht teilnehmen zu können. Die Schule Am Altonaer Volkspark hat dazu ein Konzept entwickelt. Mit erlebnispädagogischen Angeboten verschafft sie den Schülerinnen und Schülern Herausforderungen, die ihnen Kompetenzerfahrungen ermöglichen und sie somit befähigen, dieses auch auf den Unterricht zu übertragen.

Andere Schulen haben Erfahrungen gemacht, wie sie Schülerinnen und Schüler, die große Lücken in den fachlichen Fähigkeiten zeigen, durch ihr unterschiedliches Vorgehen helfen können, wieder Anschluss zu finden.

Motivation und Anstrengungsbereitschaft entstehen in erster Linie aus Erfolgserlebnissen.

¹³ Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223–238

3. Pädagogische Diagnostik heißt „Diagnose und Förderung“

Viel wurde geklagt darüber, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht über ausreichende Diagnosekompetenzen verfügten. Umfassende Berichte zum Stand der Forschung zum Diagnostizieren und zur Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern finden sich bei Wild/Krapp und Helmke¹⁴.

„Diagnosekompetenz bezeichnet die Fähigkeit der Lehrenden, nach festgelegten Kriterien angemessene Urteile über das Lern- und Leistungsverhalten ihrer Schüler abzugeben.“¹⁵ Der manchmal etwas technokratisch klingende Begriff „Diagnose“ erinnert allzu häufig nur an den Bereich der Tests. Im Unterricht spielen aber viele andere Faktoren eine Rolle beim Diagnostizieren. Im Sinne einer pädagogischen Diagnostik geht es eher um eine pädagogische Lernprozessanalyse, die zu Beginn des Unterrichts und darüber hinaus auch kontinuierlich im Unterricht beobachtet, feststellt, bemerkt, was eine Schülerin oder ein Schüler kann, um auf dieser Basis das passende Angebot zu gestalten bzw. vorhandene Angebote zu variieren.

Wie muss Unterricht gestaltet sein, damit man Erkenntnisse einer förderorientierten Diagnostik nutzen kann?

Diagnose und Förderung im Unterricht

Diagnose steht also im Dienste der Förderung, d.h. sie dient dazu, eine Passung herzustellen zwischen dem derzeitigen Können und Wissen der Lernenden und dem Lernarrangement. Die interessante Frage ist aber, wie verbinden sich Diagnose und Förderung im Unterricht? Diagnose ist ja nur dann bedeutsam, wenn der Unterricht mit dem Einsatz diagnostischer Instrumente besser wird als ohne. Mit Felix Winter¹⁶ steht Diagnose im Dienst des Lernens. Dazu ist es erforderlich diagnostische Vorgehensweisen, Verfahren und Instrumente zu kennen. Vor allem ist es aber nötig, im Unterricht Raum für individuelle Lernwege, Lernentwicklungen und Lernpotentiale zu eröffnen. Damit stellt sich eine viel größere Herausforderung. Eine andere Lehr-Lernkultur, in der allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten wird, sich auf ihrem individuellen Niveau in fachlicher, sozialer, methodischer und sozial-emotionaler Hinsicht weiterzuentwickeln, braucht Lehrerinnen und Lehrer, die neugierig darauf sind zu beobachten und zu erfahren, wie Kinder lernen, damit sie sie dabei individuell unterstützen können.

Wie muss also der Unterricht gestaltet sein, damit man Erkenntnisse einer förderorientierten Diagnostik nutzen kann?

- **Schülernah:**¹⁷ Individuelle Voraussetzungen und Vorwissen, Anlagen, Interessen und Entwicklungsprozesse, das Verhalten und die sozialen Beziehungen von Schülerinnen und Schülern kennen lernen. Aber auch Schülerinnen und Schüler in der Diagnose ihrer eigenen Arbeit ausbilden, d.h. sie befähigen zur Selbsteinschätzung und Reflexion.
- **Prozessorientiert:** Interesse nicht nur am Arbeitsergebnis, sondern vor allem auch an dem Lernprozess und den subjektiven

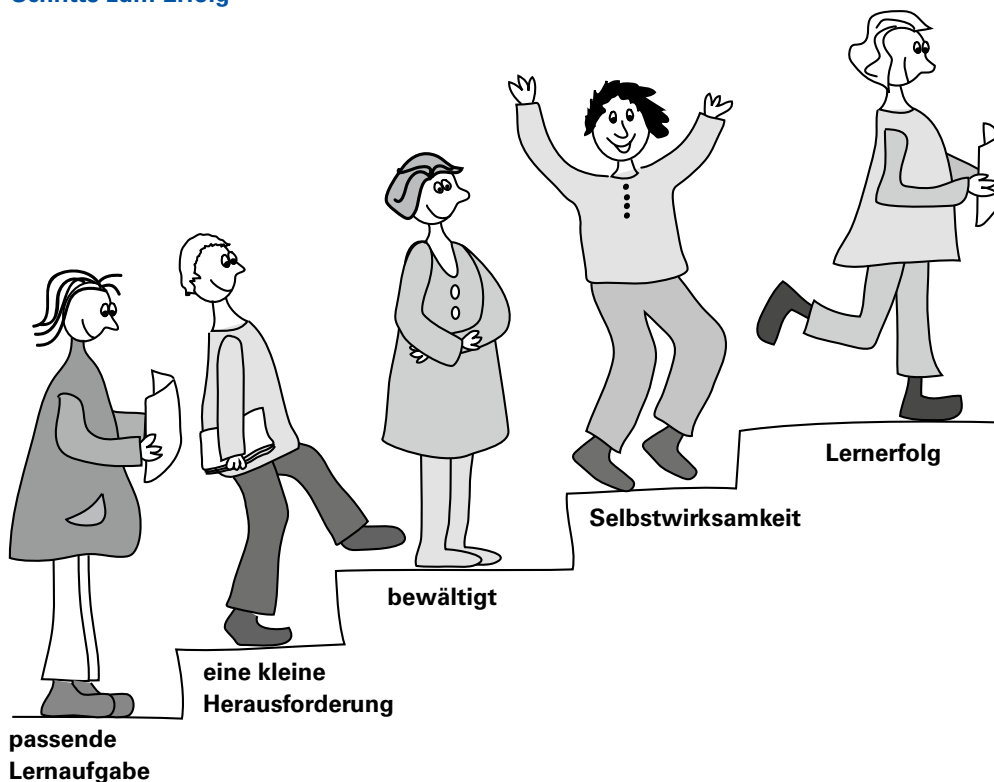
¹⁴ Wild, K.-P./Krapp, A.: Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: Krapp/Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 4. Auflage Weinheim, 2001 und Helmke, A.: Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze, 2003, S. 84–104

¹⁵ Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG., 2004, S. 100

¹⁶ Winter, Felix: Diagnosen im Dienst des Lernens. In: Diagnostizieren und Fördern. Friedrichs Jahresheft 2006, S. 22

¹⁷ Liedtke-Schöbel, M.; Pracht G., Arbeitsgruppe Pädagogische Diagnostik am LI, Hamburg, 2009

Schritte zum Erfolg



Lernfortschritten, d.h. dem Arbeitsstil, der Art wie Lerner sich einer Aufgabe nähern und wie sie sie ausführen.

- **Dialogisch:** Einbindung der Schülerperspektive in die individuelle Lernplanung durch Lernentwicklungsgespräche und Zielklärung durch die Schüler selbst.
- **Lernwegsbegleitend:** Zur Optimierung der Lernangebote wird der aktuelle Förderbedarf immer wieder neu ermittelt.

Wie muss eine pragmatische Diagnostik aussehen, die wirklich Hinweise liefert, die dem Förderanliegen im Unterricht dienen?

Im Folgenden soll ein Vorgehen¹⁸ vorgestellt werden, wie aus pädagogisch-diagnostischer Sicht die Lern- und Entwicklungspotentiale von Schülerinnen und Schülern im Unterricht entfaltet werden können.

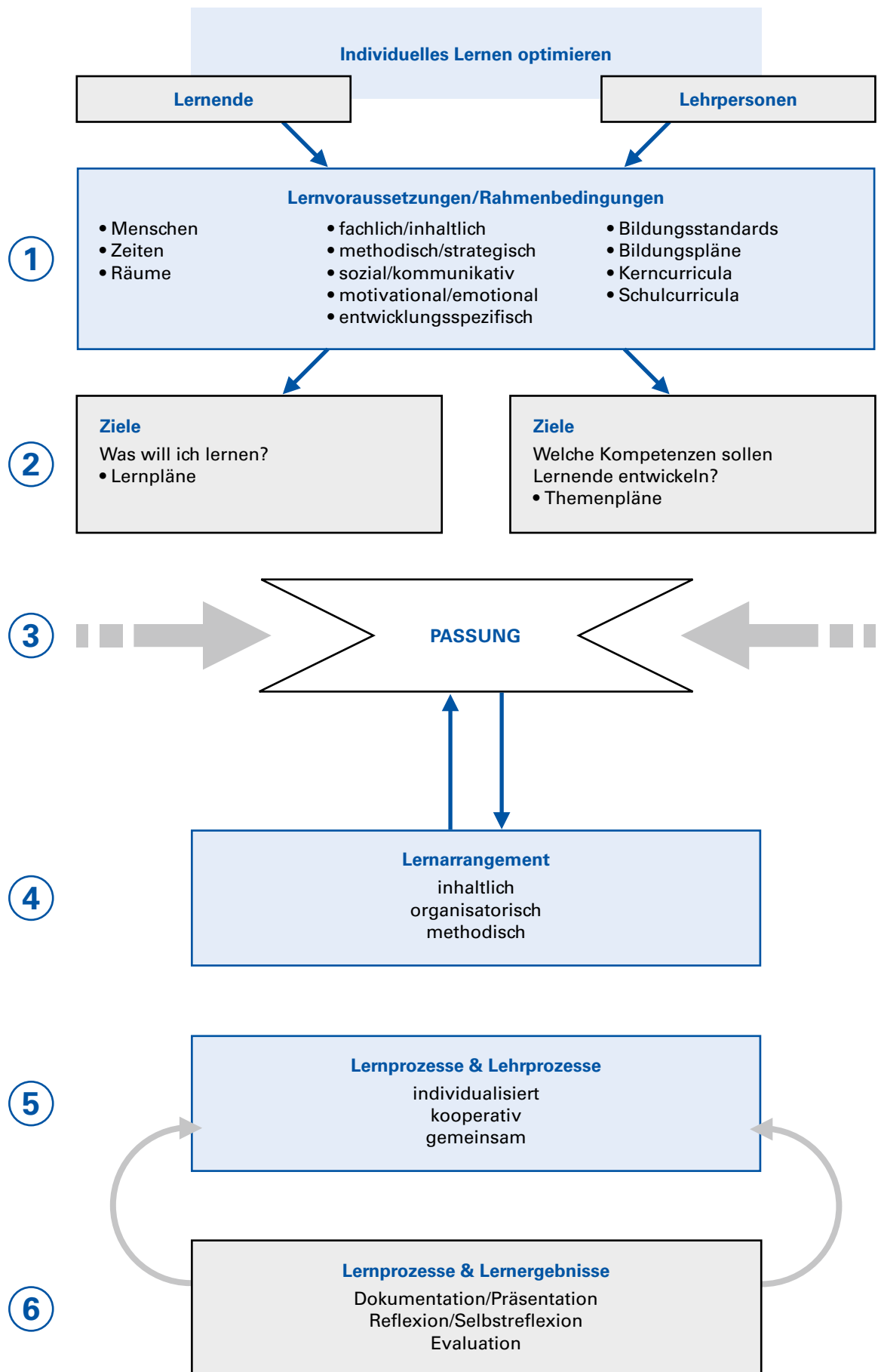
Im Kern geht es um fünf Felder der pädagogischen Diagnostik:

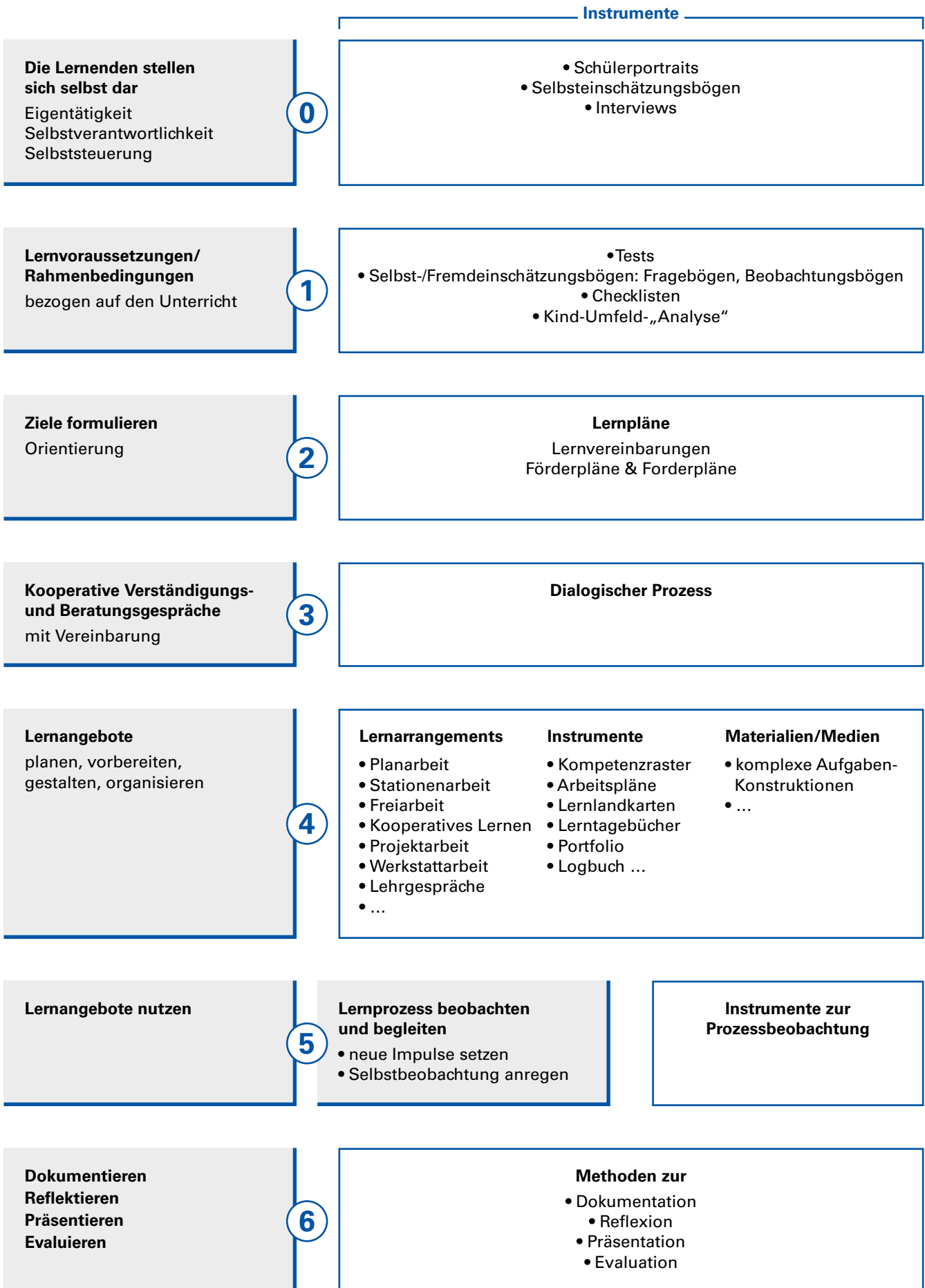
- Lernausgangslage
- Zielklärung
- Passung des Lernangebotes mit den individuellen Zielen und Lernvoraussetzungen
- Gestaltung des Lernangebotes bzw. des Lernarrangements
- Reflexion des eigenen Lernprozesses und Bewertung

Diese fünf Felder müssen nicht immer linear aufeinanderfolgen, der pädagogisch-diagnostische Einstieg ist an jeder Stelle möglich.

Anhand der grafischen Darstellung des „Pädagogischen Grundverständnisses“ (siehe S. 14) sollen diese Schritte verdeutlicht werden.

¹⁸ Liedtke-Schöbel, M.; Liane Paradies; Pracht, G. : Grundverständnis „Pädagogische Diagnostik“, www.li.hamburg.de





Die wesentliche Absicht des „Pädagogisch-diagnostischen Grundverständnisses“ ist es, pädagogische Handlungen zu definieren, die für die individuelle Förderung von Lernenden einerseits Voraussetzung sind und andererseits diese wirksam unterstützen:

1 Im ersten Schritt geht es darum, ein differenziertes Verstehen des Ausgangspunktes des Lernens zu ermöglichen, um darauf basierend geeignete Wege für den individuellen Lernprozess zu entwickeln.

Lernvoraussetzungen/Rahmenbedingungen

- Menschen
- fachlich/inhaltlich
- Bildungsstandards
- Zeiten
- methodisch/strategisch
- Bildungspläne
- Räume
- sozial/kommunikativ
- Kerncurricula
- motivational/emotional
- Schulcurricula
- entwicklungsspezifisch

Bei der Planung von Lerneinheiten ist es erforderlich, dass sowohl der Lernende als auch die Lehrperson überlegt, welche Voraussetzungen der Lernende auf verschiedenen Ebenen mitbringt, um die Anforderungen zu bewältigen. Dabei geht es um unterschiedliche Dimensionen der Voraussetzungen.

a. fachlich-inhaltlich

Besitzen die Lernenden das nötige Vorwissen, um die Aufgaben zu bewältigen und bietet die Aufgabe auch eine Herausforderung?

b. methodisch-strategisch

Verfügen die Lernenden über erforderliche Strategien und Methoden, um die Aufgaben anzugehen und zu bewältigen?

c. sozial-kommunikativ

In welcher Weise gelingt es den Lernenden, Aufgabenstellungen mit einem Partner oder in einer Gruppe zu bearbeiten?

d. motivational/emotional

Was bringen die Lernenden mit in Bezug auf die Anstrengungsbereitschaft/das Durchhaltevermögen für die Bewältigungen von Frage- und Aufgabenstellungen?

e. entwicklungsspezifisch

Welche Voraussetzungen im Hinblick auf Wahrnehmung, Sprache, Motorik, sozial-emotionale Entwicklung sind vorhanden, um die Anforderungen zu bewältigen?

Gleichzeitig sind wesentliche Rahmenbedingungen für das Lernsetting von Bedeutung. Es gehören dazu die Faktoren von Zeiten und Räumen,

in denen gelernt wird. Sie sind maßgeblich für das Lernklima und haben erhebliche Auswirkungen auf Intensität und Konzentration beim Lernen. Ebenso von Bedeutung sind die Menschen, die den Lernprozess begleiten. (z. B.: Gibt es eine übersichtliche Anzahl von vertrauten Erwachsenen? Gibt es eine Zugehörigkeit zu einer Peergroup?).

Weitere Rahmenbedingungen sind Faktoren, die von „umgebenden Institutionen“ gesetzt sind. Dazu gehören nationale Bildungsstandards, in denen Bezugsnormen formuliert sind, die wesentlich für zentrale Abschlüsse sind. Des Weiteren sind es Curricula und Schulcurricula. Die letztgenannten Faktoren sind eher formell und stellen in ihrer Funktion Verbindlichkeit her.

2 Ein nächster wesentlicher Schritt ist der Blick von der individuellen Lernausgangslage auf die Ziele der Lernenden in ihrem Lernprozess, d.h. zur Erreichung der nächsten Stufe bei der Bewältigung von Aufgaben ist es nicht beliebig, in welche Richtung sie gehen.

Dieser Blick geschieht aus zwei unterschiedlichen Richtungen:

Die Perspektive des Lernenden mit der Frage:

„Was will ich lernen? – Was ist der nächste für mich bedeutsame, attraktive Lernschritt?“ Die Einbeziehung der Lernenden in eine Zielfindung und Zielformulierung ist von wesentlicher Bedeutung für ihre Lernmotivation und für die Steuerung ihres Lernprozesses.

Die Anstrengungsbereitschaft und Selbstregulation im Zusammenhang mit eigenen Zielen setzt weitaus größere Energie frei als fremd gesteuertes Lernen.

Ziele

Was will ich lernen?

Die Perspektive der Lehrenden: „Welche Kompetenzen soll der Lernende entwickeln?“

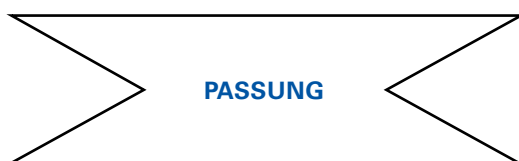
Bezogen auf die Bildungsstandards und die schulinternen Curricula wird festgestellt, ob die Lernenden die jeweiligen Standards schon erreicht haben bzw. welche Schritte dazu noch gegangen werden müssen.

Ziele

Welche Kompetenzen sollen Lernende entwickeln?

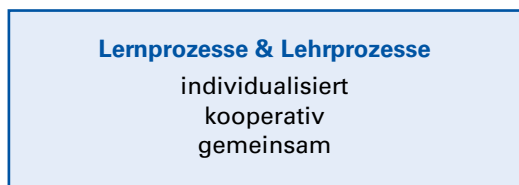
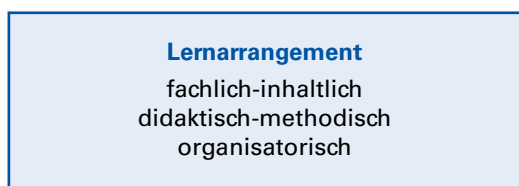
3 Sind diese Schritte erfolgt, geht es um die Herausforderung der Passung: D.h. das Lernarrangement muss so gestaltet sein, dass Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Ziele entsprechend ihrer Lernausgangslage mit angemessenen Aufgabenstellungen erreichen können.

Hierbei ist zu reflektieren, inwieweit das Lernarrangement inhaltlich, methodisch und organisatorisch die vorhandenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, ihnen aber auch Herausforderungen bietet.



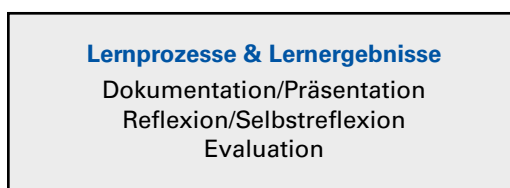
Die Verantwortung liegt bei der Lehrperson, da hier eine fachlich-pädagogische Kompetenz erforderlich ist.

4 + **5** Ein Unterricht, der an den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden ansetzt, der individuelle Zielfindung mit einbezieht und eine angemessene Passung zu den dann gestalteten Lernarrangements findet, bezieht sowohl individuelle als auch kooperative (in kleinen Gruppen) und gemeinsam in einer Großgruppe stattfindende Formen mit ein¹⁹.



6 Ebenso bedeutsam und unverzichtbar sind kontinuierliche Reflexionsprozesse im Hinblick auf Inhalte und Vorgehensweisen beim Lernen. Dazu gehören sowohl Reflexion als auch Selbstreflexion. Wenn Lernen als ein Prozess individueller Konstruktion auf der Grundlage von Angeboten verstanden wird, muss die Lehrperson Details über individuelle Verarbeitungsprozesse von Schülerinnen und Schülern kennen, um weitere Lernmöglichkeiten bereitstellen zu können. Die Selbsteinschätzung einer Schülerin oder eines Schülers stellt demzufolge die „Innenperspektive“ des Lernenden dar und ist eine elementare Ergänzung zur „Außenperspektive“ der Lehrperson.

Durch die Selbstreflexion übernehmen Lernende eine aktive Rolle in ihrem Lernprozess. Sie können Stärken und Schwächen eigenständig erkennen und selbst überlegen, wie sie daran arbeiten können. Hierdurch werden das selbstverantwortliche Lernen und die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess unterstützt.



Zur Dokumentation von Lernprozessen und Lernergebnissen bieten sich verschiedene Instrumente (z.B. Präsentationen, Lerntagebuch, Portfolio) an. Auf der Basis der so entstandenen Produkte kann dann eine Evaluation erfolgen.

Die Ergebnisse dieser Evaluation geben wiederum Anlass, die Lernausgangslage neu einzuschätzen, neue Ziele in den Blick zu nehmen, eine Passung zu den Lernangeboten herzustellen, die Lernarrangements entsprechend zu gestalten und wiederum den Lernprozess zu reflektieren und zu evaluieren.

Auf diese Weise wird ein pädagogisch-diagnostischer Zyklus durchlaufen.

¹⁹ Der Ansatz des konstruktivistischen Lernens schließt das Prinzip der Co-Konstruktion mit ein. D.h. zur Aneignung von Wissen und Kompetenzen bedarf es der Interaktion und Kommunikation zwischen Lernenden und mit Lehrenden.

3.1. Diagnose

Jede Diagnostik sieht sich mit dem Problem konfrontiert, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler ein äußerst komplexes Gefüge ist. Es gibt nicht das eine Verfahren, mit dem man diesen komplexen Vorgang eindeutig diagnostizieren kann. Wir müssen uns bewusst sein, dass es immer nur um Ausschnitte von Erkenntnis geht, wenn wir diagnostizieren.

Die Art und Weise der Diagnose ist stark von dem Zeitpunkt abhängig, wann diagnostiziert wird. Man spricht hier von der Lernausgangs-, der Lernprozess- und Lernergebnisdiagnose.

Die Lernausgangsdia­gnose bezieht sich auf den Beginn einer Lernphase und hat das Ziel, das Lernangebot besser an die Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden anzupassen. Bei der Lernprozessdiagnostik erfolgt die Diagnose kontinuierlich, um im Prozess das Angebot den Bedürfnissen der Lernenden anzupassen und nicht erst auf die Misserfolge bei der Abschlussarbeit zu warten (Hilfestellung). Mit der Lernergebnisdiagnose ist traditionell die Überprüfung der Lernergebnisse am Ende einer Lernphase gemeint.

Für jedes Instrument, das Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern analysiert, ist es darum erforderlich, bestimmte Aspekte und Arbeitsweisen auszuwählen, diese Wahl theoriegeleitet zu begründen und die gewählte Perspektive präzise zu beschreiben.

In unserem Zusammenhang geht es vorrangig um das Erfassen und Verstehen von Kompetenzständen, Lernwegen, Lernbedingungen und anstehenden Lernschritten des einzelnen Schülers, um dann diese Lernprozesse zu optimieren. Dieser Zweck bedingt auch die Auswahl der diagnostischen Instrumente. (vgl. sechs Bausteine im pädagnostischen Prozess)

Im Folgenden soll beschrieben werden, auf welchen Ebenen diagnostiziert werden kann und welche Instrumente dazu genutzt werden können.

Ebenen und
Instrumente der
pädagogischen
Diagnostik

3.1.1. Diagnose der Lernausgangslage

Die Lernausgangslage kann auf verschiedenen Ebenen erhoben werden. Es kann um den fachlichen Lernstand gehen, es kann festgestellt werden, über welche Lernkompetenz²⁰ Schülerinnen und Schüler verfügen, und schließlich kann ermittelt werden, ob die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes altersgerecht ist.

Zur Diagnose der Lernausgangslage der fachlichen Kompetenzen wird am Beispiel der Entwicklung von Rechtschreibstrategien in Kapitel 3.2.3., S. 37 eingegangen.

Nicht immer muss man die Lernausgangslage im Voraus diagnostizieren, man kann auch beim Unterrichten beginnen, hinreichende Informationen über den Stand der Schülerinnen und Schüler zu sammeln.

Im Folgenden soll die Lernausgangslage bezogen auf den sozial-emotionalen Entwicklungsstand von Schülerinnen und Schülern und auf die Fähigkeit das Lernen selbst zu regulieren, näher betrachtet werden.

3.1.1.1. Diagnose des sozial-emotionalen Entwicklungsstandes

Wenn Kinder den Anforderungen in der Klasse nicht entsprechen, manchmal auch als „schwierige Schüler“ wahrgenommen werden, lohnt sich zur Diagnose immer auch ein Blick auf die erreichte Stufe ihrer sozial-emotionalen Entwicklung. Viele Kinder sind in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung nicht auf der ihrem Alter entsprechenden Entwicklungsstufe. Das kann dazu führen, dass Kinder mit Aufgaben betraut werden, die sie entwicklungspezifisch noch gar nicht leisten können. Lehrerinnen und Lehrer nehmen das Kind als verhaltensauffällig oder schwierig wahr und fühlen sich mit der Situation überfordert.

Das Konzept ETEP Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik, das in den 70er Jahren von Mary Wood in den USA entwickelt wurde, und in den 90er Jahren im Zusammenhang mit der

²⁰ Vgl. Kap. 3.1.1.2. Lernkompetenz umfasst sowohl kognitive als auch metakognitive, motivationale und sozialkommunikative Lernstrategien

Lernvoraussetzungen/Rahmenbedingungen

- Menschen
- Zeiten
- Räume
- fachlich/inhaltlich
- methodisch/strategisch
- sozial/kommunikativ
- motivational/emotional
- **entwicklungsspezifisch**
- Bildungsstandards
- Bildungspläne
- Kerncurricula
- Schulcurricula

Gründung der Jakob-Muth-Schule in Essen unter der Leitung von Marita Bergsson²¹ auf deutsche Verhältnisse übertragen wurde, bietet hervorragende Möglichkeiten sowohl Informationen über den individuellen Entwicklungsstand des Kindes zu erhalten, als auch entsprechende Fördermöglichkeiten einzuleiten. Das Programm verbindet verschiedene wissenschaftliche entwicklungspsychologische Richtungen von Bandura (kognitive Lerntheorie), Piaget (Stufen der kognitiven Entwicklung), Erikson (Entwicklung und Identität), Kohlberg (moralische Entwicklung) und Loevinger (Ich-Entwicklung) und macht diese Erkenntnisse für Schule und Unterricht nutzbar. Diagnostik, Unterrichtsgestaltung, Interventionsstrategien und Evaluation bilden ein eng miteinander verzahntes System, in dem die einzelnen Elemente aufeinander bezogen sind.

Das ETEP-Konzept orientiert sich an vier Leitgedanken²²:

- **Den Blick auf die Stärken richten**
Alle folgenden Schritte werden da angesetzt, wo schon Fähigkeiten vorhanden sind.
- **Dem normalen Entwicklungsverlauf folgen**
Um Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern, ist es erforderlich, typische Entwicklungsverläufe zu kennen und die individuellen Entwicklungsgegebenheiten und -bedürfnisse eines Kindes adäquat einzuordnen.
- **Freude und Erfolg gewährleisten**
Ein Kind wird sich für ein positiveres, angemesseneres Verhalten entscheiden können, wenn dessen Erprobung so angelegt ist, dass es sich als erfolgreich erweist, Freude und Befriedigung vermittelt und sich auf Dauer bewährt.
- **Für bedeutsame Erfahrungen sorgen**
Wenn der Lerneffekt darin besteht, dass eine

neue Fähigkeit sowohl persönlichen Nutzen, als auch allgemein soziale Anerkennung erbringt, ist der Weg zu dauerhafter Verhaltensänderung und weiterem sozial-emotionalem Lernen geebnet.

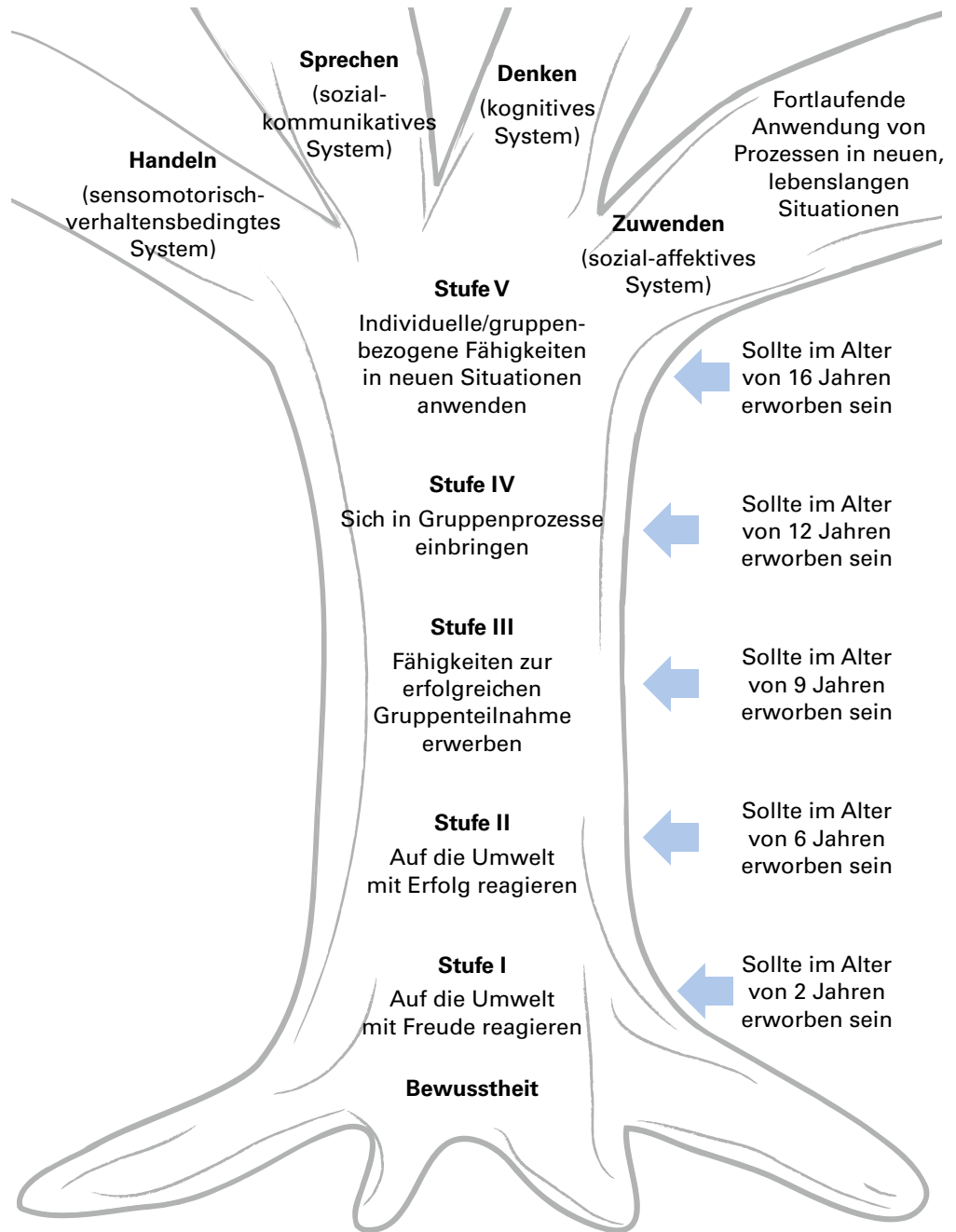
Nach ETEP vollzieht sich die sozial-emotionale Entwicklung in sequenziellen und vorhersagbaren Schritten, die in einem Stufenmodell der sozial-emotionalen Entwicklung abgebildet werden. Für den normalen Entwicklungsverlauf wird angenommen, dass die soziale und emotionale Entwicklung eines Menschen mit seiner Geburt beginnt und sich bis etwa zum 16. Lebensjahr in fünf aufeinander aufbauenden Entwicklungsstufen vollzieht. Jede Entwicklungsstufe umfasst einen bestimmten Altersabschnitt innerhalb dessen bestimmte, für das jeweilige Alter typische Verhaltenskompetenzen erworben werden.

Die Entwicklungsbereiche „Handeln“, „Sprechen“, „Zuwenden“, und „Denken“, werden in das Stufenmodell integriert. Im Baum der Entwicklungsstufen des Kindes/Jugendlichen zwischen Geburt und dem 16. Lebensjahr wird dieses Stufenmodell veranschaulicht (siehe S. 20).

²¹ Bergsson, M.: Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten. Organisation einer Schule. In: Bergsson, M./Döllner-Fleiter, L. (Hrsg.): Praxis der Entwicklungstherapie. Bd.1. Essen 1995

²² Vgl. Erich, R. In: Sonderpädagogik in Bayern 48. Jahrgang 4/2005, S. 5–19
www.schule-wirtschaft.de/uploads/media/PDF-Regina-Erich.pdf v.19.11.2010

Baum der Entwicklungsstufen



Vgl.: Wood, Mary M.: Developmental Therapy in the Classroom, Austin 1986, p. 22

Das ETEP-Konzept umfasst:

1. ein Stufenmodell zur sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Ausführungen zu entsprechenden Entwicklungszielen, Bedürfnissen, Entwicklungsängsten sowie den passenden Erwachsenenrollen und Interventionen. Das Stufenmodell berücksichtigt die Entwicklung in Bezug auf die Dimensionen „Verhalten“, „Kommunikation“, „Sozialisation“ und „Schulleistungen“.

2. den Entwicklungstherapeutischen Lernziel-diagnosebogen (ELDiB)

- ermöglicht die Einschätzung des sozial-emotionalen Entwicklungsstandes des Kindes
- umfasst 182 Fähigkeitsbeschreibungen aus vier für die sozial-emotionale Entwicklung bedeutsamen Bereichen, die eine konkrete Zielbestimmung ermöglichen (auch gemeinsam mit den Kindern)
- ermöglicht eine regelmäßige Evaluation des Lernfortschritts.

3. Strukturprinzipien und Interventionsmaßnahmen zur Gestaltung des pädagogischen Umfeldes, so dass individuelle Förderung ermöglicht wird.

→ Information

Für Lehrerinnen und Lehrer, die sich umfangreich mit dem Programm beschäftigen möchten, steht im Landesinstitut ein Fortbildungsangebot zu ETEP zur Verfügung.

→ Siehe die Programmangebote des LI, Hamburg, www.li.hamburg.de/besondere-Massnahmen



Material

Für Lehrerinnen und Lehrer, die einen ersten Einblick gewinnen möchten, haben wir auf der beiliegenden CD zu den obigen Punkten Materialien zusammengestellt.

Sie finden dort:

- eine Übersicht zu den Stufenzielen auf den Ebenen Verhalten, Kommunikation, Sozialisation,
- Bögen zur Einschätzung der Fähigkeiten für die Ziele der Entwicklungsstufen 2, 3 und 4,
- eine Übersicht zu den Interventionsstrategien und deren entwicklungsgemäße Anwendung,
- eine Übersicht über die spezifischen Entwicklungsängste auf jeder Stufe und die Folgerungen für die entsprechende Lehrerrolle.

3.1.1.2. Diagnose von Lernkompetenz

Lernvoraussetzungen/Rahmenbedingungen

- | | | |
|------------|---------------------------------|---------------------|
| • Menschen | • fachlich/inhaltlich | • Bildungsstandards |
| • Zeiten | • methodisch/strategisch | • Bildungspläne |
| • Räume | • sozial/kommunikativ | • Kerncurricula |
| | • motivational/emotional | • Schulcurricula |
| | • entwicklungsspezifisch | |

In einem individualisierten Unterricht, aber auch im Förderunterricht müssen Schülerinnen und Schüler zunehmend stärker als bisher die eigene Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Sie müssen eigenverantwortlich lernen bzw. ihr Lernen selbst regulieren können.

Viele Lehrerinnen und Lehrer machen die Erfahrung, dass einige Schülerinnen und Schüler noch nicht in dem Maße eigenverantwortlich arbeiten können, wie es das Lernarrangement erfordern würde. Die Fähigkeit eigenverantwortlich zu arbeiten kann grundsätzlich nicht vorausgesetzt werden. Schülerinnen und Schüler müssen die Fähigkeiten genau wie andere fachliche Kennt-

nisse erst erwerben. Das eigenverantwortliche Arbeiten bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler über Lernkompetenzen verfügen. Mithilfe des im Folgenden vorgestellten Instrumentariums lässt sich gut diagnostizieren, auf welchem Stand der Entwicklung von Lernkompetenz die Schülerinnen und Schüler sich befinden. Schlussfolgernd lässt sich leicht entwickeln, welche Unterstützung in der Struktur des Unterrichts und der Bearbeitung von Aufgaben diese Schülerinnen und Schüler noch brauchen.

Lernkompetenz wird in der Fachliteratur sehr unterschiedlich definiert. Czerwanski²³ und Solzbacher verstehen unter Lernkompetenz „die

²³ Czerwanski A., Solzbacher C., Vollstädt W. (Hrsg.): Förderung von Lernkompetenz in der Schule, Band 1: Recherche und Empfehlungen, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2002, S. 30

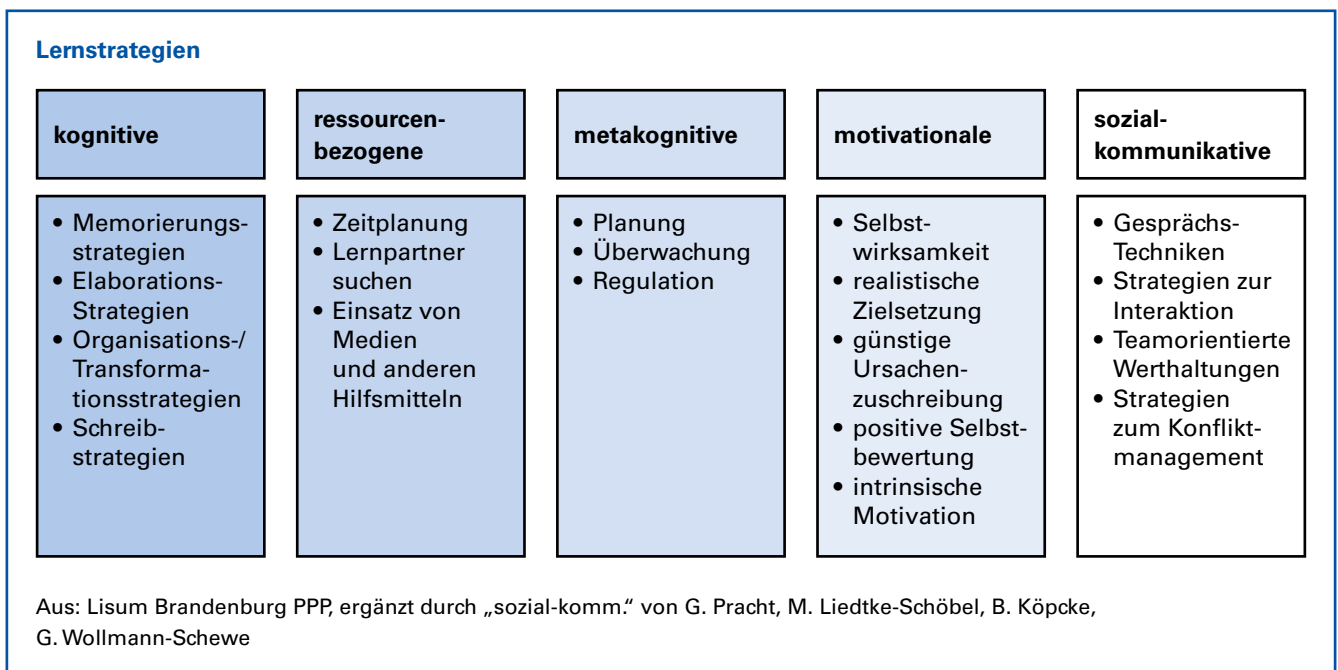
Lernkompetenz ist die selbstregulierte Anwendung von Lernstrategien in der Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuerung.

individuelle Verhaltensdisposition, erfolgreich zu lernen und das Gelernte beim weiteren Lernen anzuwenden“. Etwas spezifischer soll hier „Lernkompetenz“ verstanden werden als die „selbstregulierte Anwendung von Lernstrategien in der Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuerung“²⁴.

Lernkompetenz braucht Lernstrategien

Formal betrachtet beschreiben Lernstrategien Verhaltensweisen, die zur Bewältigung von Lernaufgaben dienen können. Ziel der Förderung von Lernkompetenz ist es, den Lernenden zum Experten für das eigene Lernen zu machen. Die Förderung von Lernkompetenz kann gleichge-

setzt werden mit der Förderung der Fähigkeit, das eigene Lernen selbstständig zu planen, zu gestalten und zu reflektieren. Damit geht es hier um die Fähigkeit, in einer spezifischen Lernsituation auf das individuelle Repertoire an Sachwissen, Lerntechniken, Methoden und Strategien zuzugreifen und daraus einen der Lernsituation angemessenen Zugang zur Aufgabe zu wählen. Aufgrund der hohen Bedeutung der Lernkompetenz für die erfolgreiche Bewältigung der individuellen und gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen der Wissensgesellschaft gehört sie unbedingt zu den Basiskompetenzen. **Lernstrategien** umfassen sowohl kognitive als auch ressourcenbezogene, metakognitive, motivationale und sozialkommunikative Elemente.



²⁴ Dr. Britta Köpcke, Margrit Liedtke-Schöbel, Gudula Pracht, Gabriele Wollmann-Schewe. Arbeitsgruppe des Referates für Schulformen und Schulstufen des Landesinstituts, Hamburg

Stufen der Entwicklung von Lernkompetenz bezogen auf den Grad der Steuerung ²⁶	
1. Völlige Abhängigkeit von Lehrersteuerung	<ul style="list-style-type: none"> • Völlig abhängig von klaren Anforderungen und Orientierungen bei Aufgaben • Planung und Überwachung des Lernprozesses durch den Lehrer notwendig • Anstrengungsbereitschaft abhängig von klar strukturierter und motivierender Unterrichtsgestaltung
2. Geringe Selbstständigkeit in einem lehrerzentrierten Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Starke Lenkung beim Verstehen und Bearbeiten von Aufgaben notwendig • Überprüfung des Lernprozesses auf Stärken und Defizite mit Hilfen möglich • Am Verstehen von Fachinhalten interessiert
3. Dominanz der Selbststeuerung	<ul style="list-style-type: none"> • Verfügt über eigene Methoden und Techniken des Lernens • Steuert Lernprozess selbstständig, nimmt keine vom Lehrer vermittelten Techniken, Methoden und Qualitätsmaßstäbe an • Hohe Motivation, sich alles selbst zu erarbeiten
4. Zusammenspiel von Selbst- und Fremdsteuerung	<ul style="list-style-type: none"> • Setzt eigene und vom Lehrer vermittelte Techniken und Methoden zur Bearbeitung von Aufgaben ein • Eigenständige Planung und Überwachung des Lernprozesses • Kann sich gezielt motivieren
5. Reflexive Steuerung des eigenen Lernens	<ul style="list-style-type: none"> • Kann flexibel und reflektiert Methoden zum Verstehen und Bearbeiten von Aufgaben einsetzen • Planung und Überwachung des eigenen Lernprozesses sind verinnerlichte Abläufe • Kann sich motivieren

Die Entwicklung von Lernkompetenz vollzieht sich nach Hilbert Meyer²⁵ in fünf Stufen. Dieses Stufenmodell bietet hervorragende Möglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer zu diagnostizieren, auf welchem Stand der Entwicklung der Lernkompetenz sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler befinden, und so für die entsprechende Unterstützung zu sorgen.

Um zu diagnostizieren, auf welchem Stand der Entwicklung der Lernkompetenz Lernende sich in Bezug auf die Lernstrategien befinden, haben wir die Erkenntnisse des Lisums Brandenburg²⁷ genutzt. Dort wurde ein Kompetenzraster entwickelt, welches die Stufen der Entwicklung

von Lernkompetenz mit den Lernstrategien verbindet. Unsere Überarbeitung dieses Rasters ermöglicht es Lehrerinnen und Lehrern ihre Schülerinnen und Schüler entsprechend deren Stufe der Entwicklung von Lernkompetenz in Bezug auf die Lernstrategien einzuordnen und individuell zu unterstützen.

Das Kompetenzraster finden Sie auf der beiliegenden CD.

²⁵ Bei Hilbert Meyer, 2004. Was ist guter Unterricht? Auf S. 169 werden diese fünf Stufen dargestellt. Er bezeichnet sein Modell als „Stufungsmodell der wachsenden Selbstständigkeit des Denkens, Fühlens und Handelns“. In seinem Aufsatz zusammen mit Andrea Klapper: Unterrichtsstandards für ein kompetenzorientiertes Lernen und Lehren, reduziert er die fünf Stufen auf vier und nennt es Kompetenzstufenmodell (In: Renate Hinz, Bianca Schumacher (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Jahrbuch Grundschulforschung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006)

²⁶ Entnommen aus: Lernen für den Ganzttag, Berlin Brandenburg, Modul 8 Individuelle Förderung: Chancen, Möglichkeiten, Anforderungen, 2008, Autoren: Hermann Zöllner, Ulrike Kahn, Ingeborg Rindt. Überschrift geändert von B. Köpcke, M. Liedtke-Schöbel, G. Pracht, G. Wollmann-Schewe. (Vorher: „Stufen der Beherrschung von Lernstrategien“)

²⁷ Lernen für den Ganzttag, Berlin Brandenburg, Modul 8, Individuelle Förderung – Chancen, Möglichkeiten, Anforderungen, 2008, Autoren: Hermann Zöllner, Ulrike Kahn, Ingeborg Rindt.

3.1.2. Verfahren zur Diagnose

Im Folgenden sollen einige Verfahren zur Diagnose und deren Nutzen für die Förderung vorgestellt werden.

Bei der Auswahl dieser Verfahren stellt sich zunächst die Frage nach der Funktion der Diagnose. Diese dient dazu zu entscheiden, welche Informationen über die Schülerinnen und Schüler wir brauchen, damit sie angemessen individuell gefördert und beraten werden können, um dabei zu helfen ihr Lernen zu verbessern.

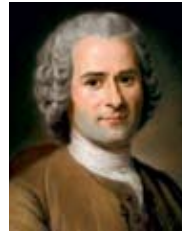
Im Wesentlichen werden zwei Funktionen von Diagnose unterschieden:

- die Prozess- oder Förderdiagnostik
- die Ergebnisdiagnostik

Bei der Prozess- und Förderdiagnostik interessieren vor allem Informationen über die Person des Schülers und seines Umfeldes, seines individuellen Entwicklungsstandes, seines individuellen Lernwillens und seiner Potentiale. Das Kind wird in seiner persönlichen und fachlichen Entwicklung, in seinem Handeln, in seinem Zugang zur Umwelt, in seinen sozialen Beziehungen und seiner Beziehung zu sich selbst möglichst genau beobachtet, um es zu verstehen und im Dialog mit dem Kind Lernprozesse zu planen.

Bei der Ergebnisdiagnostik oder Selektionsdiagnostik²⁸ handelt es sich um den Bereich der Bewertungen, die in der Regel in Noten beschrieben werden und den erreichten Leistungsstand möglichst genau erfassen und dokumentieren. Dazu gehören mündliche und schriftliche Rückmeldungen, z.B. Klassenarbeiten, Versetzungen und Nichtversetzungen, zentrale Prüfungen, Vergabe von Qualifikationen und Abschlüssen sowie Empfehlungen für weiterführende Schulen. Auch Lernstandserhebungen und standardisierte Tests gehören in diese Kategorie.

3.1.2.1. Beobachten



**„Fangt also damit an, eure Schüler besser zu studieren, denn ihr kennt sie bestimmt nicht“
(Jean-Jacques Rousseau, Emile oder Über die Erziehung)**

Bild: Wikimedia Commons

Die bedeutendste Verfahrensweise der pädagogischen Diagnostik ist die Beobachtung. Beobachtung wird verstanden als bewusst gezielter Wahrnehmungsprozess, der sich auf menschliches Handeln, auf Objekte und Ereignisse richtet.

Eine gezielte Beobachtung von Schülerinnen und Schülern setzt bestimmte Kompetenzen der Lehrpersonen voraus.

- Kenntnisse über unterschiedliche Formen der Beobachtung (systematische, unstrukturierte, strukturierte, teilnehmende, nicht-teilnehmende, offene, verdeckte)
- Bereitschaft zu intensiver Wahrnehmung, d.h. genaues Hinsehen und Hinhören, Zuhören, Fragen, Sehen von Eigenheiten und Unterschieden
- Kenntnisse beobachtbarer Indikatoren, mit deren Hilfe auf das zu beurteilende Merkmal geschlossen werden kann
- Kenntnisse über Anzeichen von Lernentwicklungsstörungen
- Wahrnehmung von Auffälligkeiten/Besonderheiten/Ungewöhnlichem und deren schriftliche Dokumentation
- Wissen darüber, dass eine professionelle Diagnosehandlung eine theorie- und hypothesengeleitete gezielte Suche auf der Basis einer Anfangsbeobachtung und einer Anfangsvermutung ist.

Im pädagogisch-diagnostischen Prozess sind Beobachtungsergebnisse Grundlage zur Förderplanung, Unterrichtsplanung und Bewertung von Schülerleistungen. Die systematische Beobachtung einzelner Schülerinnen und Schüler im Unterricht ist ein komplexer Prozess, der, wenn er umfassend betrieben wird, häufig zu einem Gefühl der Überforderung bei Lehrkräften führt.

²⁸ Ingenkamp, K.-H./Lissmann, U.: Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik, Weinheim, 6. Aufl. S. 31 ff.

Sowohl bei Werning²⁹ als auch bei Willenbrink³⁰ geht es um eine systemische Vorgehensweise bei der Beobachtung. Hier wird nicht nur das einzelne Kind beobachtet, wichtig ist bei einer systemischen Betrachtungsweise der Blick auf Muster, Unterschiede und Zusammenhänge. Eine dem Lehrer als „schwierig“ erscheinende Schülerin wird nicht nur in ihren Schwierigkeiten und Unfähigkeiten wahrgenommen, sondern ihr Verhalten als Ergebnis eines komplexeren Systemgefüges gesehen, in dessen Kontext (z.B. Handlungen, Regeln, Werte und Normen der relevanten Bezugsgruppen) ihre Handlung als eine für sie nützliche Handlung zu verstehen ist.

Werning gibt fünf Empfehlungen für die pädagogische Beobachtung im Alltag:

- **Pädagogische Beobachtungen erfolgen im Kontext einer Selbstbeobachtung des Beobachters**

Lehrkräfte sind nie unbeteiligte, objektive Beobachter, ihre Erkenntnisse sind abhängig von ihren eigenen Normen, Regeln, ihren Vorerfahrungen, ihren Untersuchungsmethoden und -instrumenten. Deshalb müssen sich Lehrkräfte den Hintergrund ihrer eigenen Beobachtung bewusst machen und sich fragen: Wie beobachte ich?

- **Pädagogische Beobachtung erfolgt hypothesengeleitet**

Die Hypothese bildet dabei eine vorläufige Annahme, die aus der subjektiven Beobachtung entsteht, die dann aber im folgenden Förderprozess überprüft und verändert wird.

- **Pädagogische Beobachtung dient der Erkundung, Nutzung und Aktivierung von Kompetenzen und Ressourcen**

Förderung und Entwicklung setzen an den vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen an.

- **Ziel der Förderung kann zwar das Beheben von Defiziten sein, Ansatzpunkt ist aber das vorhandene Vorwissen und Können.**

Hieraus ergibt sich auch eine neue Sichtweise über Fehler. Fehler können als Mitteilungen betrachtet werden, die es ermöglichen,

Hypothesen über die Denk- und Problemlösungsstrategien und über das Wissen und Können von Schülerinnen und Schülern zu erlangen. Um Fehler nutzen zu können, müssen sie erlaubt sein, d.h. es muss bewertungsfreie Lernzeiten geben, in denen die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass man Fehler machen darf, ohne schlechte Noten zu bekommen.

- **Pädagogische Beobachtung und pädagogische Förderung gehören zusammen**

Aus einer Beobachtung, die möglichst noch im kollegialen Austausch erfolgt, entstehen Hypothesen über Entwicklungsmöglichkeiten, die dann in eine Planung und Realisierung pädagogischer Fördermöglichkeiten münden. Die Auswirkungen dieser Arbeiten werden beobachtet und reflektiert und führen zu einer Überprüfung bzw. Veränderung der Fördermöglichkeiten.

- **Pädagogische Beobachtungen im Team entwickeln**

Da jede Beobachtung aus der subjektiven Wahrnehmung entsteht, ist es sinnvoll, unterschiedliche Beobachtungsperspektiven in den interaktiven Prozess pädagogischen Handelns einzubeziehen. Die Entwicklung von Teamstrukturen ist ein entscheidender Schritt zu einer professionellen pädagogischen Beobachtungskompetenz.

Um Fortschritte, Veränderungen und Unterschiede wahrzunehmen, ist es sinnvoll, Beobachtungen zu dokumentieren. Zur Dokumentation stehen z. B. Lehrertagebücher³¹ oder Beobachtungsbögen zur Verfügung.

Bei der Beobachtung bestimmter Kompetenzbereiche sind Indikatoren wichtig, an denen beobachtbares Verhalten zu erkennen ist.

Als Beispiel soll ein Diagnosebogen zur Beobachtung der lernmethodischen Kompetenzen dienen. Auch das Kompetenzraster zur Entwicklung von Lernkompetenz kann hier genutzt werden.

Bei der Beobachtung bestimmter Kompetenzbereiche sind Indikatoren wichtig, an denen beobachtbares Verhalten zu erkennen ist.

²⁹ Werning, R.: Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag. In: Friedrichs Jahresheft 2006, S. 11ff.

³⁰ Willenbrink, M.: Prozessorientierte systemische Diagnostik als Prävention. In: Lernchancen Sammelband „Fördern“. Friedrich Verlag, 2004, S. 114ff.

³¹ Vgl. Beispiel im Anhang „Leitfaden für das Führen eines Lehrertagebuchs“ In: Grundschulmagazin 2.2007, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH

Beobachtungsbogen zur Diagnose der methodischen Kompetenzen³²

- 4 Punkte (++) = völlig gelöst bzw. gesichert erreicht
 3 Punkte (+) = überwiegend gelöst bzw. erreicht, aber noch unsicher
 2 Punkte (0) = Ansätze erkennbar
 1 Punkt (-) = überwiegend nicht gelöst bzw. erreicht
 0 Punkte (--) = nicht gelöst bzw. nicht erreicht

Name	Selbstständiges Aufstellen und Einhalten einer Zeitplanung	Einhaltung von Zwischenzielen wird eigenständig kontrolliert	Material wird selbstständig beschafft	Eigenständige Ordnung und Strukturierung des Materials	Altersangemessene Fachmethoden werden beherrscht	Arbeitsergebnisse werden genau formuliert	Sachliche Bewertung der eigenen und anderer Meinungen	Konsequenzen für den Unterricht



Einen Beobachtungsbogen zur dialogischen Lernbegleitung zur Dokumentation der Beobachtungen finden Sie auf der CD.

Wenn es hier um die Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler geht, haben wir die Möglichkeit systematisch, d.h. kriterien- und hypothesengeleitet zu beobachten.



Material

Weitere Beobachtungs- und Diagnosebögen, die eher fachliche Gesichtspunkte betreffen, sind auf der CD zusammengestellt.

Die fachlichen Diagnosebögen Mathematik, Deutsch und Fremdsprachen sind entnommen aus: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg (Hrsg.): Individuelle Förderung, Leitfaden für die Unterrichtspraxis der S I, Aulis Verlag Deubner, Köln 2009

Im Einzelnen finden Sie dort:

- Diagnosebogen Mathematik „Problemlösender Umgang mit statistischen Kennziffern“
- Kompetenzraster Lesen (Quelle: Bucerius LERN-WERK, geänderte Fassung von Petra Balke, Landesinstitut, Hamburg)
- Diagnosebogen Deutsch „Lesen“
- Diagnosebogen „Rechtschreibung“
- Diagnosebogen Fremdsprachen „Sprechen“

³² Paradies, Liane: Arbeitsgruppe Pädagogische Diagnostik mit Gudula Pracht, Margrit Liedtke-Schöbel, Landesinstitut, Hamburg, 2007

3.1.2.2. Klassenarbeiten

Klassenarbeiten können nicht nur genutzt werden, um die Lernergebnisse am Ende einer Unterrichtseinheit zu bewerten, sie dienen auch der Feststellung eines bestimmten individuellen Lernstandes, der individuellen Lernausgangslage, an der die Schülerinnen und Schüler individuell weiterarbeiten können, wenn man sie so einsetzt. Auch kurz vor Ende einer Unterrichtseinheit erfüllen sie, im Sinne eines Checktests, die Funktion für die Schülerinnen und Schüler, sich selbst einzuschätzen und daraus zu erfahren, welche Aufgaben sie bearbeiten sollten, um

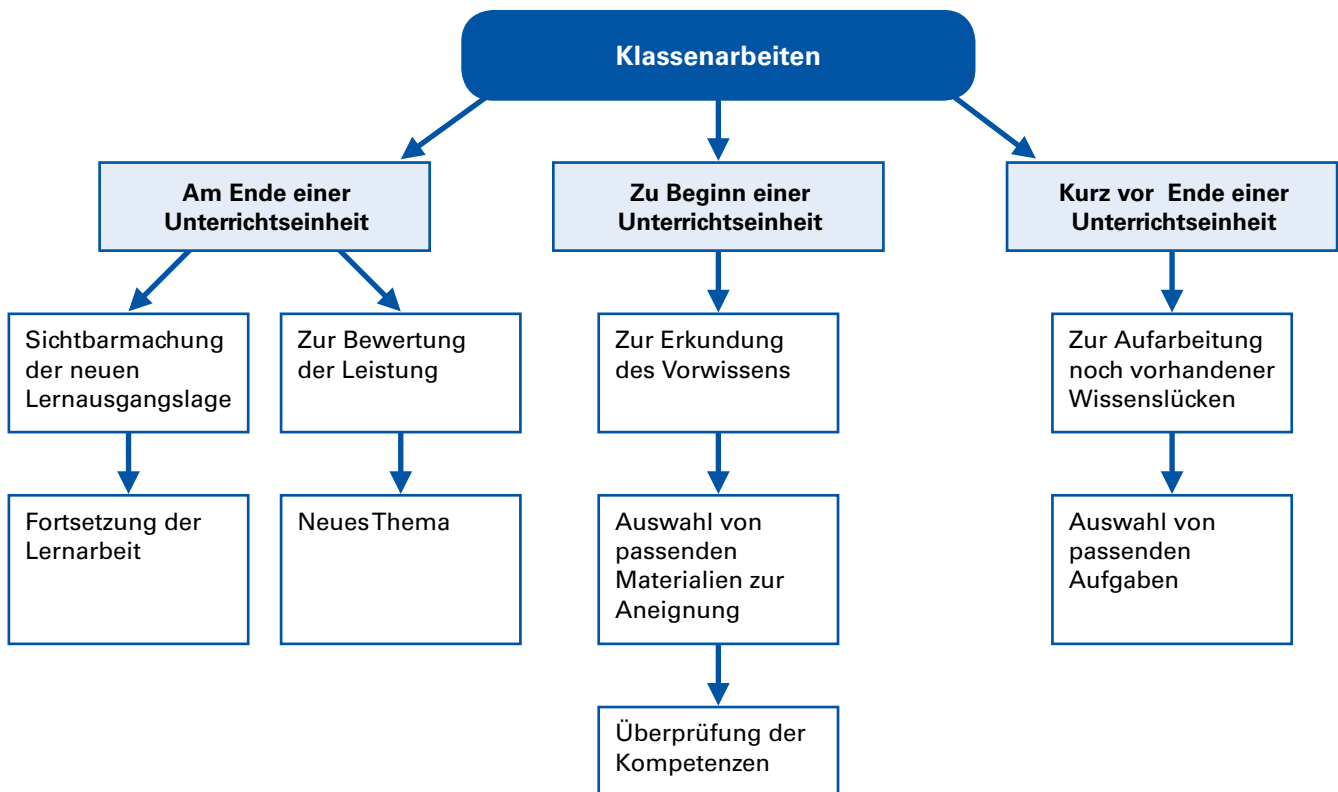
evtl. Wissenslücken noch zu schließen, bevor die Abschlussarbeit geschrieben wird.

Besonders im Fach Mathematik hat Rosel Reif dazu viele Materialien entwickelt.³³

Ausgehend von einem **Selbstdiagnosebogen** zu einem bestimmten Thema, bearbeiten die Schülerinnen und Schüler anschließend Partneraufgaben. Die Klassenarbeit zu diesem Thema bildet nicht den Abschluss einer Unterrichtseinheit, sondern bietet Möglichkeiten der Analyse und weiteren Förderung der Schülerinnen und Schüler.



Ein Beispiel für einen **Selbstdiagnosebogen** finden Sie auf der CD.



³³ Reiff, Rosel: Der Partnerdiagnosebogen, die Klassenarbeit und die Analyse sind unter der unten angegebenen Internetadresse zu finden.

www.friedrich-verlag.de/data/39E1DC4E02B74226AA2C42328C20B04A.0.pdf

3.1.2.3. Aufgaben

Diagnose anhand von Aufgaben zielt darauf ab, individuelle Voraussetzungen, Lernwege und Fähigkeiten, aber auch Grenzen der Schülerinnen und Schüler z.B. im Bereich mathematischer Kompetenzen zu erkennen und damit die Grundlage für eine Einschätzung des individuellen Lern- und Förderbedarfs der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Mathematik zu erhalten.

Anforderungen an Aufgaben für eine kompetenzorientierte Diagnose:

- Aufgaben für eine kompetenzorientierte Diagnose müssen möglichst umfangreiche und individuelle Eigenproduktionen von Schülerinnen und Schülern herausfordern.
- Aufgaben zur kompetenzorientierten Diagnose sollen ...
... hinreichend offen sein.
... hinreichend differenzierend sein.
... hinreichend authentisch bezüglich der angeregten Prozesse sein.

Beispiele für solche Aufgaben:

Um zu erfahren, ob z.B. ein Kind eine Dezimalzahl durch eine natürliche Zahl teilen kann, wird man ihm eine Aufgabe dazu geben z.B. $22,6 : 5$. Aus dem Ergebnis kann man nur entnehmen, ob es richtig oder falsch gerechnet ist. Man erfährt aber nur wenig über das Verständnis der Vorgehensweise, selbst wenn das Ergebnis richtig ist.³⁴ Mehr erfährt man, wenn die Aufgabe einen Verbalisierungsauftrag enthält, wie z.B. „Wie berechnet man $22,6 : 5$? Schreibe eine Erklärung auf für Maya, die krank war (und für dich, falls du es nächstes Jahr wieder vergessen hast.)“

Um sich einen Überblick zu dem dahinterliegenden Verständnis zu verschaffen, bieten Autoren folgende Aufgabenformate an (siehe auch S. 4):



Weitere Beispiele für komplexe kompetenzorientierte Aufgaben, die der Diagnose und Förderung dienen, sind auf der CD enthalten.

Wichtige Aufgabenformate zur Diagnose von Verfahren	
Was diagnostizieren?	Mit welchem Aufgabentyp?
Verständige Beherrschung des Verfahrens	<ul style="list-style-type: none"> • Erläutere, wie man ... berechnet. • Irgendwo im hier durchgeführten Verfahren ist ein Fehler, finde ihn! Hast Du eine Idee, wieso die Schülerin den Fehler gemacht hat? • Hier ist das Ende einer Rechnung, wie könnte der Anfang aussehen? • ...
Flexible Anwendung des Verfahrens in Sachsituationen	<ul style="list-style-type: none"> • Bestimme ... (realitätsbezogene Aufgabe, die Verfahren erfordert). • Welches Verfahren müsste man anwenden, um die Aufgabe ... zu lösen? (du brauchst es nicht durchzuführen) • Für welche Aufgabe könnte man das Verfahren nicht nutzen?
Begründung des Verfahrens	<ul style="list-style-type: none"> • Erkläre, wieso das Verfahren ... hier funktioniert / nicht funktioniert ...
Vorstellungen nutzen können zur Mathematisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Gegeben ist eine Sachsituation – mathematisieren? • Typische falsche Mathematisierung – was hat sich das Kind wohl dabei gedacht, wieso ist das falsch?
Vorstellungen nutzen können zur Veranschaulichung und Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> • Gegeben ist ein mathematisches Objekt (z.B. eine Gleichung, ...) Finde Sachsituationen dazu! • Gegeben ist ein mathematische Objekt, male ein Bild dazu, das das Phänomen erklärt (z.B. male Rechteckbild, um zu zeigen, dass zwei Brüche gleichwertig sind.) • Welche Mathematisierung (z.B. Term, Begriff, ...) passt zu welcher Sachsituation?

³⁴ Vgl. Hußmann, St., Leuders, T., Prediger, S.: Schülerleistungen verstehen – Diagnose im Alltag. In: PM Heft 15, Juni 2007, www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/07-PM15-Diagnose-Einfuehrungsartikel.pdf v. 21.1.2011, S. 3

3.1.2.4. Tests

Tests sind standardisierte Verfahren, deren Analyse eine fachliche Standortbestimmung oder Leistungsrückmeldung in Bezug auf verschiedene Vergleichsgruppen liefern. So kann das individuelle Testergebnis verglichen werden mit den Leistungen der Mitschüler in einer Klasse, den Leistungen aller Schüler in Hamburg in dieser Schulform o.ä. Die Aussagekraft für eine individuelle Diagnostik ist dagegen begrenzt. Im Folgenden sollen einige in Hamburg übliche Tests und deren Nutzungsmöglichkeiten näher beschrieben werden.

3.1.2.4.1. Lernstandserhebungen

Die Lernstandserhebungen in Klasse 3, 6 und 8 lösen seit 2007/08 die ehemaligen Vergleichsarbeiten ab. Die Aufgaben sind kompetenzorientiert und orientieren sich an den bundesweit geltenden Bildungsstandards. Durch die Lernstandserhebungen wird ermittelt, über welche Kompetenzen, d.h. wichtige Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Problemlösung Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt in Deutsch und Mathematik – in höheren Klassen auch in Englisch – verfügen.

Die Ergebnisse werden an die jeweiligen Fachlehrkräfte zurückgemeldet und liefern ihnen Hinweise für die weitere Unterrichtsgestaltung und zur gezielten Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler.³⁵ Da die Schule die bearbeiteten Aufgaben der Schülerinnen und Schüler zurück erhält, ist die Gelegenheit gegeben, einzelne Schülerinnen und Schüler gezielt in den Bereichen zu fördern, die noch nicht richtig gelöst werden konnten, bzw. wahrzunehmen, welche Art von Aufgaben bestimmte Kinder schon gut können.

3.1.2.4.2. Lernausgangslagenuntersuchung

Lernausgangslagenuntersuchungen werden als Projekte der datengestützten Schulentwicklung auf Anfrage vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Referat Qualitätssicherung (LIQ), für die Klassenstufen 5 und 7 durchgeführt.

LeA 5 ist ein Schulleistungstest und eignet sich zum einen zur Feststellung der Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler zu Beginn von Jahrgang 5 in ausgewählten Kompetenzbereichen und ist zum anderen – falls die Schülerinnen und Schüler nach zwei Jahren (zu Beginn von Jahrgang 7) wieder getestet werden – Ausgangspunkt, um Lernentwicklungen messen zu können.

LeA 5 findet zu Beginn des Schuljahres (spätestens bis zu den Herbstferien) an einem Schulvormittag in der Regel zeitgleich in allen fünften Klassen einer Schule statt. Der Test dauert den gesamten Schulvormittag. Die Testzeiten werden durch Pausen unterbrochen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler erholen können. Getestet werden die Lernstände bzw. Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Deutsch (Leseverstehen, Rechtschreiben), Mathematik und Naturwissenschaften.

Wie wird getestet?

Die Testungen werden durch von der Abteilung LIQ beauftragte Testleiterinnen und Testleiter durchgeführt. Die Testhefte der Schülerinnen und Schüler werden zentral im Landesinstitut erfasst und ausgewertet. Die Tests werden nicht benotet. Die Schulen erhalten im November/Dezember die Rückmeldung der Ergebnisse.

Zur Einordnung der Testergebnisse erhalten die Lehrerinnen und Lehrer der getesteten Schülerinnen und Schüler einer Klasse die durchschnittlich erreichten Werte der Schülerinnen und Schüler der Parallelklassen der eigenen Schule mitgeteilt sowie die durchschnittlich erreichten Werte aller Schülerinnen und Schüler der gleichen Schulform, die an LeA 5 teilgenommen haben. Außerdem können die Ergebnisse mit den durchschnittlichen Ergebnissen der

Die Ergebnisse werden an die jeweiligen Fachlehrkräfte zurückgemeldet und liefern ihnen Hinweise für die weitere Unterrichtsgestaltung und zur gezielten Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler.

³⁵ www.lernstand.hamburg.de v. 12.1.2011

Die Ergebnisse der Lernausgangslagen-erhebung dienen ausschließlich der Planung des Unterrichts und der Fördermaßnahmen.

Schülerinnen und Schüler der eigenen Schule in Beziehung gesetzt werden, die zu einem früheren Zeitpunkt an LeA 5 teilgenommen haben (also den Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern vor einem Jahr oder früher).

Die Auswertung der Testergebnisse lassen Rückschlüsse auf die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler und der Klasse zu, die im Zusammenhang mit den unterrichtlichen Beobachtungen der Lehrerinnen und Lehrer zur Planung des Unterrichts und der Fördermaßnahmen beitragen. Die Ergebnisse der Lernausgangslagen-erhebung dienen ausschließlich der Planung des Unterrichts und der Fördermaßnahmen.³⁶

3.1.2.4.3. Stolperwörtertest

Der Stolperwörterlesetest dient dazu, die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren. Der Stolperwörtertest (zu finden unter www.lesetest1-4.de) ist geeignet, um die Leseleistungen im Hinblick auf Lesegeschwindigkeit, -genauigkeit und -verstehen zu ermitteln und kann somit helfen, schwache Leserinnen und Leser, die besondere Förderung benötigen, zu identifizieren.

Wie funktioniert der Test?

Der Test umfasst 60 Sätze. In jedem Satz ist ein Stolperwort eingebaut. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es, in vier Minuten in möglichst vielen Sätzen das Wort, über das man stolpert, weil es aus grammatikalischen, syntaktischen oder semantischen Gründen nicht in den Satzzusammenhang passt, zu finden und zu streichen.

Der von Wilfried Metzke entwickelte Stolperwörtertest weist mehrere Vorteile auf:

- Der Test kann im Internet kostenfrei heruntergeladen werden.
- Die standardisierte Anweisung sowie die Materialien zur Konzeption sind im Netz frei zugänglich.
- Der Test liefert valide Daten.
- Da der eigentliche Testbogen auf eine DIN A4 Seite (vorn und hinten bedruckt) passt, ist er gut handhabbar.
- Die kurze Testdauer (reine Testzeit 4 Min./ mit Erklärungen 20–30 Min.) stellt eine geringe Belastung für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Unterricht dar.
- Der Zeitaufwand für die Auswertung ist gering (etwa eine Stunde pro Klasse), da Schablonen zur Verfügung stehen. Die Auswertungstabellen und Prozentrangwerte (PR-Werte) sind ebenfalls im Netz zu finden. Die genormten Vergleichstabellen differenzieren nach Klassenstufe, Geschlecht und Migrationsstatus. Die ermittelten Werte können in den Sprachförderdiagnosebogen des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung eingetragen werden. Damit stehen auch Referenzwerte für Hamburg zur Verfügung.

³⁶ www.li.hamburg.de

3.1.2.4.4. Hamburger Schreibprobe

Die Hamburger Schreibprobe (HSP) von Peter May³⁷ dient der Erfassung des Rechtschreibkönnens in den Klassenstufen 1–9. Mit ihrer Hilfe können der individuelle Lernstand und die Lernentwicklung eines Kindes ermittelt werden und zwar sowohl hinsichtlich der rechtschriftlichen Kompetenzen allgemein – wie die Anzahl richtiger Wörter und die Graphemtreffer innerhalb der Wörter – als auch hinsichtlich der verwendeten Strategien. May unterscheidet dazu nach alphabetischen, orthographischen, morphematischen und wortübergreifenden Strategien.

Mit der HSP kann die Lernentwicklung hinsichtlich der Rechtschreibung eines Kindes durch die gesamte Grundschulzeit und darüber hinaus bis Klasse 9 dokumentiert werden. Die Hamburger Schreibprobe ist ein Klassentest und kann problemlos innerhalb einer Schulstunde durchgeführt werden.

Sie differenziert insbesondere im unteren Leistungsbereich, bietet aber auch für Kinder mit fortgeschrittenen Kompetenzen noch ausreichend Anforderungen.

Im Handbuch zur HSP werden Hinweise zur Interpretation und zur Förderung gegeben.

Ausgewertet wird nach unterschiedlichen Kriterien sowohl quantitativ und als auch qualitativ.

3.1.2.4.5. Hamburger Rechentest

Der Hamburger Rechentest wird zur Früherfassung von Lernschwierigkeiten in Mathematik eingesetzt und liegt für die Klassen 1 – 4 vor. Liegt allerdings in der Sekundarstufe 1 die Vermutung vor, dass ein Kind basale Defizite im mathematischen Bereich hat, kann auch hier der Test eingesetzt werden, um Klarheit zu gewinnen und die Förderung so zu gestalten, dass an den bereits vorhandenen Fähigkeiten angesetzt wird.³⁸

³⁷ Details dazu sind nach zu lesen in der Testbibliothek des Landesinstitutes für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LIQ)
www.schulfoerderung.de/schulportal/test_bib/index.php?start=20&zeige=Deutsch&themen
v. 30.11.2011

³⁸ Lorenz, Jens Holger: Hamburger Rechentest Haret. www.schulfoerderung.de v. 30.11.2011

3.2. Individuelle Förderung

Andreas Schleicher hat auf einem bildungspolitischen Kongress in Essen in einem Vortrag³⁹ vom 3.2.2007 folgende zentrale Elemente erfolgreicher Bildungssysteme mit individueller Förderung benannt:

1. „Die fortwährende Diagnose und Bewertung des individuellen Lernbedarfs eines Schülers, (...) in einer Form, die innerhalb universeller Bildungsziele objektivierbar ist.
2. Die Förderung der Fähigkeit und Motivation jedes einzelnen Schülers durch Lehr- und Lernformen, die nicht defizitär angelegt sind und den Schüler damit ständig vor Misserfolge stellen, sondern die wirklich auf den einzelnen Schüler zugeschnitten sind.
3. Individuelle Förderung ist nicht lediglich eine Unterrichtsmethodik, sondern die Voraussetzung, um Schülern die Fähigkeit und Motivation mit auf den Weg zu
4. Die individuelle Gestaltung von Lehrplänen in einer Weise, die jeden Schüler einbezieht und die die Verschiedenheit in den Fähigkeiten, Interessen und Kontexten der Schüler nicht als Problem, sondern als Potenzial guten Unterrichts sieht.
5. [Schließlich] erfordert individuelle Förderung radikales Umdenken in der Organisation von Schule, in einer Art und Weise, die den individuellen Lernfortschritt in den Mittelpunkt stellt und in der Schulen Verantwortung für den Lernerfolg übernehmen, anstatt Schwierigkeiten auf Schulformen mit geringeren Leistungsanforderungen abzuwälzen.“

3.2.1. Der Förderkreislauf/Kreislauf der individuellen Lernplanung

Der Förderkreislauf definiert Aufgaben der Lehrperson im Zusammenhang mit Schüleraktivitäten und Schülerzielen.

Der Förderkreislauf (siehe S. 33) beschreibt die Stationen eines schulischen Lehr-Lernprozesses, der die Aufgaben der Begleitung durch die Lehrperson definiert. Dabei sind folgende Aktivitäten notwendig: Wahrnehmen, beobachten, erkennen, erklären und verstehen, Förderung planen und anpassen, regelmäßige Standortbestimmung.

Interessant an diesem Modell eines Förderkreislaufes ist, dass er nicht nur die Aufgaben der Lehrpersonen definiert, sondern diese erstmalig auch mit den dazugehörigen Aktivitäten der Schüler in einen Zusammenhang bringt und eigene Ziele der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Zur Abgrenzung zum traditionellen Modell des Förderkreislaufes soll dieses Modell „**Kreislauf der individuellen Lernplanung**“ genannt werden. Das traditionelle Modell des Förderkreis-

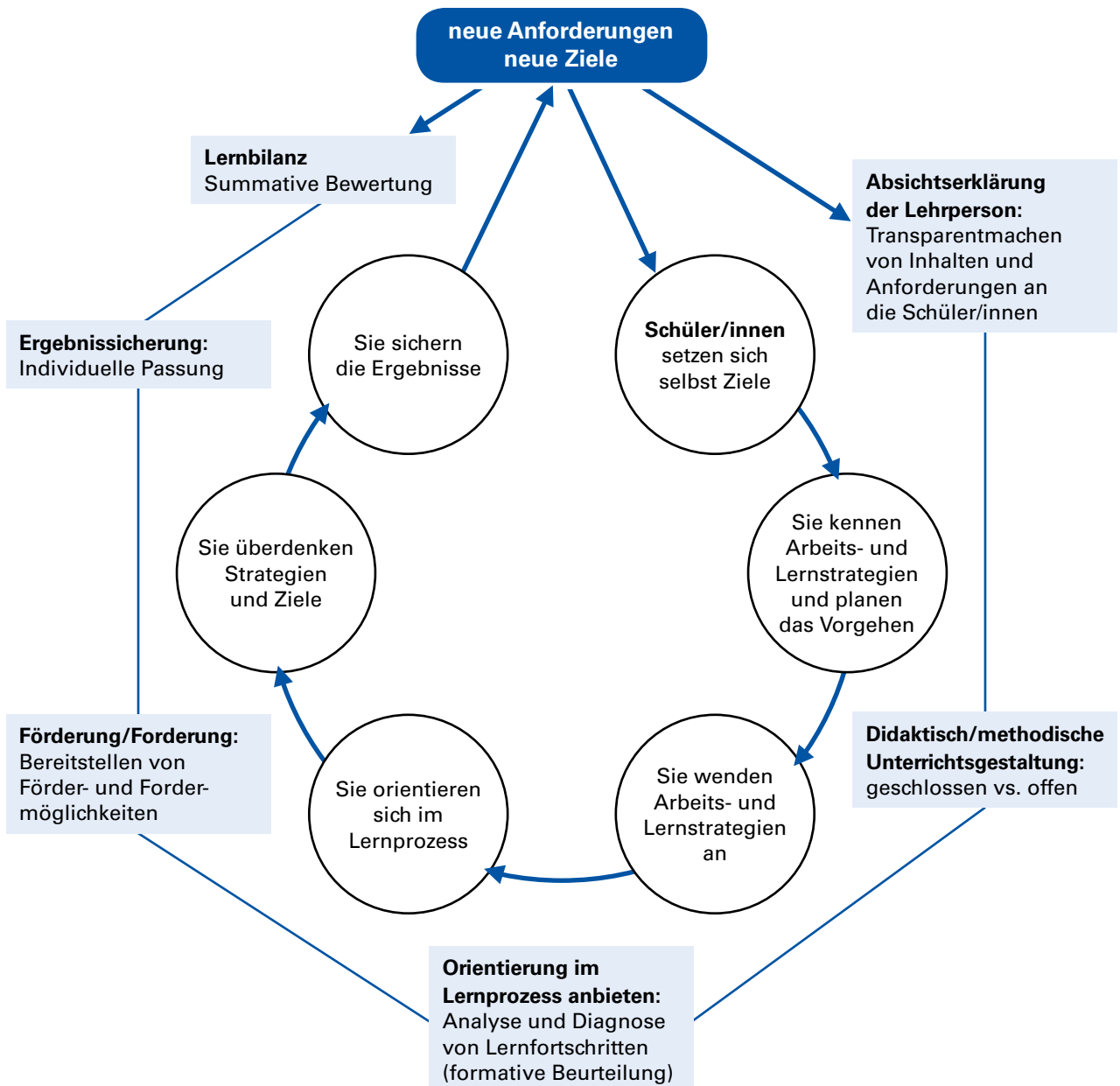
laufes, das wir auch aus der Sonderpädagogik kennen, geht von einer lehrergesteuerten Förderplanung, bestenfalls im Team, aus und enthält die Stationen:

1. Zusammenstellen des Förderplanteams,
2. Anamnese/Beschreibung der Ist-Situation/ Unterrichtsbeobachtung
3. Prioritätensetzung unter Berücksichtigung der Fächer/Förderschwerpunkt.
4. Förderplan erstellen: u.a. Beziehung zwischen Förderschwerpunkten und Lernarrangements klären
5. Umsetzung der Planung sowie Dokumentation
6. Evaluation, Vergewisserung, Reflexion“⁴⁰

³⁹ <http://blog.kooperatives-lernen.de/bildungspolitisches-symposium-zur-individuellen-forderung/> v. 13.1.2010

⁴⁰ Vgl. z.B. Höhmann, Katrin; http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/ind_foerderung/BS_4_Lernprozessdiagnose/121aM121a_Frderplan.pdf v.15.03.2012

Der Kreislauf der individuellen Lernplanung



http://elc.bildung.hessen.de/repository/fortbildung/pdo/modul_diag_foe/inhalt/foerdern/unt/foerderkreis.pdf v. 2.12.2011

Im Folgenden werden die Stationen des Förderkreislaufs im Einzelnen vorgestellt.⁴¹

Diagnose des Lernstandes und des Lernprozesses bedeutet in den einzelnen Phasen des Förderkreislaufs/im konkreten Unterrichtsalltag ...		
B. Brömer 4.05; Stand 6.6.2005		
	Von der Lehrperson aus gesehen	Vom Schüler aus gesehen
Lernprozesse auslösen	<p>Lernausgangslage kennen, erheben/ aktueller Stand der Kenntnisse und Fertigkeiten</p> <p>Ziele und Anforderungen (diff.) transparent und für die Schüler nachvollziehbar darstellen können (auch für die spätere Beurteilung wichtig); dabei die verschiedenen Lernbereiche berücksichtigen</p> <p>Aufträge (statt Aufgaben) entwickeln, die nach „oben offen“ sind</p>	<p>Was kann/weiß ich bereits? Was möchte ich können/wissen? Welchen Sinn sehe ich für mich?</p>
ein bestimmtes Unterrichtsarrangement wählen und organisieren	<p>das Lernen begleiten; beobachten; ermutigen; Gruppenprozesse unterstützen (Vom Ich zum Du zum Wir)</p> <p>Beratung im Zusammenhang mit einem angemessenen Anspruchsniveau: Was tust du gerade, was lernst du dabei, genügt das deinen Ansprüchen?</p> <p>Lernumgebung schaffen, authentische oder situierte Lernangebote machen</p> <p>Regeln und Rituale für gemeinsame und individuelle Prozesse sichern</p> <p>wahrnehmen, beobachten, verstehen (zum „lauten Denken“ auffordern, Fehler registrieren und verstehen ...)</p> <p>Feedback-Prozesse aufbauen</p>	<p>Welche Hilfen brauche ich für meine Arbeit, mein Lernen? Wie unterstützen mich Klassenkameraden, wie die Lehrperson? Wie gehe ich vor? Wo finde ich Material?</p> <p>Welche Regeln gelten für mich? Was geschieht, wenn ich sie nicht beachte?</p> <p><i>Wie mache ich es? Wie machst du es? Was machen wir ab?</i></p>

⁴¹ Diagnose des Lernstandes und des Lernprozesses S. 34: ist unter http://elc.bildung.hessen.de/repository/fortbildung/pdo/modul_diag_foe/inhalt/foerdern/unt/diag_fk.pdf am 2.12.2011 zu finden

Orientierung im Lernprozess anbieten	<p>lernförderliche Rückmeldungen geben</p> <p>Verfahren zur Schüler-Selbsteinschätzung einführen</p> <p>Gespräche und formative Lernkontrollen einsetzen, um den Stand auf dem Weg zur Zielerreichung festzustellen</p> <p>Fehler analysieren und dahinter liegende Vorstellungen der Schüler verstehen</p> <p>ggf. Kompetenzraster einsetzen</p>	<p>Wo stehe ich auf meinem Weg zu den Zielen, was kann ich bereits?</p> <p>Wo brauche ich noch Hilfen?</p>
daraus Förderung ableiten (neue Wege, neue Ziele)	<p>mit einzelnen Schülern bzw. Gruppen Lernvereinbarungen treffen, die nächsten Lernschritte formulieren, dafür Material und Methoden anbieten</p> <p>andere Zugangsmöglichkeiten als bisher anbieten</p> <p>ggf. Unterrichtsarrangement und äußere Bedingungen verändern</p>	<p>Was haben wir vereinbart?</p> <p>Wo stehe ich?</p> <p>Was sind meine nächsten Schritte?</p> <p>Wer hilft mir?</p> <p>Was habe ich bisher verstanden/nicht verstanden?</p> <p>Was kann ich anders machen, damit es gelingt?</p> <p>(Wann gelingt mir etwas gut?)</p> <p>Wie arbeite ich als nächstes?</p> <p>Mit wem?</p>
am Ende bilanzieren	<p>Klassifizieren der Beurteilungssituation Leistung feststellen, beschreiben (statt „Korrektur“?), dokumentieren</p> <p>Leistung beurteilen (summativ) in Bezug auf</p> <ul style="list-style-type: none"> • die ind. Norm, • die kriteriale Norm, • die Sozialnorm <p>(Leistung bewerten)</p> <p>Konsequenzen für die nächste Unterrichtseinheit ziehen</p>	<p>Worum geht es bei dieser Arbeit/Lernkontrolle/Präsentation – was hängt für mich davon ab?</p> <p>Wie stehe ich da</p> <ul style="list-style-type: none"> • im Vergleich zu meinem Stand zu Beginn der UE/meinen bisherigen Leistungen? • im Vergleich zu meinen Mitschülern? • wenn ich mir die zu erreichenden Ziele anschau?

3.2.2. Individuelle Lernplanung

Bei der individuellen Lernplanung geht es um den Wandel vom Lehren zum Lernen. Unterrichtsaktivitäten werden zu einem aktiven Prozess der individuellen Konstruktion und des individuellen Aufbaus von Wissen und Verhalten. Die Schüler sollen systematisch darin unterstützt werden selbst gesteuert zu lernen. Der Lerner geht schrittweise selbstständig, entsprechend der Stufen der Entwicklung von Lernkompetenz, mit eigenen Zielen an Aufgaben heran, bearbeitet diese mit funktionalen Methoden und kontrolliert und bewertet sein Arbeitsergebnis.

Der Lernende wird zum handelnden Subjekt im Lernprozess und kann durch Erfolge neue Motivation gewinnen. Um das zu erreichen,

muss eine individuelle Förderung auch über die Förderung der Lernkompetenz entwickelt werden, d.h. es wird das Ziel verfolgt, die Schülerinnen und Schüler systematisch zum selbstgesteuerten Lernen zu befähigen.

Das **Handlungsregulationsmodell**⁴² veranschaulicht diesen Prozess, indem ein vollständiger Ablauf einer Lernhandlung dargestellt wird.

Die **Elemente**

- Entwicklung eigener Ziele
 - Beteiligung der Lernenden bei der Lernplanung
 - Reflexion der Lernergebnisse
- stellen den Kern dar, um die Fähigkeit zur Selbststeuerung der Schüler zu verbessern.



- Individueller Lernplan
- Phasen der Lernplanerstellung
- Zeitraster für die Lernplanerstellung

⁴² Jerusalem, M.: Individuelle Förderung durch Stärkung von Selbstwirksamkeit, HU, Berlin, 2011, S. 48. www.ganztag-nrw.de/movies/Hamm%20public%20Mai%202011.pdf v. 30.11.2011

3.2.3. Fachdidaktische Gesichtspunkte bei der Förderung am Beispiel der Rechtschreibkompetenz im Fach Deutsch

Für viele rechtschreibschwache Schülerinnen und Schüler begann sehr früh ein regelrechter „Teufelskreis“ der Entmutigung, da sich trotz vieler Übungszettel und häuslicher Unterstützung kein rechter Erfolg einstellen konnte. Ständig viele Fehler zu machen, während Mitschülerinnen und Mitschüler die Materie scheinbar problemlos erlernen konnten – das war und ist für viele dieser Schülerinnen und Schüler auch irgendwie peinlich und beeinträchtigt in erheblichem Maße das Selbstvertrauen in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit. Im Jahrgang 7 hat sich für viele schwache Rechtschreiber/innen dann endgültig das Bild verfestigt, Rechtschreibung sei ein undurchdringlicher Dschungel willkürlicher Regeln. Das führt dazu, dass viele von ihnen oft nach der „Strategie“-Verfahren: „Ich glaube, ungefähr so wird das Wort geschrieben!“

Mit Rechtschreibstrategien auf dem Weg zur Rechtschreibkompetenz

Aus diesen Vorüberlegungen ergeben sich die Ziele für einen erneuten Versuch der Rechtschreibförderung im Jg. 7:

Schülerinnen und Schüler erweitern ihre **Rechtschreibkompetenz**. Diese zeigt sich darin, die Schreibung unbekannter Wörter herleiten sowie eigene Fehler finden und verbessern zu können. Dazu müssen sie die unterschiedlichen Rechtschreibthemen nicht nur üben, sondern die Systematik der deutschen Rechtschreibung verstanden haben. Es gilt der Grundsatz: „Üben kann man nur das, was man verstanden hat, alles andere muss man neu lernen“.

Schülerinnen und Schüler nehmen schrittweise (auch kleine) **Erfolge in ihrer Rechtschreibleistung** wahr. Nur dann besteht der Ansatz einer Chance, sich mit diesem Thema wieder beschäftigen zu wollen. Um erfolgreiche Lernsituationen gestalten zu können, müssen Rechtschreibkönnen und Schwierigkeiten diagnostiziert werden. Bei schwachen Rechtschreiber/innen wird man oft auch an ganz grundlegenden Fertigkeiten und Fähigkeiten arbeiten müssen, selbst wenn diese bereits in der Grundschule erworben sein sollten. Für die Förderarbeit hat sich die Grundhaltung bewährt: „Man muss zurückgehen, um springen zu können“.

Was ist eigentlich so schwer an der deutschen Rechtschreibung?

Wenn es Schülerinnen und Schülern gelingen soll, auch die Schreibung von unbekanntem Wörtern herzuleiten, muss dieses Können kleinschrittig und systematisch aufgebaut werden. Rechtschreibförderung wird in der Regel von den Fehlerschwerpunkten her gestaltet. Es werden Übungen zu den Doppelkonsonanten, den s-Lauten, zur Großschreibung usw. angeboten. Ein Transfer erfolgt aber nur sehr bedingt. Die Schülerinnen und Schüler haben die „innere Logik“ der deutschen Rechtschreibung nicht verstanden und können deshalb keine hilfreichen Strategien für die richtige Schreibung anwenden. Rechtschreibförderung braucht einen „roten Faden“: Um z.B. entscheiden zu können, wann ein Konsonant gedoppelt wird, ist es hilfreich, den regelhaften Aufbau der Silbe im Deutschen zu kennen, die Funktion der Dopplung verstanden zu haben, Verlängerungsstrategien und Silbengliederung zu beherrschen.

Renate Thomsen
Lehrerin und Sprachlernkoordinatorin an
der Stadtteilschule Heinrich-Hertz
Fortbildnerin im Fachbereich Deutsch
am Landesinstitut

Wie genau die Förderung von Rechtschreibstrategien entwickelt werden kann, beschreibt Renate Thomsen umfassend in einem Aufsatz, den Sie vollständig auf der CD finden. Sie erläutert dort, welche Fördermöglichkeiten es zum Aufbau der alphabetischen Strategie, der orthografischen Strategie und der morphematischen Strategie gibt und wie das mit Hilfe der Silbenanalytischen Methode gelingen kann. Außerdem finden Sie dort umfangreiche Anregungen und nützliche Materialien.



Den vollständigen Aufsatz sowie weitere Informationen und Materialien finden Sie auf der CD.

3.2.4. Instrumente zur Förderung

3.2.4.1. Ziele entwickeln

2

Ziele
Was will ich lernen?
• Lernpläne

Ziele
Welche Kompetenzen sollen Lernende entwickeln?
• Themenpläne

Für eine erfolgreiche Zielerreichung ist es u.a. wichtig, dass das Ziel wirklich ein Ziel ist, das der Schüler anstrebt. Häufig haben Schülerinnen und Schüler sich bis dahin über ihre Ziele noch gar keine Klarheit verschafft und den Nutzen von Zielen noch nicht erlebt.

Ziele zu haben hat Vorteile:

- Ziele ermöglichen Eigenverantwortung
- Ziele lassen den Fortschritt erkennen
- Ziele bündeln Kräfte
- Ziele vermitteln Sinn
- Ziele lenken den Blick auf angestrebte Ergebnisse



Individuelle Ziele und Wege machen das Lernen zu einer persönlichen Angelegenheit

In einer Reihe von Sprichwörtern und Versen wird die Bedeutung von Zielen aufgegriffen:

„Wer vom Ziel nicht weiß,
kann den Weg nicht finden“
(Christian Morgenstern)

„Wer sich kein Ziel setzt,
braucht sich nicht zu wundern,
wenn er dort nicht ankommt.“

„Der Langsamste,
der sein Ziel nicht aus den Augen verliert,
geht immer noch schneller
als der, der ohne Ziel herumirrt.“
(Gotthold Ephraim Lessing)

Es geht also darum, mit den Schülerinnen und Schülern, für jede und jeden individuell, die intrinsische Motivation zu entdecken, das Bedürfnis zu wecken, sich ein Ziel zu setzen und Schritte zu tun, diese in Handlung umzusetzen.

3.2.4.1.1. Kriterien für gelungene Zielformulierungen

- Das Ziel wird sprachlich in einer **positiven Form** dargestellt.

Es wird davon ausgegangen, dass beim Gedanken an das Ziel ein Bild im Kopf erzeugt wird, es können auch Wörter, Klänge oder Gefühle sein. Würde man ein Vermeidungsziel, etwas nicht tun zu wollen, formulieren, hätte dies den Nachteil, dass genau das Bild dessen, was vermieden werden soll, ständig präsent wäre. Das führt dazu, dass das Negative verstärkt wird. Bei einem positiv formulierten Ziel hat man stets das vor Augen, was erreicht werden will. Um diesem Kriterium gerecht zu werden, wird zum Beispiel „ich störe nicht mehr den Unterricht“ umformuliert in „ich bin aufmerksam und konzentriert.“

- Das Ziel ist so **präzise** wie möglich formuliert. Je präziser und spezifischer eine Zielbeschreibung ist, desto größer ist der Aufforderungscharakter. Z.B. ist die Formulierung des Anspruches „ich verbessere meine Schulleistungen“ für eine Lernvereinbarung viel zu groß und zu wenig konkret. Die Formulierung sollte so gewählt werden, dass ein konkretes Tun in einem spezifischen Bereich in den Blick rückt. Dieses kann für jeden Schüler sehr unterschiedlich sein. Vielleicht ist der erste Schritt für eine Schülerin: „Ich liege in der Woche um 21.00 Uhr im Bett“ oder „Ich packe meine Schultasche am Abend bevor ich schlafen gehe.“

- Das Ziel ist **erreichbar** Schülerinnen und Schüler halten es für möglich, ihr Ziel zu einem sehr hohen Prozentsatz zu erreichen. Wenn ein Schüler die Frage: Zu welchem Prozentsatz glaubst du dein Ziel zu erreichen? mit unter 80 Prozent beantwortet, ist das Ziel nicht richtig gewählt und muss geändert werden.

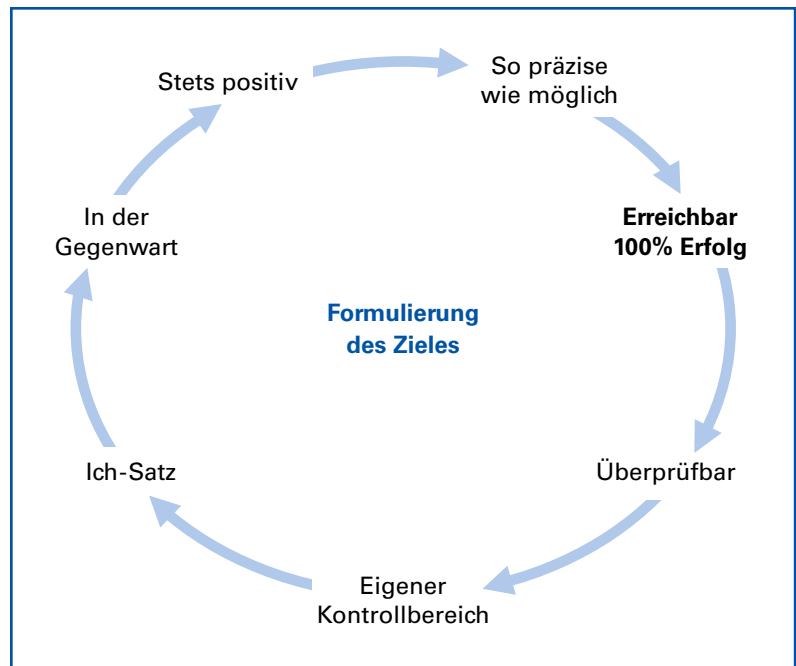
- Das Ziel ist **überprüfbar**

- Es wird beschrieben, woran zu erkennen ist, dass das Ziel erreicht ist.

- Ein fester **Termin** wird genannt.

- Das Ziel liegt im eigenen **Kontrollbereich**

Die Zielerreichung darf nicht von anderen Personen oder äußeren Umständen abhängig sein. Das Ziel muss als „Ich-Satz“ so formuliert sein, dass eigene, direkt beeinflussbare Handlungen folgen. „Ich werde pünktlich in die Schule kommen, wenn meine Mutter mich rechtzeitig weckt“,



ist ein Ziel, dessen Erreichung von der Mutter abhängig ist und das somit nicht im eigenen Kontrollbereich der Schülerin oder des Schülers liegt. In der eigenen Verantwortung läge das Ziel, wenn es hieße „Ich bin pünktlich in der Schule“. Natürlich kann die Mutter dieses Ziel unterstützen.

„Das einzige Ziel, gegen das ein Mensch sich nicht wehrt, ist sein eigenes“
Reinhard K. Sprenger

- Das Ziel wird in der **Gegenwart** formuliert. Eine Formulierung in der Gegenwart führt dazu, dass das Ziel nicht in ferner Zukunft liegt und somit weit entfernt ist, sondern jetzt mit der Lösung begonnen werden kann. Man kann sich einen inneren Film vorstellen, in dem man so tut, als wäre das Ziel schon erreicht. Das aktive Tun in dieser Formulierung wird durch den Gebrauch von Verben verdeutlicht.

„Ich würde gern gleich nach der Schule mit den Hausaufgaben beginnen“ bleibt mehr auf der Wunschebene als z.B. „Ich beginne gleich nach der Schule mit den Hausaufgaben.“ Auch die Formulierung „Ich will gleich nach der Schule mit den Hausaufgaben beginnen,“ ist ungünstig, da hier der Schwerpunkt auf dem „Wollen“ liegt und damit die Umsetzung in eine Handlung nicht unbedingt erzeugt wird.

3.2.4.1.2. Was bedeutet das für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern?

Bei der Entwicklung von Zielperspektiven spielen nicht nur der Verstand, sondern ebenso sehr die Emotionen eine Rolle. Motivationspsychologen erkannten, dass nur diejenigen Vorhaben, die von einem starken positiven Gefühl begleitet sind, eine Chance haben, in reale Handlung umgesetzt zu werden.⁴³

„Ohne Gefühle gibt es also auch keine Handlungsmotivation!“, sagt Maja Storch.⁴⁴

Ziele, die an Defizite anknüpfen, sind häufig mit negativen Erlebnissen und Gefühlen verbunden. Von daher muss ein Weg gefunden werden, wie die Schülerinnen und Schüler Ziele entdecken, Visionen entwickeln, die für sie positiv belegt sind.

Es genügt nicht nur Ziele zu haben, sondern es geht dabei vor allem darum, die Kraft zu haben, diese in Handlungsaktivitäten umzusetzen und auch gegen innere Widerstände das nötige Durchhaltevermögen zu entwickeln. Erst die Erfahrung, dies geschafft zu haben, ermöglicht echte Erfolgserlebnisse, die wiederum neue Handlungsaktivitäten zur Zielerreichung auslösen.

Es ist Vorsicht geboten, zu direkt auf die kurzfristig gewünschten Verhaltensänderungen zu zielen, wenn diese nicht wirklich von den Schülerinnen und Schülern gewollt sind und evtl. nur von ihnen geäußert werden, weil es sich für den Lehrer gut anhört.

Es genügt nicht nur Ziele zu haben, sondern es geht darum, die Kraft in Handlungsaktivitäten umzusetzen und gegen innere Widerstände das nötige Durchhaltevermögen zu entwickeln.

Maja Storch und Astrid Riedener aus Bern haben in ihrem Buch: „Ich pack‘s! Selbstmanagement für Jugendliche“, basierend auf dem Züricher-Ressourcen-Modell (ZRM), einen Weg aufgezeigt, wie Jugendliche zu Zielen kommen können und diese handlungswirksam umsetzen. Sie bauen dabei auf das Rubikon-Modell von Heckhausen und Gollwitzer⁴⁵ auf, welches den Prozess des Selbstmanagements in fünf Phasen gliedert.

Die **erste Phase** dient der Klärung der individuellen Veränderungswünsche und -Bedürfnisse. Bedeutsam ist, dass dieser Suchprozess bereits unter dem Aspekt der Ressourcenorientierung stattfindet.

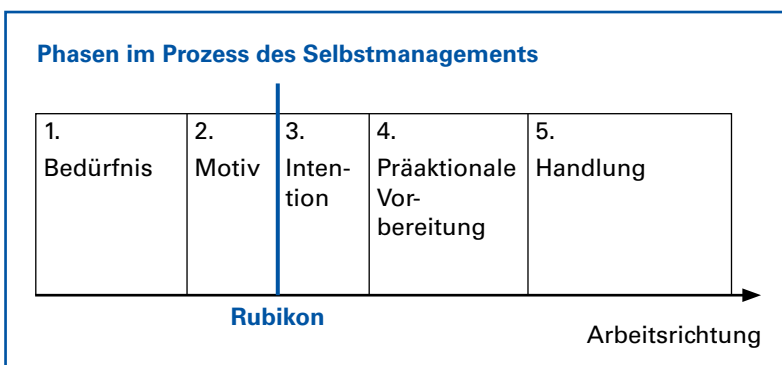
In der **zweiten Phase** geht es um das Herausfinden des Beweggrundes oder des Motivs für eine Handlung. Erst durch die Kopplung von Bedürfnis und Motiv entsteht zielorientiertes Handeln, der Entschluss, die Entscheidung, den bewussten gewollten Schritt über den Rubikon zu tun.

In der **dritten Phase**, der „Intention“, geht es um die Absicht, ein persönlich gestecktes Ziel zu erreichen. Drei Kriterien für die Qualität des Zieles beeinflussen die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung.

- Das Ziel soll eine Annäherung an den gewünschten Zustand darstellen.
- Das Ziel soll allein mit den eigenen Möglichkeiten und Kräften der Person erreicht werden können.
- Das Ziel muss durch ein positives Körpergefühl gekennzeichnet sein.

Die **vierte Phase** umfasst die Verinnerlichung der Absicht. Unterstützt werden kann dieser Vorgang durch persönliche Erinnerungshilfen, wie z.B. ein bestimmtes Bild, ein Musikstück, einen Duft, eine Farbe o.ä., durch die die Aufmerksamkeit immer wieder auf das Ziel gelenkt wird und dieses aktiviert wird.

In die **fünfte Phase** gehört die Handlung, die sich allerdings schon vorher formt, hier jedoch durch die Reflexion des gesamten Prozesses abgeschlossen wird. Es geht darum, das Erreichte zu würdigen, sich darüber zu freuen und dadurch den Glauben an die eigene Wirksamkeit zu stärken.



⁴³ Vgl.: Volk Hartmut: „Schlecht gewesen, bleiben lassen“ Fragen der Neuroökonomie. In: FAZ, vom 26.2.2005

⁴⁴ Vgl.: Storch, Maja/Riedener, Astrid: Ich pack‘s! Selbstmanagement für Jugendliche, Bern, 2005

⁴⁵ Vgl.: Gollwitzer, P. M. (1991): Abwägen und Planen. Göttingen: Hogrefe/Heckhausen, H. (Hrsg.) (1987): Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin-Heidelberg: Springer/Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. 2. Aufl. Berlin-Heidelberg: Springer

3.2.4.1.3. Die Zielerreichungsskala

Im Folgenden soll ein Weg aufgezeigt werden, wie das Entwickeln von Zielen mit einer Zielerreichungsskala, angelehnt an die fünf Phasen des Rubikon-Modells, in der Schule umgesetzt werden kann. Mit Hilfe der Zielerreichungsskala wird jeder Schritt zum Ziel so konkret gefasst und in einzelnen Lernvereinbarungen dokumentiert, dass er zu einem festgelegten Zeitpunkt überprüfbar wird. Dieses Modell lässt sich auf verschiedenartige Szenarien übertragen, sowohl große, weitgesteckte Ziele, als auch kleine Ziele können so abgebildet werden.

Die Zielerreichungsskala beginnt entsprechend der **Phase 1** des Rubikon-Modells mit der Klärung der individuellen Veränderungswünsche und Bedürfnisse. Ausgangspunkt ist das Ziel der Zielerreichungsskala, nämlich die Suche nach dem, was die Person gerne will, was sie für erstrebenswert hält, was sie motiviert. Neben rational bewussten Bedürfnissen geht es auch darum, vorhandene unbewusste Bedürfnisse aufzuspüren, mit neuen oder erinnerten Vorstellungsbildern eine deutlich wahrnehmbare positive Körperwahrnehmung hervorzurufen. Erst wenn das Bedürfnis zum eigentlichen „Thema“ der Person geworden ist, sind die Voraussetzungen gegeben, die weiteren Schritte bis zur Handlung zu planen.

Um bei Schülerinnen und Schülern, wie in Phase 1 beschrieben, ein positives, emotionales Erfahrungsgedächtnis zu aktivieren, wählen Schüler aus einer vorbereiteten Bildersammlung (Postkartensammlung) ein Bild aus und stellen dar, was sie daran motiviert, woran sich darin ein Veränderungswunsch ausdrückt, der ihr „Thema“ für ihren Lebensplan sein kann. Manchmal kann man dabei auch zurückgreifen auf Erfahrungen in Klasse 5/6, als die Schüler sich Gedanken über ihr Leben in der Zukunft gemacht haben, z.B. „Mein Leben im Jahre 2020.“

Um, wie in **Phase 2**, die Beweggründe zu dem eigenen Thema genauer zu erkunden, beraten sich Schülerinnen und Schüler in Dreiergruppen zu den jeweilig ausgesuchten Bildern, indem zwei Schüler positive Assoziationen zu dem Bild des dritten mitteilen. Jeder schreibt für sein Bild die positiven Assoziationen auf.

In **Phase 3** geht es darum, das Ziel zu benennen und es zu formulieren. Bei dieser Zielbeschreibung geht es zunächst lediglich um ein Annäherungsziel, das allerdings den drei Qualitätskriterien (Annäherung an den gewünschten Zustand, eigener Kontrollbereich, positives Körpergefühl) entsprechen muss, um die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Ziel später in Hand-

lungsschritte umgesetzt wird, zu erhöhen. Bei der Formulierung des Ziels gehen die Schüler individuell vor. Der Lehrer berät nur hinsichtlich des Austausches von Wörtern, nicht durch (andere) Zielvorschläge.

Damit Schüler sich immer wieder an das Ziel erinnern und es aktivieren können, stellen sie in **Phase 4** einen persönlichen emotionalen Begleiter her, indem sie sich ein Motto, ein Passwort oder ein Logo erstellen.

Weitere Unterstützer können eingerichtet werden, indem mit dem Ziel ein Musiktitel, ein Geruch, ein Gegenstand, eine Pflanze, ein Tier oder etwas anderes verbunden wird.

Im Elchtest geht darum, mögliche Hindernissen bis zur Zielerreichung auszuschließen, bzw. sie wahrzunehmen und von vornherein Gegenmaßnahmen einzuplanen.

Nach der Zielerreichung erfolgt eine Rückschau, zu der auch das Feedback der Mitschüler gefragt ist.

Durch die o.g. Vorgehensweise ist das Ziel den Schülerinnen und Schülern zu Eigen geworden und genügend verinnerlicht. Nun können auf der persönlichen Zielerreichungsskala das Ziel, der Ist-Zustand und die konkreten Handlungsschritte zum Ziel geplant werden.

Handlungsschritte planen

Je nach individuellem Bedürfnis werden die einzelnen Handlungsschritte jetzt konkret in einer Lernvereinbarung bearbeitet. (siehe dazu Kapitel 3.2.4.2.) Der nächste Schritt wird auf der Zielerreichungsskala vermerkt.



Die Zielerreichungsskala und Arbeitsblätter für Schüler finden Sie als Vorlage auf der CD.

3.2.4.1.4. Zielklärungsgespäche

Leitfaden für das Schüler-Lehrer-Gespräch⁴⁶


Die Leitfragen
finden Sie
auf der CD.

Funktion des Gesprächs

Im Rahmen der individuellen Förderung soll ein Lernplan erstellt werden.

Das Gespräch liefert wichtige Informationen, indem der Ist-Stand auf den verschiedensten Ebenen **aus Sicht des Kindes** erhoben wird.

Ziele des Gesprächs

- Jedes Kind soll sich durch das Gespräch vor allem persönlich wahrgenommen, verstanden und akzeptiert fühlen. Diese zwischenmenschliche Voraussetzung einer Förderung muss gestärkt und ausgebaut werden.
- Das Gespräch soll Informationen liefern über die persönlichen Besonderheiten des Kindes, vor allem über seine fachlichen und überfachlichen Stärken und Schwächen, sein Selbstbild und seine sozial-emotionalen Fähigkeiten.


Durchführung des Gesprächs

Das Gespräch kann in der Förderstunde stattfinden. Empfohlen wird ein mindestens 20-minütiges Gespräch mit nur einer Schülerin bzw. einem Schüler und der Lehrperson. Es sollte in einer ruhigen, angenehmen und für die Beteiligten unbelasteten Atmosphäre geführt werden (niemals nach einem vorangegangenen Konflikt!).

Ein zweites Gespräch mit der Schülerin/dem Schüler dient dazu, konkrete Ziele zu erarbeiten sowie deren Umsetzung und Evaluation möglichst verbindlich zu vereinbaren, z.B. in einer Lernvereinbarung.

Ziele des 2. Gesprächs

- Die Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem Schüler-Lehrer-Gespräch (zusammengefasst von den Klassenlehrerinnen/-lehrern), der Summe der Lehrerbeobachtungen sowie aus vorangegangenen Gesprächen und Vereinbarungen mit Eltern und anderen Bezugspersonen münden nun in einen **Lernplan**, in dem v.a. besondere Schwächen abgebaut und besondere Stärken gefördert werden sollen.
- Das Gesamtziel ist eine verbindliche Vereinbarung zwischen Schülerin/Schüler, Lehrerin/Lehrer und Eltern. Sie fokussiert höchstens zwei besondere Schwerpunkte/


Ein Beispiel für
einen Lernplan finden
Sie auf der CD.

Themen und hat einen festgelegten zeitlichen Rahmen und Ziele zur Bearbeitung. Neben genauen inhaltlichen Absprachen (WAS soll gemacht werden?) müssen die Verantwortlichkeiten klar unter den Beteiligten verteilt sein (WER macht was?) und die Evaluationskriterien geklärt werden (WORAN erkennen wir, dass das Ziel erreicht ist?), um eine möglichst genaue Evaluation der bisherigen Maßnahmen und eine eventuelle Fortschreibung bzw. Anpassung des Lernplans zu ermöglichen.

Vielfach werden in den Gesprächen von den Schülerinnen und Schülern Ziele genannt, die entweder sozial erwartet formuliert sind oder noch zu ungenau und nicht überprüfbar sind. Beispiele dafür sind:

- Ich mache immer meine Hausaufgaben
- Ich konzentriere mich mehr
- Ich melde mich öfter
- Ich regle meine Arbeitsorganisation sorgfältiger
- Ich übe mehr

In diesen Fällen ist es ratsam so zu fragen, dass der Hintergrund des Vorhabens deutlicher wird und die Ziele konkreter und überprüfbarer. Dabei sind so genannte lösungsorientierte Fragen hilfreich, die die Schülerinnen und Schüler wirklich zum Denken bringen. Beispiele für solche Fragen werden auf der beiliegenden CD vorgestellt.


Beispiele für
lösungsorientierte
Fragen werden
auf der beiliegenden
CD vorgestellt.

⁴⁶ Vgl. Individuelle Lernpläne und kompetenzorientiertes Unterrichten, Hessen, 2007, S. 17/18

3.2.4.2. Lernvereinbarungen mit Schülern treffen

Konkrete Handlungsschritte mit Lernvereinbarungen verbindlich umsetzen

Schülerinnen und Schüler erhalten durch eine Lernvereinbarung Hilfestellung und Orientierung zur Erreichung ihrer Ziele. Die Vertragsform verleiht dem Lernprozess eine größere Ernsthaftigkeit. Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Lernen.

Mit einer Lernvereinbarung wird ein Schritt auf dem Weg zu einer individuellen Lernplanung in Bezug auf kognitive, methodische, personale und soziale Kompetenzen vorgenommen und kleinschrittig festgehalten. Lernvereinbarungen haben eine einfache und persönliche Struktur, in der selbstreguliertes Lernen und eine systematische Kommunikation zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern über gemeinsam formulierte Ziele stattfinden kann.

Lernvereinbarungen beinhalten:

- Selbst definierte, klare, erreichbare Ziele;
- Schritte, die zu bewältigen sind;
- Verbindlichkeit durch überschaubare Termine;
- Erfolgserlebnisse als Motivation für die nächsten Schritte.

Eine Lernvereinbarung besteht aus sechs Teilen:

1. Ziel: Was möchte ich erreichen?
Was nehme ich mir vor?
2. Handlungsschritte: Was will ich tun?
3. Unterstützung: Wer kann mir dabei helfen?
4. Indikator: Woran erkenne ich, dass ich mein Ziel erreicht habe?
5. Mit wie viel Prozent Erfolg rechne ich?
6. Terminierung: Wann will ich dieses Ziel erreicht haben?

Datum, Unterschriften

Die Formulierung des Zieles

Die richtige Formulierung des Zieles (vgl. S. 39) in einer Lernvereinbarung hat eine große Bedeutung für das Erreichen eines Zieles. Wichtig ist die erfolgreiche Zielerreichung, denn nur durch Erfolge werden Schülerinnen und Schüler motiviert sein, sich neue Ziele zu setzen.

- Formulierung der **Handlungsschritte**

Hier geht es um das konkrete Tun der Schülerin oder des Schülers. In der Formulierung der Handlungsschritte drückt sich das in der Verwendung möglichst vieler Verben aus. Die Sätze fangen mit „Ich“ an.

- **Einbeziehung der Unterstützer**

Die Unterstützung darf nicht so sein, dass die Schülerin oder der Schüler das Ziel nicht eigenständig realisieren kann, dann wäre das Ziel außerhalb des eigenen Kontrollbereichs. Die Schülerinnen und Schüler könnten den Erfolg bei einer Zielerreichung nicht als Ergebnis eigener Anstrengung bewerten.

Wichtig ist, dass die Unterstützung eine nicht zwangsläufig notwendige Handlung beinhaltet, sondern eher eine Ergänzung darstellt, bzw. die Unterstützung vom Lernenden aktiv eingefordert wird.

- **Indikatoren benennen**

Woran erkennt der Schüler oder die Lehrperson, dass das Ziel erreicht ist? Hier werden eindeutig überprüfbare, messbare Dokumente/Merkmale benannt, die zeigen, dass das Ziel erreicht wurde. Mit der Frage: „Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass du dein Ziel erreichst“, kann überprüft werden, ob das Ziel wirklich mit den Überzeugungen des Lernenden im Einklang ist. Bei einer Aussage unter 80 Prozent sollte an der Zielformulierung so lange etwas geändert werden, bis der Schüler oder die Schülerin sich eine höhere Erfolgsquote zutraut.

- **Terminsicherheit und Unterschrift**

Durch die Angabe eines Termins wird das Vorhaben in einen verbindlichen Rahmen gestellt und erhält Ernstfallcharakter. Die Unterschrift dokumentiert, dass die Partner (also sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler) sich an diese Vereinbarung halten wollen.

- **Dokumentation der Lernvereinbarungen**

Lernvereinbarungen sind ein wichtiges Instrument für Schülerinnen und Schüler, um ihre Lernerfahrungen zu reflektieren. Durch eine Dokumentation der Lernvereinbarungen wird es ihnen möglich, ihren Lernweg anhand der gesetzten Ziele selbst zu beobachten und damit über ihr Lernen nachzudenken. Das Bewusstsein vom eigenen Lernen gehört zu den zentralen Bedingungen, die in der Psychologie als wirksam für gute Lernleistungen erkannt worden sind.⁴⁷



Beispielvorlagen für eine Lernvereinbarung sowohl für die Grundschule als auch für die Sek. I finden Sie auf der CD.

⁴⁷ Vgl. Weinert, F.E. & Waldmann, M.R. (1985). Das Denken Hochbegabter – intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse. Zeitschrift für Pädagogik, 31, S. 789–804

Zur Dokumentation der Lernvereinbarungen eignen sich verschiedene Instrumente. Der Berufswahlpass, das Lernjournal, der Lernpass, das Logbuch, das Lerntagebuch, das Portfolio.⁴⁸

Was tun, wenn die Ziele in der Lernvereinbarung erreicht wurden?

Lehrer und Mitschüler nehmen eine wertschätzende Haltung ein, der Erfolg der Schülerin bzw. des Schülers wird gewürdigt. Vielleicht gibt es ein **Erfolgsjournal** auf einer Pinwand in der Klasse, in das alle erreichten Ziele eingetragen werden. Vielleicht schreibt die Lehrerin bzw. der Lehrer einen **grünen Erfolgsbrief** an die Eltern. So können auch die Eltern einbezogen werden und werden nicht nur aufgesucht, wenn es Negatives zu berichten gibt. Bedeutsam ist eine **Feedback-Kultur**, die den Aufbau eines wertschätzenden Umgangs in der Schule miteinander fördert.

Wenn das Ziel in der Lernvereinbarung nicht erreicht wurde, sollte keine Strafe folgen, sondern diese Situation als Chance zur Reflexion genutzt werden. Die Nichterreicherung des Zieles ist belastend genug. Hier muss sachbezogen nach der Ursache gesucht werden. War die Aufgabe zu schwer? War der Zeitrahmen nicht angemessen? War die Formulierung unklar?

Nach einer Bestandsaufnahme wird eine neue Lernvereinbarung abgeschlossen.

Organisation der Arbeit mit Lernvereinbarungen in der ganzen Klasse

Um die Schülerinnen und Schüler auf die individuellen Zielklärungsgespräche mit Lernvereinbarungen vorzubereiten, bietet es sich an, mit der ganzen Klasse dazu zu arbeiten.


Folgende Beispiele dienen als Anregung:

Wie erreichst du deine Ziele?

• Wer bin ich? Wohin will ich?

Schülerinnen und Schüler denken allein darüber nach, vielleicht in schriftlicher Form, wie sie sich einschätzen in Bezug auf ihr Verhalten. Arbeiten sie gern mit anderen zusammen oder machen sie alles lieber allein? Fühlen sie sich ganz weit oben oder schätzen sie sich sehr niedrig ein? Wie verhalten sie sich gegenüber ihren Mitschülern?

49



Aufgaben:

- Suche dir eine Figur aus, die dich in ihrem Verhalten an dich selbst erinnert!
- Was genau hast du mit dieser Figur gemeinsam?
- Wie sehen dich die anderen in der Gruppe?
- Welche Figur wärest du am liebsten?
- Was hindert dich daran so zu sein?
- Was kannst du selbst tun, um so zu sein, wie du am liebsten wärest?

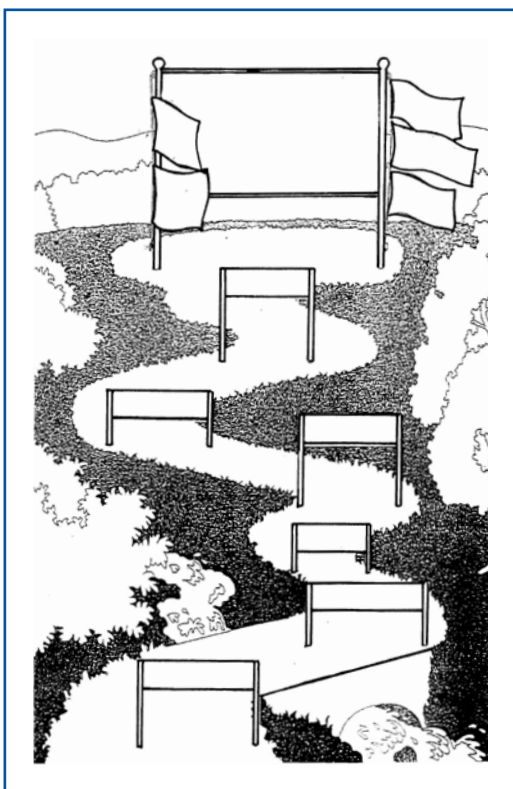
Das Bild kann als OHP-Folie oder Kopie für die Lernenden vorliegen. Die Kopiervorlage finden Sie auf der CD.

⁴⁸ Nähere Erläuterungen zu diesen Instrumenten finden sie unter 3.2.4. „Instrumente zur Förderung“

⁴⁹ Grafik verändert nach: Pip Wilson und Ian Long, 1991 in: Persönlichkeit werden, Verlag an der Ruhr, Mülheim

• **Hürdenlauf**

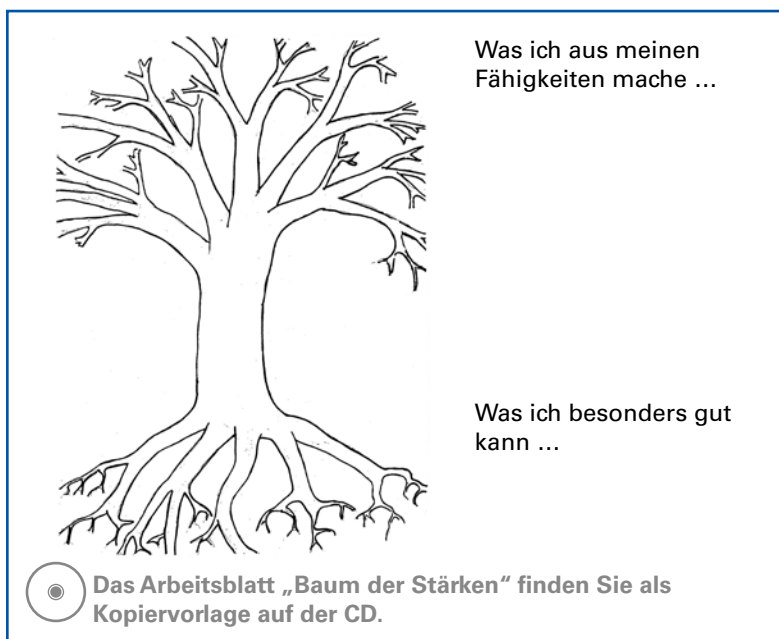
Was ist mein Ziel?
 Welche Hürden muss ich überwinden, um mein Ziel zu erreichen?
 Welche nächsten Schritte will ich gehen?



• **Baum der Stärken**

Für die Lernentwicklungsgespräche oder nach den Zeugnissen bietet es sich an, mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Stärken ins Gespräch zu kommen. Ausgehend von dem, was sie gut können, können weitere Potentiale entwickelt werden. Zur Visualisierung dieser Stärken kann in der Schule der „Baum der Stärken“ eingesetzt werden.

In die Wurzeln des Baumes trägt jeder Jugendliche seine fünf Stärken ein. „Was ich aus meinen Fähigkeiten mache“, kann jeder Jugendliche in die Äste schreiben und daraus Ziele für sein weiteres Handeln in der Schule formulieren und diese als Lernvereinbarungen abschließen.



Das Arbeitsblatt „Baum der Stärken“ finden Sie als Kopiervorlage auf der CD.

• **Tor des Monats/der Woche/des Tages⁵⁰**

Eine gute Möglichkeit mit vielen Schülern gleichzeitig die Arbeit mit Lernvereinbarungen zu beginnen ist „Das Tor des Monats“.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich **zwei Ziele** vor, die sie in den nächsten vier Wochen/in der nächsten Woche/heute erreichen wollen. Ein Ziel ist aus dem Bereich der sozialen und personalen Kompetenzen. Das kann z.B. das eigene Verhalten, den Umgang mit anderen, den Umgang mit Regeln o.ä. betreffen. Das zweite Ziel ist aus dem Bereich der kognitiven Kompetenzen. Hier geht es um Leistungen in Deutsch, Mathe oder Englisch.

Die Ziele müssen **machbar, erreichbar und kontrollierbar** sein.

Das Ziel „Ich möchte mich in meinem Sozialverhalten verbessern“ ist z.B. weder kontrollierbar noch in dieser Formulierung erfolgreich und damit auch nicht machbar. D.h. das Ziel muss viel kleinschrittiger und konkreter gesetzt werden. „Ich werde in der nächsten Woche keinen Mitschüler mit ‚Hurensohn‘ beschimpfen“ ist z.B. machbar und kontrollierbar.

Zur Unterstützung suchen sich die Schüler jeweils einen **Paten** aus, der darauf achtet, dass sein Schützling sein Ziel nicht aus den Augen verliert und gegebenenfalls konkrete Hilfe leistet. Gleichzeitig ist jeder Schüler selbst Pate für einen anderen Mitschüler. Schüler übernehmen dabei Verantwortung für sich und einen ande-

⁵⁰ Idee von Mona Sommer, veröffentlicht in: Hamburg macht Schule, Heft 1/98, S. 12/13



Das Arbeitsblatt zum „Tor des Monats“ finden Sie auf der beiliegenden CD.

ren. Sie müssen mit sich selbst ehrlich sein und den Partner ermutigen und motivieren, das Ziel zu erreichen. Sie müssen sich so verhalten, wie sie es sich selbst von ihrem Paten wünschen.

Umsetzung in der Klasse:

Ein Tor wird auf eine Wandzeitung/Metaplanwand gezeichnet. Die Formulierungsbedingungen werden auf einem Plakat ausgehängt. Die Lehrerin oder der Lehrer trägt vor, was mit dem Tor des Monats gemacht werden soll. Die Schüler erhalten das Arbeitsblatt: „Tor des Monats“ und bearbeiten es zunächst in Einzelarbeit. Die Schüler bilden Arbeitsgruppen zu dritt und überprüfen, ob die einzelnen Ziele erfolgreich, überprüfbar, machbar und mit den Formulierungstipps übereinstimmend aufgeschrieben wurden. Die endgültig formulierten Ziele werden mit Filzstift auf große runde Metaplankarten geschrieben. Die Karten werden zunächst außerhalb des Tores an die Metaplanwand angepinnt. Die Patenschaften werden gewählt oder ausgesucht. Nach einer festgelegten Zeit, aber noch vor dem Zieltermin, wird in der Klasse im Stuhlkreis überprüft, wer seinem Ziel schon näher gekommen ist. Karten dieser Schüler werden weiter an das Tor herangerückt oder auf den Pfosten gesetzt. Für Schüler, die ihr Ziel bereits erreicht haben, wird der Ball ins Tor geheftet und als Erfolg gewürdigt. Am Zieltermin wird im Stuhlkreis entschieden, wer endgültig ein Tor geschossen hat und wer nicht. Bei Nicht-Erreichen des Zieles ist es wichtig zu klären, woran es gelegen hat.

• Rituale

Es ist hilfreich, Rituale zu installieren um die Arbeit mit den Lernvereinbarungen zu gestalten. Damit sind feste Zeiträume, Gewohnheiten und Regeln gemeint, die für die Schüler Verlässlichkeit und Transparenz garantieren.

Solche Rituale können sein:

- Regelmäßige Gesprächsangebote nach Unterrichtsschluss
- Vereinbarung über einen regelmäßigen Überprüfungsstern
- In der Klassenlehrerstunde einmal wöchentlich Gespräche führen
- Zielpatenschaften zwischen Schülern herstellen
- Die Mittagspause in der Ganztagschule für Gespräche nutzen
- Als Klassenlehrerin einen offenen Anfang gestalten. Die Schüler arbeiten eigenständig an ihren Aufgaben während mit einzelnen Schülern Gespräche über die Lernvereinbarungen stattfinden.
- In der Klassenlehrerstunde wird mit der ganzen Klasse das Tor des Monats besprochen
- Am runden Tisch in jeder Woche mit 3-4 Schülern sprechen, wenn die anderen an ihren Aufgaben arbeiten.
- Grüne Erfolgsbriefe
- Erfolgsjournal
- Feed-back-Kultur

⁵⁰ Idee von Mona Sommer und Susanne Stünckel, veröffentlicht in: Hamburg macht Schule, Heft 1/98, S. 12/13

3.2.4.3. Logbuch

Im Förderunterricht, aber auch im individualisierten Unterricht, z.B. in selbstorganisierten Lernzeiten, hat es sich bewährt, ein Logbuch einzusetzen. Es dient dazu, Ziele zu dokumentieren, das Lernen zu planen, individuelle Lernfortschritte wahrzunehmen und Erfolge sichtbar zu machen und fördert damit die Reflexion über das Lernen.

Nachdem mit den Schülerinnen und Schülern Zielklärungsgespräche geführt wurden und Lernvereinbarungen abgeschlossen wurden, bietet es sich an, das Ziel im Logbuch zu dokumentieren. Regelmäßig zu Beginn der Unterrichtsstunde wird vermerkt, woran gearbeitet werden soll. Am Ende der Stunde wird nochmal auf das Arbeitsergebnis geschaut und festgestellt, wie zufrieden der Schüler mit dem Ergebnis ist.

3.2.4.4. Portfolio

Im Förderunterricht kann ein Portfolio eine unterrichtsbezogene Mappe sein, in der die Arbeit und Entwicklung der Lernenden anhand ausgewählter Arbeiten dargestellt, reflektiert und bewertet wird. Dieses Portfolio ermöglicht ein dialogisches, stärker differenziertes, individualisiertes, förderorientiertes Arbeiten im Unterricht. Es dient zur Ausbildung der Reflexion im unmittelbaren Lernzusammenhang. Der Unterricht muss daraufhin geplant und zugeschnitten sein.

Eine **Definition** in fünf Sätzen:

- Ein Portfolio ist eine Sammlung von Dokumenten, die unter aktiver Beteiligung der betreffenden Schülerinnen und Schüler zustande gekommen ist und etwas über ihre Lernergebnisse und Lernprozesse aussagt.
- Den Kern eines Portfolios bilden Originalarbeiten, die von den Schülerinnen und Schülern selbst reflektiert werden.
- Für die Erstellung eines Portfolios werden in der Regel gemeinsam Ziele und Kriterien formuliert, an denen sich die Schülerinnen und Schüler orientieren können, wenn sie für ihr Portfolio arbeiten und eine Auswahl von Dokumenten zusammenstellen.
- Portfolios werden häufig auch anderen Personen präsentiert (z.B. Eltern, Besuchern).

- Anhand von Portfolios finden Gespräche über Lernen und Leistung statt.⁵¹

Fragen⁵², die bei der Einführung eines Portfolios bedacht werden sollten, können sein:

- Für **welchen Zeitraum** soll das Portfolio angelegt werden?
Ein Projekt, eine Epoche, ein halbes Jahr, ein Schuljahr, mehrere Jahre.
- Welche **Ziele** sollen mit der Portfolioarbeit verbunden werden?
Selbstreflexion anregen; ein Leistungsdokument erstellen; Steuerung der Arbeit der Schülerinnen und Schüler (z.B. Sicherung einer Breite von Arbeiten und Kompetenzen); Kontrolle; Diagnose und Prüfung; Leistungsbewertung und Verständigung über Standards; Grundlage für spätere Bewerbungen; ...
- Welche **Inhalte**/Belegstücke sollen im Portfolio gesammelt werden?
Was kommt dabei in Frage; Verhältnis von Offenheit und Vorgabe; Rolle individueller und initiativ erbrachter Leistungen; Forderungen, die alle erbringen sollen; Alternativen, die gewählt werden können; welche Vorgaben werden formuliert.
Wie wird die Auswahl organisiert und wie sind die Schülerinnen und Schüler dabei beteiligt?
- Wie werden die **Reflexion** und Selbstorganisation der Portfolioarbeit angestoßen und organisiert?
Schriftliche Anleitungen, früher Austausch, Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler z. B. in Lernpartnerschaften.
- Wo und wie werden die Portfolios wahrgenommen, **anerkannt** und welche Gratifikationen sind damit verbunden?
Präsentationen (z. B. zur „Halbzeit“ und/oder am Ende eines Kurses), Einladung an andere Klassen, Lehrer und Eltern; Rückmeldungen (z. B. Kommentare als Briefe); Rückmeldebögen von Lesern des Portfolios; ein „Tutor“ außerhalb der Schule.
- Wo sollen die Portfolios **aufbewahrt** werden?
Für den Förderunterricht eignet sich das Portfolio dann besonders, wenn jener nicht als reine „Nachhilfe“ organisiert ist und Schülerinnen und Schüler an komplexeren



Eine Beispielvorlage „Logbuch“ finden Sie auf der CD. Das Blatt kann doppelseitig kopiert werden, hat dann ein DIN-A5-Heftformat und kann um weitere Termine ergänzt werden.

⁵¹ Winter, Felix:

www.portfolio-schule.de/doc/doc_download.cfm?025E4FDD7804452490C24B1689ED8FD0 v. 10.1.2011

⁵² Vgl. Winter, Felix:

www.portfolio-schule.de/data/49F3E55F2BB5449F8B03AD7D1006B80B.0.pdf v. 10.1.2011

Aufgaben arbeiten können, die für sie sinnhaft sind. Dabei dient das Portfolio sowohl als Planungs-, Sammlungs-, Dokumentations-, Präsentations- und Reflexionsinstrument.

Beispiele für kleine Projekte, die im Förderunterricht einiger Schulversuchsschulen durchgeführt worden sind:

- Anfertigen eines Stadtteilführers
- Angebot für persönliche Stadtteilführungen unterbreiten an ...
- Erstellen eines Memoriespiels mit Fotos aus dem Stadtteil und Erklärungen dazu auf der Rückseite
- Zum Thema „freetime“ in Englisch eine Präsentation, ein Lernplakat erstellen, ein Interview durchführen.

Unterrichtseinheit oder auch nur ein Thema umfassen. Sie können nah am Fachunterricht der gesamten Lerngruppe angelegt sein, aber auch gesonderte Förderinhalte, z.B. zum Erlernen von Basiskompetenzen, beinhalten. Bestenfalls enthalten diese Pläne Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaustufen und bieten Raum für verschiedene Herangehensweisen für Schülerinnen und Schüler.

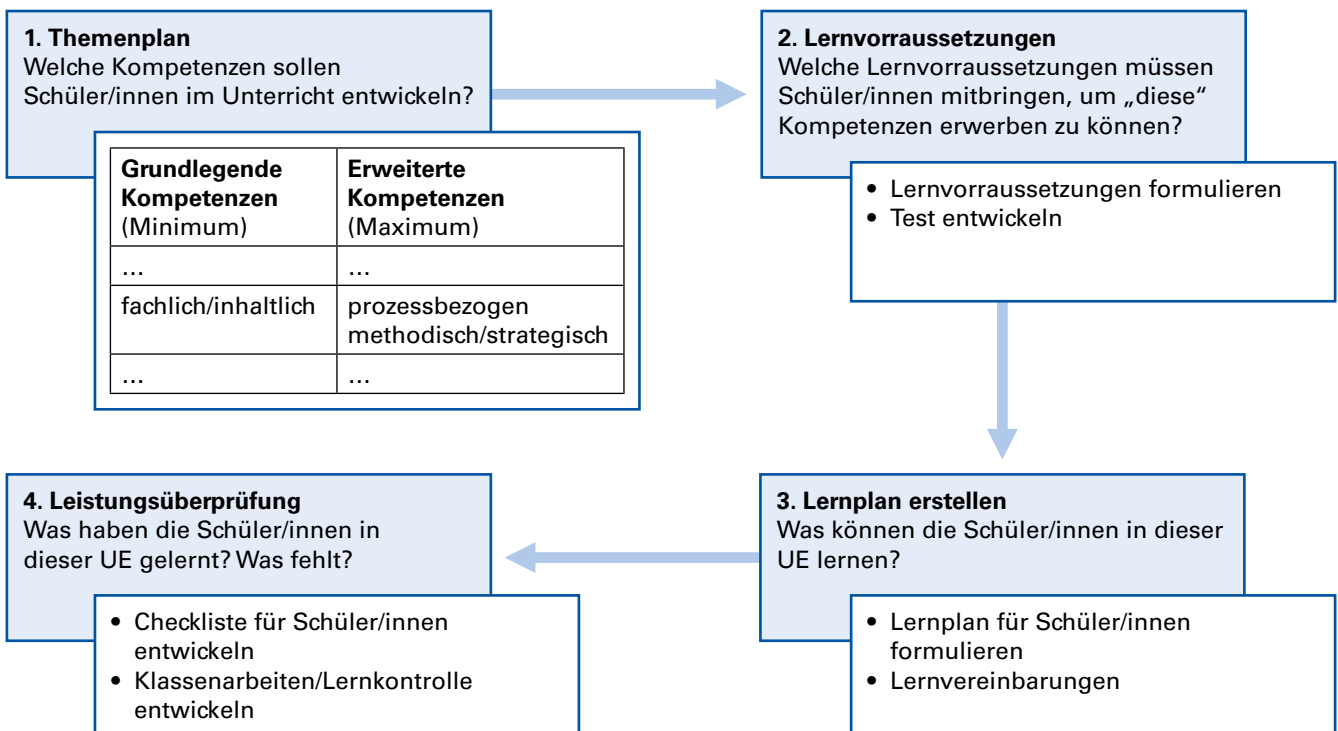
Im Förderunterricht sind solche Pläne geeignet, um den Schülerinnen und Schülern eine Strukturhilfe zum selbstständigeren Arbeiten zu bieten. Dabei können sie so angelegt sein, dass die Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger Orientierung erhalten, je nach ihrem Stand der Entwicklung von individueller Lernkompetenz.

Die Schülerinnen und Schüler bestimmen die Sozialform, das Lerntempo und die Reihenfolge der Bearbeitung innerhalb des abgesteckten Zeitrahmens selbst. Voraussetzung für die Erstellung von guten Plänen ist für die Lehrperson die Kenntnis über die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Die Pläne müssen Aufgaben enthalten, die die individuelle Zielerreichung jedes Kindes ermöglichen. Solche Pläne können auch Teile enthalten, die von allen Schülern gleichermaßen bearbeitet werden müssen, und solche, die für bestimmte Schülergruppen relevant sind.

3.2.4.5. Arbeitspläne/Wochenpläne/Themenpläne

Grafik Paradies, Liane: erstellt in der Arbeitsgruppe „Pädagogische Diagnostik“ mit Gudula Pracht und Margrit Liedtke-Schöbel LI HH, 2007

Arbeitspläne, Wochenpläne, Themenpläne sind bekannte Instrumente zum selbständigen Lernen, die auch für die individuelle Förderung geeignet sind. Sie werden von der Lehrperson erstellt und können tages-, wochen- oder monatsweise erstellt und bearbeitet werden. Sie können fächerübergreifende Inhalte, fachbezogene Inhalte, eine



3.2.4.6. Checktest

Der Checktest kann sowohl als Diagnose- als auch als Förderinstrument eingesetzt werden, er stellt eine direkte Verbindung zwischen Diagnose und Förderung her.

Mit einem Checktest besteht die Möglichkeit, entweder vor Beginn einer Unterrichtseinheit oder kurz vor Beendigung einer Unterrichtseinheit zu überprüfen, über welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler bereits verfügen. Die Auswertung eines solchen Tests ermöglicht der Lehrperson

a) vor Beginn einer Unterrichtseinheit festzustellen:

- Über welche Vorkenntnisse die Lernenden bereits verfügen
- Welche Lernvoraussetzungen sie noch nicht haben

b) kurz vor Ende einer Unterrichtseinheit:

- Festzustellen, welchen Lernstand die Lernenden bereits erreicht haben
- Wahrzunehmen was sie noch üben, erarbeiten, verstehen müssen
- Arbeitspläne zu erstellen, die den Lernenden ermöglichen, an ihren individuellen Schwerpunkten zu arbeiten, um zum Zeitpunkt der Klassenarbeit fit zu sein.

Am Beispiel der Bruchrechnung hat Liane Paradies⁵³ einen Checktest entwickelt.

Checktest			
Name:			
Das habe ich gelernt	Schreibe mindestens drei Beispiele auf	Schreibe Aufgaben auf, mit denen du noch Probleme hast	Hilfestellungen und Übungen findest du ...
Ich habe Bruchzahlen kennen gelernt.			
Ich kann Brüche kürzen.			
Ich kann Brüche erweitern.			



Den vollständigen Checktest finden Sie auf der CD.

⁵³ Paradies, Liane: In der AG pädagogische Diagnostik, Landesinstitut Hamburg, 2007

3.2.4.7. Lerntagebuch

In Lerntagebüchern können Vorhaben, Planungen, Ergebnisse und Probleme des Lernens durch die Schülerinnen und Schüler selbst festgehalten werden. Sie werden lernbegleitend oder rückblickend verfasst und können auch durch gezielte Fragen des Lehrers gesteuert werden. Sie helfen den Schülerinnen und Schülern, ihren Lernprozess zu gestalten, zu verstehen und zu reflektieren. Werden sie für einen Dialog mit der Lehrperson genutzt, kann der Lehrer die Schülerberichte mit Kommentaren versehen und den Lernweg des Schülers verstehen.

Beispielhaft könnte eine Seite im Lerntagbuch so strukturiert sein:

Name:	
Datum:	Wann habe ich diese Eintragung gemacht?
Auftrag:	Worum ging es in dieser Stunde? Was habe ich Neues gelernt?
Anwendung:	Wo kann ich das Gelernte anwenden?
Lernspuren:	Wie bin ich vorgegangen? Welche Schwierigkeiten sind aufgetreten? Wie habe ich sie gelöst?
Rückblick:	Was ist mir gut gelungen? Was ist noch unklar? Wie arbeite ich nächstes Mal weiter?

3.2.5. Organisationsformen der Förderung

3.2.5.1. Sommercamp

Eine Organisationsmöglichkeit, die auch die Arbeitsverdichtung für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrerinnen und Lehrer entlasten könnte, bietet die Möglichkeit die individuelle Förderung in Ferienabschnitte zu verlegen. Häufig hat sich gezeigt, dass Förderunterricht, der additiv am späten Nachmittag erteilt wird, besonders für Gymnasien, aber auch für Schülerinnen und Schüler, die einen Hauptschulabschluss anstreben, nicht mehr sehr effektiv ist.

Einige Schulen⁵⁴ haben dafür Organisationsmöglichkeiten gefunden.

„Lernferien“ am Gymnasium St. Christophorus⁵⁵

In der letzten Woche der Ferien stehen um 9.00 Uhr morgens acht Schülerinnen und Schüler fröhlich vor dem Gymnasium St. Christophorus. Sie sind nicht eine Woche zu früh, sondern wollen schon jetzt beginnen zu lernen. Im Zuge der individuellen Förderung, einem Schwerpunkt des Unterrichts am Gymnasium St. Christophorus, bestand in der letzten Ferienwoche für Schülerinnen und Schüler, die den Stoff des vergangenen Halbjahres noch einmal aktivieren wollten, die Gelegenheit, in den Fächern Englisch, Französisch, Latein und Mathematik täglich eine Stunde zu lernen. Bei der Anmeldung am Ende des Schuljahres hatten die Schülerinnen und Schüler schon Schwerpunkte genannt, die sie wiederholen wollten. Daraufhin hatten die Lehrer (...) entsprechende Auf-

gaben zusammengestellt, an denen jeder individuell arbeiten konnte.

Spielerische Elemente, bewegungsorientiertes Arbeiten, aber auch Kreuzworträtsel und andere Knobelaufgaben bestimmten das Lernen. Insgesamt besuchten jeden Tag über 80 Schülerinnen und Schüler die Stunden, manche nahmen sogar das Angebot in zwei Fächern war.

Am Ende der Woche vertraten die Schülerinnen und Schüler durchgehend die Meinung: „Es hat sich gelohnt! Wir fühlen uns für den kommenden Unterricht besser vorbereitet. Lücken, die wir noch vom vergangenen Schuljahr hatten, konnten wir schließen.“ Ein Schüler sagte sogar: „Können wir nicht in den nächsten Sommerferien die letzten beiden Wochen zur Schule kommen?“

⁵⁴ Die Stadtteilschule Benzenbergweg hat damit bereits positive Erfahrungen gesammelt. Dort werden Schüler mit Förderbedarf eine Woche am Ende der Sommerferien von Lehrpersonen konzentriert in einem Fach gefördert.

⁵⁵ www.gymnasium-st-christophorus.de/Dokumente/Lernferien.pdf v. 6.2.2010

Beispiele aus Bremen⁵⁶, Nürnberg⁵⁷ oder Osnabrück⁵⁸ bieten Möglichkeiten, sich daran zu orientieren. Das Bremer Sommercamp Modell war Vorreiter und hat inzwischen, aufgrund der nachgewiesenen hohen Wirksamkeit, viele Nachahmer gefunden. Gefördert durch die Jacobs Stiftung und begleitet und evaluiert durch das Max Planck Institut für Bildungsforschung konnten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in drei intensiven Wochen in den Sommerferien Sprachfortschritte erzielen, die etwa einem Schuljahr entsprachen.

Beim Sommercamp Nürnberg 2005–09 handelt es sich um ein außerschulisches Bildungsangebot für sprachlich und sozial benachteiligte Kinder mit unterschiedlichem kulturellen, sozialen und sprachlichen Hintergrund. Durchgeführt wurde das Sommercamp erstmalig im Nürnberger Raum vom 01.08. bis 12.08.2005 an der Grundschule Scharrerstraße. Teilgenommen hatten 42 Kinder der 1. bis 4. Klassenstufe aus 18 Nationen. Ziel war die sprachliche und soziale Förderung der Kinder im Rahmen einer angeleiteten Projektarbeit.

Aus wissenschaftlicher Sicht interessierte die Überprüfung der Koordination zwischen Handlungsorientierung und grammatischer Bewusstmachung

ausgewählter syntaktischer Strukturen und lexikalischer Muster im Hinblick auf die thematisch strukturierten Projekte. Das Projekt wurde im Jahr 2007 mit der Thematik „Spurensuche in Nürnberg“ in zwei Grund- und einer Hauptschulklasse in Nürnberg fortgesetzt und mit der Zielsetzung sprachlicher und sozialer Förderung um eine topographische Dimension (Stadtorientierung in Nürnberg) erweitert. Neben einer interdisziplinären Zusammenarbeit mit den Fächern Kunstpädagogik und Musikerziehung, wurde das Projekt 2008/09 erweitert durch eine Zusammenarbeit mit der Didaktik der Chemie zum Thema „Feuer, Luft, Erde, Wasser“ mit besonderer Förderung der Lese- und Schreibkompetenzen.

3.2.5.2. Lernclub

Im Hamburger Schulversuch haben einige Schulen die additive individuelle Förderung in einen „Lernclub“ verlegt. Der Lernclub befindet sich in einem extra für diesen Zweck gemeinsam hergerichteten Raum. Z.T. beginnt die Förderung mit einem gemeinsamen Essen. Das Lernangebot wird durch Bewegungs- und Spielangebote unterbrochen. Je nach Ressourcenlage wurden Lernspiele und handlungsorientierte Lernmaterialien angeschafft oder selbst hergestellt, mit denen im Lernclub gearbeitet wurde. Auch wenn es oberflächlich erscheint, so hat schon die Umbenennung der „individuellen Förderung“ in „Lernclub“ bewirkt, dass die Schülerinnen und Schüler das, was sie dort tun, positiver besetzen.

3.2.5.3. Das Förderband

Für das Förderband werden Stunden im Stundenplan geblockt und der normale Klassenunterricht aufgehoben. Alle Schülerinnen und Schüler erhalten zu dieser Zeit die Möglichkeit, an einer Intensivförderung in einem Fach teilzunehmen, in dem sie die Leistungsanforderungen bisher noch nicht erreicht haben. Schülerinnen und Schüler, die nicht von Klassenwiederholung bedroht sind, können Lernangebote in Projekten oder Neigungskursen wahrnehmen, die für sie eine Herausforderung bieten. Die Gruppen können jahrgangsübergreifend zusammengesetzt werden, je nach Förderbedarf und Entwicklungsstand.⁵⁹

Sommercamp, Lernclub, Förderband – Organisationsformen der individuellen Förderung

⁵⁶ www.archiv-der-zukunft.de/Filmuebersicht/Das-Wunder-von-Bremen.-Das-Jacobs-Sommercamp.php v. 2.12.2010; www.sommercamp-bremen.de

⁵⁷ www.didaz.phil.uni-erlangen.de/forschung/forschungsprojekte.shtml v. 29.11.2010

⁵⁸ www.youtube.com/watch?v=nZCXun8Dbec

⁵⁹ Im Konzept des Johannes-Brahms-Gymnasiums kann diese Form der Organisation der Förderung nachgelesen werden. **Das gesamte Konzept der Schule finden Sie auf der CD.**



4. Umsetzungsbeispiele

4.1. Gelingensbedingungen für die Realisierung eines Konzeptes „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung“

Aus den Erfahrungen des Schulversuchs haben sich Gelingensbedingungen für eine positive Umsetzung des Konzeptes „Fördern statt Klassenwiederholung“ ergeben, die hier in Thesen dargestellt werden sollen.

Auf der Ebene der Schule als Organisation

Die Schulleitung unterstützt die Entwicklung und die Umsetzung eines individualisierten Lernkonzeptes systemisch, strukturell und organisatorisch. Das zeigt sich z.B., indem

- eine bewusste, gezielte Personalauswahl für den Unterricht erfolgt und motivierte Kolleg/innen eingesetzt werden,
- eine Lehrkraft verantwortlich für die Organisation und Umsetzung des Konzeptes ist,
- Ressourcen in die Förderung investiert werden,
- die Lerngruppen nicht größer als 6–8 Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft sind,
- für einen geeigneten Raum gesorgt wird,
- eine gute Kooperations- und Kommunikationsstruktur zwischen den beteiligten Gruppen hergestellt wird,
- für verbindliche Absprachen gesorgt wird,
- ein Mittagsangebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird,
- die Bereitschaft zur Evaluation und Veränderung des Konzeptes signalisiert wird.

Auf der Ebene des Unterrichts

- Die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler werden in fachlicher, arbeitsmethodischer, motivationaler Hinsicht und bezüglich des sozial-emotionalen Entwicklungsstandes mit geeigneten diagnostischen Instrumenten festgestellt und dokumentiert, sowie mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern (ggf. Eltern) kommuniziert.
- Die Lernangebote knüpfen an die Lernvoraussetzungen an; sie werden in eine Passung gebracht.
- Die Lerninhalte und Lernangebote sind für die Schülerinnen und Schüler transparent.
- Die Schülerinnen und Schüler werden dabei unterstützt, sich eigene Ziele zu setzen und danach zu arbeiten.
- Im Unterricht wird dafür gesorgt, dass Schülerinnen und Schüler sich als zunehmend erfolgreich wahrnehmen.

- Die Unterrichtsmaterialien ermöglichen eigenständiges und handlungsorientiertes Lernen.
- Der Unterricht ist ritualisiert. Abläufe, Zeitvorgaben und Verantwortlichkeiten sind klar.
- Förderung im Sinne von Nachhilfeunterricht ist nicht für alle Schülerinnen und Schüler geeignet.

Auf der Ebene der Lehrkräfte

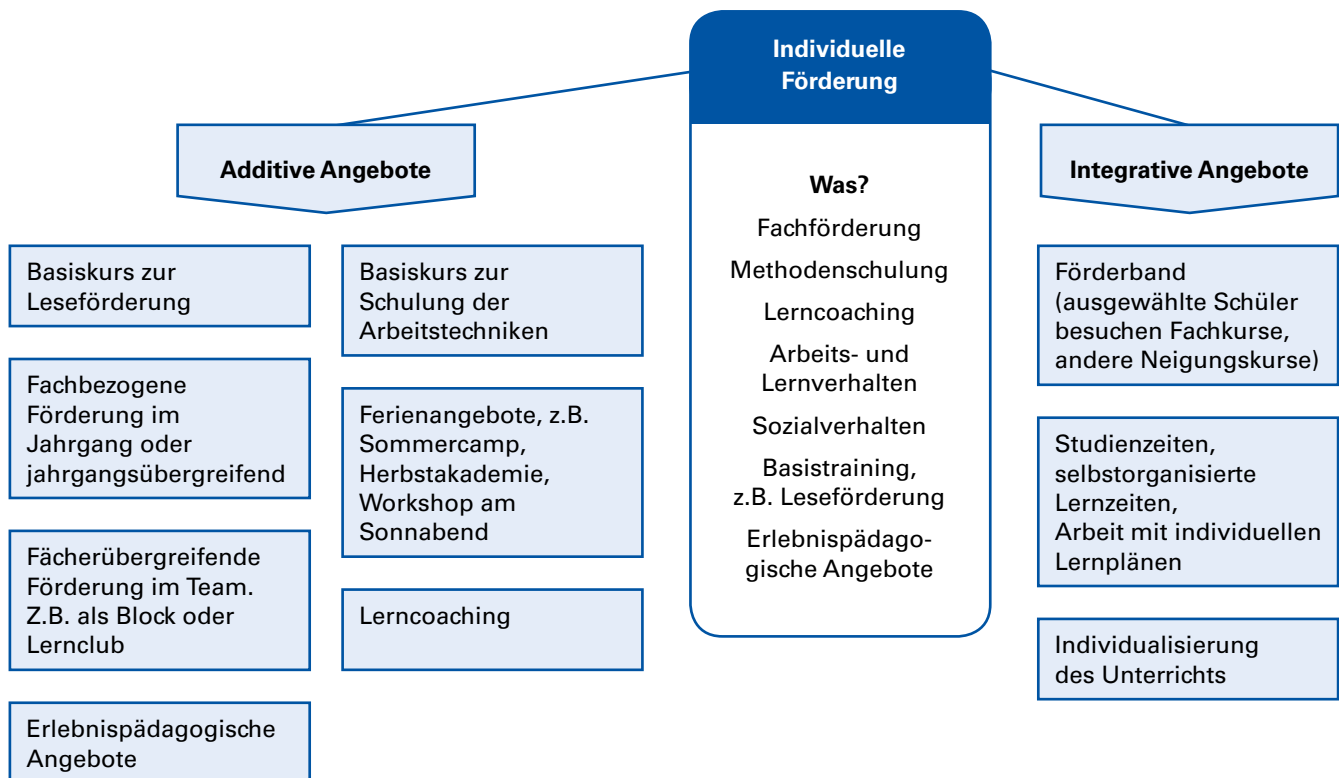
- Die Lehrkräfte verfügen über gute diagnostische Kenntnisse, um die Potentiale der Schülerinnen und Schüler zu entdecken und weiterzuentwickeln.
- Die Schülerinnen und Schüler werden nicht nur mit ihren Defiziten gesehen, sondern auch und vor allem mit ihren Stärken und Potentialen.
- Zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern besteht ein wertschätzendes Vertrauensverhältnis.
- Die Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für die dialogische Lernplanung.
- Die Lehrkräfte planen und unterrichten im Team.
- Die Lehrkräfte machen den Schülerinnen und Schülern ihre Lernfortschritte deutlich, indem sie ihnen Rückmeldung geben.
- Die Lehrkräfte tauschen sich regelmäßig mit den Klassen- und Fachlehrern aus, dafür sind feste Teamsitzungen vorgesehen.
- Die Lehrkräfte entwickeln kreativ passende Lernangebote, die auch erlebnispädagogische Elemente beinhalten können. „Erlaubt ist, was funktioniert“.

Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler

- Die Schülerinnen und Schüler nehmen regelmäßig am Förderunterricht teil (die Bekämpfung des Absentismus ist prioritäres Ziel der Maßnahme).
- Sie sehen die Notwendigkeit einer regelmäßigen Teilnahme ein.
- Sie erkennen, dass sie durch die Förderung wieder Erfolge in der Schule haben werden.
- Die Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für ihr Lernen.
- Die Schülerinnen und Schüler machen positive Erfahrungen beim Lernen, sie nehmen ihre Lernfortschritte wahr, das steigert wiederum ihr Selbstwertgefühl.

Ein Förderkonzept ist ein individualisiertes Lernkonzept

4.2. Überblick über mögliche Konzeptvarianten



4.3. Konzeptperspektiven aus vier Hamburger ehemaligen Hauptschulen

Im Folgenden werden unterschiedliche Konzepte aus vier ehemaligen Hamburger Hauptschulen beschrieben, die am Schulversuch „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung“ der Behörde für Schule und Berufsbildung in den Jahren 2006 bis 2009 teilgenommen haben.

Die Schulen konnten sich für diesen Schulversuch bewerben. Die Teilnahme erfolgte aufgrund einer Kooperationsvereinbarung⁶⁰, in der Aufgaben und Pflichten der Beteiligten geregelt waren.

Insgesamt waren 18 Schulen an dem Schulversuch beteiligt. Die Auswahl dieser vier Beispiele ist nicht erfolgt, weil nicht auch andere Schulen erfolgreiche Arbeit geleistet haben, sondern um Beispiele für die Unterschiedlichkeit in der Konzeptentwicklung zu verdeutlichen.

Die vier Perspektiven sind:

1. Fördern im Team (in der Schule Altrahlstedt)
2. Klares Verfahren der Förderung (in der Schule Luruper Hauptstr.)
3. Erlebnispädagogische Herausforderungen (im Projekt „Lernfit“ in der Schule Am Altonaer Volkspark)
4. Unterschiedliches Vorgehen in jedem Jahrgang und handlungsorientiertes Lernen (in der Mathewerkstatt in der Schule Kirchwerder)

Um diese unterschiedlichen Perspektiven zu veranschaulichen haben wir in den vier Schulen gefilmt. Die Ergebnisse können auf der beiliegenden DVD betrachtet werden.

Im Jahr 2008 wurde der Schulversuch durch das Landesinstitut, Abteilung Qualitätssicherung LIQ evaluiert.⁶¹



Zu den unterschiedlichen Konzeptperspektiven schauen Sie bitte den Film auf der beiliegenden DVD.

⁶⁰ Vgl. Kooperationsvereinbarung zwischen den beteiligten Schulen, der BSB und dem LI

⁶¹ Den Evaluationsbericht finden Sie unter: www.li.hamburg.de

4.3.1. Schule am Altonaer Volkspark: „Keinen aufgeben – erlebnispädagogische Herausforderungen“

Im Lernfit-Projekt werden Schülerinnen und Schüler vor physische und soziale Herausforderungen gestellt.

Die Schüler der Schule, die besonders gefördert werden sollen, setzen sich vorrangig aus Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten zusammen wie einem erhöhten Aggressionspotential, ADS oder ADHS, viele zeigen Entwicklungsstörungen, Teilleistungsstörungen, unterschiedlichste Lernschwierigkeiten, mangelnde soziale Kompetenzen oder Störungen der sozial-emotionalen Entwicklung. Diese Schülerinnen und Schüler brauchen mehr als eine klassische Förderung in den Basisfächern.

Das Konzept der Schule Am Altonaer Volkspark basiert auf drei Säulen.

1. Training von fachlichen und methodischen Basiskompetenzen, methodisch-strategisches Lernen.

A) Schwerpunkt: Deutsch Methodentraining (AAV Lernmappe).

B) Schwerpunkt: Mathematik (Grundlagentraining), hier werden individuelle Trainingsmappen erstellt

2. Erlebnispädagogische Herausforderungen

Für Schülerinnen und Schüler, die im normalen Klassenverband nicht dem Unterricht folgen können, weil sie häufig stören und sich respektlos gegenüber Mitschülern und Lehrern verhalten, wird ein besonderes Angebot bereitgehalten. Dieses Angebot soll ihnen ermöglichen, bisher verborgene individuelle Potentiale zu entdecken und zu nutzen. Diese Schülerinnen und Schüler empfinden das „normale“ Förderangebot meist als „Strafe“ und sind nicht motiviert daran teilzunehmen. Häufig ist es schwierig diese Schüler fachlich zu fördern, da sie die Voraussetzungen dafür noch nicht haben. Sie haben eine man-

gelnde soziale Kompetenz, ein fehlendes Selbstbewusstsein, haben Lernstörungen und sind z.T. aggressiv. Durch das Projekt: „Lernfit – lernen an einem anderen Ort“ soll diesen Schülern die Möglichkeit eröffnet werden

- in Gruppenprozessen Lernbereitschaft und Lernfähigkeit zu zeigen,
- Zielstrebigkeit, Engagement und Durchhaltevermögen zu entwickeln,
- Selbstorganisation, insbesondere in Bezug auf Pünktlichkeit
- und die Fähigkeit, den Tagesablauf sinnvoll zu strukturieren, zu lernen,
- Zuverlässigkeit zu zeigen,
- die Fähigkeit sich realistisch selbst einzuschätzen zu erwerben,
- das Aggressionspotential zu kontrollieren und zu steuern,
- die Frustrationstoleranz zu erhöhen,
- Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zu entwickeln,
- andere Menschen mit Achtung und Wertschätzung zu betrachten und sich gegenseitig zu unterstützen.

In der Projektarbeit sollen Lernprozesse initiiert werden, die die Schülerinnen und Schüler vor physische und soziale Herausforderungen stellen. Elemente der Projektarbeit sind verschiedene erlebnispädagogisch orientierte Angebote, z.B. Kanu- und Kajaktouren. Durch das Kanufahren werden die Bereiche des sozial-kommunikativen und des affektiven Lernens angesprochen. Die Projektteilnehmer entwickeln dabei u.a. kooperative und kommunikative Fähigkeiten, Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz und vor allem Spaß am Lernen. Hier wird die Förderung nicht als eine Maßnahme für Lernschwache verstanden, sondern als ein besonderes Projekt, zu dem nur ausgewählte Schülerinnen und Schüler Zugang haben. Die damit entstandene Motivation und Stärkung des Selbstwertgefühls sollen bei den Projektteilnehmern die Basis schaffen, um sich mit der erforderlichen Erweiterung ihrer fachlichen Kompetenzen auseinander zu setzen.



Material

Siehe dazu den Filmausschnitt auf der beiliegenden DVD. Den Bericht zur qualitativen Evaluation des Schulversuchs „Fördern statt wiederholen“ auf der Grundlage von Interviews mit Förderlehrkräften, Projekt- und Schulleitungen, sowie Schülerinnen und Schülern der Schule Am Altonaer Volkspark finden Sie vollständig auf der CD.

4.3.2. Schule Luruper Hauptstraße: Strukturiertes Verfahren zur Förderung

Angebote bei „Lernfit“ sind:

- Kanu- und Kajaktouren
- Mountainbiking
- Inlineskaten
- Felsklettern, Abseilen und Klettersteige
- City Bound – „sich bewähren im Dickicht der Stadt“
- Gemeinsames Kochen
- Projektwochenenden mit den erwähnten Elementen

Eine besondere Herausforderung für dieses Projekt besteht darin, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre neu erworbenen Fähigkeiten auch im Unterricht zu zeigen, indem sie wieder Lernfreude entwickeln und Schule anders wahrnehmen können.

3. Individuelles Coaching

Dieses Angebot richtet an einzelne Schüler, die besondere Betreuung bei den Abschlussprüfungen und für ihren Übergang in den Beruf brauchen.

Am Beispiel der Schule Luruper Hauptstraße möchten wir aufzeigen, wie ein klares, gemeinsam verabredetes Verfahren die individuelle Förderung in der Schule erleichtert und für Erfolg sorgt.

Förderkonzept der Schule (Stand Februar 2009)

Erhebung des Förderbedarfs:

Es gibt einen Fragebogen zur Erhebung des Förderbedarfs am Ende eines Schuljahres. Jede Zeugniskonferenz soll ihn für die Hauptschüler ausfüllen, die das Klassenziel der Klasse 6, 7 oder 8 nicht erreicht haben. Auf diesem Fragebogen soll die Zeugniskonferenz gleichzeitig einen ersten Förderschwerpunkt für jeden Schüler festlegen.

Planung des Lernclubs:

Die Schulleitung wählt geeignete Förderlehrer aus (diese sollen möglichst die zu fördernden Fächer abdecken).

- Schulleitung legt die Tage fest, an denen die einzelnen Förderlehrer den Lernclub abhalten.
- Die Schüler werden in Gruppen von max. vier Schülern verteilt.
- Die Schüler werden den Förderlehrern zugeteilt. Jeder Schüler nimmt mind. einmal wöchentlich an der Förderung teil.
- Wenn es die Gruppengröße zulässt, nimmt jeder Schüler zweimal wöchentlich an der Förderung teil.
- Die Schüler wählen ihre Wahlpflichtkurse so, dass die Förderung nicht beeinträchtigt wird. Der Förderunterricht ersetzt einen Wahlpflichtkurs.
- Die Eltern werden mit einem Elternbrief über die Termine des Lernclubs informiert und verpflichten sich, für eine regelmäßige Teilnahme ihres Kindes zu sorgen.

Erstellung individueller Lernpläne:

Für jeden Schüler findet innerhalb der ersten Woche des Schuljahres eine „Fallkonferenz“ des Förderlehrers (evtl. zwei) mit dem Klassen- bzw. Fachlehrer statt.

Auf dieser Konferenz wird ein individueller Lernplan in tabellarischer Form erstellt. Für Schüler der Klassen 7 und 9 werden auch die



Den Fragebogen
finden Sie auf der
CD.



Den Filmausschnitt
zu diesem Schul-
konzept sowie den
Verfahrensablauf
in tabellarischer
Übersicht finden Sie
auf der DVD
bzw. auf der CD.

Erkenntnisse aus den Lernstandserhebungen (LSE 6 bzw. LSE 8) herangezogen.

Der erste Lernplan gilt bis zur Halbjahreszeugniskonferenz. Auf der Halbjahreszeugniskonferenz wird für jeden Schüler der Förderung erneut der Fragebogen zur Erhebung des Förderbedarfs ausgefüllt. Mit Hilfe dieses Fragebogens und im Gespräch mit dem Klassen- bzw. Fachlehrer überprüft der Förderlehrer den individuellen Lernplan eines jeden Schülers und verändert ihn gegebenenfalls. Die individuellen Lernpläne werden in die blaue Schülermappe geheftet. Für das Abhalten der Fallkonferenz und das Erstellen des Lernplans ist der Förderlehrer verantwortlich.

Erarbeitung individueller Lernvereinbarungen:

Auf der Grundlage der individuellen Lernpläne werden beim ersten Lernclub-Termin im Einzelgespräch mit dem Schüler individuelle Lernvereinbarungen zwischen Schüler und Förderlehrer geschlossen.

Beim ersten Lernclub-Termin des zweiten Halbjahres wird in einem Einzelgespräch das Erreichen der individuellen Lernvereinbarungen überprüft und es wird eine neue Lernvereinbarung geschlossen.

Organisation des Lernclubs:

Der Lernclub findet im Raum der Mathewerkstatt statt. Jeder Schüler erhält für den Lernclub eine blaue Mappe, in der sich eine Termintabelle „Woran habe ich gearbeitet“ befindet. Diese Schülermappen werden in einem Brieffach im Lehrerzimmer gelagert und nur während des Lernclubs an die Schüler gegeben.

Der erste Lernclub-Termin eines jeden Schulhalbjahres beginnt mit einem Einzelgespräch zwischen Förderlehrer und Schüler. Jede Sitzung im Lernclub beginnt mit der Erarbeitung eines Zieles für die Dauer von 1 ½ Stunden. Dieses wird in einem Oktavheft notiert.

Jeder Lernclub endet mit einem Eintrag in der Tabelle „Woran habe ich gearbeitet“ und dem Gespräch darüber, ob das Ziel erreicht wurde. Fehlzeiten von Schülern werden mit der „Kursmitteilung“ an den Klassenlehrer mitgeteilt.

4.3.3. Schule Altrahlstedt: „Fördern im Team“

Die Schule Altrahlstedt steht für ein Beispiel aus dem Schulversuch, mit dem gezeigt werden soll, wie eine Förderung im Team organisiert werden kann. Die Förderlehrer, die zugleich Fachlehrer für Mathe, Englisch und Deutsch sind, unterrichten die zu fördernden Schüler im Team. D.h. alle Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 7 und 8, die als förderungswürdig eingestuft wurden, bilden eine Lerngruppe. Der Unterricht findet am Nachmittag in einem 2-Stunden Block statt. Jede Förderstunde hat einen für die Schülerinnen und Schüler klar wiedererkennbaren Ablauf. Der Stundenanfang, die Übungsformen und der Stundenschluss sind ritualisiert. Vor jeder Förderstunde nehmen die Förderlehrer mit den Förderschülern gemeinsam einen Imbiss ein, den die Lehrerinnen und Lehrer organisieren. Danach können die Schüler entscheiden, ob sie zunächst jeder für sich arbeiten möchten oder gemeinsam anfangen möchten und mit welchem Fach. Insgesamt arbeiten die Schüler in diesen zwei Stunden normalerweise zu Aufgaben in allen drei Fächern. Die Inhalte sind eng auf den normalen Unterricht bezogen, so dass die Schüler schnell Fortschritte erfahren.

Für die Lehrerinnen und Lehrer ist diese Art zu arbeiten sehr angenehm und entlastend. Sie bereiten die Förderstunden einmal wöchentlich in einer Teamsitzung vor. Jeder ist nur für sein Fach verantwortlich. Die Schülerinnen und Schüler erleben den Förderunterricht als sehr hilfreich und genießen es, dass im Prinzip drei Lehrer für sie als Ansprechpartner zur Verfügung stehen.

Die Schülerinnen und Schüler aus der 9. Klasse werden in einer gesonderten Gruppe zusammengefasst. Der Schwerpunkt der Förderung besteht für diese Gruppe in der Unterstützung zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen.



Siehe den Filmausschnitt auf der beiliegenden DVD sowie den Evaluationsbericht und die Kurzbeschreibung auf der beiliegenden CD.

Jede Lernclubstunde beginnt mit der Frage: „Was nimmst Du Dir für heute vor?“ und endet mit: „Was hast Du heute erreicht?“

4.3.4. Gesamtschule Kirchwerder: Unterschiedliches Vorgehen im Jahrgang; Handlungsorientierte Materialien in der Matheförderung

Das Konzept der Gesamtschule Kirchwerder ist durch zwei unterschiedliche Perspektiven in der Organisation des Förderunterrichtes aufgefallen. Wie in vielen Schulen wurde auch hier das Konzept im Laufe der Jahre des Schulversuchs immer wieder modifiziert, um es den aktuellen Erkenntnissen und Bedürfnissen anzupassen.

1. Die Förderung erfolgt in dieser Schule in jedem Jahrgang auf eine andere Weise. Im ersten Halbjahr in Klasse 7 erfolgt die Förderung noch durch den Klassenlehrer. Die Klasse wird in zwei Halbgruppen geteilt. Diese erste Zeit dient dem Lehrer zum besseren Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler und zur Diagnose der Lernprobleme. Die Lehrer erkennen im Laufe der Zeit, ob und für wen in Klasse 8 eher eine fachspezifische Förderung organisiert werden soll oder eher kleine Projekte mit den Schülern durchgeführt werden sollen. Die Projekte sollen dazu dienen, die Schülerinnen und Schüler wieder mehr zu motivieren. Die fachliche Förderung orientiert sich nah am Unterricht und greift individuelle Defizite auf bzw. bereitet die Schülerinnen und Schüler auf anstehende Klassenarbeiten vor.

In Klasse 8 erfolgt die Arbeit im Lernclub. Die Förderlehrer entscheiden aufgrund der Diagnose, welche Kompetenzen genau gefördert werden. Sie führen Zielklärungsgespräche mit den Schülerinnen und Schülern und schließen Lernvereinbarungen mit ihnen ab.

Mit den Schülerinnen und Schülern aus Klasse 9 findet eine gezielte Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen statt.

2. Für Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgängen 7 und 8, deren Basisfähigkeiten in Mathematik nicht ausreichend vorhanden sind, wird mit handlungsorientierten Materialien in der Mathewerkstatt der Grundschule gearbeitet, um z.T. große Könnenslücken aufzuholen und den Schülerinnen und Schülern wieder Freude für dieses Fach zu ermöglichen. Die Evaluation des Schulversuches hat u.a. gezeigt, dass die fachliche Förderung in Mathematik hamburgweit intensiviert und verbessert werden sollte. Mit

dem Schritt, diese Matheförderung einzuführen, hat die Schule Kirchwerder auch auf diese Evaluationsergebnisse reagiert und damit gute Erfahrungen gemacht.

Gestaltung des Förderunterrichts ab Schuljahr 2010/2011

Die Gruppengröße in den Förderstunden ist auf sechs Schülerinnen und Schüler beschränkt.

Dieses Angebot ist für Schülerinnen und Schüler verpflichtend, die das Klassenziel nicht erreicht haben. Sind nicht alle Förderplätze belegt, können auch Schüler/innen teilnehmen, bei denen die Klassenkonferenz festgestellt hat, dass ein erhöhter Förderbedarf besteht.

Die Erfahrungen mit dem Förderunterricht zeigen, dass die Situationen und Bedürfnisse der Klassenstufen unterschiedlich sind (Motivation, Entwicklungsstand der Schüler/innen, klassen- und stufenspezifische Besonderheiten). Diese Erfahrungen wurden bei der Gestaltung des Förderunterrichts für das Schuljahr 2010/2011 aufgenommen.



Zur Arbeit in der Schule Kirchwerder liegt ein Filmschnitt auf der beiliegenden DVD vor. Die Kurzbeschreibung des Konzeptes finden Sie auf der beiliegenden CD.

4.4. Konzepte aus drei Hamburger Gymnasien

Im Schuljahr 2007/08 haben sich das Johannes Brahms Gymnasium, das Gymnasium Eppendorf und das Kurt Körber Gymnasium entschlossen, Konzepte in ihren Schulen zu erarbeiten, um auch in dieser Schulform eine Klassenwiederho-

lung zu vermeiden. Im Folgenden werden die Konzepte der Gymnasien im Überblick vorgestellt. Die ausführlichen Konzepte können Sie auf der beiliegenden CD finden.

4.4.1. Johannes-Brahms-Gymnasium

Das Förderkonzept des Johannes Brahms Gymnasiums⁶² hat sich im Laufe der Erprobung durch Veränderungen immer wieder den Erfordernissen der Schülerinnen und Schüler angepasst.

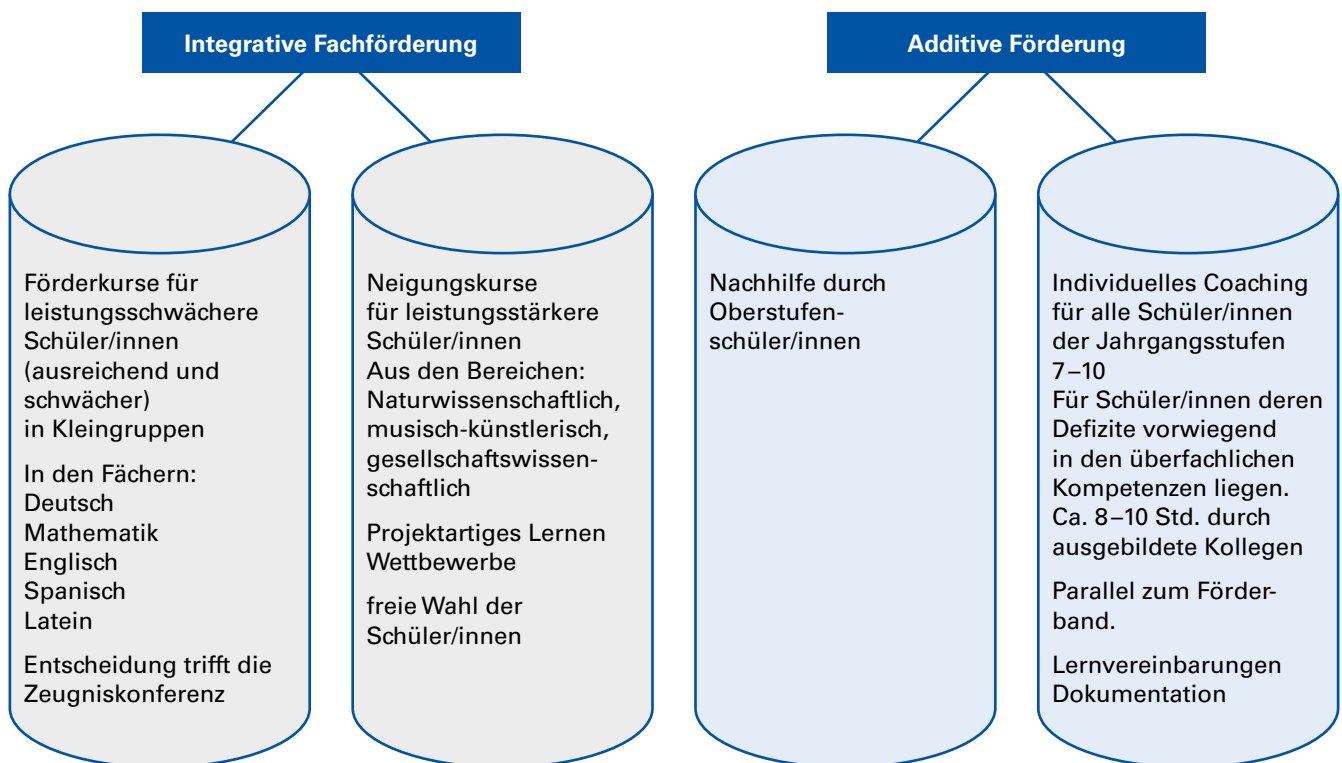
mittags für die Klassen 7 und 8 einmal in der Woche für zwei Stunden aufgelöst. In dieser Zeit teilen sich die Schülerinnen und Schüler dieser Jahrgänge in Förder- und Neigungskurse auf, die Leistungen werden in diesen Blöcken nicht benotet. Besondere Leistungen können im Zeugnis hervorgehoben werden, ansonsten werden nur die Teilnahme und das Arbeitsverhalten erwähnt.



Das ausführliche Konzept sowie die Kurzbeschreibung finden Sie auf der CD.

Im Wesentlichen basiert das derzeitige Konzept auf vier Säulen.

Im Rahmen eines Förderblocks wird der Regelunterricht im Klassenverband während eines Vor-



⁶² Das vorliegende Konzept wurde von Albrecht Gsell und Hendrik Löns erarbeitet.

4.4.2. Gymnasium Eppendorf

Konzept zur Individuellen Förderung statt Klassenwiederholung in den Klassen 7–9 am Gymnasium Eppendorf⁶³

Die Individualisierung des Lernens sowie die Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler gehört zu den großen Herausforderungen moderner Schulentwicklung. Die Ergebnisse internationaler wie nationaler Studien der vergangenen Jahre geben nicht nur das Leistungsniveau der Schulen wieder, sondern sie zeigen gleichzeitig eine große Heterogenität der Schülerleistungen an Gymnasien vor allem in der Mittelstufe. Aktuelle Lernstandserhebungen in Hamburg bescheinigen den Schülerinnen und Schülern einer Klassenstufe einen unterschiedlichen Lernstand von bis zu zwei Jahren. Sollen Schüler mit diesen unterschiedlichen Kompetenzniveaus und Wissensständen in einem Klassenzimmer gemeinsam erfolgreich und motivierend unterrichtet und soll die Klassenwiederholung in der Mittelstufe vermieden werden, so erfordert dies ein verändertes Verständnis von schulischem Lernen: **Die Individualisierung von Unterricht muss ins Zentrum der Unterrichtsentwicklung gestellt werden.**

Um verstärkt individualisierten Unterricht zu ermöglichen, muss geplant werden, welche Kompetenzen ein Kind im Unterricht erlangen soll. Übergeordnet legen die Bildungsstandards fest, was die Schülerinnen und Schüler können müssen. So sollten Lernarrangements entwickelt werden, die den Lernprozess so organisieren, dass die jeweiligen Ziele für alle am Lernprozess beteiligten erreicht werden.

Konkret bedeutet dies für die Umsetzung am Gymnasium Eppendorf, dass der Prozess der Individualisierung auf unterschiedliche Säulen gestellt wird: Additiv zum bestehenden Unterricht

werden im Rahmen der Begabten- sowie der individuellen Förderung besonders leistungsstarke sowie leistungs- und lernschwächere Schüler gefördert. Gleichzeitig ist es eine entscheidende Aufgabe, die Individualisierung und Kompetenzorientierung von Unterricht weiterzuentwickeln.

Individuelle Förderung: Ablauf

Seit Beginn der Individuellen Förderung im Schuljahr 2007/2008 wurde von der Konzeptgruppe ein Konzept für die Klassenstufen 7 und 8 entwickelt, das im Wesentlichen auf der **Fachförderung in den Fächern Mathematik und Deutsch** sowie auf der **Lernbegleitung** basiert. Die Projektgruppe hat zunächst Diagnoseinstrumente entwickelt und implementiert, um die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klassen, die eine spezielle Förderung erhalten sollen, festzulegen. Aufbauend auf diesem inzwischen erprobten Verfahren, das die Ergebnisse der Lernausgangslagenuntersuchung, die Beobachtungen der jeweiligen pädagogischen Konferenzen sowie der Zeugniskonferenzen einbezieht, erhalten die Schüler eine Lernbegleitung und/oder eine Fachförderung. Aufgabe der Projektgruppe „Individuelle Förderung“ ist es in diesem Zusammenhang, die beteiligten Kolleginnen und Kollegen über die Diagnoseinstrumente zu informieren und bei ihrer Arbeit zu unterstützen, die Zeugniskonferenzen der Sekundarstufe I zu beraten und im Anschluss bei der Durchführung der Fördermaßnahmen koordinierend tätig zu werden und die Ergebnisse zu evaluieren.



Das ausführliche Konzept sowie die Kurzbeschreibung finden Sie auf der CD.

⁶³ Erstellt von der Konzeptgruppe des Gymnasiums Eppendorf: Janina Arlt, Andreas Greverath, Brigitte Grosse-Stölten, Ernst Jordan, Dr. Nicola König.

4.4.3. Kurt-Körper-Gymnasium

„Fördern statt Wiederholen“ – konzeptionelle Gedanken und strukturelle Vorbereitungen für eine weiterentwickelte Unterrichtsarbeit am KKG.⁶⁴

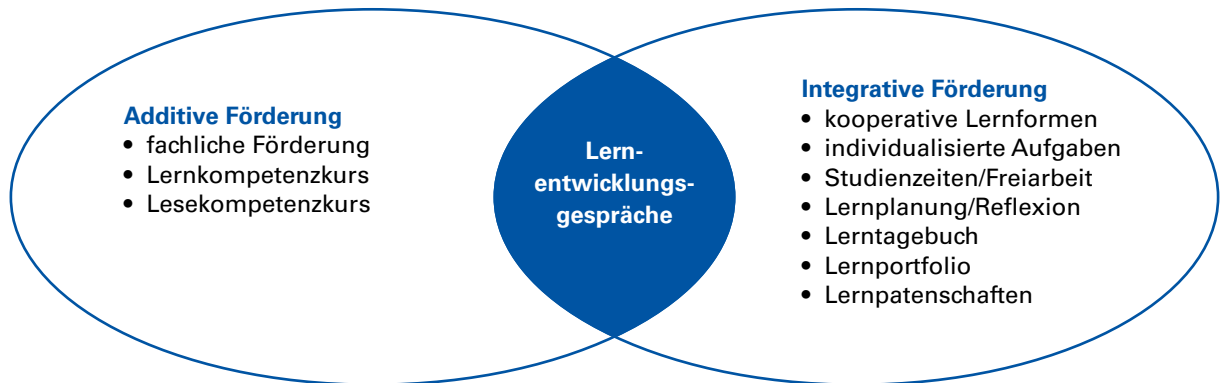
Das Konzept hat zum Ziel, Begrifflichkeiten und Abläufe innerhalb des Projektes „Fördern statt Wiederholen“ zu systematisieren. Wichtig ist uns dabei, dass sich die im Konzept formulierten Ideen leicht in den Schulalltag integrieren lassen. In diesem Konzept wird grundsätzlich zwischen Individualisierung des Lernens (siehe insbesondere 3.2) und problemspezifischer Förderung

unterschieden. Während die Individualisierung allen Schülern zugutekommen soll, ist die beschriebene Förderung nur für ausgewählte Schüler vorgesehen. Beide sind miteinander verzahnt, rücken sie doch den Einzelnen mit seinen individuellen Stärken und Schwächen stärker in den Mittelpunkt.

Das Konzept basiert auf integrativen und additiven Förderelementen.



Das vollständige Konzept und alle Materialien sind auf der CD zu finden.



⁶⁴ Erstellt von einem Autorenteam des Kurt-Körper-Gymnasiums unter Leitung von Annette Gerndt.

	Kurt-Körber-Gymnasium
Startjahr	2007/08
Konzeptentwicklung	Arbeitsgruppe unter der Leitung von Annette Gerndt
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Erhöhung der erfolgreichen Bildungsabschlüsse, d.h. Schülerinnen und Schüler, die am Ende von Klasse 6 geeignet für die gymnasiale Schullaufbahn gehalten werden, sollen die Sek. I erfolgreich abschließen und nach Möglichkeit auch Abitur machen. • Durch das Konzept sollen Strukturen und Mechanismen entwickelt werden, die Schülerinnen und Schülern durch schwierige Phasen der Lernentwicklung in fachlicher und nichtfachlicher Hinsicht helfen. • Individualisierung des Unterrichts und problemspezifische Förderung
Organisationsform	<p>Lernentwicklungsgespräche</p> <p>Additive Förderung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Förderung integriert in den Ganzttag • Schnelle Wirkung auf den Regelunterricht <p>Lernkompetenzkurs für die Klassen 7–10 Lesekompetenzkurs für die Klassen 7–10</p> <p>Integrative Förderung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kooperative Lernformen • Individualisierte Aufgaben • Studienzeiten/Freiarbeit • Lernplanung und Reflexion • Lerntagebuch • Lernportfolio • Lernpatenschaft
Wie wird der Förderbedarf erhoben?	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse der Zeugniskonferenzen • Das Frühwarnsystem • Die Ergebnisse der Lernausgangslagenuntersuchung • Die Lernpotentialanalyse
Inhalte	<p>Lernplanung</p> <p>Lernentwicklungsgespräche</p> <p>Fachförderung</p> <p>Lernkompetenz</p> <p>Lesekompetenz</p>
Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungsbogen zur Feststellung des Förderbedarfs durch die Zeugniskonferenz • Beobachtungsbogen für Fachlehrer zur Rückmeldung von auffälligen Leistungen im Rahmen des Frühwarnsystems • Testbeschreibung und Kriterien zur Lernausgangslagenuntersuchung • Informationen zur Lernpotentialanalyse • Schülerbogen zur Vorbereitung des Eltern-Schüler-Lehrer-Gesprächs • Lehrerbogen zur Vorbereitung des Eltern-Schüler-Lehrer-Gesprächs • Elternbrief und Checkliste • Informationen zu systemischen Fragen • Protokoll I – Beratendes Gespräch • Lernvereinbarung • Qualitätsstandards und Verfahrensgrundsätze für Förder- und Nachhilfekurse im Rahmen des Ganztagsangebotes • Aufbau des Lesekompetenzkurses • Konzept für den Kurs „Training von Lernkompetenzen“

5. Schlussbemerkung

Mit dem Schulgesetz vom 21.9.2010 ist die „individuelle Förderung statt Klassenwiederholung“ gesetzlich in § 45 verankert. In Absatz 1 heißt es „Zwischen den Jahrgangsstufen 1 bis 10 rücken die Schülerinnen und Schüler am Ende des Schuljahres in die nächsthöhere Jahrgangsstufe ihrer Schulform auf; ...(2) Erfüllt eine Schülerin oder ein Schüler nicht die in den Rahmenplänen festgelegten Leistungsanforderung in einem oder mehreren Fächern bzw. Lernbereichen, schließen Schule und Schülerin bzw. Schüler unter Einbeziehung der Sorgeberechtigten eine Lern- und Fördervereinbarung ab, in der die gegenseitigen Pflichten, insbesondere individuelle Fördermaßnahmen neben der regulären Unterrichtsteilnahme, vereinbart werden.“⁶⁵

Die individuelle Förderung kann vielfältige Formen annehmen, ein breites Spektrum der Möglichkeiten wurde in der vorliegenden Broschüre dazu aufgezeigt. Nicht immer ist die traditionelle Nachhilfe das geeignete Mittel der Unterstützung. Für viele Schülerinnen und Schülern,

deren Leistungen den Standards nicht entsprechen, ist mehr vom Gleichen gerade nicht die passende Förderung. Häufig setzt sich eine gute Unterstützung auch aus mehreren Elementen zusammen. Wir möchten alle Lehrerinnen und Lehrer ermutigen, nach dem passenden Förderangebot für ihre Schülerinnen und Schüler zu schauen. Bedeutsam ist dabei vor allem die Entwicklung eines schulinternen Förderkonzeptes,

- welches gut im Kollegium kommuniziert ist und gemeinsam getragen wird
- und neben der reinen Nachhilfe vielfältige Formen vorsieht.

⁶⁵ www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf v. 5.8.2011

6. Literaturliste

- Belser, H./Küsel, G.: Zum Sitzenbleiber-Problem an Volksschulen. Empirische Untersuchungen an Volksschulen in Hamburg. In: Biermann, R. (Hrsg.): Schulische Selektion in der Diskussion. Bad Heilbrunn: Klinghardt 1976
- Bergsson, M.: Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten. Organisation einer Schule. In: Bergsson, M./Döller-Fleiter, L. (Hrsg.): Praxis der Entwicklungstherapie. Bd. 1. Essen 1995
- Blagg, N.: Can we teach intelligence? A comprehensive evaluation of Feuersteins's instrumental enrichment program. Mahwah, N.J., Laurence Erlbaum Assoc., 1990
- Bredel, U.: Schriftspracherwerb und Orthografie. Hohengehren 2004
- Bredel, U.: Der Schrift vertrauen. In: Praxis Deutsch 221, 2010
- Bremerich, A.: Rechtschreibförderung – auch noch in der 8. Klasse? In Lernchancen Sammelband Fördern. Friedrich-Verlag, Seelze 2004
- Buresch, U.: Übersicht über die Merkmale der Entwicklungsstufen, die spezifischen Entwicklungsängste auf jeder Stufe und die Folgerungen an die entsprechende Lehrerrolle, unveröffentlichtes Papier, 2010
- Busse, A. u.a.: Begleitheft zu „FreiRaum 5/6“. Schroedel 2003
- Czerwanski, A./Solzbacher, C./Vollstädt, W. (Hrsg.): Förderung von Lernkompetenz in der Schule, Band 1: Recherche und Empfehlungen, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2002
- Deci, E. & Ryan, R.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, 1993
- Diagnostischer Rechtschreibtest 5. Hogrefe Göttingen 1993
- Dummer-Smoch, L./Hackethal, R.: Kieler Leseaufbau (Handbuch). veris-Verlag, 2007
- FreiRaum Kiste 5/6 . Schroedel, 2003, Blatt, I.: Lernheft Rechtschreiben www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Blatt/Lernmaterialien.htm
- Fuhrhop, N./Müller, A.: Methode, metot oder metoda. Praxis Deutsch 221, 2010
- Fulde, A.: Rechtschreiben erforschen 5/6. Cornelsen, 2007
- Eisenberg, P./Feilke, H.: Rechtschreiben erforschen. In: Praxis Deutsch 170, 2001
- Eisenberg, P.: Der Laut und die Lautstruktur des Wortes. In: Duden, Die Grammatik Bd. 4
- Erich, R. In: Sonderpädagogik in Bayern 48. Jahrgang 4/2005, S. 5–19 www.schule-wirtschaft.de/uploads/media/PDF-Regina-Erich.pdf
- Feuerstein, R./Rand, Y./Haywood, H.C./Hoffmann, M./Jensen, M.R.: Learning potential assessment device. Manual, Jerusalem, HWCRI. 1983
- Feuerstein, R.: Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability, Baltimore, University Park Press, 1980
- Fuhrhop, N./Müller, A.: Schriftstrukturen entdecken. In: Praxis Deutsch 221, 2010
- Gollwitzer, P. M.: Abwägen und Planen. Göttingen, 1991

- Grau, M.: Lesen beobachten mit dem Stolperwörter-Lesetest. In: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg (Hrsg.) Förderung von Lesekompetenz 3. Teil, 2008
www.li.hamburg.de/testbibliothek
- Großpietsch, J.: www.youtube.com/watch?v=te74nt3bdfg&feature=channel
- Hecker, Ulrich: Neue Formen der Leistungsbewertung: www.regenbogenschule.de
 Grafik von Wilhelm Nüchter, Moers
- Heckhausen, H. (Hrsg.). Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin Heidelberg, 1987
- Heckhausen, H.: Motivation und Handeln. 2. Aufl. Berlin – Heidelberg, 1989
- Herne, Karl L./Neumann, Carl L.: Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse AFRA. Alfa Zentaurus 2002
- Hessische Individuelle Lernpläne, 2007
- Heuberger B.: Im Dschungel der Wörter. Tübinger Orthografie-Programm. Shaker Media 2010
- Hinz, R., Schumacher, B. (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Jahrbuch Grundschulforschung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006
- Höhmann, K.: www.ler-nrw.de/material/HoehmannFoerderplanVeranstaltung.pdf
- Hong, G. & Raudenbush, S.W. (2005): Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, 27/2005, Nr. 3
- Hußmann, St./Leuders, T./Prediger, S.: Schülerleistungen verstehen – Diagnose im Alltag. In: PM Heft 15, Juni 2007, www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/07-PM15-Diagnose-Einfuehrungsartikel.pdf
- Ingenkamp, K.: Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Weinheim: Beltz, 1972
- Ingenkamp, K.-H./Lissmann, U.: Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik, Weinheim, 6. Aufl.
- Janssens, A.: Entwicklung fördern – Ein Arbeitsbuch für Eltern und Erzieher, Borgmann Media, 2005
- Jerusalem, M.: Individuelle Förderung durch Stärkung von Selbstwirksamkeit. HU Berlin, 2011, S. 48
www.ganztag-nrw.de/movies/Hamm%20public%20Mai%202011.pdf.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R.: www.zpid.de/pub/tests/pt_1003t.pdf
- Jerusalem, M.: Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit, Berlin, 2006.
www.psilab.educat.hu-berlin.de/forschung/FoSS.pdf
- Klein, J.: Gebärden für Laute und ein Baukasten für Wörter. Kreisel e.V. Hamburg
- Kleinmann, K.: Verstehen, Beobachten und gezieltes Fördern von LRS-Kindern. Borgmann 2006
- Klemm, K.: Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Bertelmann Stiftung, 2009

Köpcke, B./Liedtke-Schöbel, M./Pracht, G./Wollmann Schewe, G.: Arbeitsgruppe des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg, Referat für Schulformen und Schulstufen, 2010

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LIQ): Testbibliothek
www.li.hamburg.de/testbibliothek

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Referat Qualitätsentwicklung und Standardsicherung: www.lernstand.hamburg.de
www.li.hamburg.de

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg (Hrsg.): Individuelle Förderung, Leitfaden für die Unterrichtspraxis der SI, Aulis Verlag Deubner, Köln, 2009

Leitfaden für das Führen eines Lehrertagebuchs, in: Grundschulmagazin 2.2007, Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH

Liedtke-Schöbel, M.; Pracht, G.: Grundverständnis „Pädagogische Diagnostik“, www.li.hamburg.de

Lorenz, J. H.: Hamburger Rechentest Haret: www.li.hamburg.de/testbibliothek

Mandl., H. und Friedrich, H.: Lern- und Denkstrategien. Göttingen, Toronto, Zürich: Hofgreffe, 1992, Nach: Herold, M. und Landherr, B.: Selbstorganisiertes Lernen, ein systemischer Ansatz für Unterricht. Schneider Verlag Hohengehren, 2003

May, P.: HSP 5–9 Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Hamburg, 2002

Meyenburg, C.: Die Sache mit dem X. Brain-Gym in der Schule. VAK Verlag, 1997

Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG. Berlin, 2004

Nyfeler, R.: Förderung grundlegender Denk- und Lerngrundstrukturen. Der Ansatz von Feuerstein. Mitteilungen des Verbands sonderpädagogischer Fachlehrerinnen und Fachlehrer des Kantons Zürich, 3,93,1993 www.lernpraxis.ch

Paradies, L.: Arbeitsgruppe „Pädagogische Diagnostik“ mit Pracht, G.; Liedtke-Schöbel, M. Landesinstitut für Lehrerbildung, 2007

Paradies, L./Greving, J./Wester, F.: Individualisieren im Unterricht. Erfolgreich Kompetenzen vermitteln, Cornelsen Scriptor, 2010

Paradies, L./Linser, H. J./Greving, J.: Diagnostizieren, Fordern und Fördern, Cornelsen Scriptor, 2007

Reiff, R.: <https://www.friedrich-verlag.de/data/39E1DC4E02B74226AA2C42328C20B04A.0.pdf>

Renz, M.: Evaluationsbericht, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Referat Qualitätsentwicklung und Standardsicherung, LIQ, 2009

Reuter-Liehr, C.: Lautgetreue Lese- und Rechtschreibförderung, Band 1, Verlag Dr. Dieter Winkler Bochum, 2008

Reuter-Liehr, C.; Michel, H.-J.: FRESCH Freiburger Rechtschreibschule. AOL-Verlag 2005

Rinderle, B.: Fit trotz LRS. Strategien und Übungen Klasse 5–7. AOL-Verlag, 2006

- Sandfuchs, U.: Unterricht. In: Keck, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinghardt, 1994
- Schmitz, G.: Förderdiagnostik einmal anders. Eine Einführung in die Lernfähigkeitsdiagnostik Reuven Feuersteins. Sonderpädagogik, 20,1,1990
- Sommer, M./Stünkel, S.: In: Hamburg macht Schule Heft 1/98
- Storch, M./Riedener, A.: Ich pack´s! Selbstmanagement für Jugendliche, Bern, 2005
- Thomsen, R., Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg, Referat Deutsch, 2010
- Tillmann, K.-J./Krohne, J.: „Sitzenbleiben“ – eine tradierte Praxis auf dem Prüfstand. In: SchulverwaltungSpezial, Heft 4/2006
- Volk, H.: „Schlecht gewesen, bleiben lassen“ Fragen der Neuroökonomie. In: FAZ, Ffm. vom 26.2.2005
- Weinert, F. E. & Waldmann, M.R.: Das Denken Hochbegabter – intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse. Zeitschrift für Pädagogik, 31, 1985
- Werning, R.: Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag. In: Friedrichs Jahresheft 2006
- Wettstein, P., Bühlmann, R. (Hrsg.): Erfahrungen mit der kognitiven Förderung nach Feuerstein, Edition SZH, 1988
- Willenbrink, M.: Prozessorientierte systemische Diagnostik als Prävention. In: Lernchancen Sammelband „Fördern“. Friedrich Verlag, 2004
- Wilson P. und Long, I.: Persönlichkeit werden, Verlag an der Ruhr, Mülheim, 1991
- Winter, F.: Diagnosen im Dienst des Lernens. In: Diagnostizieren und Fördern. Friedrichs Jahresheft 2006, S. 22
- Winter, F.: www.portfolio-schule.de/doc/doc_download.cfm?025E4FDD7804452490C24B1689ED8FD0
- Winter, F.: www.portfolio-schule.de/data/49F3E55F2BB5449F8B03AD7D1006B80B.0.pdf
- Zöllner, H.; Kahn, U.; Rindt, I.: Lernen für den Ganzttag, Berlin Brandenburg, Modul 8 Individuelle Förderung – Chancen, Möglichkeiten, Anforderungen, 2008
- www.gymnasium-st-christophorus.de/Dokumente/Lernferien.pdf
- www.archiv-der-zukunft.de/Filmuebersicht/Das-Wunder-von-Bremen.-Das-Jacobs-Sommercamp.php 2.12.2010 www.sommercamp-bremen.de
- www.didaz.phil.uni-erlangen.de/forschung/forschungsprojekte.shtml
- www.youtube.com/watch?v=nZCXun8Dbec
- www.schulaemter-bw.de/servlet/PB/show/1286024/110511_Mueller_Beatenberg_Praesentation.pdf

Inhaltsverzeichnis CD

Materialien und Kopiervorlagen

3.1.1.1. Sozial-emotionale Entwicklung

- Erwachsenenrolle und Entwicklungsängste in jeder Entwicklungsstufe
- Interventionsstrategien
- Fähigkeitenmerkmale
- Stufenziele

3.1.1.2. Diagnose von Lernkompetenz

- Kompetenzraster zur Entwicklung von Lernkompetenz
- Stufen der Entwicklung von Lernkompetenz

3.1.2.1. Beobachten

- Diagnosebogen Deutsch Lesen
- Diagnosebogen Rechtschreibung
- Kompetenzraster Lesen
- Diagnosebogen Mathematik
- Diagnosebogen Fremdsprachen
- Dialogische Lernbegleitung
- Leitfaden für ein Lehrertagebuch

3.1.2.2. Klassenarbeiten

- Klassenarbeiten anders nutzen
- Selbstdiagnosebogen

3.1.2.3. Aufgaben

- Komplexe Aufgaben zur Diagnose und Förderung

3.2.1. Stationen Kreislauf individuelle Lernplanung

- Stationen zur individuellen Lernplanung

3.2.2. Individuelle Lernplanung

- Individueller Lernplan
- Phasen der Lernplanerstellung
- Zeitraster für die Lernplanerstellung

3.2.3. Förderung der Rechtschreibkompetenz

- Fachdidaktische Gesichtspunkte bei der Förderung
- Material:
 - Checkliste zur Rechtschreibung 1 und 2
 - Kurze und lange Vokale
 - Lautgebärden 1 und 2
 - Methode des Silbenschwingens
 - Morphem
 - Orthoregeln Raster
 - Partnerspiel Silbenanalyse
 - Rechtschreibspiel
 - Rechtschreibung Schritte
 - Spielideen Silbengliedern
 - Spielidee
 - Strategien
 - Trenne die Anfangs- und Endbausteine ab
 - Weitere Spielideen
 - Kurz-lang Memory

3.2.4.1.1. Kriterien für gelungene Zielformulierungen

- Formulierung des Zieles

3.2.4.1.3. Die Zielerreichungsskala

- Zielerreichungsskala blanko
- Arbeitsblätter zur Zielerreichungsskala 1–7

3.2.4.1.4. Zielklärungsgespräche

- Leitfragen für Schüler/Lehrer Gespräch
- Lösungsorientierte Fragen in Zielklärungsgesprächen

3.2.4.2. Lernvereinbarungen

- Baum der Stärken
- Beispiele für gelungene Lernvereinbarungen
- Hürdenlauf 1 und 2
- Mein Tor der Woche
- Mein Ziel, meine nächsten Schritte
- Vorlage Grundschule
- Vorlage Sekundarstufe I
- Wie erreichst du deine Ziele?

3.2.4.3. Logbuch

- Logbuch Vorlage

3.2.4.6. Checktest

- Checktest Beispiel Bruchrechnung

4.3.1. Schule am Altonaer Volkspark

- Kurzkonzept Altonaer Volkspark
- Qualitative Evaluation des Schulversuchs

4.3.2. Schule Luruper Hauptstraße

- Bogen für das blaue Oktavheft
- Elternbrief
- Erhebungsbogen für die Zeugniskonferenz
- Kurzbeschreibung Schule Luruper Hauptstraße
- Verfahrensablauf

4.3.3. Schule Altrahlstedt

- Kurzbeschreibung Altrahlstedt
- Qualitative Evaluation des Schulversuchs

4.3.4. Schule Kirchwerder

- Bogen zur Lernplanung
- Elternbrief
- Individueller Lernplan
- Kurzbeschreibung Schule Kirchwerder
- Lernvereinbarung

4.4. Konzepte der Gymnasien

4.4.1. Johannes-Brahms-Gymnasium

- Förderkonzept des Johannes-Brahms-Gymnasiums
- Kurzbeschreibung des Johannes-Brahms-Gymnasiums

4.4.2. Gymnasium Eppendorf

- Förderkonzept Gymnasium Eppendorf
- Auswertung der Lernvereinbarung
- Elternbrief
- Fachlehrer Feedback
- Lernvereinbarung Formular
- Sozialbogen für Lehrer
- Übergabeprotokoll
- Schülerbogen
- Kurzbeschreibung Gymnasium Eppendorf
- Protokollbogen Lernvereinbarungen

4.4.3. Kurt-Körper-Gymnasium

- Förderkonzept des Kurt-Körper-Gymnasiums
- Kurzbeschreibung des Kurt-Körper-Gymnasiums
- Materialien
 - F1 Der Beobachtungsbogen zur Feststellung des Förderbedarfes durch die halbjährliche Zeugniskonferenz
 - F2 Beobachtungsbogen für Fachlehrer zur Rückmeldung von auffälligen Leistungen im Rahmen des Frühwarnsystems
 - F3 Die Testbeschreibung und Kriterien zur Lernausgangslagenuntersuchung sowie mögliche Rückschlüsse
 - F4 Weiterführende Informationen zur Lernpotentialanalyse
 - F5 Schülerbogen zur Vorbereitung eines Eltern-Schüler-Lehrer-Gesprächs
 - F6 Lehrerbogen zur Vorbereitung eines Eltern-Lehrer-Schüler-Gesprächs
 - F7 Elternbrief inklusive Checkliste für das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch
 - F8 Weiterführende Informationen zu systemischen Fragestellungen und deren Zielen
 - F9 Protokoll I – Beratendes Gespräch
 - F10 Lernvereinbarung
 - F11 Die Qualitätsstandards und die Verfahrensgrundsätze für Förder- und Nachhilfkurse im Rahmen des Ganztagschulangebotes
 - F12 Die Definition von Lesekompetenz und der Aufbau des Kurses
 - F13 Das Konzept für den Kurs für das Training von Lernkompetenzen

Filme

1. **Schule Altrahlstedt:** „Fördern im Team“.
2. **Schule Luruper Hauptstraße:** „Systematischer Verfahrensablauf“.
3. **Schule am Altonaer Volkspark:** „Erlebnispädagogische Herausforderungen“.
4. **Schule Kirchwerder:** „Unterschiedliche Art der Förderung in jedem Jahrgang. Förderung der Basiskompetenzen in der Mathewerkstatt der Grundschule“.

