

Klasseninterne Differenzierung

Wie geht das?

Zusammengestellt von

Andreas Baumgarten
Rainald Könings
Lothar Sack
Ingrid Wenzler

Klasseninterne Differenzierung

Wie geht das?

Zusammengestellt von

Andreas Baumgarten
Rainald Könings
Lothar Sack
Ingrid Wenzler

Inhalt

Vorwort	5
Teil 1: Einleitung	7
Teil 2: Schulvorstellungen	18
Gesamtschule Winterhude Hamburg	23
Max-Brauer-Schule Hamburg	25
Ida-Ehre-Gesamtschule Hamburg	26
IGS Querum Braunschweig	31
Janusz-Korczak-Gesamtschule Gütersloh	32
Laborschule Bielefeld	37
Gesamtschule Friedenstal Herford	38
Sophie-Scholl-Gesamtschule Remscheid	43
EU-Mail	49
Teil 3: Workshops	
Fachübergreifend	
Die Veränderung der Lehrerrolle im individualisierten Unterricht	54
Welche schulischen Faktoren sind förderlich für individuelles Lernen in heterogenen Gruppen?	59
Deutsch	
Materialien für den differenzierenden Deutschunterricht an Beispielen	66
Innere Differenzierung im Fach Deutsch im 9. Jahrgang	67
Englisch	
My London Travel Guide	71
Unterricht in heterogenen Lerngruppen – Individuelles Lernen	
und Arbeiten, Entwicklung und Bewertung von Klassenarbeiten	76
Mathematik	
Klasseninterne Differenzierung in Mathematik	81
Individualisierung und Förderung im Mathematikunterricht in heterogenen Lerngruppen	86
Naturwissenschaften	
Kompetenzorientiertes Arbeiten in Chemie und Biologie an Fallbeispielen (9./10. Jahrgang)	90
Innere Differenzierung im Jahrgang 9/10 am Unterrichtsbeispiel Energie	94

Vorwort

**Bundesarbeitstagung
der GGG im November
2008 in Herford**

Warum das Thema Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Klasseninterne Differenzierung, Individualität der Lernprozesse „in der Luft“ lag und liegt, versuchen wir in der Einleitung zu ergründen. Die Tagung, von deren Ergebnissen dieses Buch handelt, hatte jedenfalls eine rege Nachfrage – ca. 200 Teilnehmer, wobei „nur“ im Internet und unserer Verbandzeitschrift eingeladen wurde; natürlich spielte auch diesmal die Mundpropaganda eine Rolle. Die große Resonanz hat uns jedenfalls zu der Überlegung gebracht, in den Jahren ohne Bundeskongress auch künftig eine thematisch konzentrierte Bundesarbeitstagung durchzuführen.

Der Arbeitskreis KMK (AK-KMK) der GGG hat die Tagung vorbereitet. Im Vordergrund sollte der Erfahrungsaustausch stehen, das Voneinander-Lernen. In einer ersten Phase stellte sich jede referierende Schule vor, um das Umfeld zu beleuchten, in dem die klasseninterne Differenzierung stattfindet. Dabei kamen sowohl Schulen zu Wort, für die die äußere Fachleistungsdifferenzierung schon seit Langem kein Thema mehr ist, und solche, die noch mitten in der Entwicklung stehen. In einem zweiten Teil gab es workshops der referierenden Schulen zu einzelnen Aspekten des Themas. Wir hoffen, dass wir mit dieser Konzeption auch eine geeignete Gliederung für die Darstellung der Materialien und Ergebnisse der Tagung gefunden haben. Alles, was darüber hinausgehend den Ablauf der Tagung betrifft, findet sich auf der beigelegten Material-CD.

Von den meisten Schulen liegen Kurz-Beschreibungen ihrer Schule vor. Ebenso von den Workshops. Sie werden fallweise ergänzt durch Materialien, die sich entweder auf der beiliegenden CD befinden oder angefordert werden können. Es empfiehlt sich, beim Vorhandensein einer Präsentation, diese parallel zum Lesen der Texte bereit zu halten. Für die zur Verfügung gestellten Präsentationen, Unterrichts- und Lernmaterialien habe wir den Schulen und Referenten zu danken, in besonderer Weise der IGS Querum und der gastgebenden Gesamtschule Friedenstal:

Material-CD liegt bei

Einleitung

Quorum ist bereit, Materialien auf Anforderung zur Verfügung zu stellen, Materialien der Gesamtschule Friedenstal weit über das Workshop-Thema hinaus befinden sich auf der Material-CD.

Abschluss der Tagung und Auftakt der anschließenden Mitgliederversammlung der GGG war ein Beitrag des stellvertretenden Vorsitzenden des befreundeten Grundschulverbandes Ulrich Hecker „Schülerinnen und Schüler: Objekte des Unterrichts oder Subjekte ihrer Lernprozesse?“. In beeindruckender Weise zeigte er uns, wie vielfältig und kompetent die Grundschule mit der Individualität der Lernwege ihrer Schüler umzugehen vermag. Für viele ein Hinweis, beim Eintritt in die Sekundarstufe genauer hinzuschauen, was die Kinder bereits können und mitbringen, und auch sich in der eigenen Pädagogik von den Grundstufenerfahrungen anregen zu lassen. Die Präsentation seines Vortrages befindet sich ebenfalls auf der Material-CD.

Schließlich ist der gastgebenden Schule für die freundliche Aufnahme dank zu sagen: der Gesamtschule Friedenstal Herford, in der der Umgang mit der Heterogenität der Schüler selbst ein virulentes Thema ist.

Möge dieses Buch dazu beitragen, die positiven Erfahrungen mit dem Abschied von der äußeren Leistungs-Differenzierung zu verbreiten und andere dazu anzustiften, die Ideen zu adaptieren und weiterzuentwickeln.

Die Herausgeber

Einleitung

Auf der Material-CD befinden sich eine Zusammenstellung der derzeit geltenden Differenzierungs-Vorschriften der Bundesländer, eine tabellarische Übersicht der Differenzierungsregeln, sowie eine vorläufige Liste von Schulen, die auf äußere Leistungsdifferenzierung verzichten.

Die Einleitung versucht eine – zugegeben parteiische – Sicht auf die Situation der Schulen für das gemeinsame Lernen zu geben. Dabei soll soviel aus der Gesamtschulentwicklung dargestellt werden, dass der Stellenwert der derzeitigen Diskussion um das Lernen in heterogenen Gruppen, die Bemühungen um Differenzierung bei der Lernorganisation und das Respektieren der Individualität der Lernprozesse eingeschätzt werden kann.

Ende der 60-Jahre und in den 70-Jahren wurden integrierte Gesamtschulen in größerer Zahl gegründet. Es herrschte pädagogische Aufbruchstimmung; vielfältige Konzepte und Modelle wurden erprobt. Von Anfang an gab es ein Zentralproblem: der Umgang mit der Vielfalt. Als Schule, die sich grundsätzlich als gemeinsame Schule für alle verstand, musste die Gesamtschule den Umgang mit der Vielfältigkeit der Kinder und Jugendlichen bewältigen. Schließlich musste – und wollte – sie sich um alle Schüler kümmern, auch um die, die nicht ins Konzept zu passen schienen; sie konnte diese Schüler nicht einfach wegschicken, wie es das selektierende Schulsystem praktiziert. Die Schule war schließlich für die Schüler da und nicht umgekehrt.

Rückblick

Für die Bewältigung der Heterogenität gab es von Anfang an zwei entgegengesetzte Konzepte:

- das Leitbild der homogenen Lerngruppe und
- das Leitbild der heterogenen Lerngruppe.

„Homogene“ Lerngruppen

Wir wissen, dass es homogene Lerngruppen nicht gibt. Trotzdem ist das Leitbild der leistungs-homogenen Lerngruppe nach wie vor Grundlage des selektiven Schulsystems, bestimmte aber auch viele Überlegungen zur Gesamtschule. Es wird beherrscht von der traditionellen Vorstellung des gleichschrittigen Unterrichts in jeder Lerngruppe: Alle bekommen zur gleichen Zeit dasselbe Thema gestellt, sollen zur gleichen Zeit die gleichen Aufgaben lösen und werden zur gleichen Zeit überprüft. Der Heterogenität der Schülerschaft hofft man dadurch gerecht zu werden, dass die Schüler Lerngrup-

pen unterschiedlicher Leistungsfähigkeit zugewiesen werden; die (nicht haltbare) Idee unterschiedlicher Begabungstypen stand letzten Endes dabei Pate, wenn auch manchmal nicht deutlich ausgesprochen. Der Fortschritt in der Gesamtschule gegenüber dem gegliederten Schulsystem wurde und wird darin gesehen, dass die Schüler nicht in allen Fächern auf dem niedrigeren oder höheren Lernniveau unterrichtet werden, sondern sie in jedem Fach gemäß ihrer Leistungsfähigkeit einem unterschiedlichen Niveau angehören können. Als weiterer Vorteil wird angesehen, dass je nach Leistungsentwicklung die Schüler leichter die Unterrichtsniveaus wechseln können, im herkömmlichen Schulsystem wäre dazu ein Schulwechsel erforderlich. Ausprägungen dieser Idee waren und sind Fachleistungs-Differenzierungsmodelle, die zwischen zwei und vier (teilweise noch mehr) verschiedene Niveausstufen vorsahen. Eines der bekanntesten ist das vierstufige FEGA-System, benannt nach den verschiedenen Kursniveaus: Fortgeschrittenen-, Erweiterungs-, Grund- und Aufbaukurse. Dieses Modell wurde in Berlin erfunden und beherrscht im Kern noch heute die Berliner Gesamtschullandschaft, einschließlich der Notengebung.

Das Leitbild der heterogenen Lerngruppe ist weniger an der möglichst leichten Durchführbarkeit des lehrerzentrierten Fachunterrichts orientiert, sondern eher an der Vorstellung, das demokratische Miteinander verschiedener Menschen bereits in der Jugend und der Schule zu praktizieren. Das Motto „Gemeinsam leben kann man nur gemeinsam lernen“ bringt dies recht gut auf den Punkt. Verschiedenheit wird also nicht als Störung oder gar Bedrohung eines effektiven und effizienten Unterrichts gesehen, die möglichst vermieden und beseitigt werden muss, sondern im Gegenteil als Reichhaltigkeit, als konstitutives und konstruktiv zu nutzendes Element des gemeinsamen Lernens. Nun weiß jeder, dass die in der Referendarzeit gelernten traditionellen Unterrichtsverfahren hierfür nicht taugen. Häufig ist daraus der Schluss gezogen worden, dass die heterogene Lerngruppe zwar eine sympathische, aber leider illusionäre Idee sei. Dabei gibt es eine Pädagogik, ausgehend von vielen Ideen der Reform-

Heterogene Lerngruppen

pädagogik, die jedem Schüler seinen Lernweg und sein Lerntempo ermöglicht. Das bedeutet, dass die Schüler nicht alle zur selben Zeit das Gleiche lernen, ja dass insgesamt die Schüler Unterschiedliches lernen. Man muss sich auch von der Vorstellung lösen, dass man als Lehrer jeden individuellen Lernprozess planen und kontrollieren kann. Vielen Lehrern fällt diese andere Rolle schwer, die weniger den Wissensvermittler sondern eher den Lernberater verlangt. Die Verantwortung des Lehrers besteht dann nicht mehr darin, den im Lehrplan vorgeschriebenen Stoff durchgenommen zu haben (und den Lernerfolg zum Problem des Schülers zu erklären), sondern jeden Schüler zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit Problemen und zu einem möglichst selbst gesteuerten effizienten Lernen zu bringen, kurz „Lernen statt unterrichtet werden“. Die hier zu nennenden Lernformen sind vielfältig: Freies Lernen, Wochenplanarbeit, Lernbüro, Epochen, Projekte, Werkstätten, Praktika, außerschulische Lernorte, Leider ist diese Pädagogik, die eine Pädagogik der gemeinsamen Schule für alle ist, kein Standardgegenstand der Lehrerausbildung, sondern wird mitunter sogar misstrauisch beäugt.

Die realen Schulen

In den real existierenden Gesamtschulen gab es das gesamte Spektrum von nach traditionellen Bildungsgängen sortierten Lerngruppen (Extremfall: kooperative Gesamtschulen) bis zu Schulen, die grundsätzlich in leistungsheterogenen Lerngruppen arbeiten (z.B. Laborschule Bielefeld, Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen, Bettina-von-Arnim-Gesamtschule Berlin). Die meisten Gesamtschulen realisierten eine Mixtur der verschiedenen Elemente.

Viele A-Länder (SPD-geführte Bundesländer) hatten ein Interesse daran, die in größerer Zahl gegründeten Gesamtschulen aus dem Status des Schulversuchs in den der Regelschule zu überführen. Die an den Gesamtschulen erworbenen Abschlüsse sollten auch in den B-Ländern dauerhaft anerkannt werden. Dazu wurde 1982 eine Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) getroffen, die die Bedingungen hierfür festlegte. Die Vereinbarung

bestimmte, dass in den Fächern Deutsch, 1. Fremdsprache, Mathematik und zwei der Naturwissenschaften der Unterricht in mindestens zwei Niveaustufen in äußerer Fachleistungs-Differenzierung durchzuführen war. Vereinfacht gesprochen, wurden für diese Fächer faktisch stark leistungs-heterogene Lerngruppen ab bestimmten Jahrgängen verboten. Die B-Länder diktierten damit den A-Ländern die interne Struktur ihrer Schulen – soviel zu den Vorteilen des Bildungs-Föderalismus. Allerdings war der Widerstand einiger A-Länder auch nicht sehr groß, war für sie doch die Leistungs-Differenzierung die Methode der Wahl. Es fehlte ein Bewusstsein für die fatalen Auswirkungen der Festschreibung der äußeren Leistungsdifferenzierung. Einige Länder gingen mit ihren landesspezifischen Festlegungen über die Forderungen der KMK hinaus: Das betraf sowohl den Umfang der Fächer, die Anzahl der Differenzierungsniveaus als auch den Zeitpunkt des Beginns der Differenzierungs-Maßnahmen. Von diesen Regelungen ausgenommen wurden insgesamt sechs Einzelschulen in der gesamten Bundesrepublik: die Albert-Schweitzer-Schule Hamburg, die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen, die Bettina-von-Arnim-Schule Berlin, die Fritz-Karsen-Schule Berlin, die Gesamtschule Köln-Holweide und die Gesamtschule Köln-Höhenhaus. Sie durften so weiter machen, wie bisher.

Bis zur KMK-Regelung gab es eine reichhaltige Landschaft unterschiedlichster Modelle von Gesamtschulen, die sehr ideenreich mit der Heterogenität umgingen. Bis auf die schon erwähnten sechs Schulen der Ausnahmeliste bedeutete die KMK-Vereinbarung ein abruptes Ende der Realisierung ihrer Konzeptionen, sofern sie von den KMK-Vorgaben abwichen. Nur einigen gelang es, die offiziellen Vorschriften „phantasievoll“ zu interpretieren. Das Ergebnis der KMK-Vereinbarung war die Schaffung einer „Standard-Gesamtschule“ mit einigen länderspezifischen Ausprägungen. Das Gemeinsame war äußere Leistungs-Differenzierung in den Fächern Deutsch, 1. Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaften, „undifferenzierter“ Unterricht in den gesellschafts-

KMK-Regelungen

Auswirkungen – „Standard- Gesamtschule“

kundlichen und musischen Fächern sowie in Sport, sowie dem „interessen-differenzierten“ Wahlpflichtunterricht.

Die Festlegung der äußeren Differenzierung auf die für den Schulabschluss besonders wichtigen „harten“ Fächer (DE, 1. FS, MA, NW) folgt implizit der Vorstellung, dass (nur) die äußere Fachleistungsdifferenzierung belastbare Lernergebnisse erzielen kann, während „soziales Lernen“ eher etwas für die „weichen“ Fächer ist. Jedenfalls führte diese Festlegung auch zu einer minderen Wertigkeit der heterogenen Lerngruppe, insbesondere des Klassenverbandes, der mancherorts zur bloßen Tutorengruppe verkam.

Die in der Tat benutzten Begriffe „undifferenziert“ und „interessen-differenziert“ sind problematisch und stellen die Situation nicht angemessen dar: Der im Klassenverband stattfindende Unterricht in den „undifferenzierten“ Fächern stellt an die dort arbeitenden Lehrer erhebliche Differenzierungs-Anforderungen im Umgang mit unterschiedlichen Schülern. Die angemessenere Bezeichnung wäre „binnendifferenziert“ oder „klassenintern differenziert“. Dass trotzdem die Bezeichnung „undifferenziert“ häufig benutzt wird, zeigt nur, dass vielfach die äußere Differenzierung als die einzig handhabbare und damit beherrschende Differenzierungsform angesehen wurde und wird.

Die Kennzeichnung „Interessen-Differenzierung“ für den Wahlpflichtbereich muss teilweise als euphemistisch angesehen werden, verbirgt sich doch in vielen Fällen hinter der Alternative von zweiter Fremdsprache und Arbeitslehre letzten Endes eine schulinterne soziale Selektion. Auch ist der ursprünglich für alle Schüler gedachte polytechnische Lernbereich der Gesamtschulen durch das Abdrängen des Faches Arbeitslehre in den Wahlpflichtunterricht zu einem Lernbereich für die „schwächeren“ Schüler geworden.

Der mit der Leistungs-Differenzierung und dem Wahlpflichtbereich verbundene Organisationsrahmen führte dazu, dass für Gesamtschulen Mindestgrößen – in manchen Bundesländern ursprünglich 6- bis 8-Zügigkeit – festgelegt wurden, die weit über

den der traditionellen Schulen des gegliederten Systems lagen. Das erschwerte einerseits die Gründung neuer Gesamtschulen und machte sie andererseits unattraktiver, da in ihnen häufig die Anonymität einer Großorganisation befürchtet wurde.

Weiterhin zwangen die Vorgaben die Gesamtschulen zu einer Organisation, bei der sich die Schüler von Unterrichtsstunde zu Unterrichtsstunde in einer anders zusammengesetzten Lerngruppe in wechselnden Räumen befinden. Kontinuierliche soziale Beziehungen untereinander aber auch zu den Tutoren, Verantwortungsbereiche wie etwa beim Klassenraumprinzip und ein „sich zu Hause Fühlen“ sind unter diesen Bedingungen nur schwer zu realisieren.

Insgesamt haben die KMK-Vereinbarungen und die darauf fußenden länderspezifischen Organisationsvorschriften einerseits zu einer Vereinheitlichung der Gesamtschullandschaft geführt, andererseits haben sie vielversprechende Ideen zum konstruktiven Umgang mit heterogenen Schülergruppen abgewürgt, zumindest erschwert, man kann von einer Mehltau-Wirkung sprechen. Insbesondere in der Außenwahrnehmung wurde vielerorts die Leistungsdifferenzierung, also das Sortieren von Schülern als konstitutives Merkmal der Gesamtschule angesehen, das die Grundidee der gemeinsamen Schule für alle überlagert (hat). Dennoch gab es etliche Konzepte, den ursprünglichen Prinzipien der Gesamtschule zu einer stärkeren Wirkung zu verhelfen (z.B. das Team-Kleingruppen-Modell); stets wurden dabei die organisatorischen Vorgaben als hinderlich erlebt und es erforderte viel Energie und Phantasie, ihre negativen Konsequenzen wenigstens abzumildern.

Für die „Ausnahmeschulen“ hatte die KMK-Vereinbarung ebenfalls z.T. negative, wenn auch nicht so gravierende Auswirkungen. Einerseits konnten diese Schulen ihre bisherige Praxis fortsetzen, andererseits bewirkte die Ausnahmeliste eine Art „Einbetonierung“: In Berlin z.B. wurde ihre Weiterentwicklung konsequent mit dem Hinweis auf die damit verbundene Gefährdung des Ausnahmestatus seitens der Schulbehörde behindert.

**KMK-Regelungen
als Mehltau**

**Auswirkungen –
„Ausnahmeschulen“**

**Organisatorische
Konsequenzen**

Lockerung der KMK-Vorschriften ...

In der Folgezeit lagen so gravierende Ereignisse wie Wende und Ende der DDR und die anschließende „Beglückung“ der östlichen Bundesländer mit den Schulsystemvorstellungen Westdeutschlands. Die östlichen Bundesländer haben alle die Hauptschule als Schulart gar nicht erst eingeführt oder wieder abgeschafft. Aus der DDR-Zeit blieb der zwölfjährige Weg zum Abitur. Unter anderem diese Abweichungen führten 1993 zu einer Neufassung der KMK-Vorschriften. Deuteten sich bereits bei dieser Neufassung gewisse Lockerungen der Differenzierungs-Anforderungen an, so wurden sie in einer weiteren Überarbeitung 2006, wenn auch etwas kryptisch formuliert, noch weiter gelockert; die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie und anderer internationaler und nationaler Schulleistungsstudien, die in einigen Bundesländern mittlerweile geführte Diskussion um die Schulstruktur und verschiedene andere Länderinteressen haben dies möglich gemacht. Mit Sicherheit hat auch die beharrliche Arbeit der GGG für die Abschaffung der Differenzierungs-Vorschriften die geschilderte Entwicklung voran gebracht.

... und ihre Auswirkungen

In den Bundesländern wurde die Lockerung der Differenzierungsvorgaben unterschiedlich weitergegeben bzw. in Landesrecht umgesetzt. Das Spektrum reicht von Erlaubnissen in Erprobungs-Einzelfällen (z.B. Rheinland-Pfalz, Niedersachsen) über generelle Regelungen mit gewissen Auflagen (z.B. Hessen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen), schulgesetzlichen Regelungen, die den Schulen die Differenzierungsform gänzlich überlassen (z.B. Schleswig-Holstein, Berlin) bis zur Verpflichtung, die äußeren Differenzierungs-Formen zu vermeiden (Gemeinschaftsschulen in Berlin). Einen, wenn auch noch nicht vollständigen Überblick geben die auf der Material-CD befindlichen Synopsen der rechtlichen Vorschriften und der Differenzierungs-Vorgaben der KMK sowie der einzelnen Bundesländer.

Interessant ist nun, in welchem Ausmaß Schulen von den eröffneten Möglichkeiten Gebrauch gemacht haben. Innerhalb kür-

zester Zeit haben viele Schulen die äußere Leistungs-Differenzierung in herkömmlicher Art und bisherigem Umfang in Frage gestellt; einige haben sich sogar entschlossen, sie ganz auslaufen zu lassen. In fast allen klassischen Gesamtschul-Bundesländern gibt es zumindest Einzelschulen, die hierbei aktiv sind, in mindestens vier Bundesländern eine größere Zahl (Hamburg, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Hessen). Die (bei weitem nicht vollständige) Liste, ebenfalls auf der Material-CD, gibt einen Überblick.

Fragt man nach den Gründen für diesen Schritt, werden zusätzlich zu den bereits erörterten Motiven die z.T. desaströsen Erfahrungen mit der äußeren Differenzierung genannt: In den leistungsschwächeren Kursen neigen die Schüler zu einer resignativen Haltung. Einerseits fehlen ihnen die leistungsstärkeren Vorbilder, andererseits haben sie es mit der Zuweisung zum niedrigeren Niveau jetzt „amtlich“, dass sie nichts können. Dies führt zu einer Spirale von Demotivation und Rücknahme von Leistungsanforderungen, die auch aus der Hauptschule bekannt ist. Die Schüler in den leistungsstärkeren Kursen bleiben in ihrer Leistungsentwicklung ebenfalls häufig hinter ihren Möglichkeiten zurück.

Die Erfahrungen der Schulen, die äußere Leistungs-Differenzierung eingeschränkt oder zugunsten klasseninterner Differenzierung bzw. Individualisierung aufgegeben haben, sind durchweg positiv. Viele von ihnen haben schon aus Rechtfertigungsgründen die Schülerentwicklung dokumentiert. Die Vergleiche von vorher und nachher sprechen gerade unter Leistungsgesichtspunkten für den Verzicht auf die herkömmliche äußere Leistungs-Differenzierung: Alle Schüler erreichten eine Leistungssteigerung. Es wurden höhere Leistungen und damit deutlich bessere Schulabschlüsse erreicht, ohne dass sich die Herkunft der Schülerschaft verändert hätte. Unterstützend bei der Suche nach pädagogischen Lösungen werden auch die Ergebnisse der neurobiologischen Lernforschung gesehen, die vielen reformpädagogischen Ansätzen und Ideen eine neue Grundlage geben und sie damit attraktiver machen.

Gute Erfahrungen ohne äußere Leistungs-differenzierung

**Inklusive Struktur
und anerkennende
Pädagogik**

Diese Entwicklung lässt hoffen. Die positiven Erfahrungen mit dem „Nicht-Sortieren“ der Schüler ist ein gewichtiges Argument für die Problematisierung der äußeren Fachleistungs-Differenzierung. Die große Zahl der Schulen, die gute Erfahrungen gemacht haben, ist ebenfalls gewichtig. Das lässt die Hoffnung zu, dass das Zurückdrehen dieser Entwicklung wohl nicht mehr ohne weiteres zu erwarten ist.

Wir sollten diese Erfahrungen offensiv in die bildungspolitische Debatte einbringen. Wir haben Erfahrungen mit einem pädagogischen Modell anzubieten, das sich überall da, wo es praktiziert wird, als ein wirksamer Beitrag zur Hebung des Leistungs- und Abschlussniveaus aller Schüler erwiesen hat. Dass es einher geht mit der Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit des Einzelnen und der Stärkung demokratischer Haltungen nehmen wir nicht nur in Kauf, sondern diese Wirkungen sind für viele von uns Triebkräfte für die dringend erhoffte Schulreform. Noch eines wird an dieser Entwicklung deutlich: Es ist dringend erforderlich, nicht nur die inklusive Struktur der Schulen anzustreben; sie ist ein wichtiges, ein notwendiges Merkmal einer demokratischen Schule. Sie muss jedoch ergänzt werden durch eine Pädagogik, die jedes Kind, jeden Jugendlichen anerkennt und stärkt, nicht demütigt. Inklusive Struktur und anerkennende Pädagogik sind zwei sich gegenseitig verstärkende Faktoren und beide erforderlich für die von uns gewünschte gemeinsame und leistungsfähige Schule für alle.

Lothar Sack

Schulvorstellungen

Gesamtschule Winterhude Winterhuder Reformschule

Die Individualität des Lernens und wie wir versuchen, ihr gerecht zu werden

Lernen ist ein individueller Prozess. Jedes Kind lernt auf seine Weise, jedes Kind ist an einer anderen Stelle und hat ein anderes Lerntempo. Ausgangswissen, Lernstrategien, die Möglichkeiten Neues mit Vorwissen zu verknüpfen, die Interessen unterscheiden sich. Jedes Kind kann einmal in einem oder mehreren Bereichen „festgefahren“ sein. Jedes Kind lernt von anderen Kindern und hat selbst den anderen etwas zu bieten, jedes Kind lernt gleichzeitig, wenn es anderen etwas erklärt.

Diese Erkenntnisse gelten in allen Schulstufen, auch schon, wenn die Kinder eingeschult werden. Darum: für alle Kinder denselben Ausgangspunkt zu wählen, mit allen Kindern dasselbe gleichzeitig zu machen, wird keinem gerecht, sondern mündet in Frust, bei denen einen, die gebremst, und den anderen, die überfordert werden. Das Ergebnis: Persönliche Potenziale werden verschüttet, liegen brach. Und das ist nicht nur bitter für jede/n Einzelne/n, das kann die Gesellschaft sich auch nicht leisten!

Wir haben unsere Schule radikal verändert, damit wir den Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler entsprechen können: kein 45-Minuten-Takt, keine Klingel, keine klassischen Fächereinteilung, keine Noten – und keine äußere Leistungs differenzierung, die Kinder wieder in Schachteln packt und innerhalb dieser Schachtel dann wieder über einen Kamm schert. Die höchste Form der Differenzierung ist die Individualisierung von

Lernweg und Lerntempo; und das erreicht man nicht, indem man Kinder in Leistungsgruppen einteilt.

Die Gesamtschule Winterhude – Winterhuder Reformschule liegt im gleichnamigen Stadtteil Hamburgs. Das Einzugsgebiet ist sozial gemischt, die Kinder kommen aus bis zu 30 verschiedenen Grundschulen in die Sekundarstufe I, der Anteil von Migrantinnen und Migranten liegt derzeit bei 25 % in den Jahrgängen 5-7.

Die Schule entstand im Jahr 1930 mit einem reformpädagogischem Ansatz: der Koedukation. Im Faschismus wurden die Kinder nach Geschlecht getrennt unterrichtet, die Türen zwischen dem Mädchen- und dem Jungentrakt verschlossen. Nach dem 2. Weltkrieg wurde die Schule zu einer Haupt- und Realschule, in den siebziger Jahren erfolgte die Umwandlung zur Gesamtschule, Integrationsklassen wurden eingerichtet. Seit zwei Jahren ist die ehemals eigenständige Grundschule wieder Teil der Gesamtschule. Seit fast 7 Jahren arbeiten wir an der Umstellung der Schulstruktur für die Jahrgänge 0 bis 10, die Einführung des Ganztagsbetriebs ist bald abgeschlossen, eine eigene Oberstufe in Planung. Es gibt im 4. Jahr einen bilingualen Zweig Spanisch-Deutsch. Alle Abschlüsse können erreicht werden.

Das Gebäude wurde in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts als Teil der „Stadt im Grünen“ errichtet, die Treppenhäuser sind verglast, von außen sind die Bewegungen im Gebäude sichtbar und umgekehrt von innen die Geschehnisse außerhalb.

Die Sekundarstufe I umfasst zwei Stufen: 5–7 und 8–10, mit je 12 jahrgangsgemischten Klassen, die in Teams von jeweils 4 Klassen einschließlich ihrer Lehrer/innen zusammengefasst sind. Jeder Klassenraum ist gleichzeitig ein Fachraum, in dem sich das Material des jeweiligen Faches für die drei Jahrgänge befindet.

Tages- und Wochenstruktur

Die Tagesstruktur umfasst die folgenden Elemente: Gruppenzeit, Projekt, Werkstatt, Kulturelle ‚Basics‘ (KuBa) sowie Studierzeit, Offene Pause mit Mittagessen und Atelier:

Reformpädagogische
Tradition



Meerweinstr. 26-28
22303 Hamburg
Fon: 040 428 984 0
Fax: 040 428 984 45

Ansprechpartner:
Martin Heusler,
Schulleiter

info@meerschwein.hh.
schule.de
www.gs-winterhude.de

Auf der Material-CD
befindet sich eine
Präsentation der Schule.

Gruppenzeit: täglich; in der Klasse mit dem Klassenlehrer	Was wollen wir besprechen? Die Neugierde befriedigen Das Präsentieren üben
Projekt: viermal wöchentlich; in der Klasse	Was wollen wir machen? Das Lernen in Zusammenhängen Das Lernen im Team
Werkstatt: viermal wöchentlich; in der Stufe	Was kenne ich noch nicht? Das Kennenlernen neuer Bereiche
KuBa: 6mal wöchentlich; im Fachraum mit dem Fachlehrer	Was will ich machen? Das Lernen an Bausteinen Das Lernen entlang meiner Bedürfnisse Das Lernen nach meinem Leistungsstand
Studierzeit („Silentium“): täglich; im Klassenraum	Was muss ich vertiefen, nacharbeiten, fertigstellen? Das Selbststudium in Ruhe
Offene Pause: täglich; in der Stufe	Wie kann ich Kraft tanken? Das Mittagessen Das Ausruhen Das Austoben
Atelier: viermal wöchentlich; in der Stufe	Welche Interessen will ich vertiefen? Das Lernen nach Neigung und Interesse
Klassenrat: einmal wöchentlich; in der Klasse	Was müssen wir beraten? Das Einüben demokratischen Handelns Das Lösen von Problemen Das soziale Miteinander

Gruppenzeit

Die Gruppenzeit dient der Diskussion aktueller Geschehnisse, der Frage der Woche, dem Präsentieren von Arbeiten in der eigenen Klasse.

Projekte

Die Projekte finden über ca. 6 Wochen statt. Die Themen werden von den Klassen und von den Klassensprechern der vier Team-Klassen beraten und demokratisch beschlossen. In Kleingruppen recherchieren und forschen die Schülerinnen und Schüler, häufig

außerhalb der Schule, und bereiten ihre Präsentation für ein Publikum vor, das selbst nicht am Thema gearbeitet hat. Auf diese Weise nehmen die Schüler die Arbeit sehr ernst. Die Schüler entwickeln unter Beratung durch die betreuenden Lehrer selbst eine Forschungsfrage; so ist gewährleistet, dass jedes Kind auf seinem Niveau arbeiten, seine Interessen weiter entwickeln kann und sein Wissen vertieft und erweitert.

Bei jedem Projekt muss ein anderer Zugang gewählt werden, er kann einmal ein musischer, ein andermal ein historischer sein. Auch die Präsentationsform darf nicht immer die gleiche sein. Zwischen den Projekten finden zweiwöchige Kompetenzkurse statt, in denen sich die Schüler wichtige Grundlagen für die Projektarbeit aneignen.

In der Stufe 5-7 wählt jeder Schüler zweimal im Jahr jeweils zwei Werkstätten. Innerhalb der drei Jahre der Stufe muss jeder der Bereiche Musisches, Darstellendes/Künstlerisches, Gesellschaftliches/Kulturelles, Natur/Forschung/Technik und Bewegendes vertreten sein, jedes Kind soll alle diese Bereiche wirklich kennen lernen und sich nicht zu früh festlegen. In der Stufe 8-10 findet eine Profilbildung statt: eine Werkstatt wird für ein Jahr gewählt, eine weitere für drei Jahre.

KuBa umfasst Basisbausteine aus den Bereichen Deutsch, Mathematik, Englisch und Gesellschaftslehre. Die Schüler entscheiden selbst, an welchen Tagen und wie oft sie die Fachräume der einzelnen Bereiche in den dafür vorgesehenen Zeiten besuchen. Sie bearbeiten die vorgegebenen Bausteine oder auch individuelle Bausteine nach Absprache mit den Fachlehrern. Sie sind in den Fachräumen anwesend. Hat ein Schüler einen Baustein abge-



Die Gesamtschule Winterhude

Werkstätten**Kulturelle Basis**

schlossen, so zeigt er z.B. in einer Präsentation, einem schriftlichen oder mündlichen Test, einem Gespräch, dass er das Bearbeitete beherrscht. Den Zeitpunkt dafür legt der Schüler in Absprache und unter Beratung mit dem betreuenden Fachlehrer fest. Besteht er einen Test nicht, so kann er diesen wiederholen.

Epochen

In der Stufe 8-10 gibt es als weiteres Wochenelement jahrgangsgemischten, aber fächerspezifischen naturwissenschaftlichen Epochenunterricht in Biologie, Chemie und Physik neben integrierten naturwissenschaftlichen Projekten.

**Studierzeit
Offene Pause**

Für die Studierzeit nehmen sich die Schüler Aufgaben vor, die sie in Stillarbeit beenden oder vertiefen wollen, in der offenen Pause gibt es die Möglichkeit in der Schule ein warmes Mittagessen und Salat (zubereitet von einer Werkstatt aus dem Bereich Gesellschaftliches/Kulturelles) einzunehmen und verschiedene Ruhe- oder Aktivitätsangebote auf dem Schulgelände zu nutzen. Die Ateliers werden wie die Werkstätten zweimal im Jahr gewählt, allerdings nicht an bestimmte Bereiche gebunden. Der Klassenrat findet in der Stufe 5-7 an jedem Mittwoch statt. An diesem Tag endet der Unterricht nicht wie sonst um 16 Uhr, sondern schon um 14.30 Uhr. Der Nachmittag steht den Lehrerinnen und Lehrern für Konferenzen zur Verfügung.

Ateliers**Klassenrat****Jahresstruktur**

Diese Wochenstruktur wird in der Stufe 8-10 durch eine besondere Jahresstruktur ergänzt: Zu Beginn eines jeden Schuljahres stellen sich die Schüler besonderen Herausforderungen. Drei Wochen sind sie überwiegend außerhalb der Schule unterwegs und erproben sich bis an ihre Grenzen. Sie fahren mit dem Fahrrad von Hamburg bis zur Zugspitze, wandern durch die Alpen, gehen „Heraus aus dem Nest“ in eine fremde Stadt, ein fremdes Land, eine fremde Familie, eine fremde Schule, skaten nach Dänemark, trainieren und beteiligen sich an Triathlon-Wettkämpfen, veranstalten ein Fest für ein ganzes Dorf und, und, und. Das Bewältigen von Alltagsproblemen, das Kennenlernen der Gastfreundschaft und Hilfsbereitschaft anderer Menschen, die Kon-

Herausforderungen

frontation mit anderen Sprachen und anderen Kulturen, die Erprobung der eigenen physischen und psychischen Stärken verhelfen den Jugendlichen zu einem außerordentlichen Selbstbewusstsein, Teamgeist und Stolz. Dies wiederum hilft ihnen, die schulischen Anforderungen unter einem neuen Blickwinkel zu sehen. Ein weiterer Block im Schuljahr trägt den Namen Neues entdecken und erforschen: Die Schüler arbeiten sich in für sie neue Bereiche ein und präsentieren ihre Ergebnisse am Tag der offenen Tür einem breiten Publikum. Schließlich machen die Schülerinnen und Schüler zwei Betriebspraktika.

Neues entdecken und erforschen**Begleitung und Bewertung der Lernprozesse**

Die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler wird intensiv begleitet durch die Lehrkräfte. Jedes Kind, jeder Jugendliche hat ein Logbuch, in dem sie/er für jeden einzelnen Unterrichtsblock täglich einträgt, welche Arbeiten sie/er plant und welche erledigt wurden, nicht Erledigtes überträgt, die eigene Arbeitshaltung einschätzt und sich dadurch selbst, gegenüber den Eltern und den Lehrkräften Rechenschaft über das eigene Vorankommen ablegt. Im Logbuch findet sich die wichtige Rubrik „Ich bin stolz auf“: Die Schüler sollen lernen, ihre Stärken zu sehen. Darum gibt es auch im Logbuch der Stufe 5-7 zwei Seiten zum Thema „Ich kann“: Die Schüler vermarken, was sie schon beherrschen, egal ob sie ihr Können innerhalb der Schule oder woanders erworben haben. So können sie den Inhalt eines KuBa-Bausteins auch während der Projektarbeit, im Atelier oder in der Freizeit erarbeiten. Uns kommt es darauf an, dass die Kinder Kompetenzen erwerben, nicht, dass sie dies unbedingt in einer von uns vorgedachten Weise tun.

Logbuch

Jeder Schüler erhält für gezeigte Leistungen ein Zertifikat, keine Noten. Aus dem Zertifikat geht hervor, was geleistet wurde. Zusammen mit weiteren Arbeiten, auf die er stolz ist, sammelt er die Zertifikate im Portfolio. Im Logbuch trägt er in die entsprechende Liste ein, welche Zertifikate er bekommen hat.

Zertifikate

Alle zwei Wochen hat jeder Schüler und jede Schülerin ein individuelles Planungsgespräch mit dem Klassenlehrer oder der Klas-

Planungsgespräch

**Bilanz- und
Zielgespräch**

senlehrerin. Hier wird Bilanz gezogen und es werden Vereinbarungen für die weitere Arbeit getroffen und im Logbuch festgehalten. So haben auch die Eltern jederzeit einen Einblick in den Lern- und Leistungsstand ihres Kindes.

Zweimal im Jahr sind die Eltern verpflichtet zur Teilnahme am Bilanz- und Zielgespräch in der Schule. Im „Drei-Experten-Gespräch“ Kind-Lehrer-Eltern schätzt das Kind die eigenen Lernfortschritte ein, stellt sie der Einschätzung durch seine Lehrer gegenüber und nimmt sich neue Ziele vor. Grundlage dafür ist ein ausführlicher Bilanzbogen, den das Kind ausfüllt und seinen Fachlehrern vorlegt. Die Ergebnisse des Gesprächs werden im Logbuch protokolliert. Am Ende des Schuljahres erhalten die Schüler bis Jahrgang 8 ein notenfreies Zeugnis, ab Jahrgang 9 auch Noten. In Jahrgang 9 und 10 nehmen die Schüler an den zentralen Abschlussprüfungen teil.

Notenfreies Zeugnis

Die Strukturen und Inhalte wurden an der Gesamtschule Winterhude schrittweise verändert. Begonnen wurde mit der flächendeckenden Einführung von Projektarbeit, da sie am besten dazu geeignet ist, dem Anspruch gerecht zu werden, die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, sie weder zu unter- noch zu überfordern, ihnen die Möglichkeit zu geben ihre eigenen Lernwege zu finden und zu gehen. Mit der Jahrgangsmischung wird dem Anspruch auf gegenseitiges Helfen beim Lernen, auf soziales Miteinander, gegenseitige Rücksichtnahme und Achtung anderer Rechnung getragen. Die Teamarbeit der Lehrer entlastet jeden einzelnen von ihnen und unterstützt darin, die Arbeit der ganzen Schule immer wieder kritisch unter die Lupe zu nehmen, Verbesserungen zu schaffen und notwendige Veränderungen durchzuführen. Und schließlich kann die Schule auf die Unterstützung der Elternschaft bauen, die intensiv an der Weiterentwicklung des Konzepts in Diskussionsveranstaltungen, in der Konzeptgruppe und natürlich in den Gremien beteiligt ist.

Birgit Xylander

Max-Brauer-Schule

Auf der Material-CD befindet sich eine Präsentation der Schule.

Die Schule wird integriert im Workshop-Beitrag beschrieben.



**Jahrgangsstufen 1-7
und Vorschule**

**Bei der Paul-Gerhardt-
Kirche 1 – 3**

22761 Hamburg

Fon: 040 42 89 82-0

Fax: 040 42 89 82-30

Jahrgangsstufen 8-13

Daimlerstraße 40

22763 Hamburg

Fon: 040 42 89 82-42

Fax: 040 42 89 82-58

Ansprechpartnerin:

**Barbara Riekmann,
Schulleiterin**

**barbara.riekmann@
bsb.hamburg.de**

**www.maxbrauerschule.
de**

Ida-Ehre-Gesamtschule



Ida Ehre Gesamtschule

Bogenstraße 36
20144 Hamburg

Fon: 040 428 978-125
/-126

Fax: 040 428 978-157

Ansprechpartner:
Helga Wendland,
Schulleiterin

helga.wendland@bbs.
hamburg.de

www.
idaehregesamtschule.de

Schulvorstellung

Die Ida-Ehre-Gesamtschule (IEG) ist eine große Gesamtschule mit 1300 Schülerinnen und Schülern und ca. 120 Lehrern und Lehrerinnen im dicht besiedelten Zentrum Hamburgs. Das Einzugsgebiet umfasst sowohl gutbürgerliche, bildungsnah eingestellten Stadtteile als auch soziale Brennpunkte; es ist daher in seiner sozio-ökonomischen Struktur als stark heterogen zu bezeichnen. Die IEG konkurriert in ihrem Angebot mit drei Gymnasien in nächster Nähe. Die Quote gymnasial empfohlener Kinder ist in den letzten 10 Jahren von ca. 20 – 30 % auf 5 – 10 % gesunken. U.a. diese dramatische Änderung der Schülerpopulation hat zu verstärkten Suchbewegungen in der pädagogischen Ausrichtung geführt. Insbesondere das Konzept „Maxi 23“ und die Einrichtung kursinterner Differenzierung (KiD) brachten eine Stärkung individualisierten Lernens und binnendifferenzierten Unterrichts mit sich.

Konzept „Maxi 23“

Seit dem Schuljahr 2005/6 richten wir in der Ida-Ehre-Gesamtschule neue fünfte Klassen mit nur noch höchstens 23 Schülerinnen und Schülern ein. Die Verkleinerung der Klassen soll für eine qualitative Verbesserung des Unterrichts genutzt werden. Dabei streben wir ein Modell an, bei dem wir in gleichen Anteilen der individuellen Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler und der Förderung der Kommunikation und Kooperation in der Klassengemeinschaft gerecht werden. Diese neuen Ansätze werden von folgenden Leitgedanken und Zielen getragen:

- Durch Individualisierung des Unterrichts in regelmäßigen Phasen wollen wir der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und damit ihren individuellen Fähigkeiten und Interessen gerecht werden.

- In anderen Phasen des Unterrichts sollen die Kommunikation und die Kooperation unter den Schülerinnen und Schülern sowie die Klassengemeinschaft gefördert werden.
- Wir wollen das selbstverantwortliche und selbständige Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern und fordern.
- Um dieses zu erreichen, wollen wir mit den Schülerinnen und Schülern methodische und soziale Fähigkeiten trainieren und diese mit ihnen reflektieren.
- Wir wollen eine große Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler erreichen und ihnen Gelegenheiten zum Erbringen von Leistungen geben.
- Wir streben eine Transparenz über erwartete und erbrachte Kompetenzen und Leistungen an, so dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Leistungsfähigkeit einschätzen lernen.

Leitgedanken

Um der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden, muss es im Unterricht Phasen geben, in denen individuell gelernt wird, in denen die Schülerinnen und Schüler Aufgaben bearbeiten, die auf ihre Lernvoraussetzungen und Interessen eingehen und in denen sie in unterschiedlichem Lerntempo und auf verschiedenen Niveaus arbeiten.

Damit ist das binnendifferenzierende Arbeiten wesentlicher Bestandteil der Unterrichtsarbeit an der Ida-Ehre-Gesamtschule. Der Arbeit in den Lernwerkstätten kommt dabei an der IEG eine besondere Bedeutung zu. In den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Gesellschaft, Religion und Natur wird wesentlicher Anteil des Unterrichts in Lernwerkstätten organisiert. Hier bekommen die Schülerinnen und Schüler Arbeitspläne, in denen Pflichtaufgaben sowie Wahlaufgaben auf zwei bis drei verschiedenen Niveaus angeboten werden. In diesen Arbeitsplänen lernen die Schülerinnen und Schüler, sich die Arbeitszeit über längere Zeiträume selbst zu strukturieren und einzuteilen. Neben der Individualisierung bildet die Förderung der Kooperation und Gemeinschaft eine zweite wichtige und gleichberechtigte

Binnendifferenzierendes Arbeiten

Teamfähigkeit

Säule der pädagogischen Arbeit an der IEG. Teamfähigkeit ist eine wichtige Schlüsselqualifikation, die in vielen Formen eingeübt wird. Schon in Jahrgang 5 werden fünf kooperative Lernformen eingeführt, auf die später zurückgegriffen werden kann. Die Schülerinnen und Schüler sollen hierbei lernen, für die Gruppe ihren Teil der Verantwortung zu übernehmen. Die Reflexion der Arbeitsprozesse mit den Schülerinnen und Schülern ist ein wesentliches Element, um ihre Eigenverantwortlichkeit zu fördern und fordern.

Bilanz-Ziel-Gespräche

In der Lernbegleitung geht es darum, dass die Lehrerinnen und Lehrer mit den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern über den Lernprozess des Einzelnen ins Gespräch kommen. Als wesentliches Element haben wir hierzu die Bilanz-Ziel-Gespräche mit Lernvereinbarung eingeführt, die immer zum Ende des ersten Schulhalbjahres stattfinden. Hierzu haben wir Bilanzbögen zum Arbeits-, Sozial- und Lernverhalten entwickelt, die vorher zunächst von den Schülerinnen und Schülern und dann von den Lehrerinnen und Lehrern ausgefüllt werden. Diese Bilanzbögen bilden die Basis des Gesprächs und werden den Schülerinnen und Schülern eine halbe Woche vor dem Gespräch zusammen mit einer Zensurenübersicht mit nach Hause gegeben.

Differenzierung**Weitgehend
klassenintern**

Nach Klasse 6 setzt die Fachleistungsdifferenzierung in den ersten Fächern ein. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Leistungsstand dem Niveau des Kurses 2 (grundlegende Anforderungen) oder des Kurses 1 (erweiterte Anforderungen) zugeordnet. Die Fachleistungsdifferenzierung auch in den Profilklassen der Jahrgänge 9 und 10 wird zunehmend klassenintern organisiert. Das fordert unsere Fähigkeiten zu binnendifferenzierter Arbeit in besonderem Maße heraus. Der Workshop stellt Beispiele aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht vor.

Eine Übersicht gibt die folgende Tabelle:

Fach	Jg.	5	6	7	8	9	10
Mathe		BiD	BiD	KiD	ÄFD***	ÄFD	ÄFD
Deutsch		BiD	BiD	BiD	KiD	ÄFD*	ÄFD*
Englisch als 1. FS		BiD	BiD	KiD	KiD	ÄFD*	ÄFD*
Spanisch		-	-	KiD	KiD	ÄFD*	ÄFD*
Natur		BiD	BiD	BiD	-	-	-
Biologie		-	-	-	-	BiD	KiD
Chemie		-	-	-	BiD	KiD	KiD
Physik		-	-	-	BiD	ÄFD*	ÄFD*
Gesellschaft		BiD	BiD	BiD	BiD	KiD	KiD
Religion		-	BiD	-	-	KiD	-
Musik		BiD	BiD	BiD	BiD	BiD	BiD
Kunst		BiD	BiD	BiD	BiD	BiD	BiD
Sport		BiD	BiD	BiD	BiD	BiD	BiD
Wahlpflichtbereich: z.B.							
Naturwissenschaft		-	-	BiD	BiD	BiD	BiD
Natur und Technik		-	-	BiD	BiD	BiD	BiD

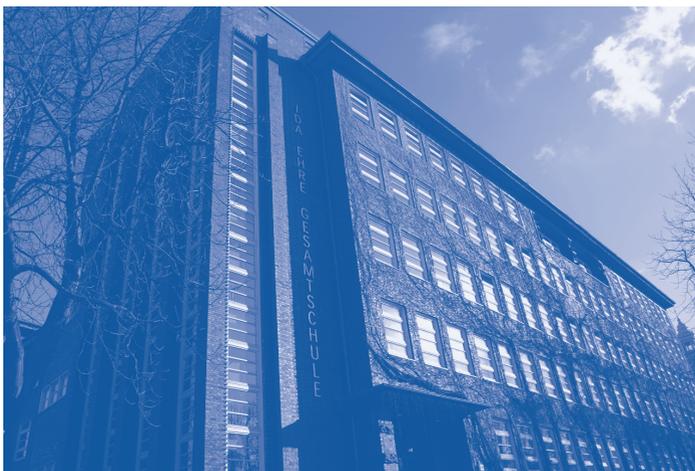
Zeichenerklärung:

-	kein Unterricht in dieser Jahrgangsstufe
BiD	binnendifferenzierter Unterricht
KiD	Kursinterne äußere Fachleistungsdifferenzierung; Zuordnung der Schüler zu zwei Niveaus, aber Verbleib in der gleichen heterogenen Lerngruppe
ÄFD	äußere Fachleistungsdifferenzierung auf 2 Niveaus (Kurs I und Kurs II)
ÄFD*	äußere Fachleistungsdifferenzierung auf 2 Niveaus (Kurs I und Kurs II), Umschalten auf KiD angestrebt
ÄFD***	äußere Fachleistungsdifferenzierung auf 2 Niveaus (Kurs I und Kurs II) Antrag auf Einführung von KiD abgelehnt

Förderangebote

Im außerunterrichtlichen Bereich gibt es Förderangebote für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (Club Natur, Schreibclub, Club Mathematik, Musikclub) und solche mit besonderem Förderbedarf, z.B. die Oase für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in Deutsch und Mathematik, unterrichtsbegleitend einen Trainingsraum für Schülerinnen und Schüler mit erhöhten Förderbedarf im sozialen Bereich.

Wilhelm Flade-Krabbe



IGS Querum

Auf der Material-CD befindet sich eine Präsentation der Schule über den Umgang mit der äußeren Leistungsdifferenzierung.



**Essener Straße 85
38108 Braunschweig
Fon: 0531 23746-0
Fax: 0531 23746-39**

**Ansprechpartner:
Raimund Oehlmann,
Schulleiter**

**buero@igsquerum.de
igsquerum.mzbs.de**

Janusz-Korczak-Gesamtschule



Schulvorstellung

Die Janusz-Korczak-Gesamtschule wurde vor 10 Jahren gegründet und ist die zweite Gesamtschule in Gütersloh. Sie ist eine Ganztags Gesamtschule (Sek I: sechszügig, Sek II: drei- bis vierzügig) mit insgesamt 1250 SchülerInnen. Besondere Kennzeichen sind:

Teamschule

Klassen und LehrerInnen sind in Jahrgangsteams mit Teamzimmern auf den Jahrgangsfloren organisiert. 12 bis 14 KollegInnen arbeiten eng in Jahrgangsfachteams zusammen; im Jahresplan werden fachliche und überfachliche Absprachen festgehalten und dokumentiert.

Integrative Lerngruppen

Jeder Jahrgang hat eine Integrationsklasse, in der SchülerInnen mit körperlichen und geistigen Behinderungen/Einschränkungen unterrichtet werden.

Unterricht im 60' Takt

Seit 4 Jahren haben wir unsere Unterrichtsstunden auf 60 Minuten umgestellt, eine günstige Voraussetzung für individualisiertes und selbstgesteuertes Lernen. Die ausgedehnte Lernzeit mit längeren Übungsphasen schafft Raum für Methodenvielfalt und kooperative Lernformen.

Methodenkompetenz

Ein schulinternes Methodencurriculum mit ausgefeilten und erprobten Methodenbausteinen für alle Jahrgänge verbindet Elemente des Teamtrainings, des Lernen-Lernens und der Schlüsselqualifikationen.

Schledebrückstr. 170
33334 Gütersloh

Fon: 05241 823600,
823624 oder 823626

Fax: 05241 823603

Ansprechpartner:
Christian Ladleif,
Schulleiter

sekr@jkg-gt.de
www.jkg-gt.de

Sprachenprofil

Englischprojekte, Französisch und Spanisch, ein bilingualer Zweig und mehrere ausländische Schulpartnerschaften fördern und fordern die Mehrsprachlichkeit unserer SchülerInnen. Externe Sprachzertifikate sind begehrt und werden erfolgreich abgeschlossen.

Umfangreiches Förderkonzept

Für unser umfangreiches Förderkonzept mit Förder- und Förderkursen, aber auch für die Transparenz, dass die SchülerInnen unabhängig von ihrer Herkunft unterschiedliche Impulse bekommen, ihre Chancen und Begabungen zu nutzen und zu entfalten haben wir das „Gütesiegel für individuelle Förderung“ erhalten.

Heterogenität als Bereicherung

Außer im Fach Mathematik gibt es auch im Fach Deutsch und in NW positive und vielversprechende Erfahrungen mit binnendifferenziertem Fachunterricht, hier sogar bis zur Klasse 10. In unserer Region sind wir die einzige Gesamtschule, die Naturwissenschaften konsequent integriert bis zur Klasse 10 erteilt!

Erfahrungen mit der Fachleistungsdifferenzierung im Mathematikunterricht

Anfangs haben wir im Mathematikunterricht ab Klasse 7 mit der traditionellen äußeren „3 auf 4“ Differenzierung begonnen: aus 6 Klassen wurden in 2 Bändern je 2 Grund- und 2 E-Kurse gebildet.

Diese Grundidee der Differenzierung nach Leistung, SchülerInnen optimal nach ihren Fähigkeiten zu fördern, hat sich zunehmend als problematisch und ineffektiv erwiesen. Sie hat zu großen E-Kursen mit einem breiten, z.T. unbefriedigenden Leistungsniveau und kleinen Grundkursen mit unmotivierten SchülerInnen und Leistungsverweigerern geführt.

Häufiger Gruppenwechsel pro Schultag bewirkte viel Unruhe und überforderte die Mädchen und Jungen, sich in anderen Zusammensetzungen neu zu beweisen. Immer mehr KollegInnen beo-

Destabilisierung des
Sozialgefüges

bachteten (oder befürchten), dass die „verordnete äußere Fachleistungsdifferenzierung ab Klasse 7“ das im 5. und 6. Schuljahr entwickelte Sozialgefüge destabilisiert: Was zwei Jahre lang aufgebaut wird, gilt nicht mehr. Es entsteht Unruhe, Missgunst, Überheblichkeit, Einteilung in „Gewinner“ und „Verlierer“.

Vor 4 Jahren war ein Jahrgangsfachteam bereit, ein alternatives Differenzierungskonzept im 7. Jahrgang auszuprobieren und die äußere Differenzierung aufzuschieben. Daraus hat sich ein Erprobungsmodell entwickelt; am Ende dieses Schuljahrs soll entschieden werden, ob es dauerhaft ins Schulprogramm aufgenommen werden soll.

Erprobungsmodell

Das Lehrerdeputat für die o.a. „3 auf 4“ Differenzierung war Grundlage für die neue Organisationsform: Es ist kein „Sparmodell“! Nach Diskussionen über alternative Modelle (Randstunden, heterogene Tischgruppen, Doppelbetreuung) wird bei uns die Doppelbetreuung praktiziert:

Der Mathematikunterricht wird differenziert im Klassenverband erteilt.

Jede Klasse erhält einmal pro Woche eine Doppelbetreuung für besondere Differenzierungsmaßnahmen. Die Doppelbetreuung



Doppelbetreuung

ist fest im Stundenplan verankert und darf nicht spontan zum Vertretungsunterricht „abgezogen“ werden.

Alle SchülerInnen werden in Klasse 7 und 8 einem E- oder G-Kurs-Niveau zugewiesen und erhalten eine Zeugnisnote auf dieser Basis. Auch für die Umstufungen gelten die allgemeinen KMK-Vereinbarungen, bzw. die ASchO.

Die Leistungsbewertung erfolgt auf zwei Niveaus und orientiert sich an den Vorgaben des Kernlehrplans. Die Klassenarbeiten enthalten i.d.R. Wahlaufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen. Für dieselbe Note müssen E-Kurs-SchülerInnen deutlich mehr Punkte als G-Kurs-SchülerInnen erreichen.

Die Anzahl der „benötigten“ KollegInnen, die den Fachunterricht in einem Jahrgang abdecken, wird stark reduziert: z.B. erteilen in diesem Schuljahr nur drei KollegInnen den gesamten Mathematikunterricht im 7. Jahrgang – einschl. Doppelbetreuung!

Seit 2 Jahren verwenden einzelne Jahrgänge auch konsequent Diagnoseverfahren nach dem Rosel-Reiff-Konzept (Orientierung an skandinavischen Materialien) mit Selbstdiagnose- und Partnerdiagnosebögen.

Positive und ermutigende Erfahrungen sind:

- Kein Einteilen in „Gewinner“ und „Verlierer“, Vermeiden von „Missgunst“ oder „Überheblichkeit“
- Stärkung und Stabilisierung des Klassenverbandes
- Keine Notwendigkeit, „Schwächelnde“ gleich umzustufen oder abzuschieben
- „Aufsteiger“ und „Absteiger“ bleiben in ihrer Lernumgebung und erhalten mehr Rückhalt.
- Leistungsschwache erhalten Impulse, Vorbilder, Orientierung.
- In fast allen Klassen ist die Bereitschaft groß, an verschiedenen Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Anforderungen verlässlich zu arbeiten.

Gestufte Zeugnisnoten

Positive und ermutigende Erfahrungen

- Größere Sicherheit, Transparenz und Einsicht bei der Kurszuweisung.
- Auch die enge Zusammenarbeit und Absprachen innerhalb des Fachteams bezügl. Unterrichtsinhalte, Methoden und Leistungsbewertungen werden sehr positiv bewertet

Faktoren der Lernleistungen

Lernleistungen hängen von vielen Faktoren ab: Aufnahmefähigkeit, Begabung, Ausdauer, Einstellungen (auch die der Eltern), emotionale Geborgenheit, soziales Klima, Lerntyp, Lesefähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Gruppengröße, Erfahrungen, Arbeitstechniken, ...

Deshalb können und müssen nicht alle Schülerinnen und Schüler in einer Unterrichtsstunde das gleiche machen und dasselbe lernen!

Dieter Schluckebier

Laborschule Bielefeld

Auf der Website der Laborschule gibt es reichhaltiges Material, das über die pädagogische Konzeption und die Organisationselemente der Schule informiert.



Universitätsstraße 21
33615 Bielefeld
Fon: 0521 106 6990
Fax: 0521 106 6041

Ansprechpartner:
Prof. Dr. Susanne
Thurn, Schulleiterin

info@laborschule.de
www.laborschule.de



Gesamtschule Friedenstal

Zum Differenzierungskonzept der Gesamtschule Friedenstal

„Lehrst du noch oder differenzierst du schon?“ – mit diesem Satz erfreute vor kurzem ein Kollege die Arbeitsgruppe zur Vorbereitung des Englisch-Workshops anlässlich der GGG-Tagung. Das kam scherzhaft und skandinavisch leicht daher und wirft ein hoffnungsvolles Licht auf das, was sich da im Bereich der Differenzierungskonzepte an unseren Schulen tut, fügt es doch dem „normalen“ Lehren und Unterrichten das Differenzieren als weitere Qualität hinzu.

Es scheint zu passen, das Thema dieser Tagung. Nachdenken über Differenzierung als didaktisches Prinzip, als Unterrichtsmethodik und last but not least als organisatorische Umsetzungs Herausforderung hat sich einen Platz in der pädagogisch-didaktischen Diskussion erobert – auch an der Gesamtschule Friedenstal.

Differenzierung ist eng verknüpft mit dem Begriff der Heterogenität. Wir als Gesamtschule tragen Heterogenität sozusagen als zweiten Namen. An unserer Schule werden ca. 1200 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Sie kommen mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen und –prognosen an unsere Schule. Ihre Familien haben Wurzeln in zahlreichen verschiedenen Kulturen und teilweise religiös geprägten Wertesystemen. Das einzige, das uns allen gemeinsam scheint, ist, dass wir alle verschieden sind. Und das ist auch gut so. Ohne Heterogenität gäbe es uns nicht. Ohne Heterogenität gäbe es die Idee der Gesamtschule nicht.

Dass darin vor allem auch eine Chance liegt, ist ein pädagogisch fruchtbarer Gedanke. Denn wenn man Heterogenität als das

nimmt, was sie ist, nämlich konstituierend für Lernprozesse, dann liegt die nächste Einsicht nahe: Lernen, auch wenn es immer in Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit anderen geschieht, ist individuell. Konstruktivistische Lerntheorien bilden es ab und neurowissenschaftliche Untersuchungen belegen es: Lernen ist ein unvermeidlicher, ständiger Prozess von Wahrnehmung, Aneignung, Anordnung, Vernetzung, Erinnern, Wiedererkennen und Neukreieren. Jedes Kind ist eine Welt – jeder Geist ein Universum. Und Schule muss, will sie erfolgreich sein, auf diese Individualität antworten.

An der Gesamtschule Friedenstal lassen sich diese Antworten, soweit wir sie bisher diskutiert und gefunden haben, in den Bausteinen des Schulprogramms ablesen, zu denen weitere Informationen auf der Homepage unserer Schule zu finden sind.

Klasseninterne Differenzierung

Wesentlich ist im hier zu beleuchtenden Zusammenhang vor allem der Bereich der Unterrichtsentwicklung, der sich in einem seiner Schwerpunkte mit der Gestaltung der Fachleistungsdifferenzierung im binnendifferenzierenden Klassenunterricht befasst.

Wie kann Unterricht so gestaltet werden, dass alle Schülerinnen und Schüler das für sie optimale Ziel erreichen können und dabei jeder einzelne und die Lerngruppe als Lerngemeinschaft voneinander profitieren?

Lernen braucht Heterogenität, braucht das Miteinander von verschiedenen Interessen, Wissensständen, Methoden und Lernwegen. „Warum das?“, könnte man fragen. „Kann man in heterogenen Lerngruppen denn sowohl stärkeren als auch schwächeren Schülern gerecht werden? Gleichzeitig?“ Der Gedankengang, der dieser Frage nachgeht, zeichnet die Diskussion nach, die die Entwicklung und Implementation des Konzeptes zur Fachleistungsdifferenzierung auch an der Gesamtschule Friedenstal genommen haben.

Lernen ist immer individuell

Lernen braucht Heterogenität



Salzflügel Straße 129
32052 Herford
Fon: 05221 18919-0
Fax: 05221 18919-50

Ansprechpartner:
Alexander Scheck,
Schulleiter

info@gesamtschule-
friedenstal.de
www.gesamtschule-
friedenstal.de

*Auf der Material-CD
befindet sich eine Präsentation
der Schule zu Fragen
der Differenzierung.*

Die Fachleistungsdifferenzierung an sich ist eine schulrechtliche Größe, die zum Erlangen von Schulabschlüssen gesetzt ist. Das heißt, eine Einstufung der Schülerinnen und Schüler nach Grund- und Erweiterungsniveaus muss vorgenommen werden. Aber müssen sie auch getrennt voneinander unterrichtet werden?

Probleme mit äußerer Differenzierung

Die Beobachtungen und Überlegungen der Kolleginnen und Kollegen ließen an der Notwendigkeit dieser Trennung zweifeln. Es wurden das Stigmatisierungsgefühl und der damit verbundene Motivationsverlust einiger Grundkurschüler ebenso als Problem benannt wie der geringe Input durch leistungsstärkere Schüler in den Grundkursen. Und war es nicht generell schwierig, die Lerngruppen schon am Ende des 6. Jahrgangs einzustufen? Hatte man überhaupt die Möglichkeit gehabt, zu tragfähigen, gerechtfertigten Noten zu kommen? Ganz zu schweigen von den Postulaten individueller Lernstandserfassung und Lernberatung. Und hätten Beratung und Förderung überhaupt Zeit genug gehabt, eine positive Wirkung zu entfalten?

Modellversuch in Deutsch

Im Fach Deutsch dann starteten wir im damals 8. Jahrgang, das war im Schuljahr 2003/04, einen Modellversuch, indem wir beide Kursniveaus in der Stammgruppe gemeinsam unterrichteten. Begleitet wurde dieser Versuch von mehreren Befragungen und intensiven Absprachen zwischen den Kollegen. Außerdem wurde die durch die Aufhebung der äußeren Differenzierung frei gewordene Lehrkraft als Zusatzlehrer in den Stammgruppen eingesetzt, ein Prinzip, das wir auch heute noch wo immer möglich umsetzen.

Positive Ergebnisse

Die Ergebnisse bestätigten die positiven Erwartungen an den Schulversuch. Auch die Noten erbrachten Positives: Überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler des Modellversuches konnten den Qualifikationsvermerk erwerben und haben im Mai 2008 ihr Abitur bestanden.

Inzwischen nun im zweiten Jahr konnte das Konzept zum binnendifferenzierenden Unterricht in allen Stammgruppen bei Einsatz eines Zusatzlehrers auch auf die Fächer Englisch, Mathematik und Physik übertragen werden.

Begleitet werden diese ersten Jahre durch evaluierende Fragen und um es vorweg zu nehmen: der Weg ist noch nicht zu Ende, und die Diskussion dauert an. Der Spitzenreiter unter den häufig gestellten Fragen lautet:

„Hat die Implementation dieses Modells nicht viel Arbeit gemacht?“

Ja, natürlich hat es Arbeit gemacht. Die Fachkonferenzen entwickelten Unterrichtsmodelle, die das binnendifferenzierende Arbeiten unterstützen, vielleicht sogar erst möglich machen. Es braucht differenzierende Materialien. Es braucht eine Vielzahl von Sozialformen, Aktivitäten, Hilfsmitteln und Aufgabenstellungen. Die Lernprozesse müssen individuell erfasst und verstanden werden. Es gibt eine hohe Zahl von beratenden und fordernden Gesprächen – und es gibt die Notwendigkeit von oftmals lieb gewordenen Vorstellungen über die Lehrerrolle Abschied zu nehmen. Die vielleicht schwerste Aufgabe.

Ja, natürlich hat es viel Arbeit gemacht – und macht es auch jetzt noch. Aber es hat auch den Anstoß zu Diskussionen und Zusammenarbeit und gegenseitiger Unterstützung gegeben. Die Workshops und Präsentationen, die die Kolleginnen und Kollegen der Gesamtschule Friedenstal für den eigenen Unterricht und für die



Schulhof Gesamtschule Friedenstal Herford

Ausweitung auf andere Fächer

Tagung der GGG vorbereitet haben, geben einen Eindruck von diesem Stand der Dinge.

*Materialien für Deutsch,
Englisch, Mathematik und
Naturwissenschaften
auf der CD*

Für das Fach Englisch wurde ein Lernzirkel „London“ im 7. Jahrgang unter didaktischen Fragestellungen gestaltet und gibt die Gelegenheit diese anhand konkreter Materialien zu beleuchten und zu diskutieren. Ähnlich konkret, jedoch in etwas anderer Arbeitsweise nähert sich der Workshop Deutsch zum Thema Kurzgeschichten im 9. Jahrgang den Möglichkeiten binnendifferenzierenden Unterrichts.

Überlegungen zu Aufgabenstellungen, Leistungsanforderungen und Unterrichtsarrangements in den Fächern Mathematik und Physik wurden in die Fachcurricula eingearbeitet.

Was wünschen wir uns für die nächste Zukunft?

Die Ziele sind umrissen: Wir brauchen eine effektivere Ausnutzung unserer Ressourcen, müssen Arbeitszeit, Material und Stundendeputate zielgenau einsetzen. Und wir brauchen enge kollegiale Kontakte, die wir zu Austausch und Anregung nutzen können. Ist da diese Tagung nicht ein guter Schritt vorwärts? Wir glauben schon.

**Wünsche für
die Zukunft**

Heike Schmitz-Ibeling

Sophie-Scholl-Gesamtschule

Ein Projekt schafft neue Raum-, Zeit- und Unterrichtsstrukturen

Wenn eine große Schule wie die Sophie-Scholl-Gesamtschule sich auf den Weg begibt, das selbst regulierte und selbst gesteuerte Lernen von Schülerinnen und Schülern zu fördern, um ihnen nachhaltiges, individualisiertes Lernen zu ermöglichen, dann hat ein solcher Weg eher Expeditionscharakter durch unbekanntes und unwegsames Gelände und gleicht weniger einem gut durchgeplanten Marsch, bei dem das Ziel allen klar vor Augen steht.

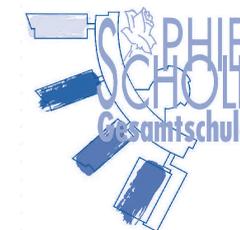
Es stellte sich heraus, dass unterschiedliche Wege gefunden, Umwege gegangen und Verknüpfungen hergestellt werden mussten, um das schulprogrammatische Leitbild konkret in die Praxis umzusetzen. Zu Hilfe kam uns die zweijährige Teilnahme am Modellprojekt „Freie Lernorte – Raum für mehr“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Deutschen Telekom.

Ziel dieses Projektes war es, vorhandene schulische Räume in freie Lernorte umzuwandeln und diese offener und vielseitiger zu nutzen. Hierzu wurden alle schulischen Räume in Augenschein genommen und in Bezug auf differenziertes und selbst gesteuertes Lernen überprüft und sukzessive umgestaltet.

Parallel zum Projektstart bildete sich ein Arbeitskreis von Kolleginnen, Kollegen und Eltern der Schulpflegschaft mit dem Ziel, das selbst gesteuerte Lernen von Schülerinnen und Schülern zu stärken, die Medienkompetenz zu schulen und zum langfristigen Lernen anzuregen. Gleichzeitig sollten bereits vorhandene schulische Bausteine zu Erreichung dieses Ziels miteinander verknüpft werden.

Der erste Schritt – die Umgestaltung von Räumen

Im Projektzeitraum war das primäre Ziel, vorhandene Räume der Schule in „Freie Lernorte“ umzuwandeln und somit vielseitiger



**Hohenhagener Straße
25-27**

42855 Remscheid

Fon: 02191 9015

Fax: 02191 901660

191012@schule.nrw.de

**www.sophie-scholl-
gesamtsschule.de**

Ansprechpartner:

**Brigitte Borgstedt,
Schulleiterin**

*Auf der Material-CD
befindet sich eine
Präsentation der Schule über
den Umgang mit der äußeren
Leistungsdifferenzierung.*

zu nutzen, denn Schule muss mehr werden als eine Stätte der Wissensvermittlung – mehr als bloße Unterrichtsanstalt. Jeder Unterricht braucht einen umfassenden, lebendigen Kontext sowie vielfältige Bezüge und Umgangsweisen. Über diesen Weg kann sich eine Lernkultur (Schulkultur) entwickeln, in der emotionales, soziales, musisch-ästhetisches und kognitives Lernen zusammenfließt.

Nicht immer kann die Architektur einfach verändert werden, aber einige Beispiele sollen zeigen, wie vorhandene Freiflächen eine neue Nutzung erhalten können.

Unser inzwischen 13 Jahre altes Schulgebäude bot bereits nach Jahrgangsstufen getrennte Freizeiträume sowie eine gut ausgestattete Bibliothek, die lediglich in den Mittagspausen geöffnet wurden. Es war wegen fehlender Möblierung nicht möglich, helle Flure als zusätzliche Lernorte zu nutzen. 90 Computerarbeitsplätze konnten nur in einer begrenzten Zeit von Schülerinnen und Schülern genutzt werden. Die Arbeit mit einer virtuellen Plattform war noch nicht eingeführt.

Der zweite Schritt – veränderte Lehr- und Lernprozesse

Computerräume

Die Arbeit mit den neu geschaffenen „Freien Lernorten“ brachte vielfältige Veränderungen mit sich. Vier Computerräume und alle Flure der Schule wurden mit praktikablen und schnell verschiebbaren Trapezischen bestückt, um kooperative Lernformen zu ermöglichen.

Bibliothek

Die Bibliothek wird zurzeit vom Kunstkurs des 12. Jahrgangs umgestaltet, so dass eine gemütliche Ecke zum Lesen anregen soll.

Selbstlernmaterialien für Oberstufenschüler wurden angeschafft, um in der Bibliothek an dafür bereit gestellten Computern arbeiten zu können.

Meditationsraum

Ein neuer beliebter Ort – vor allem in der Freizeit – ist ein Meditationsraum für Schülerinnen und Schüler und das Kollegium geworden, um zu entspannen und zum Lernen und Lehren neue Kräfte zu sammeln.

Inzwischen haben wir viele Mitstreiterinnen und Mitstreiter unter den Eltern der Schule, aber auch Ein-Euro-Jobber sowie einen Mitarbeiter, der vom Förder- und Mensaverein der Schule zur Betreuung der Computerräume angestellt wurde, so dass wir alle genannten freien Lernorte den ganzen Schultag öffnen und beaufsichtigen können.

Lehrerinnen und Lehrer „entlassen“ ihre Schülerinnen und Schüler für eine auf einem Laufzettel angegebene Zeit mit einem genauen Arbeitsauftrag in einen „Freien Lernort“ der Schule.

Dabei beziehen sich die Arbeitsaufträge zunächst auf Rechercheaufgaben mit Hilfe des Computers; die Recherchen werden anschließend zusammengefasst und weiter zu Referaten, Kurzvorträgen, Layouts o.ä. zusammengestellt. Ebenso fanden webbasierte Computerprogramme Einzug in die tägliche Unterrichtspraxis (z.B. Antolin).

Den Kolleginnen und Kollegen wurde sehr schnell bewusst, dass eine räumliche Öffnung und Erweiterung von Lernorten unweigerlich eine Veränderung von pädagogischen Verständnissen über Lehr- und Lernprozesse mit sich bringt. Lernen wird zunehmend als Dreischritt von Entdecken, Vernetzen/Vertiefen und Präsentieren verstanden.

Schülerinnen und Schüler werden zum selbstständigen Lernen angeregt und in diesem Entwicklungsprozess mit Hilfe der „Freien Lernorte“ begleitet.

Damit einher geht eine Abwendung von der Fixierung auf den instruktiven Unterricht hin zu einem kooperativen, kommunikativen, konstruktiven Unterricht.

Die wieder neu reflektierte Vielfalt der Unterrichtsmethoden von Instruktion (Frontalunterricht) und Konstruktion (Gruppenarbeit und Projektunterricht) erhielt im Kollegium ihre bewusster Anwendung und ihren Wert.

Der dritte Schritt – Notwendige Vernetzungen

Offene Unterrichtsformen in „Freien Lernorten“ führen zwangsläufig zu der Frage, wie Lernergebnisse und Lernentwicklungen der

Freie Lernorte



Lerngruppe

Portfolio und Wochenplan

Schülerinnen und Schüler dokumentiert werden können und wie ihre Selbstkontrolle und Selbstverantwortung gestärkt werden kann. Die Portfolioarbeit mit dem „Europäischen Portfolio der Sprachen“ ist an unserer Schule schon seit 2004 eingeführt. Darüber hinaus führt jede Klasse bereits für alle Termine und Wochenplanaufgaben ein Wochenplanheft, das von den Eltern regelmäßig gegengezeichnet werden muss. Ebenso werden besondere Lernergebnisse (Teilnahme an Wettbewerben von einzelnen Schülerinnen und Schülern) mit Urkunden und in Jahrgangstreffen veröffentlicht.

Logbuch

Angeregt durch die Futurum-Skola in Schweden, in der einige Kolleginnen und Kollegen unserer Schule in den Ferien hospitierten, und angelehnt an eine Adaption der Gesamtschule Winterhude (B. Xyländer/M. Heusler in: Pädagogik 07-08'07, S. 18-19), haben wir erstmalig in diesem Schuljahr mit der auch dort praktizierten „Logbucharbeit“ begonnen. Wir erweiterten unser Wochenplanheft so, dass Schülerinnen und Schüler ab der Jahrgangsstufe 5 nunmehr ihr Wochenziel, zu bearbeitende Aufgaben und deren Erledigung, aber auch ihr Wochenfazit eintragen. Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer und die Eltern nehmen die Einträge wöchentlich durch ihre Unterschrift zur Kenntnis. Erste Erfahrungen zeigen, dass sich unsere Kinder im Gegensatz zu den schwedischen, die gewohnt sind mit „goals“ zu arbeiten, noch schwer tun, wöchentlich Ziele für ihre schulische Arbeit zu benennen.

Hier befinden wir uns in einem Prozess, in dem Begleitung und Beratung durch die Klassenleitungen notwendig ist. Wir sehen aber auch, wie stolz Schülerinnen und Schüler auf ihre geleistete Aufgaben sind, die durch die Unterschrift der Lehrerinnen und Lehrer und der Eltern wahrgenommen werden. Mit kollegiumsinternen Fortbildungen zu den Gelingensbedingungen kooperativer Lernformen und der Erweiterung der eigenen Medienkompetenz (Arbeit mit der Plattform www.lo-net 2) wurden die Veränderungsprozesse in der Unterrichtskultur begleitet. Unsere Expedition hat erst begonnen und es ist spannend, die nächsten Schritte zu gehen: Offene Lernformen brauchen andere Zeitraster. Wir arbeiten zurzeit an der Umstellung des Unterrichtstaktes. Selbst gesteuertes und selbst reguliertes Lernen braucht verlässliche und einheitliche Kriterien zur Bewertung von Schülerleistungen. Damit beschäftigen wir uns in diesem Schuljahr im Rahmen einer schulinternen Kollegiumsfortbildung.

Kollegiumsinterne Fortbildungen

Steckbrief der Sophie-Scholl-Gesamtschule

- Integrierte städt. Ganztags Gesamtschule von Klasse 5–13
- 1288 Schülerinnen und Schüler
- 95 Kolleginnen und Kollegen
- Schwerpunkte der Jahrgangsarbeit

Jahrgänge 5/6	Jahrgänge 7/8	Jahrgänge 9/10	Jahrgänge 11-13
Fachunabhängiger Förderunterricht Wochenplan- und Themenarbeitsstunden Logbucharbeit Festgelegte Themen- und Klassenfahrtswochen	Jungen- und Mädchenförderprojekte Erkundungswoche Arbeitswelt (Sozialpraktikum mit außerschulischen Partnern) Themenwoche mit festgelegten Themen Wochenplan- und Themenarbeitsstunden	Berufswahlvorbereitung mit externem Testtraining Betriebspraktikum Berufe-Markt in Remscheid Festgelegte Themen- und Klassenfahrtswochen	Profilbildung Studien- und Berufswahlvorbereitung „Marketing in eigener Sache“ Profilprojektstage Profilkursfahrten

- Sprachenfolge: Englisch, Französisch, Latein, Spanisch
- Integrierter Unterricht:
 - Gesellschaftslehre (5-10)
 - Naturwissenschaften WPI
 - Arbeitslehre WPI
 - Aufhebung der äußeren Fachleistungsdifferenzierung im 7. und 8. Jahrgang in den Fächern Englisch und Mathematik
- Teilnahme an außerschulischen Sprachprüfungen: DELF, „The big challenge“
- Teilnahme an Mathematikwettbewerben: Känguruh
- Bewegungsfreudige Schule
- Streitschlichtung
- Schulsanitätsdienst
- Arbeitsgemeinschaften
- Arbeitsstrukturen des Kollegiums:
 - Jahrgangsteams mit jeweils 2 KlassenlehrerInnen (5–10)
 - Jahrgangssprecherkonferenz
- Mensaverein als professioneller Träger des Mittagessens (täglich 4 Essen zur Auswahl)

Brigitte Borgstedt/Annette Terwellen

EU-Mail

Individuelle Förderung – Erfahrungen aus einem europäischen Projekt

Die vorliegende Präsentation fasst wesentliche Erkenntnisse aus dem europäischen EU-MAIL- Projekt zusammen. Hinter dieser Abkürzung verbirgt sich der englische Projektname: „European mixed ability and individualized learning“

Als die Projektpartner aus den drei Nordischen Ländern, England und Nordrhein-Westfalen 2002 mit ihrer Arbeit begannen, war „Individuelle Förderung“ noch nicht im Fokus der nordrhein-westfälischen Bildungspolitik. Die deutschen Projektmitglieder aus Wissenschaft, Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung und Schulpraxis bewegte die Frage, wie man in heterogenen Lerngruppen individuell fördern könnte, jedoch sehr.

In den vergangenen sechs Jahren kristallisierte sich im Dialog mit den europäischen Partnern in der Arbeitsgruppe eine Vorstellung von Individualisierung heraus, die im Folgenden skizziert wird. Ein Ergebnis der Arbeit sind Fortbildungsmodule, die über das FORUM ELTERN UND SCHULE in Dortmund abgerufen werden können.

Selbstständiges Lernen

Grundlage einer gelingenden individuellen Förderung ist eine Einstellung zu den Lernenden, die deren Differenz als konstitutive Grundlage allen Lernens in einer Gruppe wertschätzt. Es geht also nicht nur um die Förderung von langsamen Lernern und Hochbegabten. Die wirkliche Kunst besteht darin, auch die scheinbar unauffälligen, „gewöhnlichen“ Schüler und Schülerinnen in den Blick zu nehmen, ihre Stärken zu entdecken und sie zu fördern. Individualisierung ist weit mehr als eine Lehrmethode. Sie ist verankert in einer demokratischen Leitkultur, in der das Menschen-



Koordination:
Forum Eltern und Schule
GGG Landesverband NRW
Huckarder Str. 12
44147 Dortmund
Fon: 0231 148011
Fax: 0231 147942

Ansprechpartner:
Rainer Kopp,
Projektkoordinator

rainer.kopp.fesch@t-online.de
www.eu-mail.info

Förderung auch für die „normalen“ Schülerinnen und Schüler

Systemische Schulentwicklung

recht auf Bildung ernst genommen wird. Sie basiert daneben auf konstruktivistischen Lerntheorien und neurobiologischen Erkenntnissen.

Die Entwicklung einer individualisierenden Lernkultur gelingt, wenn Schulentwicklung systemisch angelegt ist und als Prozess verstanden wird, in den alle Gruppierungen einbezogen werden: Schulleitung, Lehrpersonal, Schülerinnen und Schüler und Eltern. Die bildungspolitischen Vorgaben können diesen Prozess entscheidend fördern oder hemmen.

Kontinuierliche Lernberatung

Ein wesentliches Ziel der Arbeit im Klassenraum ist die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, die zunehmend so gefördert werden sollen, dass sie Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können. Die Grundlage dafür bildet eine Lernatmosphäre von Respekt und Vertrauen.

In diesem Kontext gewinnt der Begriff der „Beratung“ eine neue Bedeutung im Sinne einer kontinuierlich angelegten Lernberatung anstelle einer schulischen Laufbahnberatung oder der Beratung als Intervention in Problemsituationen. Eine solche kontinuierlich angelegte Lernberatung gelingt nur, wenn Lehrerinnen und Lehrer lernen, ihre Rolle neu zu reflektieren und schrittweise Lernsituationen zieltransparent so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeit planen, ihr Tempo und das Anforderungsniveau wählen und ihre Ergebnisse dokumentieren und evaluieren können.

Beginn mit kleinen Schritten

Dieser Prozess kann mit kleinen Schritten in jeder Unterrichtsstunde beginnen, indem zum Beispiel Interaktionsformen gewählt werden, die ausreichend Denkzeiten einräumen oder dem Feedback der Schülerinnen und Schüler zur Stunde einen wirklichen Stellenwert einräumen.

Neue Rahmenbedingungen des Lernens

Auf der Ebene der Schulentwicklung kann der Prozess dadurch beginnen, dass die Rahmenbedingungen für das Lernen verbessert werden, sei es durch Schaffung freier Lernorte, durch eine Veränderung des Zeitrasters oder eine andere Bewertung und Gestaltung der Gespräche mit den Eltern.

Eine wesentliche Gelingensbedingung in diesem Prozess ist eine wirkliche Kooperation in Lehrerteams, um zum Beispiel anspruchsvolle Aufgabenpools zu entwickeln, die die Grundlage für eine gelingende Arbeit ohne Fachleistungsdifferenzierung bilden können.

Lehrerteams

Unter solchen Umständen kann die Entwicklung einer individualisierenden Lernkultur endlich Lehrerinnen und Lehrer aus ihrem Einzelkämpferdasein befreien. Die Kooperation in Teams wird Synergieeffekte freisetzen, die zur Entlastung jedes Einzelnen beitragen und Zeit schaffen für Dialog und für einen differenzierteren Blick auf die Lernenden.

Insofern kann man getrost auch von einer individuellen Förderung der Lehrenden sprechen, deren Arbeitsplatz sich verändern kann, die mehr Zeit für den Dialog mit Kolleginnen und Kollegen und mehr Spielräume für interessante Projekte und die Verwirklichung ihrer pädagogischen Zielvorstellungen gewinnen können.

Heidemarie Schäfers



EU-Mailpartner

Workshops

Fachübergreifend/Englisch, Gesamtschule Winterhude

Die Veränderung der Lehrerrolle im individualisierten Unterricht am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts

In der Gesamtschule Winterhude – Winterhuder Reformschule in Hamburg findet der Unterricht in der 1. Fremdsprache (Englisch) im Rahmen von KuBa, in zweiwöchigen intensiven Kompetenzkursen zwischen den Projekten, in Werkstätten und Ateliers statt (zur Struktur des Unterrichts an der Schule siehe Beitrag in Teil 2), die 2. Fremdsprache (wahlweise Spanisch oder Französisch) in einer Werkstatt, die dem Bereich Gesellschaftliches/ Kulturelles zugeordnet ist, oder in Ateliers. In allen drei Fremdsprachen ist das traditionelle Setting (Lehrer steht vor der Klasse, gibt vor, was wann wie bearbeitet und gelernt wird, führt ein, fasst zusammen etc.) aufgehoben.

Wie in allen anderen Unterrichtsbereichen auch, arbeiten die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Niveaus in jahrgangsgemischten Gruppen. Für jede Fremdsprache gibt es im jeweiligen Fachraum Bausteine, die die Schülerinnen und Schüler der Reihe nach bearbeiten (anders als etwa im Bereich Deutsch, wo sie die Reihenfolge selbst bestimmen können). Grundlage dafür sind Lehrbücher, die wir nach dem Prinzip ausgesucht haben, wie das eigenverantwortliche und freudvolle Arbeiten am besten unterstützt wird. Das Baustein-gestützte Arbeiten ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern tatsächlich an der Stelle zu arbeiten, die ihrem Kenntnisstand in der Fremdsprache entspricht, unabhängig in welchem schulischen Jahrgang sie sich befinden. Denn es geht darum, die Sprache tatsächlich benutzen zu lernen, das Lernziel der kommunikativen Kompetenz steht an

allererster Stelle. Während die Gruppen in einer Werkstatt, im Kompetenzkurs und im Atelier feststehen, bestimmen im KuBa-Bereich die Schülerinnen und Schüler selbst, wann sie Englisch machen.

Veränderte Lehrerrolle

Ein Unterricht, der sich so stark an den individuellen Bedürfnissen jedes einzelnen Schülers orientiert, hat Folgen für das Selbstverständnis und die Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers:

- Neue Position im Raum: Ich stehe nicht vorne vor der gesamten Klasse, die in Reihen vor mir sitzt. Ich befinde mich wechselweise in der Mitte, an einem der Gruppentische oder auch außerhalb des Raumes.
- Abschied von der Leitung des Unterrichts: Ich bin Lernbegleiterin und -beraterin; ich unterstütze das einzelne Kind darin, wie es voranschreiten kann, berate, an welcher Stelle das Kind wie lernen sollte und was es weglassen kann.
- Vertrauen in den Lernwillen der Schülerinnen und Schüler: Ich gehe davon aus, dass jedes Kind etwas lernen will, nicht dass ich es mit allen möglichen Tricks dazu verführen muss.
- Vertrauen in das Material: Es unterstützt die Schülerinnen und Schüler beim selbständigen Lernen. Mit dem vorhandenen Material können sich die Schüler auch in den Fremdsprachen wesentlich mehr selbst erarbeiten, als man denkt. Das heißt auch:
 - Abschied von der Vorstellung des Lehrervorbilds (u.A. bezüglich der Aussprache).
- Vertrauen in Selbstkontrolle und gegenseitige Schülerkontrolle: Ist den Schülerinnen und Schülern klar, dass das Ziel die Benutzung der Fremdsprache ist, so sind sie auch gewillt, ihre Anliegen verständlich und letztlich auch korrekt in der Fremdsprache zu äußern.

**Wechselnde
Raumposition des
Lehrers**

Lernbegleitung

Lernwille

Lernmaterial

**Selbstkontrolle und
Kontrolle der Schüler
untereinander**

**Fremdsprachen
individualisiert**

**Lehrbücher liefern
Bausteine**

- Leistungsfähigkeit**

 - Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Schüler: Ich muss bereit sein, die Leistung von Schülern so anzuerkennen, dass sie als Helfer tätig werden. Dies lässt mir Zeit, mich um die Kinder zu kümmern, die wirklich meine Hilfe brauchen. Und: es ermöglicht den Helfern ihre eigenen Kenntnisse zu überprüfen und zu beweisen.
- Eigene Lernwege**

 - Offenheit für eigene Wege der Schülerinnen und Schüler: Ich helfe dem Kind dabei, den für ihn besten Weg zum Lernerfolg zu finden (z.B. den individuell besten und Zeit sparendsten Weg Vokabeln zu lernen). Diesen Weg lasse ich dann auch zu. Das heißt:
 - Abschied von der Vorstellung, dass etwas auf eine bestimmte Art gelernt werden muss.
- Lernen überall**

 - Einsicht, dass Lernen nicht nur in der Schule und nicht nur mit Lehrern stattfindet: Ich bestärke das Kind darin, außerhalb der Schule Augen und Ohren für die Fremdsprachen offen zu halten und so Gelerntes auch in der Schule zu benutzen. Damit zeige ich
 - Bereitschaft, Kompetenzen anzuerkennen, die nicht in meinem Unterricht erworben wurden.
- Keine Lernbremse**

 - Bereitschaft, Schüler in ihrem Lernen nicht zu bremsen: Ich verabschiede mich von dem Spruch „Das kommt später“.
- Umgang mit Stärken und Schwächen**

 - Mut, die Schwächen jedes einzelnen Schülers zu sehen: So wie die Stärken eines Kindes bei diesem System deutlich zu Tage treten, zeigt sich auch sehr schnell, welche Schwierigkeiten einzelne Kinder haben. Dies erfordert Mut, da ich mich nicht darauf zurückziehen kann, dass ich ja allen „den Stoff vermittelt“ habe, aber leider „kann dieses Kind es halt nicht“ oder „hat dieses Kind zu wenig geübt“ etc.
- Individuelle Hilfe**

 - Bereitschaft, für jeden Schüler die bestmögliche Hilfestellung und das für ihn geeignete Lernarrangement zu finden: Kommt ein Kind mit der Baustein gestützten Arbeitsweise

nicht zurecht, so muss ich ihm andere Möglichkeiten anbieten einen Lernfortschritt in der Fremdsprache zu erreichen.

- Abschied von gemeinsamen Klassenarbeiten: Jedes Kind entscheidet selbst, wann es sich dem Leistungsnachweis unterzieht und zeigt, was es kann, zum selbst bestimmten Zeitpunkt in schriftlichen und mündlichen Tests. Allerdings: tut ein Kind dies lange Zeit nicht, so muss ich als Beraterin und Begleiterin tätig werden und dies einfordern.
- Neue Buchführung: Wenn jedes Kind an seiner individuellen Stelle arbeitet, kann ich keine einfachen Notenlisten im Lehrer-Kalender mehr führen. Ich muss eine Form finden, die mir jederzeit Auskunft gibt, an welcher Stelle ein Kind gerade arbeitet und welche Leistungen es erbracht hat.

Individuelle Lernnachweise

Individuelle Lerndokumentation

Orientierung an den individuellen Lernbedürfnissen der Kinder bedeutet nicht, dass das Gemeinsame nicht mehr stattfindet. Im Gegenteil: die Schülerinnen und Schüler kommunizieren auf vielfältige Weise miteinander in Kleingruppen und in der gesamten Gruppe. Feste der einzelnen Länder können einen schönen Rahmen bilden für Schüler- oder Lehrer-Präsentationen vor der Gruppe, das gemeinsame Singen und Spiele sind ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachen-Lernens. So beginnt oder endet jede KuBa-Einheit von jeweils 90 Minuten mit einer gemeinsamen Aktivität.

Schwierige Phänomene der jeweiligen Fremdsprache werden in Lehrer- oder auch Schülervorträgen in der Kleingruppe, die gerade an einer bestimmten Stelle arbeitet, eingeführt und geübt. Das können Grammatikstrukturen sein, aber auch Wortfeld-Einführungen oder landeskundliche Besonderheiten.

In Kompetenzkursen (We communicate in English) und Werkstätten werden Projekte durchgeführt. Diese enden immer mit einer Präsentation, die sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von der Lehrerin oder dem Lehrer beurteilt werden.

Individualität und Gemeinschaft

Lehrervorträge

Projekte

Veränderte Kooperationsformen

Nicht nur beim Lernen der Schüler, auch in der Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer untereinander haben sich durch die Umstrukturierung unserer Schule entscheidende Veränderungen ergeben:

- Das Unterrichtsmaterial wird gemeinsam von den Lehrerinnen und Lehrern erarbeitet, bereit gestellt und immer wieder überprüft und verbessert.
- Alle Lehrerinnen und Lehrer benutzen die gleichen Tests, die sie im Team erarbeitet haben.
- Das Beurteilungssystem ist vereinheitlicht.
- Das Ordnungssystem ist in allen Fachräumen einheitlich.

Der Wille, dass die Schülerinnen und Schüler Subjekt ihres Lernens werden, war gleichzeitig Triebfeder und Ergebnis der Veränderung der Schulstruktur unserer Schule. Damit einher ging die grundlegende Veränderung der Lehrerrolle. Ein Ziel dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern erkennen, dass die SchülerInnen selbst die Verantwortung für ihr Lernen haben. Dies hat einen nicht zu unterschätzenden entlastenden Effekt für die Lehrerinnen und Lehrer.

Birgit Xylander

Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihres Lernens

Fachübergreifend, Max-Brauer-Schule

Welche schulischen Faktoren sind förderlich für individuelles Lernen in heterogenen Gruppen?

Die Max-Brauer-Schule (MBS) hat über mehrere Jahre vielfältige Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen des individuellen Lernens in heterogenen Gruppen sammeln können. Das gilt vornehmlich für die Grundschule, aber auch für Vorhaben in der Sekundarstufe I (u.a. Deutsch-Modell, Chemie-Modell) und besonders für den 2004 begonnenen Schulversuch „Neue MBS“, in dem die äußere Leistungsdifferenzierung weitestgehend entfällt und der klassische Fachunterricht zugunsten einer Bündelung der Fächer in den drei Säulen Lernbüro, Projekte und Werkstätten aufgehoben worden ist. Viele der nachfolgenden Beispiele oder Hinweise stützen sich auf die vorgenannten Erfahrungen.

Zeit zum Lernen

Schüler und Schülerinnen (künftig nur Schüler), die individuell arbeiten, brauchen vor allem Zeit; Zeit, die in einem Stundenplan, der auf dem Raster der 45-Minuten-Schulstunde beruht, nicht vorhanden ist. Blöcke von 90 Minuten sind das Mindeste, besser sind noch längere Zeiteinheiten. Wie der in der Präsentation gezeigte Stundenplan der Neuen MBS zeigt, sehen wir für die Arbeit im Lernbüro 3-Stunden-Blöcke und für die Projekte sogar bis zu 5-Stunden-Blöcke vor. Hilfreich können auch ganze Schultage sein, die für Arbeiten an Projekten oder im Rahmen einzelner Fächer (sog. Fachtage) zur Verfügung stehen. Nicht nur die Schüler brauchen Zeit, sondern auch die Lehrer und Lehre-

Auf der Material-CD befindet sich die Präsentation zu diesem Workshop.

Neue MBS

Längere Zeiteinheiten

rinnen, um Schüler zu beraten und um im Team planen und koordinieren zu können. Diese Zeiträume, insbesondere auch Planungszeiten, sind im Rahmen einer Ganztagschule leichter zu organisieren als unter den Bedingungen einer Halbtagschule.

Unterrichtsorganisation

Eine wichtige Voraussetzung für das individuelle Arbeiten der Schüler sind angemessene Klassenfrequenzen oder zusätzliche Lehrer für den Unterricht in der Klasse. An der MBS haben wir hierzu mit unterschiedlichen Organisationsmodellen gearbeitet. Einer unserer ersten Versuche, auch in den Jahrgangsstufen 8 bis 10 im Fach Deutsch die heterogenen Lerngruppen zu erhalten, diente das Deutsch-Modell. Von den vier Stunden Deutsch wurden zwei Stunden von einem Lehrer allein und zwei Stunden in Doppelbesetzung unterrichtet. Trotz des erhöhten Koordinationsbedarfs der beteiligten Lehrer hat sich dieses Modell über Jahre hinweg bewährt.

In den Naturwissenschaften haben wir in den vergangenen Jahren mit dem sogenannten Stammgruppen-Modell gute Erfahrungen gemacht. Bei diesem Modell werden aus zwei Klassen drei heterogen zusammengesetzte Lerngruppen gebildet. Auch dieses Modell erfordert wie das Deutschmodell mehr Lehrerstunden. Für jeweils zwei Schülerstunden pro Klasse sind eine Lehrerstunde pro Klasse zusätzlich erforderlich. Eine Schule kann sich diese oder ähnliche Modelle nur leisten, wenn die Lehrerzuweisung zusätzliche Lehrerstunden für die Organisation der äußeren Fachleistungsdifferenzierung vorsieht.

In der Neuen MBS sind wir noch einen Schritt weiter gegangen; wir haben alle Teilungs- und Förderstunden, die die Stundentafel vorsieht, zur Reduzierung der Klassenfrequenz genutzt, um durchgehend von Jahrgang 5 bis 10 und in allen (!) Bereichen (im Lernbüro, im Projektunterricht, im Werkstatt- und Wahlpflichtunterricht) heterogene Lerngruppen konstanter Größe zu haben. Nach diesem Modell organisieren wir derzeit den Unterricht in den

Jahrgangsstufen 5 bis 8 und wollen das auch in den Jahrgangsstufen 9 und 10 tun (hierzu Stundenplan der Jahrgangsstufe 7 der Neuen MBS in der Präsentation).

Lernumgebung und Planungsinstrumente der Schüler

Individuelles Lernen erfordert eine vorbereitete Lernumgebung. Der Klassenraum muss für den Schüler eine Lernumgebung sein, in der er vorfindet, was er jetzt und später zu tun hat, die es ihm ermöglicht, sich selbstständig darüber zu informieren, welche Anforderungen an ihn gestellt werden und die es ihm erlaubt, sein jeweiliges Tun in größere Zusammenhänge einzuordnen.

In der Neuen MBS sind es im Lernbüro für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch Kompetenzraster mit Checklisten und Arbeitsaufgaben, die dem Schüler sagen, wie und in welchen Schritten er in jedem Fach vorankommen kann und welche Ergebnisse er erzielt hat (Beispiel in der Präsentation).

Eine andere den Schüler orientierende Form können Übersichten sein, die für jede Unterrichtseinheit, die Inhalte und Anforderungen – differenziert nach grundlegenden und erweiterten Anforderungen – darstellen. Diese Übersichten münden in Jahrespläne, die ebenfalls neben den inhaltlichen Schwerpunkten für die höheren Jahrgangsstufen 8 bis 10 die grundlegenden und erweiterten Anforderungen beinhalten (Beispiel für Chemie Jg. 9 in der Präsentation).

Für den Projektunterricht kann es hilfreich sein, dass sich der Schüler anhand von Projektübersichten seiner Jahrgangsstufe darüber informiert, welche Anforderungen gestellt werden, welche Fachanteile berührt sind, was die Basics für ihn sind, aber auch welche Schwerpunkte er bearbeiten könnte.

Wichtig sind über diese Orientierungen hinaus eine Vielzahl von Selbstlernmaterialien, von Materialien und Arbeitsblättern für z.B. ein Stationenlernen oder auch für Erkundungssituationen, die den Schüler oder eine Schülergruppe vor eine komplexe Aufgabe stellen, ihn oder sie aber zugleich anregen, vielfältige Lösungs-

**Kompetenzraster
Checklisten**

**Lernübersichten
Jahrespläne**

Projektübersichten

Selbstlernmaterialien

**Reduzierte
Klassengröße**

wege zu finden (Beispiel aus der Mathematik in der Präsentation).

Mit der Lernumgebung, die der Lehrer/das Lehrerteam gestaltet, korrespondieren die Planungsinstrumente, die der Schüler für sein Lernen nutzt. Diese können sehr vielfältig sein. Der Wochenplan, in den der Schüler einträgt, was er in einer Woche erreichen will, und festhält, was er erreicht hat, gehört in der Regel dazu (Beispiel in der Präsentation), ebenso Logbücher, Lerntagebücher und/oder Arbeitspläne für eine ganze Unterrichtseinheit.

Arbeitsformen

Die Einzelarbeit nimmt im individualisierenden Unterricht einen breiten Raum ein. Sie kann aber nur erfolgreich sein, wenn von allen bestimmte Regeln eingehalten und Rituale befolgt werden. Im Lernbüro der Neuen MBS z.B. darf untereinander und im Gespräch mit dem Lehrer nur geflüstert werden (Flüsterkultur). Kein Schüler, wenn er meint nicht weiterzukommen, sollte gleich den Lehrer fragen. Zunächst muss er versuchen, sich mit Hilfe der Materialien im Klassenraum weiterzuhelfen. Er kann auch seinen Nachbarn fragen oder sich an den „Chef“ für das Fach oder das Thema, in dem er arbeitet, wenden. Erst wenn das alles nicht geholfen hat, wendet er sich an den Lehrer und bittet um eine Beratungszeit.

Es wäre ein großes Missverständnis, im individualisierenden Unterricht nur den allein und für sich arbeitenden Schüler zu sehen. Gruppenarbeit, wie sie seit langem in allen Schulformen praktiziert wird, gehört selbstverständlich dazu. Und auch im Lernbüro der Neuen Max-Brauer-Schule gibt es – wie im Projektunterricht auch – gemeinsame Lern- und Arbeitsphasen, Themenkreise genannt.

Räume

Geeignete Räume sind eine weitere Voraussetzung für einen gelingenden individualisierten Unterricht. Da die vorhandenen Schulgebäude in der Regel aber nicht für einen solchen Unterricht gep-

lant und gebaut worden sind, werden die Schulen, die ihren Schülern trotzdem individuelles Lernen ermöglichen wollen, zunächst auf Improvisationen angewiesen sein. Bei der Anpassung an die räumlichen Gegebenheiten ist aber wichtig zu wissen, dass gewisse Mindestbedingungen unerlässlich sind. Der Klassenraum muss so bemessen und so strukturiert sein, das in ihm die Schüler einzeln wie auch in Gruppen arbeiten können und auch die ganze Klasse in einem Stuhlkreis zusammenkommen kann. Dies lässt sich häufig gut realisieren, wenn man die Tische an den Raumwänden anordnet, so dass eine Raummitte für den Stuhlkreis entsteht.

Zugleich muss es möglich sein, die vielfältigen Materialien im Klassenraum (Lernumgebung) verfügbar oder in einem nahe gelegenen Nebenraum erreichbar zu haben. Wünschenswert sind immer auch zusätzlich Räume in der Nähe der Klasse, in denen einzelne Gruppen arbeiten können. Es lohnt sich in jedem Fall, den Fragen der Raumgestaltung und der -ausstattung ein besonderes Gewicht zu geben.

Lernberatung

Der Lehrer, der seinen Unterricht so strukturiert, dass Schüler individuell und eigenverantwortlich lernen können, muss seine Rolle grundlegend reflektieren. Er muss einerseits akzeptieren, dass er weiter dafür verantwortlich ist, dass in seinem Unterricht gelernt wird, andererseits muss er zunehmend die Verantwortung für das Lernen dem Schüler übergeben. Es ist gut zu wissen, dass man sich in diesem Spannungsverhältnis befindet. Der Lehrer vertraut dem Lernwillen seiner Schüler und erarbeitet mit ihnen individuelle Förder- und Arbeitspläne. Dabei lässt er unterschiedliche Lernwege und -tempi zu und beharrt nicht darauf, dass eine Sache nur auf eine bestimmte Weise gelernt werden muss. Es geht um Lernbegleitung und Lernberatung. Hierzu ist gut, dass der Lehrer an der Erweiterung seiner Diagnosekompetenz arbeitet, um gut beraten und wirksame Lernstrategien unterstützen zu können. Hierzu ist aber auch unumgänglich, dass der Lehrer klar

Einzelarbeit
Flüsterkultur

Gruppenarbeit
Themenkreise

Selbstverantwortetes
Lernen

Diagnosekompetenz

**Beratungssystem
unter Schülern**

strukturiert Buch über die erbrachten Leistungen der Schüler führt.

Eine gute Ergänzung ist es, wenn nicht nur der Lehrer beratend tätig ist, sondern wenn es auch unter den Schülern ein Beratungssystem gibt. Erprobt haben wir hierzu von der Grundschule ausgehend das sog. „Chefsystm“. Für jeweils ein Stoffgebiet oder einen Lernbereich ist ein Schüler, der sich hier besonders gut eingearbeitet hat, der Chef. An ihn wendet sich ein Schüler, der eine Frage hat, bevor er zum Lehrer geht.

Auch für die Frage der Organisation der Beratung (Zeitschienen, Zeiträume, Reihenfolgen ...) ist es lohnenswert ihr ein besonderes Gewicht einzuräumen.

(Zur Veränderung der Lehrerrolle vgl. den Workshop-Bericht von B. Xyländer, Gesamtschule Winterhude)

Leistungsrückmeldung und Vereinbarungen für die nächsten Phasen

Da es bei den Leistungsrückmeldungen an den Schüler immer darum geht, seinen individuellen Lernfortschritt zu würdigen und seinen Lernstand zu dokumentieren, sind die herkömmlichen Noten als Instrument ungeeignet. In jedem individualisierten Unterricht geht es deshalb darum, die optimale Form einer Leistungsrückmeldung zu finden. Dabei sind auch Fragen der leistbaren Arbeitszeit des Lehrers wichtig und beachtenswert.

Es gibt mehrere wertvolle Ansätze, die praktiziert und die akzeptiert werden. Es beginnt mit einer Bepunktung im Kompetenzraster, die den individuellen Lernfortschritt sichtbar macht. Die Auswertung und Bewertung von Lerntagebüchern kann ein weiteres Instrument sein. Auch die Möglichkeit, dass ein Schüler in einem Portfolio eigene Arbeiten und deren Bewertung sammelt und damit seine Leistungen im Verlauf eines Schuljahres dokumentiert, ist ein gutes Instrument für die Kultur der Leistungsrückmeldung. Als Zeugnisse haben sich bisher Lernentwicklungsberichte als eine gute Form der Leistungsrückmeldung bewährt. Hier gibt es, insbesondere wenn man die Kompetenzorientierung

Keine Noten**Kompetenzraster
Lerntagebücher
Portfolio
Lernentwicklungs-
berichte**

des Unterrichts im Zeugnis abbilden will, noch Entwicklungsbedarf. Als unerlässlicher Bestandteil einer neuen Kultur der Leistungsrückmeldung haben sich Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräche erwiesen. Hier schätzt der Schüler sich selber ein und erfährt ebenso eine Fremdeinschätzung. Gemeinsam reflektieren alle Beteiligten die bisher getroffenen Zielvereinbarungen und treffen Vereinbarungen für die nächste Phase.

An der Neuen MBS hat sich auch der Rückgriff auf herkömmliche Kompetenztests (KESS) als sinnvoll erwiesen. Sie sind ein gutes Diagnoseinstrument, das hilfreich für die Beratung des Schülers eingesetzt werden kann.

Alle vorgenannten förderlichen Bedingungen für individualisiertes Lernen bedürfen einer unterstützenden Team- und Arbeitsstruktur in der Schule. Hier kann nur wenig vom Einzelnen, viel von einer Gruppe von Lehrern geleistet werden. So sollte es geregelte und zeitlich vorgegebene Koordinationsstrukturen geben, die sicherstellen, dass die Selbstlernmaterialien erstellt, der Unterricht reflektiert und seine Organisation abgestimmt werden kann. Auch Formen schulinterner Weitergabe (von Jahrgang zu Jahrgang) müssen geregelt und ritualisiert werden. Für alle nennenswerten Bereiche muss es Verantwortliche geben, die hierfür auch zeitlich entlastet sein sollten. In regelmäßigen Abständen sollten die Strukturen daraufhin überprüft werden, ob sie den inhaltlichen und unterrichtlichen Anforderungen optimal entsprechen.

Barbara Riekmann

S-E-L-Gespräche**Teamarbeit der Lehrer**

Deutsch, IGS Querum

Materialien und Unterrichtseinheiten für den differenzierenden Deutschunterricht an Beispielen:

Lese-Olympiade Jg. 5/6, Literaturbausteine Jg. 7/8, Lyrik Jg. 10

Zu folgenden Unterrichtsbeispielen im Fach Deutsch liegt Material vor:

- Literaturbaustein zum Projekt „Tiere“ Jg. 5
- „UE Fabeln“ Jg. 5
- „UE Schriftliches Erzählen“ Jg. 5
- „Leseolympiade“ Jg. 5 + 6
- Literaturbausteine zum Projekt „Liebe, Freundschaft, Sexualität“ Jg. 6
- Differenzierter Kurztest zu „Kleider machen Leute“ Jg. 7
- „Aufgaben zum Literaturbaustein“ im Projekt „Sucht und Sehnsucht“ Jg. 8
- „UE Zeitung“: Differenzierter Test auf zwei Niveaustufen mit Schülerselbsteinschätzung“ Jg. 8
- „Dass du mich liebst ...“ Differenzierte Textuntersuchung / Differenzierte Schreibaufgaben Jg. 8
- „UE Die Judenbuche“ Jg. 9
- „UE Lyrik“: Erarbeitung von Vortrag und Interpretation eines selbst gewählten Gedichts Jg. 10
- Verschiedene Beispiele für Leistungsrückmeldungen

**Unterrichtsmaterial
kann angefordert
werden!**

Die Unterlagen können unter: buero@igsquerum.de angefordert werden.

Deutsch, Gesamtschule Friedenstal

Innere Differenzierung im Fach Deutsch im 9. Jahrgang

Der Workshop „Innere Differenzierung im Fach Deutsch“ beschäftigt sich am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema Kurzgeschichten in der 9. Jahrgangsstufe mit der Umsetzung der inneren Differenzierung in der konkreten Unterrichtsarbeit.

Planung einer Unterrichtseinheit

Die Zielsetzungen in der Planung der Unterrichtseinheit basieren auf folgenden Überlegungen und Schwerpunktsetzungen:

Der Unterricht soll unterschiedliche Anforderungsbereiche und Anforderungsniveaus ermöglichen. Eine grundsätzliche Frage stellt sich hier nach der Textauswahl: Lesen alle Schüler den gleichen Text oder werden zwei unterschiedliche Texte von den Schülern bearbeitet. In der vorliegenden Unterrichtseinheit bearbeiten alle Schüler jeweils den gleichen Text, da zum einen die Schwierigkeitsgrade literarischer Texte nur schwer fassbar sind und zum anderen der Unterrichtsorganisation bei zwei verschiedenen Texten durch das gleichzeitige Nebeneinander Grenzen gesetzt sind. Eine besondere Aufgabe kommt hier der Texteingührung und vorentlastenden Aufgaben zu. (siehe unten)

Da die Schülerinnen und Schüler dennoch nicht alle gleichzeitig mit denselben Aufgaben arbeiten, ergeben sich notwendige Konsequenzen für die Planung der Unterrichtsarrangements: Durch differenzierende Arbeit in Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Lerntan-

Textauswahl

Arbeitsformen

dems etc. ist es einerseits möglich arbeitsteilig vorgehen zu können, gleichzeitig lässt sich die Zusammensetzung nach Bedarf zu organisieren (z.B. in Lerntandems leistungsstärkere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten zu lassen; leistungshomogene Gruppen mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Anforderungsniveaus einzurichten oder durch differenzierende Aufgabenstellungen die Möglichkeit zu nutzen auf unterschiedliche Lerntypen einzugehen). Wichtig für die Arbeit im Unterricht ist, dass sich die Aufgaben dennoch notwendig ergänzen, d.h. dass die Ergebnisse aller Arbeitsgruppe zum Unterrichtsergebnis beitragen.

Präsentationen

Organisatorisch hat diese Vorgehensweise Auswirkungen auf die Formen und die Einbindung der Präsentation der Ergebnisse in den Unterrichtsablauf. Hier müssen ebenfalls vielfältige Formen der Präsentation genutzt werden (neben dem üblichen Vortrag mit und ohne Plakat auch aus dem Methodentraining bekannte Formen wie Doppelstuhlkreis oder „Verabredung/Dating“), die möglichst alle Schüler einbinden.

Aufgaben für die gesamte Leistungsbandbreite

Um eine Durchlässigkeit der Einteilung in E- und G-Kurs zu erreichen, müssen Spielräume geschaffen werden in der Auswahl von Anforderungsniveaus und Aufgabenstellungen, die vom Lehrer initiiert oder vom Schüler selbstständig getroffen werden können. Dazu gehört auch die Arbeit mit ergänzenden Übungen oder Fördereinheiten (in dieser Einheit Kurzgeschichten am Beispiel der Figurencharakterisierung), die sowohl leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern weiterführende Aufgaben ermöglichen als auch leistungsschwächeren Schülern Übungen zur Wiederholung und Vertiefung zur Verfügung stellen.

Beispiel Texteingührung

Am Beispiel der Texteingührung sollen die aufgezeigten Überlegungen verdeutlicht werden. Durch eine differenzierende Texteingührung soll bereits während des Lesevorgangs eine Auseinander-

setzung mit dem Text erfolgen. Dies kann in Form eines Textpuzzles (Aichinger, „Fenstertheater“) erfolgen, durch das sich die Schüler mit der logischen Struktur und dem gedanklichen Aufbau des Textes befassen müssen oder anhand der Methode des reziproken Lesens, in der in Gruppen der Text abschnittsweise gelesen wird, Fragen an den Text gestellt werden und Überlegungen zum möglichen weiteren Fortgang der Geschichte angestellt werden. Diese Form bietet sich bei längeren Texten an (Malecha, „Die Probe“).

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, durch vorentlastende Aufgaben bereits vor der Textrezeption in das Thema, den zeitgeschichtlichen Kontext etc. einzuführen. Hier können einerseits Vorerfahrungen thematisiert werden, andererseits können durch im Vorfeld erarbeitete Zusatzinformationen für das Textverständnis sensibilisiert werden. Zur Erleichterung des Leseverständnis von Borcherts „Nachts schlafen die Ratten doch“ sind als vorentlastende Aufgaben Mind-maps anhand von Informationstexten zu den Themen Ratten, Nachkriegsalltag und zur Person Wolfgang Borchert zu erstellen. Hier ist auch die Möglichkeit gegeben, Schülern nach Schwierigkeitsgraden Themen zuzuordnen.

Die Übersicht auf der nachfolgenden Seite zur Unterrichtseinheit Kurzgeschichten zeigt jeweils die anhand eines Textes durchgeführten Schwerpunkte, Aufgaben und Arbeitsarrangements (Materialien auf der CD).

Christian Kleist

Textpuzzle Reziprokes Lesen

Vorentlastende Aufgaben

Thema	Schwerpunkt	Material	Aufgabe	Arbeitsarrangement
Borchert, <i>Nachts schlafen die Ratten doch</i>	Themenführung	Sachtexte, Vorlagen Mind-maps (Ratten, Nachkriegsalltag, Biografie Borchert)	Mind-maps	GA (arbeitsteilig 3 Themen, je 2 Gruppen arbeitsgleich; Präs. ergän- zend)
	Textverständnis Textgliederung	Text Text	Fragen zum Text Markieren Strukturieren	Expertenmethode PA
	Inhaltswiedergabe	Text AB Formulierungen AB Inhaltsangabe AB Indirekte Rede		EA
	Individ. Förderung: Zusatzübungen	AB Indirekte Rede Modul: Charakterisierung		EA
Aichinger, <i>Fenstertheater</i>	Texteinführung Textproduktion	Textpuzzle	Schlussvarianten verfassen und über- prüfen	Stummes Streitgespräch Lerntandems
	Textproduktion	AB Übung Textsignale	Weiterschreiben	EA
	Charakterisierung	Text AB Formulierungen AB Charakterisierung	Informationsaustausch	Expertengespräch/Dating
	Erzählperspektive Individ, Förderung: Zusatzübungen	AB Erzählperspekt. Modul: Charakterisierung		
Malecha, <i>Die Probe</i>	Texteinführung	Text	Reziprokes Lesen	GA (siehe Info)
	Textverständnis	Infos reziprokes Lesen AB Aufgaben	Informationsaustausch	Zwei gehen, einer bleibt EA
	Vorbereitende Übun- gen zur Textarbeit	AB Übungen zur Textarbeit		
Klassenar- beiten:	Weiterschreiben eines Textanfangs	Marti, <i>Mit Jugend gestraft</i>	Erstellung von unterschiedlichen Erwartungs- horizonten für E- und G-Kurse zu einem Text	
	Inhaltsangabe/Inter- pretation	Borchert, <i>Die Kirschen</i> , Brender, <i>Eine</i>		
Weitere Texte: Schmich, <i>Geier</i> , Kaminer, <i>Schönhauser Allee im Regen</i> Stachowa, <i>Ich bin ein Kumpel</i> ; Wondratschek; <i>Mittagspause</i>		Texteinführung; produktiver Umgang Differenzierende Aufgabenstellungen		

Englisch, Gesamtschule Friedenstal

My London Travel Guide

Lernen an Stationen: Binnendifferenzierung im Fach Englisch in Klasse 7

„In unserer Schule sind nur wenige, die wirklich binnendifferenziert arbeiten. Die anderen sind schwer zu überzeugen. Aber es lohnt sich.“ So oder ähnlich war das Feedback am Ende der beiden Workshops zum Thema „London“.

Unser Anliegen im Workshop war, Kolleginnen und Kollegen die Scheu vor der scheinbar arbeitsintensiven Umsetzung der Binnendifferenzierung im Englischunterricht zu nehmen.

Daher war unser Workshop vornehmlich praxisorientiert¹.

Im Folgenden stellen wir den Aufbau und die Schwerpunktsetzung des Workshops in vier Stationen vor.

Texterschließung

Die erste der vier Stationen, die die Hauptaspekte der Planung von binnendifferenziertem Unterricht widerspiegeln, beschäftigte sich mit der Frage der „Texterschließung“. Hierbei ist das zentrale Anliegen, sowohl starken Schülerinnen und Schülern als auch den Schwächeren Textverständnis und die Freude am kreativen Umgang mit Sprache zu vermitteln, ohne die Stärkeren zu unterfordern.

Grundlage für diese Station war der Text „Where the tourists go“². Aufgabe an dieser Station war, die Möglichkeiten zusammenzustellen, die Kindern verschiedener Lernertypen den Zugang und die Rezeption eines längeren Textes erleichtern.

**Textverständnis und
kreativer Umgang
mit Sprache**

Vorentlastung

Texte können zunächst vorentlastet werden, sei es durch Wortfeld-Aufgaben (Mind Map, Bildcollage, Vokabelhilfen). Auch die Arbeit am Text selbst kann motivierend gestaltet werden. Lange Texte werden in kurze Abschnitte gegliedert oder mit Bildern versehen. Auch hier können die SuS in klassischer Form aktiviert werden, z.B. in einer Zuordnungsaufgabe oder Sortieraufgabe (Bild <->Text oder die Textabschnitte über die Besichtigungstour in eine sinnvolle Reihenfolge bringen).

Die Teilnehmer der Workshops haben weitere kreative Aufgabentypen erdacht, wie z.B. den beschriebenen Weg in einen Stadtplan einzuzeichnen oder die Besichtigungstour als Tourist Guide vor einer kleinen Gruppe zu präsentieren.³

Gemeinsames Lernen

Ein weiterer Schwerpunkt, von dem die SuS bei der Binnendifferenzierung profitieren können, ist das „gemeinsame Lernen“, das Thema der zweiten Station.

Der entscheidende Punkt ist, den SuS deutlich zu machen, dass sie keine Einzelkämpfer sein müssen. SuS lernen miteinander und voneinander. Stärkere und schwächere SuS helfen sich gegenseitig, bereichern ihre Arbeit durch verschiedene Ideen. Besonders das Prinzip des kooperativen Lernens und damit der „positiven Abhängigkeit“ ermöglichen ruhiges, konzentriertes und zielgerichtetes Arbeiten in Teams. Das Tandemlernen, in dem beide SuS ihr Teilwissen organisieren und austauschen, um gemeinsam die gestellte Aufgabe zu lösen ist hier ebenfalls sehr ergiebig. Die Aufgaben zur Binnendifferenzierung müssen also so gestellt sein, dass SuS zusammenarbeiten, sich selbst und anderen helfen und gegenseitig korrigieren können. So könnte in der Station „The Tube“ ein starker Schüler einen Weg mit der U-Bahn beschreiben und ein schwächerer Schüler könnte diesen Weg auf einer Tube-Map nachvollziehen und das Ziel der Reise nennen. Anhand des gerade bearbeiteten Beispiels ist es ihm dann vielleicht auch dem Schwächeren möglich, eine solche Wegbeschreibung für den stärkeren Schüler zu formulieren.

**Kooperationslernen
Tandemlernen****Selbstgesteuertes Lernen**

Das Thema der dritten Station „selbstgesteuertes Lernen“ ist ein häufig benutztes Schlagwort der Unterrichtsentwicklung. Lernmaterialien, die das selbstgesteuerte Lernen ermöglichen sollen, lassen SuS das Vorwissen aktivieren, selbst planen und Ziele stecken, die Methoden aussuchen und den Zeitaufwand abschätzen. Am Ende erfolgt die Auswertung durch den Schüler, der seine Planung, die Ziele und den Zeitaufwand überprüft und seinen Erfolg einordnen kann.

Standarddifferenzierung erfolgt bei der vorgegebenen Zeit, dem Umfang der Aufgabe und der Komplexität der Lösungserwartung. Aber unsere kreativen Workshopteilnehmer hatten noch viele weitere Ideen:

Materialien sollten immer verschiedene Lernkanäle ansprechen, z.B. die Mischung von Bildern mit Textblöcken, Quizformen, Ton- und Videomaterialien. Ein Einstieg in das Thema London kann nicht nur über ein mind map oder Bilder erfolgen, sondern auch zum Beispiel durch eine Zuordnungsaufgabe indem die SuS aus einem Pool von Souvenirs,

Postkarten oä. zu London gehörende Dinge auswählen sollen. SuS mit Vorwissen können im Rahmen einer Stafettenpräsentation ihre Kenntnisse zu den einzelnen Objekten einbringen oder Informationen aus ausliegenden Prospekten entnehmen und dann einbringen.⁴

Schreibanlässe schaffen

In der vierten und letzten Station „Schreibanlässe schaffen“ richtet sich das Augenmerk auf die Beobachtung aus der Praxis, dass SuS sich oft mit einfachen oder zu kurzen Lösungen zufrieden geben. Ziel sollte es also sein, Aufgaben zu erstellen, die SuS motiviert, sich der Herausforderung zu stellen, einen kreativen und komplexen Zieltext zu verfassen.

Gerade im Bereich des Schreibens haben schwache SuS Hemmungen oder flüchten sich in die Ausrede, dass sie gar nicht schreiben können. Um den schwächeren SuS die Hemmung zu

Motivation für komplexere Aufgaben

**Konkrete Hilfe für
schwächere Schüler**
**Offene Aufgaben für
stärkere Schüler**

nehmen und zu vermeiden, dass sie sich an einer offenen Aufgabe verzetteln, sollten sie konkrete Hilfen bekommen (Wortfeld, Satzbausteine). Stärkere SuS können sich an offeneren Aufgaben „aus-toben“ und auch den Umgang mit dem Wörterbuch üben.

Die Motivation, einen konkreten Zieltext zu schreiben, steigt, wenn diese Ergebnisse in der Klasse oder vielleicht in der Schulzeitung veröffentlicht werden. Der Begriff der Authentizität sollte hier ein leitendes Prinzip sein. Gerade im Bezug auf London ist die Vor- oder Nachbereitung eines Ausflugs nach London denkbar. Das Thema Shopping ist für alle SuS interessant. Aufgabe an dieser Station war, eine binnendifferenzierende Aufgabe zu entwerfen, in der drei verschiedene Lernniveaus angesprochen werden.

**Präsentation der
Ergebnisse**

Es gibt vielfältige Formen der Entlastung oder Unterstützung, dazu gehören klassisch Vokabellisten, Karteikarten mit fertigen Phrasen oder auch die Einschränkung in der Wortzahlvorgabe. Während besonders starke SuS nur einen thematischen Rahmen brauchen oder mit einer eigenen Recherche im Internet oder der Bibliothek genügend Anregungen haben, brauchen andere SuS aufbereitetes Material um kleinschrittiger vorgehen zu können und den Überblick zu behalten.

Workshop

Die Workshopteilnehmer waren sich einig, dass differenzierende Aufgaben allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen sollten. Auch G-Kurs SuS haben somit jeder Zeit den Zugang zu komplexen Aufgaben. Dies hat für alle SuS Vorteile, wie z.B. die Steigerung der Motivation durch Erfolgserlebnisse, den Ausgleich von Schwächen in Einzelbereichen (z.B. schriftliche Formulierung) durch andere Stärken (z.B. Präsentation).

**Alle Aufgaben
für alle Schüler**

Am Ende wird die Beurteilung auf eine breitere Basis gestellt. Die SuS werden danach beurteilt, wie viele Aufgaben auf den einzelnen Niveaustufen erarbeitet wurden oder auch welche methodischen Stärken und Schwächen bestehen bzw. gefördert werden können.

Beurteilung

Ein ganz wichtiger Aspekt ist die ständige Durchlässigkeit, da die SuS von Aufgabe zu Aufgabe entscheiden können, was sie sich zutrauen bzw. Erfolgserlebnisse haben, wenn sie mehr schaffen als sie es selbst von sich erwartet haben. Aber am Ende waren sich alle Teilnehmer einig; man kann auch zu viel differenzieren. Die Binnendifferenzierung sollte nicht überstrapaziert werden, ist nicht bei allen Aufgaben sinnvoll. Oft ist es zudem für SuS auch motivierend, die gleichen Aufgaben wie alle anderen in einem Kurs zu lösen, in dem sich das Niveau nicht an den Schwächeren orientiert, sondern die Stärkeren die Schwächeren mitziehen.

**Ständige
Durchlässigkeit**

*Nicole Kirchoff/Andrea Rönsch/Wibke Westerhausen/
Lars Westerhausen*

Anmerkungen

- 1 Der theoretische Hintergrund für unseren Workshop bezieht sich auf den Basisartikel in Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, Heft 94 Differenzierung.
- 2 Ilse Petillot – Becker, Reiner Diehl, Englisch: London, Lernen an Stationen in der Sek. I, Cornelsen, Berlin 1999.
- 3 Weitere Umsetzungsmöglichkeiten zu den vier Stationen auf der CD.
- 4 Besonders hilfreich für Binnendifferenzierung kann ein „First Aid Table“ sein, auf dem Prospekte, andere Materialien und Lexika zur freien Benutzung durch die SuS ausliegen.

Englisch, Sophie-Scholl-Gesamtschule

Unterricht in heterogenen Lerngruppen

Individuelles Lernen und Arbeiten, Entwicklung und Bewertung von Klassenarbeiten

Unser Workshop bestand aus zwei Teilen. Anhand einer beispielhaften Planung eines Unterrichtsvorhabens („Alaska“, 8. Jahrgang), wurden besondere Möglichkeiten des individuellen Lernens aufgezeigt und mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern (TN) erarbeitet. Im zweiten Teil des Workshops wurden Muster-Klassenarbeiten mit differenzierten Aufgaben vorgestellt, die an unserer Schule entstanden sind. Danach wurde innerhalb einer Gruppenarbeitsphase mit den TN nach weiteren Wegen der Differenzierung innerhalb von Klassenarbeiten gesucht.

Individuelles Lernen und Arbeiten

Vorstellung einiger Kriterien zur Planung eines Unterrichtsvorhabens (UV)

Die Erfahrung in unserem Englischteam hat gezeigt, dass das gemeinsame Planen von UV insgesamt nicht nur zeitsparend, sondern auch bereichernd ist, was Ideen, Materialien und Methoden angeht. Dies ist besonders im Hinblick auf die Planung eines UV in einer nicht-differenzierten Klasse sinnvoll. So beginnt jede Planung mit dem Erstellen einer Mind map, in der alle Teilaspekte des Vorhabens (Texte, Produkte, Projekte, neue grammatische Strukturen, etc.) sowie Wahl- und Pflichtaufgaben nach thematischen Gesichtspunkten aufgelistet und eventuell mit Schwierig-

keitsgrad versehen werden. Hierdurch kann im Vorfeld geplant werden, welche Aufgaben von wem bearbeitet werden sollten. Diese Transparenz des UV kommt den Schülerinnen und Schülern (SuS) entgegen, da sie genau wissen, was auf sie zukommt und auch in Freiarbeitsphasen oder zu Hause schnell passende Übungsaufgaben finden.

Der Verlauf eines UV sieht folgende Abschnitte vor:

- Thematischer Einstieg im Klassenverband, ebenso die Einführung von Wortschatz und Grammatik
- intensive Übungsphasen (GA, PA & EA) mit anschließender Überprüfung
- abschließende Klassenarbeit, ggf. individuelle Bearbeitung eines Projekts/Themenmappe

Phasen eines UV

Im Zentrum des Workshops standen Überlegungen zur Gestaltung der Übungsphasen (b), zu denen einige Prinzipien und Methoden vorgestellt wurden, die im Folgenden kurz skizziert werden:

- Grundlegend für individuelles Arbeiten ist ein Materialpool, eine reichhaltige Auswahl an Materialien, die über die Aufgaben im Textbook hinausgehen. Unsere SuS besitzen alle ein Workbook, zusätzlich erhalten sie ein aus unterschiedlichen Materialien bestehendes „Yellow“-Workbook, das am Anfang des Schuljahres von einer Arbeitsgruppe passend zu den UV zusammengestellt und für alle SuS kopiert wird.
- Um unterschiedlichen Lerntempi entgegenzukommen, sollten die SuS die Möglichkeit haben, ihre Aufgaben selbst zu kontrollieren. Hierzu wird eine „Lösungsecke“ eingerichtet, in der bearbeitete Aufgaben eigenständig und zu jedem Zeitpunkt kontrolliert werden können.
- Gerade bei selbst verfassten Texten hilft so eine Lösungsecke jedoch oft nicht weiter, so dass z.B. hier das „Expertensystem“ eingesetzt werden kann. Die Lehrerin oder der Lehrer

Materialpool

Eigenständiges Arbeiten und Überprüfen

„Expertensystem“

Planung im Team

teilt die Klasse in 3er Gruppen mit je einer „Expertin“ bzw. einem „Experten“ (eine eher leistungstarke Schülerin bzw. Schüler) und 2 eher leistungsschwächeren SuS ein. Die Gruppen werden auf einer Liste notiert, die immer im Klassenraum aushängt. Wenn es sinnvoll erscheint, arbeiten die SuS mit ihren „Experten“ zusammen, wobei diese dann die „Expertenrolle“, also eine leitende und korrigierende „Lehrerrolle“ übernehmen.

- Da die Klassenarbeit oft erst Wochen nach der Einführung eines Themas ansteht, bekommen die SuS schon vorher oft die Gelegenheit, zu überprüfen, ob sie das Gelernte auch in neuen Kontexten anwenden können. Dabei müssen solche Kurztests nicht unbedingt in die Benotung mit eingehen, sie können auch vom Tischnachbarn korrigiert (und kommentiert) werden.

Tests zur Kontrolle

Gruppenarbeit: Planung des Unterrichtsvorhabens „Alaska“ (English G D4, U.2)

In arbeitsteiliger Gruppenarbeit überlegten die TN, welche Vorgehensweisen, Methoden und Übungen zu welchem Teilaspekt des UV „Alaska“ passen, d.h. wie diese Teile so geplant werden können, dass alle SuS ihren Fähigkeiten entsprechend lernen, gefordert und gefördert werden. Das UV beinhaltete neben den Lektionstexten auch ein Projekt über den „Denali National Park“, dessen Homepage auch für deutsche SuS geeignet ist und daher die ausschließliche Textbasis für das Projekt bildete.

In allen Gruppen wurden zahlreiche Vorschläge diskutiert, wobei u.a. auch eigene Erfahrungen ausgetauscht wurden. Leider reichte die Zeit nicht ganz, um alle Vorschläge am Ende auch zu präsentieren und im Plenum zu diskutieren.

Entwicklung und Bewertung von Klassenarbeiten

Vorstellung von zwei differenzierten Aufgaben zur Textproduktion

Innerhalb des Englisch-Jahrgangsteams an unserer Schule hatten wir uns darauf verständigt, in den Klassenarbeiten jeweils eine Aufgabe differenziert anzubieten, also mit sprachlichen oder inhaltlichen Hilfen oder auch geringerem Erwartungshorizont für schwächere Schülerinnen und Schüler (SuS). Oft handelt es sich bei diesen differenzierten Anforderungen um Aufgaben zur Textproduktion. An unserer Schule wird in den Jahrgängen 7 und 8 innerhalb des Klassenverbands unterrichtet und bewertet. Die SuS werden zur Bewertung nicht dem E-Kurs oder dem G-Kurs zugewiesen.

Eines der vorgestellten Beispiele stammt aus einer Klassenarbeit im 7. Jahrgang, das andere aus einer Klassenarbeit im 8. Jahrgang. Im Jahrgangsteam haben wir entschieden, dass es für die leichtere Version der differenzierten Aufgabe weniger Punkte gibt. Die sich hieraus ergebende Differenz in der Gesamtpunktzahl einer Klassenarbeit sollte in der Regel ca. 10 Prozent betragen.

Die SuS können bei jeder Klassenarbeit frei wählen, ob sie die leichtere oder die schwerere Version der differenzierten Aufgabe wählen. Aus diesem Grund sind die Arbeiten so konzipiert, dass zuerst alle SuS die schwerere Version bekommen.

Diese Voraussetzungen und Überlegungen wurden den TN des Workshops vermittelt. Die beiden Beispiel-Klassenarbeiten wurden im Plenum präsentiert, auf vermeintliche Schwächen untersucht und diskutiert.

Zwei Beispiele für Klassenarbeiten

Gruppenarbeit: Erstellung einer differenzierten Aufgabe zur Textproduktion

Nachdem die TN in der ersten Workshop-Phase Überlegungen zur Planung eines Unterrichtsvorhabens zum Thema Alaska angestellt hatten, sollten sie nun selbst eine differenzierte Aufgabe für eine Klassenarbeit zu diesem Thema erstellen. Hierfür bekamen sie vier unterschiedliche nicht differenzierte Aufgabenvorschläge. Jede Kleingruppe konnte einen dieser Vorschläge wählen, um

daraus eine differenzierte Aufgabe zu gestalten. Die dabei entstandenen Ergebnisse zeugten alle von großer Kreativität der TN im Umgang mit differenzierten Aufgabentypen.

Fazit

Bei allen TN war eine sehr hohe Motivation vorhanden, sich mit den Themen des Workshops auseinanderzusetzen und Lösungen für die Arbeit in der eigenen Schule zu finden. Es war festzustellen, dass viele Schulen sich bereits auf den Weg gemacht haben, um die äußere Fachleistungsdifferenzierung aufzuheben. Es wurde allerdings deutlich, dass viele Schulen in den Jahrgängen 7 und 8 zwar im Klassenverband unterrichten, die SuS aber unterschiedlich – nach E-Kurs oder G-Kurs Anforderungen innerhalb dieser Lerngruppen bewerten. Hieraus ergaben sich vor allem für den zweiten Teil unseres Workshops Rahmenbedingungen, die sich von denen an der Sophie-Scholl-Gesamtschule unterscheiden. Schließlich macht es einen Unterschied, ob man eine Klassenarbeit von vornherein sowohl auf G-Kurs- und auf E-Kurs-Niveau konzipiert, oder ob man eine Klassenarbeit für die gesamte Klasse erstellt, in der die SuS autonom entscheiden können, ob sie für ein Teilgebiet dieser Arbeit Hilfen in Anspruch nehmen. Letzteres entspricht der Vorgehensweise an unserer Schule.

Wohl auch aus diesem Grund waren die Arbeitsergebnisse der Gruppenphasen sehr vielfältig. TN die an ihren Schulen unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen arbeiten, haben sich vor allem in den Gruppenphasen ausgetauscht über Arbeitsabläufe, Erfolge und Stolpersteine in der täglichen Arbeit bei der Aufhebung der äußeren Fachleistungsdifferenzierung und sind darüber zu neuen Lösungsansätzen gekommen. Dieser informelle Austausch kann sicherlich nicht hoch genug eingeschätzt werden, denn der „Blick über den eigenen Tellerrand“ bringt am Ende wahrscheinlich genau den Impuls, den sich alle TN von der Tagung versprochen hatten.

Susanne Brinkmeier/Stefan Mühlhaus

**Klassenarbeit für
ganze Klasse
oder auf zwei
Anforderungsniveaus**

Mathematik, Janusz-Korczak-Gesamtschule

Klasseninterne Differenzierung in Mathematik

Der Mathematikunterricht ist traditionell sehr stark von den Aufgaben geprägt. In NRW müssen wir uns an den Kernlehrplänen Mathematik orientieren. Mit den traditionellen Fachinhalten „Arithmetik/Algebra“, „Funktionen“, „Geometrie“ und „Stochastik“ müssen jetzt auch gleichrangig (!) prozessbezogene Kompetenzen „Argumentieren“, „Problemlösen“, „Modellieren“ und „Werkzeuge“ im Unterricht vermittelt und erworben werden! Es kommt also nicht (mehr) nur darauf an, eine Aufgabe richtig zu lösen, sondern Lösungswege zu begründen und zu kommunizieren.

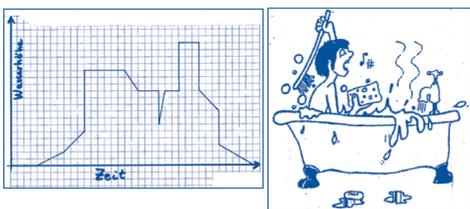
**Lösungswege
begründen und
kommunizieren**

Kernlehrplan					
fachbezogene Kompetenzen					
prozessbezogene Kompetenzen			inhaltsbezogene Kompetenzen		
	Argumentieren	Argumentieren und Kommunizieren	$\frac{x+y}{2}$	Arithmetik/Algebra	mit Zahlen und Symbolen umgehen
	Problemlösen	Probleme erfassen, erkunden und lösen		Funktionen	Beziehungen und Veränderung beschreiben und erkunden
	Modellieren	Modelle erstellen und nutzen		Geometrie	ebene und räumliche Strukturen nach Maß und Form erfassen
	Werkzeuge	Medien und Werkzeuge verwenden		Stochastik	mit Daten und Zufall arbeiten

Beispiele

Dazu drei Aufgabenbeispiele:

1. Das Zeitdiagramm zur Wasserhöhe in einer Badewanne lässt nicht nur eine Vielzahl von Interpretationsmöglichkeiten zum „Badevorgang“ zu, sondern initiiert auch eigene („Bade-)Erlebnisse zu erfinden und in Diagrammen darzustellen.



2. Zum Geld-(Ver-)leihen muss bekannt sein, dass Zinsen nicht in beliebiger Höhe erhoben werden dürfen. Anteil und Zeitraum sind gesetzlich festgelegt: Wer mehr als ein Fünftel vom Betrag (Zeitraum: 1 Jahr) verlangt betreibt „Wucher“ und macht sich strafbar!

Dagobert leiht Donald 3 € für 10 Tage. Er verlangt dafür 20 Cent Zinsen. Ist doch fair - oder? Wie kannst du das begründen?

Diese Aufgabe lässt – abgesehen vom Rechenverfahren – mehrere Lösungswege und Begründungsmöglichkeiten zu: Mit Dreisatz oder Formelumstellungen kann der Zinssatz (240%) berechnet werden; ebenso kann mit dem momentanen Dispo (ca. 15%) argumentiert werden: Eine Bank dürfte dafür nur 1 Cent einbehalten. Oder: auf welche Summe würden die Zinsen anwachsen, wenn Donald seine Schulden erst nach 1 Jahr begleichen könnte (7,20 €).

Bruchvergleich

Welcher Bruch ist größer: $\frac{3}{5}$ oder $\frac{2}{7}$?



3. Der Bruchvergleich kann hier auf annähernd 10 verschiedenen Wegen vorgenommen werden: Man kann sich an der „Hälfte“ orientieren, Kreis- oder Streifenmodelle aufzeichnen oder ausschneiden, in Dezimalzahlen oder Prozentsätzen umrechnen, ...

Die Beispiele verdeutlichen, dass eine heterogene Schülerschaft überhaupt nicht „störend“, sondern durch unterschiedliche Zugänge und Verständnismöglichkeiten auch zur Bereicherung des Mathematikunterrichts beitragen kann! Auch der Umgang mit möglichen Fehlern und typischen Falschvorstellungen erhält durch die Vernetzung prozess- und inhaltsbezogener Kompetenzen eine andere Gewichtung!

Bereicherung durch heterogene Schülerschaft

Leistungsbewertung

Die Leistungsbewertung wird oft als unüberwindbares Argument für binnendifferenzierten Mathematikunterricht angeführt. Dabei gibt es viele Beispiele – auch aus anderen Schulen – in denen die Bewertung kein besonderes Problem darstellt: Klassenarbeiten mit Wahlaufgaben, offene Aufgabenstellungen oder integrierende Wiederholungen mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen sind durchaus geeignet, SchülerInnen auf unterschiedlichen Niveaus gerecht zu beurteilen! Für die Aufgabenstellung in Klassenarbeiten und die dabei gemachten Erfahrungen wurden folgende Punkte thematisiert und diskutiert:

Differenzierende Klassenarbeiten

- Zum erfolgreichen Mathematikunterricht gehört auch in Klassenarbeiten abzufragen, was uns im Unterricht wichtig ist;: Nur so erreichen wir, dass SchülerInnen z.B. Begründungen und Darstellungen von Lösungswegen ernst nehmen! Die Aufgabenstellung muss dann sehr konkret sein (Vgl. Unterscheidung zwischen „Aufgaben zum Lernen“ und „Aufgaben zur Leistungsüberprüfung“ Büchter/Leuders 2005).
- Wenn in einer Klassenarbeit nur der „Lernstoff“ der letzten Unterrichtseinheit überprüft wird, dann führt es dazu, dass SchülerInnen nur begrenztes Wissen intensiv pauken, aber nach kurzer Zeit wieder vergessen. Zur Förderung des Behaltens und Vernetzens von Inhalten und Lösungswegen ist es sinnvoller, in jeder Klassenarbeit mehr als ein „Stoffgebiet“ und prozessbezogene Kompetenzen abzufragen.

Prüfen, was wichtig ist

Nicht (nur) kurzfristig prüfen

„Grundaufgaben“ und
„Wahlaufgaben“

- Konsequenz: Klassenarbeiten nicht am Ende einer Unterrichtseinheit schreiben! Dies würde eher dazu führen, doch viel Stoff aus nur einem Unterrichtsabschnitt auszuwählen.
- Ein wichtiges Anliegen des binnendifferenzierten Mathematikunterrichts ist die Förderung der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit, so wie die Erkenntnis des eigenen Leistungsvermögens. Auch dies soll und kann durch Auswahlaufgaben in den Klassenarbeiten „fortgesetzt“ werden: Es gibt „Grundaufgaben“ (sie müssen von allen SchülerInnen bearbeitet werden) und „Wahlaufgaben“, die für G- und E-Kurszuweisungen gekennzeichnet sind. Alle SchülerInnen können hier auswählen oder auch beide Aufgaben lösen. Sie bekommen dann aber nur die Aufgabe mit der höchsten Punktzahl angerechnet und können damit keine Fehlleistungen in anderen Teilen ausgleichen.
- Es gibt kaum noch SchülerInnen, die schon 10 Minuten vor Unterrichtsschluss ihr Heft abgeben wollen: Fast alle nutzen die Zeit bis zum Pausenzeichen.
- E-Kurs-SchülerInnen, die in einem Bereich unsicher sind, können leichtere Aufgaben wählen und erreichen noch Erfolgserlebnisse – dies motiviert, sich weiter anzustrengen.
- G-Kurs-SchülerInnen wählen in Bereichen, in denen sie sich sicher fühlen auch E-Kurs-Aufgaben; nicht selten erreichen sie dann mehr als das maximal mögliche G-Kurs-Ergebnis – auch dies motiviert, sich weiter anzustrengen.
- Befürchtungen, dass sich Einzelne „ausruhen“ und nur leichtere Aufgaben wählen, werden nur sehr selten beobachtet.

Orientierung an
anspruchsvollen
Aufgaben

Zum Abschluss des Workshops wurden Diagnosebögen zur Selbst- und Partnerdiagnose vorgestellt (Rosel-Reiff-Konzept).

Vertiefende Literatur: Tipps- und Hinweise

- Andreas Büchter, Timo Leuders (2005): Mathematikaufgaben selbst entwickeln. Berlin Cornelsen Scriptor
- Regina Bruder, Andreas Büchter, Timo Leuders (2008): Praxisbuch Lernkompetenz: Mathematikunterricht entwickeln, 5.-10. Schuljahr. Bausteine für kompetenzorientiertes Unterrichten, Cornelsen Scriptor
- Bärbel Barzel, Andreas Büchter, Timo Leuders (2007): Mathematik Methodik, Cornelsen Scriptor
- Michael Wildt (2007): Vom Unterrichten in heterogenen Lerngruppen am Beispiel der Mathematik in der Sek. I; Aulis Verlag Deubner
- Ludger Brüning/Tobias Saum (2007): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen – Strategien zur Schüleraktivierung, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft
- Selter, Christoph/ Spiegel, Hartmut (2003): Kinder & Mathematik – Was Erwachsene wissen sollten, Kallmeyer

Viele Ideen und Materialien auf der Website www.mued.de

Dieter Schluckebier

Mathematik, EU-Mail

Individualisierung und Förderung im Mathematikunterricht in heterogenen Lerngruppen mit Beispielen aus „mathe live“

Auf der Material-CD befindet sich die Präsentation zu diesem Workshop!

Zu Beginn des Workshops wurden in einer Input-Phase anhand einer PPP (Kurzfassung liegt bei, einzelne Folien sind im Folgenden genannt) in Form eines offenen Plenumsgesprächs folgende Fragen angesprochen:

- Wieso ist Individualisierung und Förderung im Unterricht nötig? (Folien 3, 4)
- Welche Rolle spielen in einem solchen Unterricht der Lehrer/die Lehrerin und das „heimliche“ Leitmedium - das Schulbuch?
- Individualisiertes und selbstgesteuertes Lernen mit dem Schulbuch, geht das überhaupt? (Folien 10, 11, 12, 19)
- Welche Anforderungen kann und muss man dann an ein Schulbuch stellen? (Folie 7)

Analyse der Differenzierungsbandbreite

Danach wurden in einer ersten Partnerarbeitsphase anhand der vorliegenden Schulbuch- und Begleitmaterialien folgende Elemente unter dem Aspekt der Differenzierungsbandbreite analysiert, bewertet und dann gegenseitig vorgestellt (siehe auch hierzu Beispiele in der Präsentation):

- ausgewählte Lernsituationen mit Angeboten zum handlungsorientierten und entdeckenden Lernen (Folien 14, 16)
- kooperative Arbeitsaufträge (Folie 16)
- Selbsttests mit Angeboten zum Weiterlernen (Folien 10, 11, 12)

- Check-Listen mit Aufgabenpool zur Absicherung von Basiskompetenzen (Folie 19)
- Aufgabenformate im Workbook und in der Lernsoftware

In einer abschließenden Gruppenarbeitsphase konnten die TeilnehmerInnen zu ausgewählten Lernsituationen aus ihren mitgebrachten eigenen Lernmitteln Check-Listen zur Eingangsdiagnostik (Selbstevaluation) mit passenden Aufgabensets zur Überprüfung der Selbstevaluation selbst entwickeln.

Selbstevaluation

(Arbeitsaufträge und Leervorlage einer Check-in-Liste hierzu auf den nachfolgenden Seiten.)

Kooperativer Gruppenauftrag



**Material
Kooperativer
Gruppenauftrag**

4. Gruppenarbeit: erstellen einer Eingangsdiagnose mit Selbstevaluation	
WAS ?	Erstellen einer Eingangsdiagnose mit Selbstevaluation zu einer ausgewählten Lernsituation/Lerneinheit aus dem 8. oder 10. Jahrgang zur Absicherung der für diese Lernsituation/Lerneinheit notwendigen Basiskompetenzen
WIE ?	1. Schritt: Einigen Sie sich mit ihren Gruppenmitgliedern zunächst auf 5 bis 7 Basiskompetenzen, die Sie für die erfolgreiche Mitarbeit in der ausgewählten Lernsituation als notwendig erachten. 2. Schritt: Formulieren Sie zu jeder Basiskompetenz ein bis zwei Aufgaben mit deren Hilfe die SuS ihre Selbsteinschätzung überprüfen können.
MIT WEM ?	♫ ♫ ♫ ♫
HILFE ? MATERIAL ?	- Leervorlage „check-in“ - Leervorlage Aufgabenset - Kernlehrplan Mathematik NRW bzw. Hauscurriculum
ZEIT ?	40 Minuten
Was passiert mit dem ERGEBNIS ?	- Wird im Plenum vorgestellt - Steht ihnen zum Einsatz in Ihrer Schule zur Verfügung
Was tun Sie, wenn Sie fertig sind?	Schreiben Sie auf, welche Selbstlernmaterialien Sie als Fördermaterialien zu Ihren „check-in“-Seiten anbieten
CHECK	Alles erledigt?

Check-in Liste

Jahrgang: _____

	Über diese Dinge solltest du Bescheid wissen, bevor du dich mit dem Thema beschäftigst. Lege ein Blatt auf die Buchseite und kreuze an, wie du dich einschätzt.
1.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Mit den Aufgaben auf der rechten Seite kannst du deine Einschätzung überprüfen. Wenn du nach dieser Überprüfung noch Kreuzchen in der dritten oder vierten Spalte hast, arbeite deine Lücken auf: Du findest in der mathematischen Werkstatt am Ende des Buches Zusammenfassungen zu den Themen und Übungsaufgaben. Du kannst aber auch Mathe-Bücher aus den vorherigen Schuljahren benutzen oder jemanden fragen, der sich mit damit auskennt. Mathematische Werkstatt:

**Material
Check-In Liste**

Wolfram Schmidt

Naturwissenschaften, Ida-Ehre-Gesamtschule

Kompetenzorientiertes Arbeiten in Chemie und Biologie an Fallbeispielen (9./10. Jahrgang)

Sichtung und Bewertung von Materialien aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht einer Hamburger Gesamtschule

Das Eingangsreferat stellte die These auf: Ausgerechnet das Aussetzen der äußeren Fachleistungsdifferenzierung hat Bewegung in die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Fachunterrichts gebracht! Zwar ist die Einführung der Binnendifferenzierung eine alte Forderung der Gesamtschulen, aber sie wurde in den heterogenen Lerngruppen der unteren Jahrgänge oder des Wahlpflichtbereichs oft nicht konsequent genug umgesetzt, die Ansprüche schliffen sich ab, und die Orientierung an der oberen Mitte war zumeist unausgesprochener Konsens.

Schulische Faktoren

Erst die komplizierte Situation der äußeren Fachleistungsdifferenzierung mit stark fluktuierenden Kursgrößen aufgrund von Elterneinsprüchen nach der Erseinstufung erzwang ein neues Nachdenken über die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung auch im naturwissenschaftlichen Fachunterricht der Mittelstufe. An der Ida-Ehre-Gesamtschule nutzten, durch positive Erfahrungen in Integrationsklassen ermutigt, die Biologielehrer im Jahr 2004 die erste sich bietende Chance in Hamburg, auf einen entsprechenden Antrag hin kursinterne Differenzierung (KiD) im Fach Biologie zu betreiben. Die Situation wurde dann dauerhaft geklärt, als Hamburg als erstes Bundesland auf die KMK-Beschlüsse vom 1./2.6.2006 reagierte. Am 4.7.06 wurde die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für integrierte Gesamtschulen (APO-iGS) so geändert, dass die Ein-

richtung von Kursen in den Differenzierungsfächern und die klasseninterne Differenzierung (fast) gleichberechtigt galten. Damit war eine wichtige Voraussetzung geschaffen, die Leistungsdifferenzierung an allen interessierten Gesamtschulen klassenintern durchzuführen. Die Zahl der interessierten Gesamtschulen hat kontinuierlich zugenommen. In der Ida-Ehre-Gesamtschule nutzte nun auch das Fach Chemie die neu gegebenen Möglichkeiten.

Wie aber sollte nun Individualisierung auch im naturwissenschaftlichen Fachunterricht umgesetzt werden? An der Ida-Ehre-Gesamtschule wurden zunächst folgende Schritte gegangen:

- Als vordringlich wurde die Erstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien für individualisierten und binnendifferenzierenden Unterricht gesehen. Sie sollten Schülerinnen und Schülern helfen, Themen möglichst eigenständig in Theorie und Praxis zu bearbeiten. Aufgabenstellungen mussten erdacht und ausgewiesen werden, die ein Arbeiten nach Minimal-, Regel- und erweiterten Standards oder auch eine Wahl nach Interesse gestatteten. Anhand von Kompetenzrastern und Rubriks sollten die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Lernfortschritt einschätzen lernen.
- Fachbezogene Schulentwicklungsgruppen wurden ins Leben gerufen, die gegen Entlastung diese Materialien für individualisierten Unterricht entwickelten. Die Jahrgangsfachkollegien erhielten Fortbildungsstunden angerechnet für das Testen und Evaluieren der neu entwickelten Einheiten.
- Die Biologiesammlung wurde modularisiert, d.h. nach Materialpaketen für Lernstationen neu organisiert. Das minimierte den Vorbereitungsaufwand für die einzelnen Kolleginnen und Kollegen.

Workshoparbeit

Die Teilnehmer des Workshops konnten nun am PC einen Blick auf einige digitalisierte Ergebnisse dieser Arbeit werfen, Anre-

Interesse vieler
Gesamtschulen

Erstellung von
Unterrichtsmaterialien

Schulentwicklungs-
gruppen

Umorganisation der
Lernmittelsammlung

Impulse durch
Binnendifferenzierung

Anfang im Fach
Biologie

gungen mitnehmen und als ‚kritische Freunde‘ Rückmeldungen geben. Als gelungen wurden vor allem anerkannt: die Aufgabenformate, die Vielfalt der im Verbund eingesetzten Medien, die Arbeit mit Lösungsbögen und ‚Homezones‘ (das sind begrenzt zugelassene Hausaufgaben), die Arbeit mit Selbsteinschätzungshilfen; kritisch wurden gesehen u.a. eine zeitweilig enge Bindung an das Lernbuch, lineare, lehrgangsähnliche Phasen, z.T. fehlender Problem- und Kontextbezug. Dieses fachkundige und konkrete Feedback ist für uns sehr hilfreich; in Hamburg versuchen wir es durch die Zusammenarbeit mit anderen Gesamtschulen zu institutionalisieren. So haben wir kürzlich in einem Austausch mit Kollegen der Erich-Kästner-Gesamtschule gelernt, dass eine fächerübergreifende Steuerungsgruppe im naturwissenschaftlichen Bereich die Kontinuität sichern und dauerhaft neue Impulse für die schulische Entwicklung geben kann.

Gelungen sind ...

Kritisiert wurden ...

Zusammenarbeit mit anderen Gesamtschulen

Ein Exkurs beschäftigte sich mit der Frage, wie das Arbeiten mit Kompetenzrastern und Rubriks mit den Schülerinnen und Schülern eingeübt werden kann. Ein anderer untersuchte die Möglichkeiten forschenden Lernens und praktischen Experimentierens unter dem Vorzeichen der Binnendifferenzierung. Schließlich darf sich individualisiertes Arbeiten nicht in Arbeitsbogenunterricht erschöpfen, sondern muss die spezifischen Möglichkeiten naturwissenschaftlichen Unterrichts nutzen und propädeutisch wirksam werden lassen.

Kein

Arbeitsbogenunterricht

Ausblick

Der Ausblick untersuchte, wo sich Hamburger Gesamtschulen zur Zeit auf ihrem Weg von der Abschaffung der äußeren Differenzierung hin zum selbstgesteuerten Lernen befinden. Die folgende Skala möge einen Überblick bieten:

Entwicklungsschritte

- Im einfachsten Fall führen die Kollegien KiD aus organisatorischen Gründen ein – und machen weiter wie bisher.
- Im nächsten Schritt werden für einzelne Unterrichtseinheiten Anforderungen auf zwei Niveaus formuliert.

- Als Zwischenschritt werden kognitive Anforderungsniveaus konkreten Aufgabenstellungen und Materialien zugeordnet.
- Ein gewisser Standard ist erreicht, wenn geöffnete Unterrichtsformen (Stationenlernen, Planarbeit, ...) mit gestuften Aufgabenniveaus und vielfältigen Zugängen eingesetzt werden; ggf. kombiniert mit kooperativen Lernformen.
- Mit der Nutzung von Kompetenzrastern (incl. konsequentem Einsatz von Operatoren) sind erste Schritte zur systematischen Selbstwahrnehmung und Reflexion bei Schülerinnen und Schülern eingeleitet.
- Dies wird weiter ausgebaut durch die Arbeit mit Portfolios oder Selbst- und Partnerdiagnose.

Gestufte Aufgabenniveaus

Kompetenzraster

Das Bild des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Hamburg ist heterogen; alle beschriebenen Stufen sind anzutreffen, oft sogar innerhalb der Fachkollegien einer einzelnen Schule. Mut macht, dass viele Schulen sich dem Problem stellen und sich auf den Weg begeben haben.

Alle Entwicklungsstadien sind anzutreffen

„Keiner bleibt zurück“ – dieses Ziel ist allerdings erst dann eingelöst, wenn über die Diagnose der erreichten Kompetenzstufen hinaus allen Schülern angemessene Förderung zuteil werden kann. Hier bleibt noch viel zu tun.

Kontakt zur Ida Ehre Gesamtschule über: Wilhelm Flade, Ohlenkamp 15, 25421 Pinneberg; Flade-Krabbe@t-online.de . Eine weitere Hamburger Schule, die Hamburger Erich Kästner Gesamtschule, hat kürzlich ihren Entwicklungsprozess dokumentiert. Die pdf-Datei kann heruntergeladen werden unter http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Binnendifferenzierung_im_NW_Unterricht.pdf .

Wilhelm Flade-Krabbe

Naturwissenschaften, IGS Querum

Innere Differenzierung im Jahrgang 9/10 am Unterrichtsbeispiel Energie

Für den integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht der IGS Querum (Jahrgänge 9/10) liegen zum Thema „Energie“ vor:

- Energie und Klima
- Energietagebuch
- Energieumwandlungsmaschinen
- Energieverbrauch senken
- Energiewirtschaft
- Versuche
- Material
- Lehrgang
- Projekt
- Schülerbrief

**Arbeitsmaterialien
können angefordert
werden**

Die Unterlagen können unter buero@igsquerum.de angefordert werden.

Impressum:

Herausgeber:

GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule
Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Redaktion:

Andreas Baumgarten, Rainald Könings, Lothar Sack, Ingrid Wenzler

Layout:

Dipl. Design. Christa Gramm, Wiesbaden

Umbruchgestaltung:

Waso Koulis, Darmstadt

Druck und Verarbeitung:

Druckwerkstatt Kollektiv GmbH, Darmstadt

ISSN: 1431-8067

Die Hefte der GGG – Blauen Reihe und die darin enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Der auch auszugsweise Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung zulässig

© 2009 bei den Autoren

ISSN 1431-8067

Heft 59

Die Blaue Reihe

GGG

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule

Möge dieses Buch dazu beitragen, Erfahrungen mit dem Abschied von der äußeren Leistungs-Differenzierung zu verbreiten und andere dazu anzustiften, die Ideen zu adaptieren und weiterzuentwickeln.

Wir haben Erfahrungen mit einem pädagogischen Modell anzubieten, das sich überall da, wo es praktiziert wird, als ein wirksamer Beitrag zur Hebung des Leistungs- und Abschlussniveaus aller Schüler erwiesen hat und darüber hinaus ein Beitrag zur Stärkung demokratischer Haltungen ist.