

Ute Gerken (Hg.)

Lernzeiten am Gymnasium –
Rahmenbedingungen, Voraussetzungen
und Praxisbeispiele



Lernpotenziale.
Individuell fördern im Gymnasium.



SERVICEAGENTUR

ganztätig lernen.

NORDRHEIN-WESTFALEN



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

Lernpotenziale 2014 Heft 1

Gerda Eichmann-Ingwersen (Hg.). Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium. – Praxisbeispiele

Lernpotenziale 2014 Heft 2

Ute Gerken (Hg.). Lernzeiten am Gymnasium – Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Praxisbeispiele

Lernpotenziale 2014 Heft 3

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

Gemeinsame Partner des Projekts sind das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, die Stiftung Mercator und das Institut für soziale Arbeit e. V. als Träger der Serviceagentur „Ganztätig lernen“ Nordrhein-Westfalen.

Die Serviceagentur „Ganztätig lernen“ Nordrhein-Westfalen ist eine gemeinsame Einrichtung des MSW NRW, MFKJKS NRW, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gGmbH und des Instituts für soziale Arbeit e.V.

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

Für die Stiftung Mercator: Katharina Tesmer

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

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

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

Für die Schulaufsicht: Joachim Schöpke, Bezirksregierung Düsseldorf

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

Impressum

Erscheinungsort

Münster, Nordrhein-Westfalen

Herausgeber

Serviceagentur „Ganztätig lernen“ NRW
Institut für soziale Arbeit e.V.

Friesenring 40

48147 Münster

serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de

info@isa-muenster.de

www.isa-muenster.de

www.nrw.ganztaegig-lernen.de

www.ganztag.nrw.de

Redaktion

Kirsten Althoff

Herbert Boßhammer

Gerda Eichmann-Ingwersen

Birgit Schröder

Serviceagentur „Ganztätig lernen“ NRW

Gestaltung und Herstellung

Agentur für Kommunikation

www.pars-pro-toto.de

Druck

Bitter und Loose GmbH – Print mit Konzept

www.bitterundloose.de

2014 © by Institut für soziale Arbeit e.V.

Ute Gerken (Hg.)

Lernzeiten am Gymnasium – Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Praxisbeispiele



Inhalt

Einführung

Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von Lernzeiten

- | | | |
|---|--|----|
| 1 | Lernstrategien: Neurodidaktische Zugänge zur Gestaltung von Lernzeiten
Heinz Schirp | 8 |
| 2 | Niveaudifferenzierte Aufgabenstellungen im Rahmen von Lernzeiten
Horst Zeinz | 12 |
| 3 | Lernzeiten: Von der Wissensvermittlung zum Lerncoaching – die sich verändernde Rolle der Lehrkräfte
Torsten Nicolaisen | 16 |
| 4 | Potenziale und Herausforderungen bei der Ausgestaltung von Lernzeiten an Ganztags gymnasien – empirische Befunde der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW
Agathe Tabel | 20 |

Praxisbeispiele

- | | | |
|----|--|----|
| 5 | Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur Gestaltung individueller Lernwege im Rahmen von Binnendifferenzierung
Marienschule Münster | 24 |
| 6 | Die Weiterentwicklung der Lernzeiten zur Lernwerkstatt
Clemens-Brentano-Gymnasium, Dülmen | 27 |
| 7 | Lernpotenziale – Förderung von individuellen Neigungen, Stärken und Begabungen im Förderband für die Jahrgangsstufe 7
Albert-Martmöller-Gymnasium, Witten | 32 |
| 8 | Neigungsprojekte und Lernstudios zum selbstgesteuerten Lernen
Gymnasium Horn-Bad Meinberg | 35 |
| 9 | Werde ein SchLAUfuchs: Projektorientiertes Arbeiten im Rahmen der Lernzeiten zur Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler
Gymnasium Laurentianum Warendorf | 40 |
| 10 | Von der Lernzeit zum Förderturm
Otto-Hahn-Gymnasium, Herne | 43 |
| 11 | Reflexive Koedukation in Zeiten des Lernens
Gymnasium am Neandertal, Erkrath | 45 |

Autorinnen und Autoren

47

Einführung

Das Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ hat 137 Gymnasien bei der Entwicklung schulbezogener Vorhaben begleitet, die die unterschiedlichen Lern- und Förderbedarfe von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen. Ziel des vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Stiftung Mercator geförderten Projekts war es, die Schülerinnen und Schüler durch individuelle Fördermaßnahmen im Rahmen des Unterrichts und anderer Lernarrangements von den Anforderungen der Schulzeitverkürzung (G8) zu entlasten und die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen.¹

Ein spezielles Lernarrangement stellen in diesem Zusammenhang die sogenannten „Lernzeiten“ dar. Ursprünglich vor allem von Ganztagschulen eingeführt, um die Schülerinnen und Schüler von Hausaufgaben zu entlasten, die noch nach Schulschluss erledigt werden müssen (vgl. MSW 2013), werden mittlerweile ganz unterschiedliche und pädagogisch weiterentwickelte Konzepte verfolgt. Ziele von Lernzeiten sind u.a. die Erledigung von Haus- und Übungsaufgaben während des Schultages, die Befähigung zum selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lernen, individuelle Förderung und Beratung der Schülerinnen und Schüler sowie das Erlernen unterschiedlicher Sozialformen und Arbeitstechniken (vgl. Kamski 2013, Kaufmann 2012, Haenisch 2011 und Nordt 2010).

Da es keine einheitliche Definition gibt, was genau unter Lernzeiten zu verstehen ist, kann jede Schule und muss jedes (Forschungs-)Projekt sich mit einer eigenen Definition auf den Weg machen.² Das Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ vertritt folgendes Verständnis: Lernzeiten beziehen sich auf die „Zeiten zum selbstgesteuerten Arbeiten“ der Schülerinnen und Schüler innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Lernstands- und Entwicklungsdiagnosen bilden dabei die Grundlage für individuell angepasste Aufgabenstellungen. Die organisato-

rische Umsetzung dieser Lernzeiten kann dabei auf unterschiedliche Art erfolgen: z. B. in speziellen Zeitfenstern und -bändern zum Üben und Vertiefen, in Unterrichtsphasen mit Freiarbeit oder in Selbstlernzentren. Dieses Verständnis wird auch von den am Projekt teilnehmenden Schulen geteilt: 94 Prozent der Befragten stimmen folgender Aussage zu: „Unter Lernzeiten verstehe ich Zeit zum selbständigen fachbezogenen Arbeiten.“ (Althoff 2014).³ 93 Prozent der Teilnehmenden bezeichnen Lernzeiten als „Zeit zum Üben in der Schule“, die zudem einen „Beitrag zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen“ leisten kann (75 Prozent Zustimmung, ebd.).

Diese Publikation gibt einen Überblick über die Vielfältigkeit der Lernzeitenkonzepte an den Gymnasien, die am Projekt teilgenommen haben.⁴ Die schuleigenen, stark variierenden Auslegungen des Begriffes „Lernzeit“ werden ebenso deutlich wie die auftretenden Herausforderungen bei der Umsetzung der geplanten Vorhaben.⁵ Nicht zuletzt werden wichtige Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Gestaltung von Lernzeiten benannt und damit den Leserinnen und Lesern aus der Praxis zur Adaption für die eigene Schule an die Hand gegeben.⁶ Gerahmt und eingeführt werden die Praxisbeispiele von Fachartikeln, die die Grundlagen und Rahmenbedingungen erfolgreicher Lehr- und Lernprozesse erläutern.

Einführend erläutert **Heinz Schirp** die neurodidaktischen Grundlagen des Lernens und damit zusammenhängende Lernblockaden, die erfolgreiches Lernen verhindern. Anschließend stellt er verschiedene Lernstrategien vor, anhand derer mögliche Lernschwierigkeiten umgangen werden können. Diese „Werkzeuge“ nachhaltigen Lernens können vor allem in Lernzeiten Anwendung finden, da hier flexible Rahmenbedingungen für die individuelle Gestaltung von Lernumgebungen geschaffen werden können.

¹ Zudem wurde mit dem Projekt die Idee verfolgt, die Erfahrungen der Ganztagschulen mit der Entwicklung von der klassischen Hausaufgabenbetreuung hin zu Lernzeiten auch für Halbtags gymnasien nutzbar zu machen, sodass beide Organisationsformen unter den teilnehmenden Schulen vertreten sind und auch in dieser Publikation Berücksichtigung finden.

² Vgl. exemplarisch die Definition der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW im Beitrag von Agathe Tabel in dieser Publikation.

³ Im Rahmen einer Online-Befragung wurden die am Projekt teilnehmenden Schulen u.a. zum Thema Lernzeiten befragt und konnten ihre Zustimmung zu verschiedenen Aussagen auf einer Skala von 1=stimme gar nicht zu bis 4=stimme voll und ganz zu angeben.

⁴ Weitere Publikationen im Rahmen des Projekts Lernpotenziale: Gerda Eichmann-Ingwersen (Hg.): Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium. – Praxisbeispiele, Heft 2 und Kirsten Althoff (Hg.): Die Netzwerkarbeit im Projekt Lernpotenziale – Rahmenbedingungen und Erfahrungen, Heft 3 (erscheint im Dezember 2014).

⁵ Ebenfalls deutlich wird in einigen Konzepten das nach wie vor stark defizitorientierte Verständnis von individueller Förderung und die noch wenig ressourcenorientierte Haltung von Lehrkräften (vgl. auch den Beitrag von Torsten Nicolaisen in dieser Publikation).

⁶ Interessant erscheint an dieser Stelle auch der Hinweis auf eine (schulformübergreifende) Darstellung der Lernzeitenkonzepte von sieben Schulen eines von der Serviceagentur „Ganztätig lernen“ NRW moderierten Netzwerks (vgl. <http://www.ganztag-nrw.de/thematisches/lernzeiten/>). Diese Synopse gibt Hinweise darauf, dass es zwischen den Schulformen nur geringfügige Unterschiede in der Ausgestaltung und Umsetzung ihrer Konzepte gibt: So legen Gesamtschulen neben der Stoffvermittlung auch viel Wert auf die Vermittlung fachübergreifender und überfachlicher Kompetenzen, während bei Gymnasien fachbezogene Konzepte im Vordergrund stehen. Insgesamt betrachtet bietet sich hier demnach die Möglichkeit, auch schulformübergreifend voneinander zu lernen.



In engem Zusammenhang dazu stehen die Ausführungen von **Horst Zeinz**, der sich mit der notwendigen Differenzierung in der Formulierung von individualisierten Aufgaben beschäftigt. Welche Maßnahmen sind notwendig, um der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden und ihnen in unterschiedlichen Lernsettings die Möglichkeiten zu eröffnen, ihre Kompetenzen zu entwickeln? Er beschreibt zudem, welche Einflussgrößen für die erfolgreiche Entwicklung von Lehr- und Lernprozessen umgänglich sind und wie effektiv diese Elemente einer veränderten Lernkultur sich auf lernbezogene Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern auswirken.

Torsten Nicolaisen widmet sich den aktuellen Entwicklungen hin zu einer neuen Lernkultur und einer veränderten Ausgestaltung von Lehr- und Lernprozessen aus der Perspektive des Lehrpersonals. Je stärker die Individualisierung dieser Prozesse voranschreitet, desto stärker ändert sich auch die Rolle der Lehrkräfte weg von der Stoffvermittlung hin zu einer beratenden und begleitenden Funktion. Diagnosekompetenzen und die Fähigkeiten der Lehrenden, sich auf die individuellen Belange der Schülerinnen und Schüler einzulassen, müssen gestärkt werden. „Lerncoaching“ ist das Stichwort und wird an praxisnahen Beispielen systemischer Ansätze und ressourcenorientierter Methoden vorgestellt.

Der Beitrag von **Agathe Tabel** schließlich rundet die Reihe der Fachbeiträge ab, indem er Ergebnisse der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW zum Thema Lernzeiten vorstellt. Inwieweit haben Ganztagsgymnasien in Nordrhein-Westfalen die Umsetzung verschiedener Gestaltungselemente von Lernzeiten bereits umgesetzt und können damit weiterhin als gute Beispiele für Halbtagschulen vorangehen – und wo sehen die befragten Lehr- und Fachkräfte noch Verbesserungsbedarfe und Entwicklungspotenziale?

Die Praxisbeispiele werden angeführt von der **Marienschule Münster**, einem bischöflichen Mädchengymnasium. Das Gymnasium hat sich der Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur Gestaltung individueller Lernwege im Rahmen von Binnendifferenzierung verschrieben. Der Fokus liegt hier auf den Bedingungen für ein selbständiges und eigenverantwortliches Arbeiten der Schülerinnen. Während die Lernzeiten in Klasse 5 noch fachübergreifend im Klas-

senverband angeboten werden, wird in Jahrgangsstufe 6 zu einer fachgebundenen Binnendifferenzierung gewechselt, die auch Raum für projektorientiertes Arbeiten lässt.

Seine Weiterentwicklung der Lernzeiten zur „Lernwerkstatt“ stellt das ganztägig organisierte **Clemens-Brentano-Gymnasium** aus Dülmen vor. In der Erprobungsstufe werden die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet, ab Klasse 7 selbständig mit dem Lernplaner zu arbeiten und in der doppelstündigen Lernwerkstatt ihre Pflicht-, Wahl- und Projektaufgaben zu erledigen. Je älter die Schülerinnen und Schüler werden, desto mehr Selbständigkeit wird von ihnen erwartet, um sie so auf die gymnasiale Oberstufe vorzubereiten.

„Lernpotenziale“ heißt das Projekt des **Albert-Martmöller-Gymnasiums** in Witten und befasst sich mit der Förderung von individuellen Neigungen, Stärken und Begabungen in Jahrgangsstufe 7. Im Rahmen einer wöchentlichen Ergänzungsstunde werden von den Lehrkräften Kurse wie z.B. „Die Mathe-Macher“ oder „English Sketches“ angeboten, die von den Schülerinnen und Schülern anhand ihrer selbst eingeschätzten Neigungen und Begabungen belegt werden können.

Das **Gymnasium Horn-Bad Meinberg** bietet Neigungsprojekte und Lernstudios zum selbstgesteuerten Lernen an. Ab Jahrgang 5 werden für alle Schülerinnen und Schüler vier fächerübergreifende Neigungsprojekte angeboten, die ein selbständiges Erarbeiten von Zusammenhängen und Problemlösungen ermöglichen. Ausgewählte Schülerinnen und Schüler haben für eine begrenztes Zeitfenster die Möglichkeit, auf Empfehlung einer Fachlehrkraft ihr Neigungsprojekt zu verlassen, um ein Lernstudio zu besuchen und vorhandene Schwächen auszugleichen.

„Werde ein SchLAUfuchs!“ animiert das **Ganztagsgymnasium Laurentianum** Warendorf seine leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zum projektorientierten Arbeiten in den Jahrgangsstufen 5 und 6. Konzentrationsstarke und ausdauernde Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, sich unterschiedlichste Kompetenzen über die Ausarbeitung von fachübergreifenden Projekten anzueignen und diese vor Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehr- und Fachkräften sowie Eltern zu präsentieren.

„Förderturm“ nennt sich das Projekt des **Otto-Hahn-Gymnasiums** in Herne. Ziel des Projektteams ist es, den Kindern einen angstfreien Start in der Erprobungsstufe zu ermöglichen und sie daran anschließend – entsprechend ihrer Bildungsbiographien – möglichst individuell zu fördern und zu fordern. In Mathe, Deutsch und Englisch werden dazu in halber Klassenstärke Förder- und Fordergruppen gebildet, hinzu kommen Coachinggruppen, Methodentrainings für überfachliche Lern- und Arbeitstechniken sowie „Lernboxen“.

Das Vorhaben des **Gymnasiums am Neandertal** in Erkrath geht schließlich deutlich über spezifische Lernzeitenkonzepte hinaus und nimmt ein übergreifendes Thema in den Blick: Sein Anliegen ist es, Lehrkräfte für den Einfluss des Geschlechts auf schulisches Lernen und die unterschiedliche Lebenskonzeptentwicklung von Mädchen und Jungen zu sensibilisieren. Das Projekt „Reflexive Koedukation“ hat entsprechend geschlechterreflektierte Konzepte für die individualisierte Förderung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht, den Lernzeiten und allen weiteren außerunterrichtlichen Lern- und Förderangeboten des Ganztags entwickelt.

Ich danke allen Autorinnen und Autoren aus den Schulen und der Wissenschaft für ihre Mitarbeit und wünsche allen Leserinnen und Lesern viel Inspiration beim Lesen!

Ute Gerken

Literatur

Althoff, Kirsten (2014): Evaluationsbericht der ersten Online-Umfrage im Rahmen des Projekts Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium. (bisher unveröffentlicht).

Haenisch, Hans (2011): Gebundene Ganztagschule – Ansätze zur Gestaltung. Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen in gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien. In: Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Jg. 7, Heft 19.

Kamski, Ilse (2013): Rhythmisierung: Lernzeiten am Vor- und Nachmittag. In: Erdsiek-Rave, Ute / John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Gute Ganztagschulen. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Kaufmann, Elke (2012): Ganztage ohne Hausaufgaben? Forschungsergebnisse zur Gestaltung von Übungs- und Lernzeiten.

MSW - Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Hausaufgaben in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I. RdErl. d. Kultusministeriums v. 2. 3. 1974. BASS 12 – 31 Nr. 1 (Stand: 1.7.2013).

Nordt, Gabriele (2010): Hausaufgaben/Lernzeiten aus Sicht der pädagogischen Kräfte und Kinder. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Weinheim und München, S. 630-633.

Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von Lernzeiten

1. Lernstrategien: Neurodidaktische Zugänge zur Gestaltung von Lernzeiten⁷

Heinz Schirp

Unter Lernzeiten werden Phasen verstanden, in denen im Rahmen verschiedener Kontexte Lernarrangements gestaltet werden, die Raum für spezifische Fördermöglichkeiten bieten. Ein interessanter Ansatz, Lernzeiten zu gestalten, ergibt sich u.a. aus neurowissenschaftlichen Befunden und den daraus herleitbaren neurodidaktischen Anregungen. Ausgangspunkte sind Lernblockaden, die bei Verarbeitungs- und Verstehensprozessen auftreten können. Förderung und Nutzung von Lernstrategien erweisen sich dabei als interessante Ansätze zur individuellen Förderung.

Lernblockaden und Lernprobleme

Aus neurowissenschaftlicher Sicht lassen sich vor allem vier elementare neuronale Zusammenhänge identifizieren, die Verarbeitungsprozesse negativ beeinflussen und nachhaltiges Lernen und Verstehen stören oder gar verhindern können.

Fehlende Anschlussfähigkeit entsteht immer dann, wenn neue Informationen zwar in das Arbeitsgedächtnis (ABG) aber nicht in das Langzeitgedächtnis (LZG) gelangen. Dies führt u.a. dazu, dass „Gelerntes“ schnell wieder vergessen wird. Anschluss- und Erinnerungsfähigkeit sind darauf angewiesen, dass alte und neue Informationen sinnvoll und nachhaltig miteinander verbunden werden können, dass es also so etwas gibt wie individuelle „Erinnerungsbrücken“ etwa zum eigenen Vorwissen, zu eigenen episodischen Erfahrungen, zu individuellen Sinnkonstruktionen (z.B. „Eselsbrücken“) oder zu eigenen Vorstellungsmustern.

Fehlende Nutzungsfähigkeit führt ebenfalls dazu, dass Gelerntes nicht dauerhaft behalten wird. Der Grund dafür liegt hier aber in dem neuronalen Phänomen des „pruning“, d.h. Gelerntes „verkümmert“ und „verblasst“, wenn es nicht regelmäßig reaktiviert wird. Das geschieht etwa, wenn Vokabeln, mathematische Aufgaben oder Sachinformationen, die gelernt, bearbeitet und kurzfristig auch sinnvoll verwendet werden konnten, über längere Zeit nicht wieder aufgegriffen werden; sie geraten in Vergessenheit und können nicht oder nur schlecht erinnert werden nach dem Motto: „Use it or lose it!“

Fehlende Kontextualisierung kann der Grund dafür sein, dass Informationen nicht wieder abgerufen werden können, obwohl sie bereits erfolgreich ins LZG enkodiert wurden. Das liegt ggf. daran, dass etwa die fachlichen Kontexte des Lernstoffes nicht mehr rekonstruiert werden können; man spricht bei diesem Phänomen von „Inselwissen“.

Stress (hier ist Distress, also die negative Variante gemeint) sorgt häufig dafür, dass Wissensbestände nicht wieder aktiviert und genutzt werden können, weil das Gehirn durch Stresshormone in seiner Arbeit stark beeinträchtigt wird und Gedächtniszugänge blockiert werden. Solche Stresssymptome entstehen etwa durch Leistungsdruck, zu hohe Leistungserwartungen und Versagensängste etwa in Prüfungssituationen.

Lernstrategien

Lernstrategien sind operative Instrumente und „Werkzeuge“, die für selbständiges Lernen eine hohe Bedeutung haben (vgl. dazu Mandl / Friedrich 2006). Häufig werden in Nachhilfe- und Förderphasen Unterrichtsinhalte oder ergebnisse einfach nur wiederholt und „gebüffelt“. Bei lernfördernden Maßnahmen sollte es aber auch darum gehen, Lernende (wieder) zu befähigen, selbstständig zu arbeiten und Lernprozesse aus eigener Kraft erfolgreich durchzuführen zu können. Die nachfolgenden sechs Lernstrategien verweisen darauf, wie Lernarrangements gestaltet werden können, um gehirnfrendliches und nachhaltiges Lernen zu organisieren; insofern geben diese Überlegungen auch Anregungen zur gehirnfrendlichen Gestaltung von Lernzeiten. Dabei wird deutlich, dass sich die einzelnen Lernstrategien überschneiden und sich in ihren Effekten wechselseitig unterstützen.

1) Elaborationsstrategien: Verarbeitungs- und Verstehensprozesse unterstützen

Zahlreiche neurowissenschaftliche Befunde zeigen auf, dass Wissen und Verstehen nicht einfach durch Belehrung vermittelt werden können. Da unser Gehirn ein sich selbst organisierendes System ist, müssen vielmehr neuronale Bahnungen und Netze intensiviert und aktiviert werden, um neue Informationen und Zusammenhänge mit alten zu verbinden. Gesagt ist eben noch nicht gehört und gehört ist längst noch nicht verstanden.

Elaborationsstrategien und Verarbeitungsprozesse beginnen mit dem Herstellen von **Aufmerksamkeit**. Ohne Aufmerksamkeit werden die neuronalen Prozesse, die für das Verarbeiten von Informationen, für das Vernetzen und Verstehen von Zusammenhängen benötigt werden, nicht in Gang gesetzt. Ein zweiter Zugang zur Verstärkung neuronaler Verarbeitungsintensität besteht darin, **Assoziationen, Vorwissen und Präkonzepte** zu aktivieren und in den Verarbeitungsprozess gezielt einzubauen. Eine dritte Variante

der Verstärkung und Aktivierung von Verarbeitungskapazität bezieht sich darauf, dass unser Gehirn dann besonders aktiv ist, wenn es dazu genutzt wird, **Zusammenhänge und Erkenntnisse** zu erklären. Und schließlich stellen **Präsentationen und Visualisierungen** von Lernschritten und -ergebnissen für unser Gehirn höchst intensive Aktivierungsformen dar; sie sind gewissermaßen Superzeichen, die gut erinnert und reaktiviert werden können.

Elaborationsstrategien lassen sich z.B. entwickeln und fördern durch aufmerksamkeitsstiftende Impulse, Visualisierungen von Problemstellungen (z.B. eye catcher), Aktivierung von Vorwissen, episodischen, emotionalen, autobiographischen und situativen Zugängen sowie interaktiven und kooperativen Arbeitsformen.

2) Erhaltungsstrategien: Kenntnis- und Wissensbestände regelmäßig nutzen

Die Leistungsfähigkeit unserer neuronalen Netze ist **nutzungsabhängig** nach dem Motto „Use it or lose it!“ Was an neuronalen Bahnungen, Potenzialen und Netzwerken nicht regelmäßig genutzt wird, wird schwächer, verblasst allmählich und kann zunehmend schlechter reaktiviert werden. Wenn also Lernergebnisse behalten werden sollen, dann müssen sie auch immer wieder in Gebrauch genommen werden. Dabei helfen Pauken und mechanisches Üben nur bedingt; effektiver sind Formen **intelligenten Übens** und das bedeutet u.a., Wiederholungs- und Übungsformen in variierende Kontexte einzubinden. Als erfolgreich und effektiv haben sich ebenfalls sogenannte verteilte Übungsformen erwiesen. Dabei geht es darum, den Übungsprozess in kleine, überschaubare Schritte zu zerlegen. **Verteilte Übungsformen** sind etwa beim Erlernen von Vokabeln, von Gedichten und beim Verstehen und Üben komplexer Lösungsmuster wichtig.

Erhaltungsstrategien lassen sich z.B. entwickeln und fördern durch das Anwenden und Variieren von bewährten Routinen, Arbeitsmustern und Lerntechniken. Dabei spielen Werkzeuge wie Lern-Karteien, Schaubilder und die Dokumentation eigener Lernschritte und -ergebnisse eine besondere Rolle, weil man sich in neuen Lernsituationen an diesen Arbeitsmustern orientieren kann.

3) Abrufstrategien: Zugriffe auf bereits Gelerntes verbessern

Wissens- und Kenntnisbestände werden letztlich nur dann zu wirklich sichereren Beständen, wenn wir sie auch abrufen können – und zwar „on demand“, also bei Bedarf und genau in den Situationen, in denen wir sie benötigen, um etwa fachliche Zusammenhänge zu klären, Probleme zu lösen oder anderen etwas zu erklären. Entwicklung und Nutzung von Abrufstrategien helfen dabei, Kenntnisbestände zu stabilisieren; dies setzt allerdings voraus, dass Lernende über die Fähigkeit verfügen, gelernte Zusammenhänge zu rekonstruieren. Abrufstrategien lassen sich z.B. dadurch trainieren, dass man zunächst in Form eines **Assoziogramms** selbst notiert, an welche Sachverhalte, die etwa zur Bearbeitung einer Lernaufgabe benötigt werden, man sich noch erinnert. Danach sollten die eigenen Erinnerungsbruchstücke mit den Assoziationen der Mitschülerinnen und Mitschüler verglichen und ggf. ergänzt werden. Ein weiterer Trainingsschritt besteht dann darin, aus den Ergebnissen der **gemeinsamen Wissensrekonstruktion** eine eigene **Mind-Map** oder eine **Concept-Map** zu generieren. Rekonstruktionsverfahren verbessern zum einen die assoziative Leistungsfähigkeit unseres Gehirns, sie stellen aber auch ganz praktische Hilfen dar, wenn es etwa in Stress- und Prüfungssituationen darum geht, Erinnerungs- und Ideenblockaden zu überwinden. Je häufiger solche Verfahren genutzt und als erfolgreich wahrgenommen werden, umso eher werden sie zu „Standardwerkzeugen“ für das Abrufen von Wissensbeständen. Hinter diesem Effekt steckt das neurobiologisch belegbare Phänomen, dass für das Behalten nicht die Länge eines Übungsvorgangs entscheidend ist, sondern die Häufigkeit, mit der ähnliche Impulse die neuronalen Potenziale (Nervenzellen, Synapsen, neuronale Bahnungen und Netzwerke) aktivieren. Erhaltungsstrategien lassen sich darüber hinaus besonders effektiv in tutoriellen Verfahren realisieren.

Abrufstrategien lassen sich z.B. entwickeln und fördern durch Memotechniken, Mind-Maps, Concept-Maps, Assoziogramme, Gedankenkarten, grafische Darstellungen von erinnerten Zusammenhängen, Think-Pair-Share-Verfahren, Lernspiralen, Placemats etc.

⁷ Vgl. dazu ausführlich Schirp 2009.

Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von Lernzeiten

4) Nutzungsstrategien: Wissen und Kompetenzen anwenden und ausbauen

Wissensbestände, die keinerlei Bezüge zu **Anwendungs- und Nutzungssituationen** haben, werden als „träges Wissen“ charakterisiert. Unter „trägem Wissen“ (inert knowledge) wird z. B. Faktenwissen verstanden, das mechanisch auswendig gelernt, aber nicht wirklich begriffen und verstanden wurde. Träges Wissen kann zwar durch häufiges Wiederholen und Memorieren gespeichert werden; da es aber überwiegend nur für die Schule gelernt worden ist, bleibt es weitgehend funktionslos und lässt sich nicht auf neue Sachverhalte transferieren, weil das Gelernte nicht wirklich verstanden wurde. Franz Weinert plädiert deshalb für die Entwicklung **intelligenten Wissens**. Darunter wird ein Wissen verstanden, das genutzt, erweitert und ausgebaut werden kann, mit dem man selbst wieder neues Wissen generieren kann, das zu Einsichten sowie zu selbständigen Denk- und Verstehensprozessen führt, das lebenspraktisch vernetzt, sinnhaft verknüpft und sozialinteraktiv gestaltet ist. Nutzungsstrategien können dabei mit ganz unterschiedlichen Verfahren realisiert werden. Das Spektrum reicht von der **Nutzung in Alltagssituationen**, über unterrichtliche Aufgabenstellungen und Lernaufgaben bis hin zum Transfer eines Lernzusammenhangs auf ganz andere fachliche **Problemstellungen**. Nutzungsstrategien können aber auch darin bestehen, das eigene Wissen einzusetzen, anderen etwas zu erklären. Neben dem sozialen Nutzen, der etwa in **tutoriellen Lernsituationen** erkennbar wird, profitiert auch derjenige, der etwas erklärt, selbst von einem solchen Verfahren; er festigt dadurch sein eigenes Wissen. Das ist auch die neurodidaktische Begründung für Programme wie „Lernen durch Lehren“. Wenn ich etwa anderen Zusammenhänge erkläre, dann führt das zu neuronalen Prozessen, in denen die eigenen Wissensbestände reaktiviert und genutzt werden. Und schließlich sind eigentlich alle medialen Formen von **Ergebnispräsentationen** geeignet, die eigenen Wissensbestände zu nutzen und zu festigen. Ergebnisdarstellungen sind dabei gewissermaßen externe Repräsentationen interner Verarbeitungsergebnisse.

Nutzungsstrategien lassen sich z. B. entwickeln und fördern durch die Erstellung von Präsentationen, Transfers auf Alltagssituationen und/oder fächerübergreifende Kontexte, durch tutorielle Verfahren und Formen von „Lernen durch Lehren“.

5) Konzentrationsstrategien: Die eigenen Lernvoraussetzungen verbessern

Effektive Lernprozesse sind auf **Ruhe, Aufmerksamkeit und Konzentration** angewiesen. Zur Unterstützung solcher Lernbedingungen lässt sich ein breites Spektrum von Verfahren nutzen. Visuelle Zugänge durch Aufmerksamkeit stiftende Bilder (eye catcher), motorische und **kinästhetische Übungen** (Brain Gym), kleine Bewegungsübungen, Anspannungs- und Dehnungsübungen können dabei helfen, Lernblockaden zu beseitigen, soweit diese durch ein zu hohes Ablenkungspotential verursacht werden. Für diese **Entspannungs- und Konzentrationsübungen** gibt es jeweils altersgerechte Übungsformen. Sie helfen dabei, Stresssituationen zu bewältigen. Darüber hinaus zeigen Studien zur Lernentwicklung auf, wie wichtig **Bewegung** generell für erfolgreiches Lernen ist. Bewegung bildet nicht nur in der Kindheit die Grundlage für motorische Koordination und die Ausdifferenzierung kognitiver Kompetenzen; sie erweist sich in allen Altersphasen als lernförderlich.

Konzentrations- und Selbstregulationsstrategien lassen sich z. B. entwickeln und fördern, durch Entspannungsübungen, kinesiologische Übungen, Bewegungspausen, meditative Ruhephasen, Einbau von Bewegungsübungen in möglichst viele unterrichtliche Lernverfahren.

6) Kontroll- und Selbstregulationsstrategien: Das eigene Selbstkonzept stabilisieren

Kontrollstrategien sind metakognitive Zugänge, die vieles von dem bündeln, was in den vorab skizzierten Strategien als lernbedeutsam dargestellt wurde. Sie beziehen sich auf alle Phasen des Lernens – von der eigenen Zielsetzung und der damit verbundenen Motiviertheit über die Stimmigkeit der gewählten Arbeitsverfahren bis hin zur **Beurteilung der eigenen Lernergebnisse**. Solche Selbstregulationsformen stellen aus lernpsychologischer Sicht **Kontrollüberzeugungen** dar. Sie sollen Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Lernprozesse erfolgreich zu gestalten; Lernende sollen und können dabei erfahren, dass sie selber Einfluss auf die Qualität ihrer Lernergebnisse nehmen können. Dazu ist es notwendig, dass Schülerinnen und Schüler selbst dokumentieren, wo und wie sie **erfolgreiche Lernergebnisse** erreicht haben. Solche Erfahrungen bieten die Chance, dass erfolgreiche Arbeitsmuster routinisiert und zur Steuerung des eigenen Arbeitsverhaltens dauerhaft genutzt werden.

Durch die Erfahrung, dass man gelernt hat, Arbeitsaufgaben zu bewältigen, entwickeln und verstärken sich positive **Einstellungen und Emotionen** (somatische Marker), die selbst wieder die Grundlage für weitere erfolgreiche Lernerfahrungen sind. Letztlich geht es darum, das eigene Selbstbewusstsein und die eigene **Selbstwirksamkeit** (Albert Bandura) zu entwickeln.

Kontroll- und Selbstregulationsstrategien lassen sich z. B. entwickeln und fördern durch die Dokumentation eigener Stärken, die Routinisierung erfolgreicher Lernschritte und Arbeitsverfahren, durch Ergebnispräsentationen, Lerntagebücher und Portfolios.

Lernstrategien und Lernzeiten

Lernstrategien und die damit verbundenen Arrangements haben eine zentrale Bedeutung für die gesamte schulische Lernkultur. Sie lassen sich aber auch und besonders intensiv für die Gestaltung von Lernzeiten nutzen, weil es hier größere Gestaltungsfreiräume gibt. Zum einen lassen sich dabei die individuellen Lernschwierigkeiten und -stärken der Schülerinnen und Schüler genauer in den Blick nehmen und damit zentrale Zugänge zu individuellen Förderkonzepten herstellen; zum anderen können Lernstrategien aber auch ganz gezielt als Werkzeuge in unterschiedlichen Kontexten geübt werden.

Dazu ist es allerdings notwendig, dass Lehrerinnen und Lehrer

- ein gemeinsames Konzept zur Gestaltung von Lernzeiten entwickeln (KONSENS),
- methodische Verfahren für die altersgerechte und gezielte Unterstützung einzelner Lernstrategien erstellen (REPERTOIRE),
- die spezifischen Lernblockaden und -stärken ihrer Schülerinnen und Schüler identifizieren und entsprechende Fördermöglichkeiten koordinieren (ABSPRACHEN),
- „gehirnfreundliche“ Lernzugänge, z. B. Bewegung, kreativitätsfördernde Verfahren, tutorielle Lerngemeinschaften einplanen (FREIRÄUME),
- für sich selbst, aber auch für die Schülerinnen und Schüler – und gemeinsam mit ihnen – Instrumente entwickeln und nutzen, die belegen, dass Lernergebnisse durch die Förderung von Lernstrategien tatsächlich verbessert werden können (EVALUATION).

Literatur

Mandl, Heinz Friedrich, Helmut, Felix (Hrsg.) (2006): Handbuch Lernstrategien, Göttingen: Hogrefe.

Schirp, Heinz (2009): Wie „lernt“ unser Gehirn? Neurodidaktische Zugänge zur Lern- und Unterrichtsentwicklung, in: Rolff, Hans-Günther, Rhinow, Elisabeth, Röhrig, Theresa. (Hrsg.) Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule, Köln: LinkLuchterhand, S. 3–28.

Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von Lernzeiten

2. Niveaudifferenzierte Aufgabenstellungen im Rahmen von Lernzeiten

Horst Zeinz

In diesem Beitrag werden Forschungsbefunde und aktuelle Diskurslinien der Erziehungswissenschaft vorgestellt, die auf eine Optimierung individueller Lehr-/Lernprozesse fokussieren. Ferner wird ausgeführt, wie diese Forschungsergebnisse in Bezug auf differenzierende Maßnahmen und Aufgabenstellungen in Unterricht und gleichermaßen in Lernzeiten bedeutsam sind und Anwendung finden können.

Heterogenität, Differenzierung und Kompetenzerwerb

Um der Herausforderung gerecht zu werden, angesichts einer zunehmend heterogenen Schülerschaft jedem einzelnen eine bestmögliche Förderung zu ermöglichen, werden (gerade nach PISA und IGLU) immer wieder Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung gefordert (vgl. Helmke 2012).

Dass Differenzierung nicht gleich Differenzierung ist, zeigen u. a. Analysen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU): Während beispielsweise in Schottland, England und Schweden die meisten der befragten Lehrkräfte betonten, dass sie unterschiedliches Material für Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichem Niveau verwenden, gab die Mehrzahl der Lehrkräfte aus Deutschland, Frankreich und Griechenland an, dass sie das gleiche Material verwenden und die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher Geschwindigkeit arbeiten lassen (Bos u. a. 2003). Unterschieden wird vielfach zwischen zielindifferenter Differenzierung (bei gleichem Lernziel variieren Lernhilfen, Lernmaterialien, -hilfen, und -zeit) und zieldifferente Differenzierung (für spezifische Interessen, Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse werden verschiedenen Lerninhalte und -ziele angeboten). Weiter werden als Formen der Differenzierung genannt: äußere und innere Differenzierung (Binnendifferenzierung), sowie „natürliche Differenzierung“, die auf dem Gedanken aufbaut, dass bei einer umfassenden Erarbeitung eines Themas Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsniveaus anfallen, bei denen sich alle Schülerinnen und Schüler (von leistungsschwächeren bis leistungsstarken) nach ihren Möglichkeiten beteiligen können. Durch dieses Arbeiten auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus kann der Gefahr vorgebeugt werden, dass schwache Schülerinnen und Schüler über- und leistungsstarke unterfordert werden. (vgl. Wittmann/Müller 1995). Zu bedenken ist auch die Gruppierung der Schülerinnen und Schüler: Sie kann beispielsweise nach Leistung, Interesse oder Geschlecht erfolgen. Sie kann situativ flexibel, oder längerfristig angelegt sein, und die Einteilung kann durch die Lehrkraft oder durch die Schülerinnen und Schüler vorgenommen werden. Wie im Unterricht sind also auch in „Lernzeiten“ die verschiedensten Arten von differenzierenden Maßnahmen und Aufgabenstellungen denkbar.

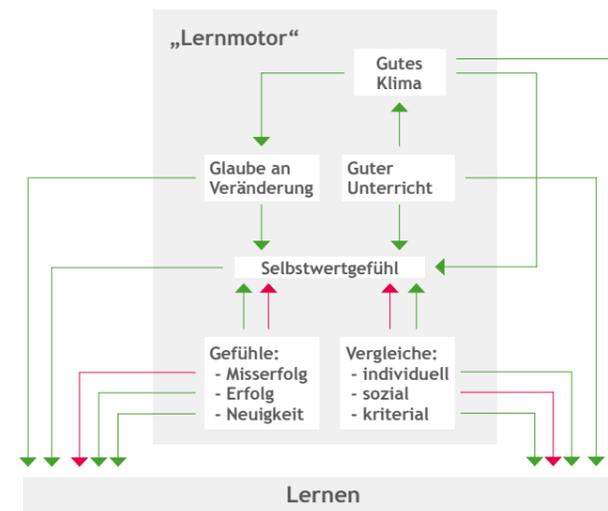
Nach Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Untersuchung 2000 wurde der Kompetenzbegriff als Modewort teils inflationär verwendet und ersetzt im Alltagssprachgebrauch häufig Begriffe wie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen bzw. deren Anwendung. Es wurde unter anderem verstärkt darüber diskutiert, ob eine Umorientierung von einer Inputorientierung zu einer Outputorientierung erfolgen müsse, die weniger das Faktenwissen, sondern stärker die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt. Aber: Input- und Outputorientierung ergänzen sich und bedingen sich gegenseitig. Und: Faktenwissen und Kompetenzen sind weder gegensätzlich noch lassen sie sich auf einen der Bereiche (Input bzw. Output) beschränken. Die Unterscheidung zwischen Input und Output macht vor allem Sinn bei der Betrachtung eines (schulischen) Prozesses, weniger aber bei der Betrachtung von einzelnen Bereichen bzw. Einflussgrößen schulischen Lernens. So kann beispielsweise Wissen im Sinne von Vorwissen „Input“ darstellen, jedoch auch ein Ergebnis des Lernprozesses, also „Output“ sein. Gleiches gilt für Kompetenzen und für motivationale Aspekte, wie das Interesse der Schülerinnen und Schüler, die ebenfalls während des gesamten Lernprozesses eine wichtige Rolle spielen.

Als Kompetenzen beschrieben werden „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001: 27f).

Zum Messen und Abbilden von Kompetenzen gibt es mehr und weniger standardisierte Möglichkeiten bzw. Ansätze. Eine in der Schulpraxis häufig angewendete Methode ist es, Aufgabenschwierigkeiten zu modifizieren und Leistungen zu ermitteln, indem zwischen vier Anforderungsniveaus (Reproduktion, Reorganisation, Transfer und problemlösendes Denken) unterschieden wird. Eine weitere standardisierte Methode stellt das Abbilden von Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Kompetenzstufenmodellen dar. Im Zuge der Einführung von Bildungsstandards⁸ wird versucht, diese Kompetenzstufenmodelle im Sinne der Qualitätssicherung gewinnbringend einzusetzen. Dabei werden, wie bei PISA, Leistungen bzw. Kompetenzen auf einer Skala abgebildet. Die Kompetenzstufen, die zur Überprüfung der Bildungsstandards entwickelt wurden, werden so definiert, dass sie die Leistungsskala in fünf Abschnitte einteilen und auch eine inhaltliche Interpretation

der erreichten Kompetenzen in jeder Stufe ermöglichen. Entscheidend bei den Kompetenzstufenmodellen, die inzwischen für die verschiedensten Fächer und Jahrgangsstufen vorliegen (vgl. <http://www.iqb.hu-berlin.de>), ist es, dass nicht nur die Leistung von Personen, sondern auch Aufgaben auf dieser Skala verortet werden können. So können Aufgaben identifiziert werden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit nur von Personen gelöst werden können, die den entsprechenden Wert auf derselben Skala erreicht haben. Auf diese Weise kann anhand des Schwierigkeitsgrads einer Aufgabe analysiert werden, welche konkreten Leistungen erforderlich sind, um diese zu lösen. Wichtig dabei ist das Verständnis, dass es sich bei der Beschreibung der Kompetenzstufen um Abgrenzungen handelt, die auf der Darstellung eines Leistungskontinuums getroffen wurden, d. h. dass es sehr wohl fließende Übergänge zwischen den einzelnen Stufen gibt und dass die Bestimmung der Kompetenzstufen nicht alleine aufgrund empirischer und didaktischer Erwägungen, sondern beispielsweise auch aufgrund von politischen und normativen Überlegungen erfolgt (vgl. Köller 2010).

Abb. 1: Ein „Lernmotor“ zur Optimierung von Lehr-/Lernprozessen (Zeinz/Scheunpflug 2010: 38)



Ein „Lernmotor“ und die Veränderung der schulischen Lernkultur

Die empirische Unterrichtsforschung widmet sich unter anderem der Frage, welche Merkmale von Unterricht dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu hohen Lernerfolgen kommen, und welche Merkmale diesen

Erfolg behindern. Hier ist die Metastudie von Hattie (2009) zu nennen, welche einen wesentlichen Beitrag zur Klärung der Beziehungen zwischen Schul- bzw. Unterrichtsmerkmalen und den Lernerfolgen lieferte. Einen kleinen unterrichtsnahen Ausschnitt beleuchtet der „Lernmotor“, den Zeinz und Scheunpflug (2010) vorstellten.

Eine Optimierung von Lehr- und Lernprozessen ist vom Zusammenwirken verschiedener Einflussgrößen abhängig: Ein gutes Schul- und Klassenklima, der Glaube an Veränderung und die Veränderbarkeit eigener Kompetenzen, sowie „guter Unterricht“ (vgl. Meyer 2004) und die förderliche Wirkung dieser Einflussgrößen auf das Selbstwertgefühl sind wichtige Bausteine in diesem Gefüge. In Abbildung 1 wird dies durch die grünen Pfeile symbolisiert. Gefühle, die den Umgang mit Erfolg und Misserfolg sowie Neuigkeiten betreffen, können, ebenso wie die Vergleiche eigener Leistungen, positive (grüne Pfeile) wie auch negative (rote Pfeile) Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl haben. Während Erfolge und Neuigkeiten in der Regel das Lernen fördern, sind Misserfolge häufig lernhemmend. Individuelle und kriteriale Leistungsvergleiche wirken sich ebenso förderlich auf Lernprozesse aus, wohingegen soziale Vergleiche meist ungünstig sind, da stets nur einer der Beste innerhalb einer Gruppe sein kann und der Zweitplatzierte dies meist als Niederlage empfindet. Durch die Berücksichtigung der Komplexität dieser zentralen Einflussgrößen kann eine Veränderung der schulischen Lernkultur hin zu einem stärken- und potentialorientierten Lernen erfolgen. Kompetenzen sind, wie geschildert, nicht nur auf den kognitiven Bereich beschränkt. Vielmehr sind auch sozioemotionale Kompetenzen Ziele von Erziehung und Bildung. Als Ergänzung zu den ministeriell vorgegebenen Zeugnissen werden z. B. an Thüringer Schulen seit 2003 Kompetenzbögen eingesetzt, in denen „Lernkompetenz“ als Einheit von Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz gesehen wird und die weniger als Beurteilungs-, sondern mehr als Beratungsinstrument eingesetzt werden und als Hilfe bei der Kompetenzentwicklung verstanden werden (vgl. Exner 2010). Eine veränderte Lernkultur (hin zur Kompetenzorientierung) bedingt auch eine veränderte Aufgabenkultur: Es bedarf kompetenzorientierter Aufgaben. Um kompetenzorientierten Unterricht zu ermöglichen, ist es für die Schülerinnen und Schüler nötig, Aufgaben zu erhalten, die nicht nur im Sinne von Reproduktion oder Reorganisation Wissen abfragen, sondern zudem den Transfer von Gelerntem auf andere Bereiche und problemlösendes Denken in neuen Lernsituationen ermöglichen und anregen.

Wenn eine nachhaltige Veränderung der schulischen Lernkultur das Ziel ist, so sollte sich mit einer veränderten Aufgabenkultur einhergehend auch das Feedback für die Schülerinnen und Schüler (und somit die Feedbackkultur)

⁸ Vgl. hierzu <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista> (Zugriff am 30.06.2014).



verändern: Rückmeldungen sollten individuell auf die Ergebnisse eingehen, z. B. durch das Aufzeigen und Würdigen verschiedener Lösungsmöglichkeiten bei ein und derselben Mathematikaufgabe. Eine Stärkung der individuellen Bezugsnormorientierung kann dazu beitragen, das Selbstvertrauen der Lernenden zu bestärken: Wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise im Diktat von 30 Fehlern auf zehn Fehler verbessert hat und sich dies (noch) nicht in der nach kriterialen Maßstäben bewerteten Note niederschlägt, so sollte diese individuelle Verbesserung im Unterricht durch Lehrkraft und Mitschülerinnen und Mitschüler gewürdigt werden. Nicht nur das Feedback durch die Lehrkraft ist entscheidend. Für das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler ist gerade auch das Feedback der eigenen Peer-Group von entscheidender Bedeutung. Aus diesem Grund ist es wichtig, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, selbst eine stärkenorientierte Feedbackkultur zu entwickeln (vgl. Scheunpflug/ Zeinz 2009). Entscheidend ist auch der Gedanke, dass im Rahmen der individuellen Förderung Evaluation von Lernvoraussetzungen und ein Erheben des Ist-Stands, Zielsetzung, Durchführungs-/ Übungsphase, sowie eine erneute Messung/ Evaluation des neuen Lernstands und ein Feedback darüber als zirkulärer Prozess zu sehen ist, an dem die verschiedensten Personen und Gruppen beteiligt sein können: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern, usw.

Feedback ist auch dann an Stärken und Kompetenzen orientiert, wenn Fehler als etwas gesehen werden, die im Lernprozess natürlich sind und als Ausgangspunkt für weitere Lernschritte dienen können. Anders formuliert trägt ein positiver Umgang mit Fehlern zu einer Veränderung der Fehlerkultur, und damit ebenso zu einer veränderten (schulischen) Lernkultur bei.

Die Stiftung Bildungspakt Bayern initiierte 2007 den an zwölf Realschulen durchgeführten Modellversuch „KOMPASS – Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein“. Im Rahmen dieses Modellvorhabens erarbeiteten die beteiligten Lehrkräfte Maßnahmen, die – je nach Voraussetzung und Zielsetzung der jeweiligen Schule – dazu beitragen sollten, die Idee einer Stärkenförderung umzusetzen (vgl. Scheunpflug u.a. 2012). KOMPASS zielte dabei auf eine breit angelegte Förderung von Schülerinnen und Schülern: einerseits auf eine Verbesserung motivationaler Aspekte (wie Lernfreude und Selbstwertgefühl) und den Ausbau von Kompetenzen. Andererseits wurde eine Veränderung der Lern- und Schulkultur im Sinne einer Stärkenorientierung angestrebt. Dabei

wurden das Schulleben und der Unterricht berücksichtigt. Ein weiteres Merkmal von KOMPASS lag darin, dass die Umsetzung einer Stärkenförderung auf vielen verschiedenen Ebenen ansetzte: Es wurden Maßnahmen für die Schülerinnen und Schüler entwickelt, Lehrerfortbildungen angeboten (z. B. eine Ausbildung zum „Lerncoach“⁹) und die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde intensiviert.

Die Arbeit mit Kompetenzrastern¹⁰ kann als ein Beispiel für Maßnahmen dieses Modellversuchs genannt werden. Dabei stellt die Lehrkraft unterschiedliche Lernmaterialien zu einem bestimmten Thema oder Fach bereit, und die Schülerinnen und Schüler schätzen ihren aktuellen Leistungsstand (Ist-Stand) in verschiedenen Kompetenzrastern ein. Diese Einschätzung wird auch durch Tests, welche die Lehrkraft bereithält, unterstützt. Anschließend wird von den Schülerinnen und Schülern bestimmt, welches Niveau sie innerhalb der Kompetenzraster in einem definierten Zeitraum erreichen wollen (Soll-Stand). Weiter wird geklärt, welche Materialien und welche Methoden genutzt werden, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Abschließend reflektieren Schülerinnen und Schüler mit den Lehrkräften gemeinsam über den bisherigen Erfolg und das weitere Vorgehen, womit der geschilderte Prozess von vorne beginnen kann.

Positive Effekte einer veränderten Schul- und Lernkultur

In einer Evaluationsstudie mit drei (jeweils ein Jahr auseinander liegenden) Messzeitpunkten konnten zahlreiche Hinweise auf den Erfolg einer potential- und stärkenorientierten Förderung im Rahmen des Projekts KOMPASS bei Schülerinnen und Schülern sowie bei Lehrkräften gefunden werden.

Befragt wurden ca. 3600 Schülerinnen und Schüler und ca. 900 Lehrkräfte mittels Fragebögen. Kleine, jedoch statistisch signifikante Effekte der Fördermaßnahmen konnten bei den Schülerinnen und Schülern beispielsweise in den in Tabelle 1 dargestellten Bereichen festgestellt werden. Differenzierende Maßnahmen bieten im herkömmlichen Unterricht wie auch in „Lernzeiten“ vielfältigste Gestaltungsmöglichkeiten, schulische Lehr- und Lernprozesse zu optimieren. Kompetenzorientierte und niveaudifferenzierte Aufgabenstellungen stellen eine wichtige Stellschraube in einem komplexen Gefüge von Einflussgrößen dar. Diese gilt es zu beachten, wenn eine bestmögliche Förderung aller Schülerinnen und Schüler das Ziel der Bemühungen ist.

Tab. 1: Beispiele statistisch signifikanter Merkmale stärkenorientierter Fördermaßnahmen im Projekt KOMPASS auf Seite der Schülerinnen und Schüler¹¹

	Zu Messzeitpunkt 2: Förderung der/des...	Zu Messzeitpunkt 3: Förderung der/des...
5.-7. Jgst.	- Selbstkonzepte in den Fächern Mathematik und Deutsch - Interessens im Fach Mathematik - Überzeugung in die Veränderbarkeit eigener Fähigkeiten - Präferenz für Kooperation	- positiven Schulwahrnehmung - wahrgenommenen individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkraft
7.-9. Jgst.	- allgemeinen Schulinteresses - Interessens im Fach Deutsch - positiven Umgangs mit Misserfolg	- Interessens im Fach Deutsch - wahrgenommenen Strukturierungshilfen der Lehrkraft

Literatur

Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Prenzel, Manfred / Schwippert, Knut / Valtin, Renate / Walther, Gerd (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/ New York: Waxmann.

Exner, Silvia (2010): Dokumentation der Kompetenzentwicklung. In: Schulmanagement 6/ 2010, S. 12-14.

Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/ New York: Routledge.

Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Köller, Olaf (2010): Schülerleistungen und Kompetenzstufenmodelle. In: Schulmanagement 6/2010, S. 20–22.

Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.

Scheunpflug, Annette / Stadler-Altmann, Ulrike / Zeinz, Horst (2012): Bestärken und fördern – Wege zu einer veränderten Kultur des Lernens in der Sekundarstufe I. Erarbeitet und erprobt im Modellversuch KOMPASS – Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein. Seelze: Friedrich.

Scheunpflug, Annette / Zeinz, Horst (2009): Schülerfeedback – Schüler lernen konstruktive Kommunikation. In: Schulmanagement 4/ 2009, S. 8-11.

Weinert, Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 17-31.

Wittmann, Erich / Müller, Gerhard (Hrsg.) (1995): Mit Kindern rechnen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt/ M.: Arbeitskreis Grundschule.

Zeinz, Horst / Scheunpflug, Annette (2010): Selbstbewusstsein und Lernerfolg. In: Pädagogik 10/2010, S. 36-39.

⁹ Vgl. hierzu den Beitrag von Torsten Nicolaisen in dieser Publikation.

¹⁰ Vgl. exemplarisch hierzu: <http://www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen/instrumente/kompetenzraster.html> (Zugriff am 30.06.2014).

¹¹ Die genauen statistischen Kennwerte zu diesen und weiteren Forschungsergebnissen (z.B. zu den Befragungen der Lehrkräfte) sind bei Scheunpflug u. a. (2012) dargestellt.

Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von Lernzeiten



3. Lernzeiten: Von der Wissensvermittlung zum Lerncoaching – die sich verändernde Rolle der Lehrkräfte

Torsten Nicolaisen

Der pädagogische Alltag wandelt sich. In diesem Zusammenhang verändern sich die Anforderungen an Lehrpersonen. Lehrerinnen und Lehrer sind längst nicht mehr nur Stoffvermittler und Fachspezialisten. Im Unterricht und in allen anderen Formen von Lernunterstützung entsteht ein neues Rollenbild. Dies wird häufig mit den Worten „vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter“ (Eschelmüller 2007) beschrieben. Der Auslöser für diese Entwicklung ist oftmals die Absicht, den einzelnen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und sie auf diese Art und Weise gezielter unterstützen zu können.

Nach dem Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen sind Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert, Lernende individuell zu fördern. Im Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern stehen Lehrpersonen vor der Herausforderung, „sich verstärkt auf verschiedene Lebenswelten und Lebensentwürfe [...] und veränderte Strategien des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung einzustellen“ (Holtz 2008: 12). Dieses kann jedoch nur gelingen, wenn die Lehrperson einen Zugang zu den Lern- und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler herzustellen vermag. Eine pädagogische Praxis in Lernzeiten, die Aspekte von Coaching integriert, eröffnet entsprechende Handlungsmöglichkeiten.

Der Einsatz von Lernzeiten wird häufig in den Dimensionen von „Struktur“ und „Form“ gedacht. Es werden Überlegungen angestellt, welche Ressourcen zur Verfügung stehen und wie diese in das Gerüst des Schulalltags eingepasst werden können. Die strukturbezogenen Fragen nach dem Zeitfenster, dem Lehrpersonal oder den Lernmaterialien müssen eingehend beachtet werden (Grimmelt/Gaertner 2014). Fügt man die Dimension „Beziehung“ hinzu, so stellen sich nicht minder wichtige Fragen: Wie konkret soll die Lernbegleitung gestaltet werden und welche Rolle nimmt dann die Lehrperson ein? In diesem Zusammenhang kommt der „Lerncoach“ ins Spiel (Grimmelt/ Gaertner 2014: 12).

Was ist Lerncoaching?

Lerncoaching ist eine professionelle Unterstützungsform, die der Optimierung individueller Lernprozesse dient. Im Zentrum steht die Interaktion zwischen dem Lernenden und der lernbegleitenden Person. Somit lässt sich Lerncoaching maßgeblich als dialogisches Vorgehen (Garrison/Neubert 2006) sowie als Beziehungsarbeit verstehen (Miller 2011). Der Coach richtet das Gespräch daraufhin aus, dass das Gegenüber einen Zugang zu den eigenen Ressourcen herstellen kann. Damit werden die Lernenden befähigt, eigene kognitive und emotionale Herausforderungen oder Erschwernisse zu bearbeiten und zu überwinden.

Solches Vorgehen wird dem Umstand gerecht, dass Lernen sich in kognitiv-emotionalen Prozessen vollzieht, wobei die Emotionen einen weitaus stärkeren Einfluss haben, als bislang angenommen (Schüßler 2012). Der Rahmen jener inneren Prozesse ist mit der subjektiven Realität der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers gegeben. „Lernen ist [...] niemals eine passive Informationsaufnahme, sondern stets ein aktiver, innengesteuerter Selektionsprozess.“ (Simon 2010: 152) Daher braucht es zur optimalen Unterstützung der Lernprozesse ein Eingehen auf die subjektiven Erlebenswelten der Lernenden sowie auf ihre lernbiografischen Erfahrungen.

Theoretische Modelle und praxisbewährte Methoden aus der systemischen Beratung (Schlippe/Schweitzer 2012) sowie aus diversen systemisch-lösungsorientierten Ansätzen (z.B. De Shazer 2010) bilden die Basis des Lerncoaching-Konzepts, welches diesem Artikel zugrunde liegt. Diese Bezüge werden mit Aspekten der Lern- und Motivationspsychologie (Edelmann/Wittmann 2012, Krapp 2005) sowie mit Ergebnissen der Lernstrategie-Forschung (Mandl/Friedrich 2006) praxisbezogen kombiniert.

Vor diesem Hintergrund ist es für die Lehrenden möglich, konstruktive Umgangsweisen mit dem Lernbedarf und den Lernschwierigkeiten aufseiten der Lernenden (wie z. B. Prüfungsangst) zu erarbeiten. In diesem Zuge geht es weniger um direktive Beratung, sondern vielmehr um die passgenaue Begleitung und Anregung kleiner Schritte im Lernprozess. Dementsprechend nimmt der Lerncoach eine spezifische Haltung ein und richtet seine Kommunikation auf das Gegenüber aus. Diese Aspekte werden in den folgenden Abschnitten erläutert.

Kontext und Praxishintergründe

Die folgenden Gedanken beruhen auf Mitteilungen und Erfahrungen von Lehrpersonen, die an Kursen zur Lerncoaching-Ausbildung teilgenommen haben. Die Erfahrungsberichte weisen darauf hin, dass durch das Lerncoaching als Kompetenztraining zwei wesentliche Effekte erzielt werden: erstens erhalten die Lehrpersonen neue Sichtweisen auf die Schülerinnen und Schüler und zweitens entwickeln sie neue Kommunikationsweisen in der Lernbegleitung. Die Perspektiven auf die Lernenden werden erweitert, indem auf deren inneres Erleben eingegangen wird. Dies ist durch ein Kommunikationstraining möglich, welches auf kleinste Sprachmuster und ihre Auswirkungen beim Gegenüber achtet.

Die Haltung der Lehrperson im Lerncoaching

Lerncoaching unterscheidet sich vom Förderunterricht dadurch, dass es den Blick weniger auf die fachlichen Inhalte richtet. Vielmehr stehen das innere Erleben der Schülerinnen und Schüler sowie die einzelnen Schritte während des Lernens im Fokus der Arbeit. Mit Bezug auf Hattie sprechen Steffens und Höfer von der notwendigen Fähigkeit der Lehrpersonen „sich in die Lernprozesse hineinversetzen zu können, Lernprozesse aus der Sicht der Lernenden wahrnehmen zu können“ (Steffens/Höfer 2012: 15). Die potenziellen Lernschritte liegen im Lernenden. In der Regel sind sie wenig oder gar nicht bewusst. Daher müssen sie im Gespräch erst entdeckt werden – sowohl vom Lerncoach wie auch vom Lernenden.

1) Nicht-Wissen

An diesem Punkt zeichnet sich ab, dass es für den Coach notwendig ist, einen Zugang zur subjektiven Realität des Gegenübers herzustellen. Eine für diesen Zweck dienliche Haltung wäre die des Nicht-Wissens.

Lehrkräfte verfügen zwar über das fachbezogene Wissen. Allerdings wissen sie wenig über die inneren Vorgänge, Befindlichkeiten, Motivationen und Ängste der Schülerinnen und Schüler. Diese Faktoren nehmen im Coaching-Kontext jedoch einen wichtigen Stellenwert ein – was von Lehrpersonen als verunsichernd beschrieben wird. In der Lerncoach-Rolle gilt die Grundhaltung, sich auf die Schülerin und den Schüler „das unbekannte Wesen“, einzulassen und sich von jeglichem defizitorientierten, objektiven Leistungs- und Bewertungsgedanken zu verabschieden. Die Bewegung geht hin zur verständnisvollen, weitestgehend unvoreingenommenen Begleitung.

Bezogen auf das innere Erleben des Lernenden wird es niemals ein sicheres Wissen geben, höchstens ein annäherndes Nachvollziehen. Dies mag auch der Grund dafür sein, dass gutgemeinte Ratschläge der Lehrperson von den Schülerinnen und Schülern nicht immer angenommen werden, denn sie gehen häufig an deren subjektiver Realität vorbei. „Ratschläge [...] werden häufig als Versuche verstanden, eine Person zu ändern oder in eine bestimmte Richtung zu lenken. Sie bedeuten oft Hindernisse im Erforschen des eigenen Zugangs und in der Entstehung einer kreativen Beziehung.“ (Motschnig/ Nykl 2009: 65).

Lehrkräfte schildern gerade jene Haltung des Nichtwissens als herausfordernd. Denn sie sind es gewohnt, das Wissensmonopol innezuhaben. Doch dieses gilt – wie bereits erwähnt – fachbezogen, nicht aber in Bezug auf das komplexe und dynamische Innenleben eines Gegenübers. Paradoxe Weise eröffnet das Nicht-Wissen aufseiten der Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter eine kreative Beziehung zum Lernenden.

Die Arbeit an Lösungen ist direkt mit der Haltung des Nicht-Wissens verknüpft. Lösungen lassen sich als Eruiieren und Konstruieren von Möglichkeiten sowie als allmähliches Sortieren verstehen. „Der Coach wird in keinem Fall alle Faktoren erfassen können, die das augenblickliche Lernen beeinflussen. Er kann dem Lernenden nur ein Spiegel sein und Interventionen anbieten. [...] Darin ist er lediglich Ko-Konstrukteur, kein Lösungslieferant.“ (Nicolaisen 2013:161).

Daraus folgt: Die Lösung liegt im Lernenden. Dieser braucht Zeit und gegebenenfalls auch Umwege für das Finden bzw. Konstruieren seiner Lösung. Für den Lernbegleiter bzw. die Lernbegleiterin kann daraus resultieren, „Lösungslosigkeit“ (Nicolaisen 2014) auszuhalten – zumindest vorerst.

2) Die Haltung wirkt sich auf die Kommunikation aus

Im Lerncoaching spielt die Kommunikationsebene eine ausschlaggebende Rolle. Der Coach braucht einen guten und vertrauensvollen Kontakt zum Lernenden. Dies erfordert Kompetenzen in professioneller Gesprächsführung und non-verbaler Kommunikation. Daher vereint die Lerncoaching-Praxis verschiedene Ansätze von Gesprächsführung.

Das Kommunikationsverhalten des Lerncoachs zeichnet sich u. a. durch folgende Elemente aus:

- Zugewandtes und aufmerksames Zuhören,
- Pausen zulassen,
- Zusammenfassen und Widerspiegeln,
- Interessiertes Nachfragen (z. B. „Was genau klappt nicht, wenn Du sagst ‚Es hakt‘...?“, „Bis zu welchem Punkt hast Du verstanden?“),
- Ressourcenorientierte Fragen (z. B. „Woran merkst Du, dass es besser läuft?“).



3) Fokus auf die Ressourcen

Im Lerncoaching wird der Blick auf die Ressourcen der Lernenden gerichtet. Solches Vorgehen ist mitnichten einem „gut gemeinten Schönreden“ gleichzusetzen. Vielmehr braucht es zunächst eines Umdenkens aufseiten der Lehrperson: Es geht darum, den eigenen Fokus in der Gesprächssituation fort von den Defiziten hin zu den Gelingens- und Bewältigungserfahrungen zu lenken. Denn jede Schülerin und jeder Schüler trägt solche positiven Erlebnisse in sich, nur sind diese häufig von einem Problemfokus verdeckt und stehen situativ nicht unmittelbar zur Verfügung.

Die Ressourcenfokussierung gestaltet der Lerncoach, indem er die Aufmerksamkeit auf folgende Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler lenkt:

- Ausnahmen vom Problemlernen,
- bisherige Bewältigungserfahrungen,
- bisheriger Einsatz von Lernstrategien,
- „Was wäre, wenn“-Gedankenspiele,
- fachfremdes bzw. außerschulisches erfolgreiches Anstrengungsverhalten.

Die Suche nach der Ressourcen-Erfahrung ist als gemeinsame Entdeckungsreise zu verstehen. Nach dem Auffinden erfolgt ein nächster Schritt, in welchem der Lernende einen Weg findet, die Ressource situationspezifisch zu aktivieren und zu verankern.

An dem skizzierten Ressourcen-Fokus zeichnet sich ab, dass Lerncoaching weitaus mehr bedeutet als das Anwenden bestimmter Techniken. Dies zeigen die persönlichen Erfahrungen von Lehrkräften. Viele teilen mit, dass sie im Laufe des Kurses präziser auf die eigene Art und Weise achten, wie sie mit den Lernenden kommunizieren und mit welcher inneren Haltung sie den Lernenden begegnen. Die Fokussierung weg von den Defiziten und hin zu den Ressourcen wird immer wieder als Übungsbedarf genannt. Zwar geben die aus dem Coaching stammenden Methoden eine konkrete Anleitung, doch der entscheidende Faktor ist die Haltung des Lerncoachs, mit welcher die Intervention unternommen wird.

Hier liegt die größte Herausforderung für die Lehrpersonen: das Erlernen von Nicht-Wissen und das Aushalten von vorläufiger Lösungslosigkeit.

Lernzeiten und Lerncoaching

Lernzeiten lassen sich unterschiedlich gestalten. Es hängt von den schulinternen Strukturen und Bedarfen ab, wie und mit welchem Lernverständnis sie gefüllt werden. Sie mögen Hausaufgaben integrieren oder den Schwerpunkt haben, leistungsschwache bzw. –starke Lernende gezielt zu unterstützen. In jedem Fall geben sie einen Rahmen, in welchem individuell auf die Belange und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern eingegangen werden kann (Stötzel/Tabel 2012).

Werden Lernzeiten nicht als herkömmlicher Förderunterricht konzipiert, dann ermöglichen bzw. erfordern sie ein anderes Zugehen auf die Schülerinnen und Schüler. Sie können von einer Haltung der Lehrperson bereichert werden, wie sie im vorhergehenden Kapitel beschrieben worden ist. Solche Haltung ist nicht als ein neues Ideal zu verstehen. Vielmehr kann sie als Ergänzung zur herkömmlichen Lehrerrolle gesehen werden. Sie dient dazu, auf das vielschichtige intrapersonale Geschehen der Lernenden besser einzugehen und empathisch (oder konfrontativ) zu intervenieren.

Wenn die Lernzeit die äußere Struktur gibt und sich diverser Instrumente bedient (wie z. B. Lernplaner, Wochenplan oder Logbuch), dann könnte das Lerncoaching als eine Art „Software“ betrachtet werden, welche für die Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung sorgt.

Lerncoaching zeichnet sich aus durch:

- Beziehungsarbeit,
- professionelle Gesprächsführung,
- präzises Erfassen von Lernschwierigkeiten und Motivlagen,
- zieldienliche Interventionen,
- Arbeit mit emotionalen Anteilen,
- Fokussierung auf die Ressourcen und die Lösungspotentiale des Individuums,
- Stärken der Selbstwirksamkeitserfahrungen der Lernenden.

Begibt sich die Lehrperson während der Lernzeit in die Rolle des Lerncoachs, setzt dies eine Bereitschaft aufseiten der Lehrerinnen und Lehrer voraus, ihr Praxisrepertoire wie auch ihr professionelles Selbstbild zu erweitern. Das heißt, „Lernzeit bedeutet Lernen für Schüler und Lehrer“ (Grimmelt/Gaertner 2014: 13). Lerncoaching unterstützt Lernprozesse: sowohl aufseiten der Schülerinnen und Schüler als auch aufseiten der Lehrpersonen in der Ausübung ihrer neuen Rolle.

Literatur

De Shazer, Steve (2010): Worte waren ursprünglich Zauber: Von der Problemsprache zur Lösungssprache. Heidelberg: Carl Auer.

Edelmann, Walter / Wittmann, Simone (2012): Lernpsychologie. Weinheim, Basel: Beltz, 7. überarb. Aufl.

Eschelmüller, Michele (2007): Lerncoaching. Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Garrison, Jim / Neubert, Stefan (2006): Bausteine für eine Theorie des kreativen Zuhörens. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Lernlust und Eigensinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg: Carl Auer, 2. Aufl., S. 109–120.

Grimmelt, Nathalie / Gaertner, Stephanie von (2014): Von der Lernzeit für Schüler zum Lernkonzept für Lehrer und Schüler. In: Pädagogik, Jhg. 66, Heft 3/14, S. 10–13.

Holtz, Karl Ludwig (2008): Einführung in die systemische Pädagogik. Heidelberg: Carl Auer.

Krapp, Andreas (2005): Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In: Vollmeyer, Regina / Brunstein, Joachim (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 23–38.

Mandl, Heinz / Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.) (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Miller, Reinhold (Hrsg.) (2011): Beziehungsdidaktik. Weinheim und Basel: Beltz, 5. überarb. Auflage.

Motschnig, Renate / Nykl, Ladislav (2009): Konstruktive Kommunikation. Sich und andere verstehen durch personenzentrierte Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta.

Nicolaisen, Torsten (2014): Bitte keine Ratschläge! Bitte keine Aufmunterungen! Wie kann eine Lehrkraft beim Fordern und Fördern handeln? In: Pädagogik, 66. Jhg., Heft 3/14, S. 28–29.

Nicolaisen, Torsten (2013): Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Schlippe, Arist von / Schweitzer, Jochen (2012): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2. Aufl.

Schüßler, Ingeborg (2012): Die emotionalen Grundlagen nachhaltigen Lernens – theoretische und empirische Erkenntnisse. In: Arnold, Rolf / Holzapfel, Günther (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 183–214.

Simon, Fritz (2010): Die Kunst, nicht zu lernen und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik. Heidelberg: Carl Auer, 5. Aufl.

Steffens, Ulrich / Höfer, Dieter (2012): Die Hattie-Studie. Hintergrundartikel zur Studie von John Hattie („Visible Learning“ 2009). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Sektion 1, Schulqualität Allgemeinbildung.

Stötzel, Janina / Tabel, Agathe (2012): Lernzeiten in Ganztagschulen in NRW – Chancen und Herausforderungen individueller Förderung. In: Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2012. Münster, S. 123–139.

Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von Lernzeiten



4. Potenziale und Herausforderungen bei der Ausgestaltung von Lernzeiten an Ganztagsgymnasien – empirische Befunde der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW

Agathe Tabel

Einleitung – der Weg von Hausaufgaben zu Lernzeiten

Der Ausbau der Ganztagschulen stellt Schulen vor die Aufgabe, strukturell umzudenken und traditionelle Lehr- und Lernarrangements zu überdenken und weiterzuentwickeln. Dies ist in Bezug auf Hausaufgaben insofern von besonderer Bedeutung, als laut aktueller Erlasslage gilt, dass „Hausaufgaben [...] an offenen und gebundenen Ganztagschulen in das Gesamtkonzept des Ganztags integriert“ werden sollen (MSW NRW 2010), so dass es nach Möglichkeit keine Aufgaben mehr gibt, die zu Hause zu erledigen sind. Es geht hier in erster Linie um die Frage, wie Ganztagschulen es schaffen, die durch die Halbtagschule institutionalisierten Hausaufgaben im Konzept der Ganztagschule zu verankern. Dabei geht es nicht mehr allein um die Verlagerung von Hausaufgaben im Sinne einer traditionellen Hausaufgabenbetreuung in die Schule, um Schülerinnen und Schüler sowie Eltern am Nachmittag zeitlich zu entlasten, sondern vielmehr um die Gestaltung neuer Lernarrangements in der Schule, an die vielfältige Erwartungen geknüpft sind (vgl. Nordt 2010). Eine wesentliche Erwartung ist die „stärkere Fokussierung auf das individuelle Lernen, Fördern und Fordern“ (Boßhammer u.a. 2009: 18). Dazu gehören „Lernzeiten“ als Weiterentwicklung der klassischen Hausaufgabenbetreuung mit zu den Kernfeldern (vgl. Börner u.a. 2012). Da es bislang kein einheitliches Verständnis von Lernzeiten gibt, liegt den Untersuchungen der Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (BiGa NRW) folgende Definition zugrunde (vgl. Börner u.a. 2012).

Was sind Hausaufgaben, Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten?

Hausaufgaben sind Aufgaben, die die Schüler/innen zu Hause eigenständig bearbeiten. In der Hausaufgabenbetreuung werden die Schüler/innen in der Schule bei der Bearbeitung ihrer Hausaufgaben betreut. Mit Lernzeiten sollen Zeiten für neue Formen des Lernens geschaffen werden, die über die klassische Hausaufgabenbetreuung hinaus gehen. Sie können in den Unterricht integriert sein oder außerhalb des Unterrichts stattfinden und durch eine Lehrkraft oder pädagogische Fachkraft begleitet werden. In den Lernzeiten können z.B. Wochenplanarbeit, (Frei-)Arbeits- oder Übungsstunden stattfinden.

Die Frage, wie diese Lernzeiten adäquat gestaltet werden können, ist eine der zentralen Entwicklungsaufgaben von Ganztagschulen. Für Gymnasien stellen zudem die im Rahmen von G8 verkürzte Schulzeit und der Anspruch der individuellen Förderung mit Blick auf den gymnasialen Abschluss eine besondere Herausforderung dar.

Der folgende Beitrag widmet sich der Ausgestaltung von Lernzeiten an Ganztagsgymnasien, welcher auf Ergebnissen aus dem Projekt BiGa NRW basiert.¹² Zugrunde gelegt werden Daten der Befragungswelle 2013/2014 sowie der qualitativen Studie zum Thema „Lernzeiten und Hausaufgaben“ aus dem Projektjahr 2011/2012. Die Ergebnisse sollen den Ganztagsgymnasien Hinweise zur Weiterentwicklung von Lernzeiten geben.

Die Rolle von Hausaufgaben – Hausaufgaben sind (noch) präsent

Lernzeiten sind an Ganztagschulen der Sekundarstufe I grundsätzlich weit verbreitet (vgl. Börner u.a. 2012). Auf der Grundlage der Befunde der BiGa NRW halten 76 Prozent der Ganztagsgymnasien das Angebot der Lernzeiten vor. 47 Prozent geben an, sowohl Lernzeiten als auch Hausaufgabenbetreuung anzubieten, während 29 Prozent der Ganztagsgymnasien ausschließlich Lernzeiten durchführen. Zwar zeigen die Befunde, dass Lernzeiten das gängige Modell in Ganztagsgymnasien darstellen, nichtsdestotrotz sind Hausaufgaben nach wie vor ein Thema. Nur jedes vierte Gymnasium gibt an, keine Hausaufgaben mehr zu haben.

Da Hausaufgaben und auch die Lernzeiten in engem Zusammenhang zum Unterricht stehen (vgl. Börner u.a. 2012), lohnt ferner der Blick auf Hausaufgaben unter Berücksichtigung der zeitlichen Struktur des Unterrichts. Die Ganztagsgymnasien zeichnen sich hier insbesondere dadurch aus, dass sie im Zuge des Ganztags Unterrichtsblöcke mit 90 Minuten (oder länger) eingeführt haben (vgl. auch Haenisch 2011). Bei diesen Schulen deutet sich eine andere Hausaufgabenpraxis an: Fast jedes dritte Gymnasium mit einer 90-Minutentaktung gibt an, grundsätzlich keine Hausaufgaben zu geben. Bei einer Betrachtung aller Gymnasien gibt dies nur jede vierte Schule an.

Bilanzierend kann für die Ganztagsgymnasien festgehalten werden, dass – trotz des großen Stellenwertes von Lernzei-

ten – Hausaufgaben noch eine Rolle spielen. Eine zeitliche Erweiterung der klassischen 45-Minutentaktung der Unterrichtszeit bietet das Potenzial, die klassische Hausaufgabe neu zu verorten und stärker in den Schulalltag oder auch in den Unterricht zu integrieren (vgl. ebd.).

Merkmale von Lernzeiten – Individuelle Förderung als große Herausforderung

Die zeitliche Ausdehnung, die der Ganztags mit sich bringt, bietet Schulen die Möglichkeit, Hausaufgaben in den Schultag bzw. in die Unterrichtszeit zu integrieren. Allerdings geht es genauso um die Frage, wie diese Zeit in der Schule gestaltet wird. Denn an Lernzeiten werden auch fachliche und pädagogische Ziele geknüpft: Förderung von Kompetenzen zum selbstständigen Lernen, Unterstützung des Lernprozesses oder die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen gehören mit zu den wichtigsten Zielen, die mit Lernzeiten verbunden werden (vgl. Börner u.a. 2012). Doch wie werden diese in der Praxis umgesetzt?

Im Rahmen der BiGa NRW wurden die Lehr- und Fachkräfte nach ihrer Einschätzung zu unterschiedlichen Aspekten von Lernzeiten auf einer Skala von 1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll zu befragt, die sich in vier Kategorien unterteilen lassen:

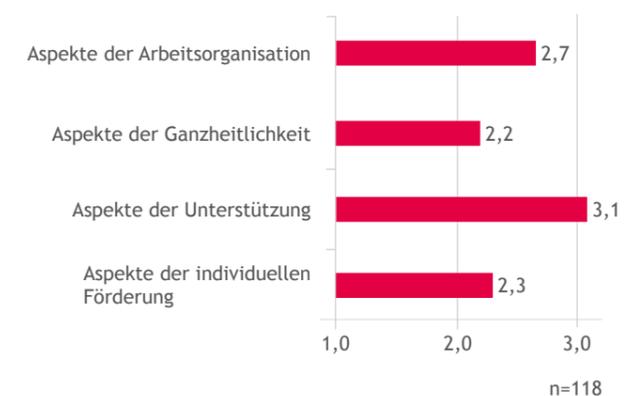
- Aspekte der Arbeitsorganisation¹³
- Aspekte der Ganzheitlichkeit¹⁴
- Aspekte der Unterstützung¹⁵
- Aspekte der individuellen Förderung¹⁶

Aspekte der Unterstützung (MW=3,1)¹⁷ und der Arbeitsorganisation (MW=2,7) werden aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte in den Lernzeiten an Ganztagsgymnasien stärker umgesetzt als die anderen beiden Kategorien (vgl. Abb.). Die Kategorie „Unterstützung“ beinhaltet zum einen die gegenseitige Hilfe der Schülerinnen und Schüler untereinander und zum anderen die Unterstützung des Lernprozesses durch die Lehr- bzw. Fachkraft. Dabei wird in den Lernzeiten besonderer Wert von den Lehr- und Fachkräften auf die Förderung der Selbstständigkeit und Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler gelegt. Dem Aspekt „Ich gebe den Schüler(inne)n Tipps, wie sie sich selbst weiterhelfen können.“ erhält an Ganztagsgymnasien in Relation zu den anderen abgefragten Aspekten von Lernzeiten die größte Zustimmung (MW=3,3). Gleiches gilt für Mitbestimmungs-

möglichkeiten von Schülerinnen und Schülern innerhalb der Lernzeiten. Die selbstständige Einteilung von Arbeit(szeiten) (MW=3,2) sowie die Selbstbestimmung der Reihenfolge von Aufgaben (MW=3,4) sowie Themen (MW=3,1) werden aus Sicht der Lehr- und Fachkräfte genauso gut umgesetzt (vgl. auch Haenisch 2011).

Im Gegensatz dazu werden die Aspekte der Ganzheitlichkeit (MW=2,2) und der individuellen Förderung (MW=2,3) in den Lernzeiten seltener umgesetzt. Im Kontext von ganzheitlichen Aspekten findet aus Sicht der Befragten die Zusammenlegung verschiedener Fächer bei einer Themenüberschneidung kaum statt (MW=1,8). Dies gilt genauso für die Dokumentation von Stärken oder Problemen in den Lernzeiten (MW=2,2). Mit Blick auf Aspekte der individuellen Förderung werden besonders geringe Mittelwerte für differenzierte (Haus-)Aufgaben für verschiedene Leistungsgruppen (MW=2,2) und Rückzugsmöglichkeiten für ungestörtes Arbeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern (MW=1,6) ausgewiesen. Die Ergebnisse der qualitativen Studie der BiGa NRW unterstreichen zusätzlich die besondere Herausforderung der individuellen Förderung in Lernzeiten. Hier bedarf es zunächst intensiver Reflexionsprozesse (wie z. B. bei der Aufgabenstellung), bevor an der konkreten Umsetzung gearbeitet werden kann (vgl. Börner u. a. 2012).

Abb.1: Einschätzung von Aspekten der Lernzeiten aus Sicht von Lehr- und Fachkräften in Ganztagsgymnasien (Lehr- und Fachkräftebefragung; Mittelwerte)¹



¹ Skala 1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll zu
Quelle: BiGa NRW 2013/14 - Lehr- und Fachkräftebefragung Sekundarstufe I

¹² Informationen zum Projekt sind auf der Homepage www.bildungsbericht-ganzttag.de zu finden.

¹³⁻¹⁶ siehe Anlage 1

¹⁷ MW=Mittelwert auf der Skala von 1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll zu



In der Gesamtschau der Ergebnisse scheinen die Förderung der Selbstständigkeit und die Begleitung der Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess als wichtige Ziele von Lernzeiten an Ganztagsgymnasien zu gelingen. Dagegen zeichnet sich insbesondere noch Handlungsbedarf bei Aspekten der individuellen Förderung ab.

Kooperation in den Lernzeiten – „Also ohne Zusammenarbeit [...] geht es nicht“¹⁸

Kooperation und die Gestaltung von Kommunikationsstrukturen spielen eine wichtige Rolle innerhalb von Ganztagschulen im Allgemeinen und in den Lernzeiten im Besonderen. Für die Gestaltung von Lernzeiten hat sich dies noch einmal explizit in der qualitativen Studie der BiGa NRW herauskristallisiert, an der u.a. Schulen aus der Sekundarstufe I teilgenommen haben (vgl. Börner u. a. 2012). Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass Lernzeiten mit Blick auf ihre Ausgestaltung kein Selbstläufer sind, sondern eine umfangreiche Planung, Organisation und ständige Reflexion benötigen.

Die Einrichtung einer schulinternen Steuerungsgruppe wird aus Sicht der Akteure als sinnvoll erachtet, um die Förderung der Motivation und Innovationsbereitschaft im Lehrerkollegium zu steigern. Damit verbunden sind auch regelmäßige Kommunikationsabläufe im gesamten Lehrerkollegium, um Transparenz über den Arbeitsprozess in der Steuerungsgruppe zu schaffen.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der qualitativen Studie stellt sich die Frage, wie sich Ganztagsgymnasien mit Blick auf die Kooperation im Kontext von Lernzeiten verorten. Im Rahmen der BiGa NRW wurden die Lehr- und Fachkräfte zu unterschiedlichen Aspekten der Kooperation befragt.¹⁹ Gerade Formen des Austausches zwischen den Akteuren der Lernzeiten und den Lehrkräften des Unterrichts sind aus Sicht der Befragten wenig vorhanden. Rückmeldungen zu (Haus-)Aufgaben geben Akteure der Lernzeiten an Lehrkräfte genauso wenig weiter, wie sie selbst über Aufgaben von Lehrkräften informiert werden (jeweils MW=2,3). Darüber hinaus geben Lehr- und Fachkräfte an, dass sie zwar Lehrkräfte des Unterrichts über das Arbeitsverhalten einzelner Schülerinnen und Schüler informieren (MW=2,9). Gezielte Hinweise seitens der Lehrkräfte, worauf sie bei einzelnen Schülerinnen und Schülern achten sollen, erhalten sie dagegen eher weniger (MW=2,1). Dass eine regelmäßige Abstimmung des in den Lernzeiten tätigen Personals mit den Lehrkräften des Unterrichts stattfindet, erhält ebenfalls wenig Zustimmung (MW=2,1).

Abschließend lässt sich mit Blick auf die Kooperation in Lernzeiten Optimierungsbedarf an Ganztagsgymnasien feststellen. Dies gilt insbesondere für die Kommunikation zwischen den Akteuren der Lernzeiten und den Lehrkräften des Unterrichts.

Fazit – Lernzeiten als Team- und Gestaltungsaufgabe verstehen

Die hier abgebildeten Ergebnisse haben aufgezeigt, dass es sich bei Lernzeiten um ein komplexes Gestaltungselement von Ganztagschulen handelt, welches vielfältige Ausgestaltung- und insbesondere Fördermöglichkeiten bietet. Mit der zeitlichen Ausdehnung hat die Ganztagschule das Potenzial, Hausaufgaben stärker in den Schultag zu integrieren und an den Unterricht anzuknüpfen, womit aber auch ein Umdenken in der Vorbereitung und Ausgestaltung des Unterrichts einhergeht (vgl. Börner u. a. 2012). Darüber hinaus gilt es, Zeitpotenziale auszuschöpfen und die Lernzeit – das „Herzstück der zusätzlichen Elemente des gebundenen Ganztags“ (Haenisch 2011: 17) – entsprechend der eigenen Zielvorstellungen zu gestalten. Die Befunde verdeutlichen, dass die Förderung des Lernprozesses, insbesondere des selbstständigen Lernens und Arbeitens von Schülerinnen und Schülern an Ganztagsgymnasien zwar gelingt. Allerdings sieht sich diese Schulform im Bereich der individuellen Förderung und der Gestaltung von Kommunikationsstrukturen in den Lernzeiten, gerade zwischen den Akteuren in den Lernzeiten und den Lehrkräften des Unterrichts, noch gefordert.

Die Weiterentwicklung von Lernzeiten – gerade mit Blick auf die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern – kann und muss als eine Teamaufgabe verstanden werden. Diese ist nicht nur allein eine Frage der Haltung, sondern auch von adäquaten räumlichen, zeitlichen und fachlichen Konzepten vor Ort. Die Schaffung von räumlichen Rückzugsmöglichkeiten für die Arbeit mit kleineren Lerngruppen gehört genauso dazu wie die Gestaltung von in den Schulalltag integrierten Zeitfenstern für Lehr- und Fachkräfte zum Zwecke des regelmäßigen Austausches und der gemeinsamen konzeptionellen Weiterentwicklung von Lernzeiten.

Literatur

Boßhammer, Herbert / Eichmann-Ingwersen, Gerda / Schröder, Birgit (2009): Ganztagschule – Von Hausaufgaben zu Lernzeiten. In: Der Ganztag in der Sekundarstufe I. Eine Handreichung für Schulen und weitere Partner im Ganztag der Sekundarstufe I. Der Ganztag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 12. Münster: Eigenverlag der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen“, S. 17–24.

Börner, Nicole / Steinbauer, Ramona / Stötzel, Janina / Tabel, Agathe (2012): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012. Dortmund: Eigenverlag des Forschungsverbundes DJI/ TU Dortmund.

Haenisch, Hans (2011): Gebundene Ganztagschule – Ansätze zur Gestaltung. Eine qualitative Studie zu ersten Erfahrungen in gebundenen Ganztagsrealschulen und -gymnasien. Der Ganztag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 19. Münster: Eigenverlag der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen.

MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.12.2010. BASS 12 – 63 Nr. 2 (Stand: 15.01.2011)

Nordt, Gabriele (2010): Hausaufgaben und Lernzeiten aus Sicht der pädagogischen Kräfte und Kinder. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 269–316.

Anlage 1

¹³ Unter der Kategorie „Aspekte der Arbeitsorganisation“ wurden folgende Items zusammengefasst: „Ich überprüfe die (Haus-)Aufgaben auf ihre Vollständigkeit.“, „Ich überprüfe die (Haus-)Aufgaben auf ihre Richtigkeit.“, „Schüler/innen, die eher mit den Aufgaben innerhalb der Lernzeiten/ Hausaufgabenbetreuung fertig sind, erhalten von mir zusätzliche Arbeitsmaterialien.“ (Cronbach's Alpha = .59).

¹⁴ Unter der Kategorie „Aspekte der Ganzheitlichkeit“ wurden folgende Items zusammengefasst: „Die Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung bieten mir die Möglichkeit die Schüler/innen aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen.“, „Ich notiere, welche Stärken oder Probleme bei den Lernzeiten/ der Hausaufgabenbetreuung auftreten.“, „In den Lernzeiten/der Hausaufgabenbetreuung werden Inhalte verschiedener Fächer, wenn sich die Themen überschneiden, zusammengelegt.“ (Cronbach's Alpha = .55).

¹⁵ Unter der Kategorie „Aspekte der Unterstützung“ wurden folgende Items zusammengefasst: „Ich stehe den Schüler(inne)n auch bei persönlichen Belangen als Ansprechpartner/in zur Verfügung.“, „Die Schüler/innen unterstützen sich gegenseitig bei der Bearbeitung ihrer (Haus-)Aufgaben.“, „Ich gebe den Schüler(inne)n Tipps, wie sie sich selbst weiterhelfen können.“, „Ich vermittele den Schüler(inne)n grundlegende Lern- und Arbeitstechniken.“ (Cronbach's Alpha = .66).

¹⁶ Unter der Kategorie „Aspekte der individuellen Förderung“ wurden folgende Items zusammengefasst: „Es gibt differenzierte (Haus-)Aufgaben für verschiedene Leistungsgruppen von Schüler(inne)n.“, „Es werden nach Bedarf kleine Gruppen gebildet.“, „Schüler/innen in schwierigen Lernsituationen werden besonders gefördert.“, „Einzelne Kinder werden nach Hinweisen der Lehrkräfte des Unterrichts speziell gefördert“, „Es gibt Rückzugsmöglichkeiten, damit das Personal der Lernzeiten/Hausaufgabenbetreuung mit einzelnen Schüler(inne)n oder kleinen Gruppen ungestört arbeiten und sprechen kann.“ (Cronbach's Alpha = .75).

¹⁸ Hierbei handelt es sich um ein Statement einer Lehrkraft, die an der qualitativen Studie der BiGa NRW zum Forschungsschwerpunkt „Lernzeiten und Hausaufgaben“ im Projektjahr 2011/12 teilgenommen hat (vgl. Börner u. a. 2012).

¹⁹ Skala: 1=trifft nicht zu bis 4=trifft voll zu

Praxisbeispiele

5. Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur Gestaltung individueller Lernwege im Rahmen von Binnendifferenzierung

Friederike Wistokat
Marienschule Münster

Individuelle Förderung ist regelmäßiger Bestandteil bildungspolitischer Diskussionen und wird seit vielen Jahren in unterschiedlicher Weise an der Marienschule in Münster, einem Halbtagsmädchengymnasium, praktiziert.

Neben kooperativen Lernformen im Fachunterricht, die die Binnendifferenzierung in den Fokus rücken, wurden äußere Maßnahmen der individuellen Förderung in den vergangenen Jahren im Schulalltag verankert. Beispiele sind die in den Jahrgangsstufen 7-9 eingerichteten und ausgestatteten Förder-/Forderbänder, die Forscherwerkstatt sowie Wettbewerbe, Förderangebote im AG-Bereich, Förderprojekte in den Jahrgangsstufen 6/7, Maßnahmen der Persönlichkeitsförderung, theaterbetonte Schule und vieles mehr.

Die Beobachtungen, dass die Lerngruppen, die nach der Grundschule an die Marienschule kommen, zunehmend heterogener werden und mit unterschiedlichen kognitiven, emotionalen und sozialen Voraussetzungen die Schule besuchen, korrelieren mit dem nach der Qualitätsanalyse an die Schule herangetragenen Entwicklungsfeld „Individuelle Förderung durch Binnendifferenzierung im Unterricht“.

Deshalb hat sich die Marienschule zum Ziel gesetzt, mit dem Eintritt in die Jahrgangsstufe 5 das individuelle Leistungspotenzial der Schülerinnen in den Lernzeiten zu stärken.

Ziel dieser individuell angelegten schulischen Förderung ist zum einen die verbesserte Befähigung der Mädchen zu eigenverantwortlichem, selbstgesteuertem Lernen und zum anderen eine zeitliche Entlastung angesichts der zunehmenden Belastung durch die gymnasiale Schulzeitverkürzung, damit die Schülerinnen Zeit für selbstorganisierte außerschulische Aktivitäten gewinnen.

Ziele des Projekts

Im Rahmen der Netzwerktreffen im Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“, Handlungsfeld 3 „Modelle und Methoden der individuellen Förderung im Unterricht/ in den Lernzeiten“ wurde an der Marienschule eine Zielvereinbarung formuliert, die sowohl als Grundlage für eine Konzepterstellung diente, als auch dazu beitragen sollte, Lernzeiten dauerhaft an der Marienschule zu implementieren.

Mit dem Begriff Lernzeit charakterisieren wir an der Marienschule eine Organisationsform des individuellen Arbeitens im Schulalltag. Die Marienschule hat sich zum Ziel gesetzt, in den Lernzeiten durch selbstgesteuertes Lernen die

Grundlage für binnendifferenziertes Arbeiten in allen Jahrgangsstufen zu schaffen.

Durch die Einführung individueller Lernzeiten leistet die Marienschule einen nicht unerheblichen Beitrag dazu, die Stärken der Schülerinnen im besonderen Maße zu fördern und ihre Schwächen zu beheben. Das eigenverantwortliche Arbeiten schafft früh die Voraussetzungen für eine gute Organisation und Durchführung geplanter binnendifferenzierter Arbeit im Unterricht.

Dieses Ziel ist erreicht, wenn die Schülerinnen der 5. Jahrgangsstufe am Ende des Schuljahres in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik in der Lage sind, eigenverantwortlich und selbstständig ihre Lernzeiten zu gestalten.

Dabei ist es wichtig, dass die Schülerinnen die Vorteile des eigenverantwortlichen Arbeitens verstehen, und in ruhiger Lernatmosphäre konzentriert und kontrolliert ihre Arbeit erledigen.

Umsetzung der Lernzeiten

Die inhaltliche Ausrichtung der Lernzeiten sieht für die Jahrgangsstufe 5 mit Beginn des 2. Halbjahres zwei im Unterricht fest verankerte Lernzeiten (à 45 Minuten) in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch vor.

Das Lernen erfolgt fachübergreifend im Klassenverband. Die jeweiligen Fachlehrerinnen und Fachlehrer empfehlen auf einem für jede Schülerin individuell ausgefüllten Laufzettel, welche Inhalte (Aufgaben) in welchem Umfang bearbeitet werden sollen.

Das Beispiel für einen Laufzettel (vgl. Abb. 1) für das Fach Englisch soll zeigen, welche Themen die Schülerin in 6 Lernzeiten im Fach Englisch noch einmal intensiv wiederholen soll.²⁰ Es zeigt sich, dass die Schülerin in 2 Lernzeiten Aufgaben zur Fragebildung im simple present bearbeiten soll; andere Themen wie z. B. numbers, the date oder Vokabelübungen werden dagegen nur in einer Lernzeit wiederholt. Diese Lern- und Übungsempfehlungen basieren auf den Erkenntnissen, die die Lehrerinnen und Lehrer am Ende des 1. Halbjahres nach drei Klassenarbeiten sowie Tests und mündlichen Beiträgen gewonnen haben. Darüber hinaus ist die Erarbeitung und Erprobung weiterer Diagnoseverfahren ein Entwicklungsfeld, mit dem sich die Fachschaften gegenwärtig befassen.

Abb. 1 Laufzettel

Name/Fach: ENGLISCH Jgst. 5 English G21, Bd.1

Themen		
10.02. – 11.04.2014 (18 LEZ) / 6 x M 6 x D 6 x E		
Unit 1	(to) be/can/have got	☺
	numbers/time/date	☺
Unit 2	pronouns (subject forms/possessive forms) plurals	☺
	the simple present (positive/negative statements)	☺☺
Unit 3	simple present (questions)	☺☺
	vocabulary	
P L U S		

Sowohl die **selbstständige Entscheidung** für ein Fach und die damit verbundenen Themenbereiche und Aufgaben, als auch die **eigenverantwortliche Korrektur** der Aufgaben mit Hilfe von Lösungsbögen, die von den Lehrerinnen und Lehrer erstellt wurden und in den Ordnern abgeheftet sind, sind ganz wesentliche Ziele dieses Konzeptes. Die Hilfen zur Selbstständigkeit, also die Entscheidung für ein Fach in einer Lernzeit, das Verstehen und Lösen der Aufgaben und das genaue Hinsehen bei der Überprüfung werden im Unterrichtsgeschehen angelegt und vertieft. Dabei begleitet die Lehrkraft die Schülerinnen und gibt individuelle Hilfen und Anregungen bei Verständnisproblemen.

Die Aufgaben werden als Einzelaufträge konzipiert und ermöglichen so den Schülerinnen ein konzentriertes Arbeiten in einer ruhigen Lernatmosphäre.

Neben den primär für Übungszwecke angelegten Förderaufgaben, haben die Schülerinnen Gelegenheit, Plusaufgaben auszuwählen, um ihre Kenntnisse zu erweitern.

Bedingungen für eine erfolgreiche Arbeit in Lernzeiten

Vor Beginn der Lernzeiten

An einem Methodentag vor der Einführung der Lernzeiten werden die Schülerinnen sowohl mit der Organisation als auch mit den individuellen Lern-/und Arbeitstechniken vertraut gemacht. Pro Fach wird mit den Schülerinnen

eine Lernzeit durchgeführt, wobei die Konzentration auf ein Thema besonders wichtig ist. Die Fähigkeit, sich wiederholt über einen Zeitraum von 20-25 Minuten auf einen Aufgabenbereich zu konzentrieren, soll den Schülerinnen zeigen, wie wichtig eigenverantwortliches Lernen ist. Sie sollen erkennen, welchen Nutzen das ruhige, auf ein Thema fokussierte Arbeiten für andere Unterrichtsfächer und die Bearbeitung der Hausaufgaben bringt.

Sowohl eine schriftliche Elterninformation als auch ein Elternabend zum Thema Lernzeiten schafft Transparenz zu dem geplanten Vorhaben.

Die reguläre Stoffvermittlung darf nicht beeinträchtigt werden. Deshalb werden an der Marienschule die im Stundenplan festgelegten Lernzeiten aus den Stundenkontingenten der Fächer Deutsch und Englisch, welche durch Aufstockung durch je eine Ergänzungsstunde umfangreicher sind als in den Stundentafeln des Landes mindestens vorgesehen, bereitgestellt.

Es ist wichtig, eine kooperative Unterrichtsentwicklung in Bezug auf die Lernzeiten unter Einbeziehung aller Beteiligten zu praktizieren. Dabei bemühen sich die Lehrkräfte, Wünsche und Anregungen von Schülerinnen und Eltern umzusetzen, z. B. müssen grundsätzlich hinreichend Aufgaben im Umfang und im Anspruchsniveau zur Verfügung stehen, welche von den Fachschaften permanent weiterentwickelt werden.

Während der Lernzeiten:

Der Klassenraum (Größe / Lage) soll ein ruhiges, konzentriertes Arbeiten ermöglichen. Um Unruhe zu vermeiden, sollte das Arbeitsmaterial in einem einwandfreien Zustand sein.

Eine zeitliche Struktur der Lernzeit (Organisation, Arbeitsphase, Kontrolle) schafft eine angenehme Lernatmosphäre.

Die Schülerinnen erfahren während der Lernzeiten eine bedarfsgerechte Unterstützung durch die anwesende Lehrkraft.

Eine diagnostisch fundierte Rückmeldung durch eine regelmäßige Überprüfung der Lernempfehlungen auf dem Laufzettel ist unverzichtbar.

Es ist wichtig, den Schülerinnen eine möglichst ruhige Lernatmosphäre zu ermöglichen, die z. B. mithilfe einer Tischglocke hergestellt werden kann.

²⁰ Ähnliche Laufzettel für je 6 Lernzeiten erhält die Schülerin für den jeweils genannten Zeitraum auch in den Fächern Deutsch und Mathematik.

Praktische Durchführung/Aufbau einer Lernzeit:

Insgesamt	45 min
Organisation	ca. 8 min
Gemeinsamer Arbeitsbeginn	
Bearbeitung der Aufgaben	ca. 20 min
Kontrolle/Korrektur der Aufgaben	ca. 10 min
Organisation	ca. 8 min

Nachhaltigkeit

In der Jahrgangsstufe 6 liegt der Schwerpunkt in den Lernzeiten auf der **fachgebundenen Binnendifferenzierung**. Dabei wird je eine im Stundenplan festgelegte Lernzeit (à 45 Minuten) aus dem Stundenkontingent der Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Latein/Französisch für binnendifferenziertes Arbeiten bereitgestellt. Diese Stunden sind verbindlich durchzuführen, aber flexibel einsetzbar. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sowie das Lerntempo und der Lernumfang werden individuell angepasst. Darüber hinaus bieten die fachgebundenen Lernzeiten in der Jahrgangsstufe 6 viel Raum für Projektarbeit, wie z.B. die Durchführung des Gotik-Projekts²¹ in Mathematik, die Erstellung eines Lesetagebuchs in Deutsch oder ein Lese- und Theaterprojekt in Englisch.



Tischglocke – © Marienschule Münster

Aufgabenfelder

Während des Schuljahres muss ein regelmäßiger Austausch mit den Fachlehrerinnen und -lehrern erfolgen. Nur im **Team** kann eine erfolgreiche Überarbeitung der Aufgaben gelingen; neue Themenbereiche müssen ergänzt werden. Hier sind die jeweiligen Fachkonferenzen gefragt, an einer kontinuierlichen Fortentwicklung der Materialien zu arbeiten.

Ein zweites, sehr wichtiges Aufgabenfeld ist die Materialpflege. Funktionierende Ordner und sorgfältig angelegte und geführte Schnellhefter sind absolut wichtige Voraussetzungen für eine gelungene, erfolgreiche Durchführung einer Lernzeit.²²



Ordnerschrank – © Marienschule Münster

Eine am Ende jeden Schuljahres durchgeführte Evaluation der Lernzeiten durch Schülerinnen- und Elternfragebögen ermöglicht eine regelmäßige Weiterentwicklung von Organisation, Durchführung und Material. Nach einer ersten Evaluation am Ende des Schuljahres 2012/2013 wurden die Aufgaben inhaltlich überarbeitet und die Lernzeiten z. B. so im Stundenplan verankert, dass immer nur einer Klasse das gesamte Material zur Verfügung steht.

Nach einer weiteren Evaluation am Ende des Schuljahres 2013/2014 werden sich alle Beteiligten zu Beginn des neuen Schuljahres noch einmal zusammensetzen, um über weitere Verbesserungsmöglichkeiten zu sprechen.

6. Die Weiterentwicklung der Lernzeiten zur Lernwerkstatt

Wolfgang Weber, Nicole Bedminster, Dennis Trumpetter und Simon Wibbeler

Clemens-Brentano-Gymnasium (Dülmen)

Das Clemens-Brentano-Gymnasium (CBG) ist ein gebundenes Ganztagsgymnasium im Aufbau. Am CBG wird es als Herausforderung gesehen, Lernende sowohl bei der Diagnose und Förderung ihrer Stärken als auch bei der Behebung von Schwächen maßgeblich zu unterstützen. Das erfolgt im Fachunterricht sowie im Rahmen eines breiten AG-Angebots, flankierender Lerncoachings, von sog. „Vorhilfe“-Angeboten – und insbesondere im Rahmen der Lernzeit bzw. Lernwerkstatt. Letztere soll im Folgenden weiter beleuchtet werden.

Übrigens: Klassische Hausaufgaben gibt es an unserer Schule in der Sek. I nicht mehr. Diese sind zu Schulaufgaben geworden, die in der Lernzeit/-werkstatt bearbeitet werden. Nur Vokabellernen, das Lesen begleitender Lektüre und die Vorbereitung von Klassenarbeiten erwarten wir in häuslicher Arbeit.

Von Beginn an – und gerade mit der Lernzeit/-werkstatt – verfolgen wir unser Ziel, unsere Schülerinnen und Schüler bei ihrer Entwicklung zu selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernenden zu unterstützen.

Lernzeiten in der Erprobungsstufe – Erste Schritte

Die Lernzeiten in Jahrgangsstufe 5 umfassen vier Unterrichtsstunden. Zunächst sind diese an die Fächer Deutsch, Englisch, Mathe und die betreffenden Fachlehrkräfte gekoppelt. Die vierte Stunde teilen sich die sog. Nebenfächer. Lernzeiten liegen über den Stundenplan verteilt und sind als Übungsphasen konzipiert. In Jahrgangsstufe 6 ersetzt die Lernzeit für die zweite Fremdsprache die Nebenfach-Lernzeit.

Zu Beginn des Jahrgangsstufe 5 ist die Lernzeit eng an den Unterricht gekoppelt. Im weiteren Verlauf entwickeln wir die Arbeit immer mehr zur Wochenplanarbeit. Zunehmend entscheiden die Lernenden selbst, wann sie welche Aufgaben bearbeiten und mit welchem Anteil sie die einzelnen Fächer individuell berücksichtigen. Durch die Unterscheidung von Pflicht- und Wahlaufgaben ist den Lernenden klar, was unbedingt zu erledigen ist und wo Freiräume genutzt werden können. Spätestens im 2. Halbjahr des Jahrgangs 6 sollen sie selbstständig mit ihren Wochenplänen umgehen können, um ab Jahrgangsstufe 7 in die Lernwerkstatt wechseln zu können.

Lernwerkstätten ab Jahrgang 7 – Veränderte Strukturen

Ab Klasse 7 verändern wir unsere Struktur grundlegend – daher sprechen wir ab jetzt auch von der „Lernwerkstatt“. Die bisherigen Einzelstunden werden zu zwei Doppelstunden. Diese bekommen prominente Lagen im Stundenplan – bevorzugt im Vormittagsbereich, denn wir benötigen die volle Konzentration der Lernenden gerade für diese Arbeit. Die Stunden liegen auf einem Jahrgangsband. Räumlich werden die Klassenräume genutzt, die nahe beieinander liegen. Auf den Fluren befindliche, zuschaltbare Gruppenräume werden mit einbezogen. Neben der Mathe-, Englisch- und Deutschwerkstatt gibt es eine Werkstatt für die zweite Fremdsprache (bei uns Französisch und Latein) sowie ein Silentium, in das sich diejenigen begeben, die keine Unterstützung suchen und völlig ungestört arbeiten wollen. Die Lernenden können frei entscheiden, welchen Raum sie wie lange aufsuchen möchten. Sie können zwischen den Räumen wechseln. Als „Werkstattleitung“ fungieren i.d.R. Fachlehrkräfte, die im Jahrgang das betreffende Fach unterrichten. Sie können jederzeit angesprochen und um Hilfe gebeten werden.

Lernwerkstatt-Aufgaben – Für jeden das Richtige

In der Lernwerkstatt bearbeiten die Schülerinnen und Schüler Pflicht-, Wahl- und Projektaufgaben. Der Umfang der Aufgaben und die beteiligten Fächer variieren in den Jahrgangsstufen. Die Pflichtaufgaben sind i.d.R. schriftliche Aufgaben, die wöchentlich im normalen Unterricht von den Fachlehrkräften gestellt werden (Wochenplan). In den Fächern Deutsch, Englisch und Mathe haben sie einen Umfang von 20 bis 25 Minuten Bearbeitungszeit pro Fach. Arbeiten die Lernenden konzentriert, so ist dieses Pensum in ca. einer Doppelstunde, also der Hälfte der Arbeitszeit, zu schaffen. Erste Erfahrungen haben gezeigt, dass reine Lese- oder Lernaufgaben (z. B. Vokabeln) häufig zu einer weniger effektiven Zeitnutzung führen.

In der verbleibenden Zeit arbeiten die Lernenden an Wahlaufgaben. Diese sind in den einzelnen Fach-Werkstätten als Materialpool in Ordnern vorhanden und bieten themen- und niveaudifferenzierte Aufgaben zum aktuellen und bereits im Verlauf des Schuljahres behandelten Unterrichtsstoff. Die Lernenden entscheiden selbstständig, in welchem Fach und zu welchem Thema sie arbeiten möchten. Leistungsstarke können darüber hinaus in Absprache mit Fachlehrkräften an längerfristigen Projekten arbeiten und dafür die Mediothek der Schule nutzen.

²¹ Das Projekt Mathematik und Gotik wird fächerübergreifend in den Fächern Mathematik, Deutsch und Kunst durchgeführt. Die Schülerinnen lernen geometrische Grundlagen der Gotik kennen. Sie konstruieren, skizzieren und entwerfen gotische Fenster. Ihre Ergebnisse stellen sie in einer Projektmappe zusammen. Dabei werden selbstgesteuerte und kooperative Lernprozesse angestoßen.

²² Ein Rollschrank, in dem sich die Ordner mit den differenzierten Aufgaben befinden, steht an einem zentralen Ort und wird vor den Lernzeiten von den Schülerinnen an den jeweiligen Lernort gefahren.

Praxisbeispiele

In den Jahrgangsstufen 8 und 9 wird das Pflichtaufgabenpensum in der Lernwerkstatt schrittweise verändert, da weitere Pflichtaufgaben im Nebenfachbereich hinzukommen. Die Nebenfächer sowie die in Jahrgang 8 einsetzende dritte Fremdsprache stellen jetzt quartalsweise abwechselnd entweder wöchentliche, unterrichtsbegleitende Aufgaben oder eine größere zusammenhängende Aufgabe für das gesamte Quartal.

Abb. 1 Entwicklung der Lernwerkstatt in den Jahrgängen 7 bis 9



Die Lernenden erhalten dafür mehr Organisations- und Gestaltungsfreiheiten, was Arbeitszeiten und -orte angeht. Sie bearbeiten die Aufgaben in einer offeneren Lernwerkstatt, d.h. sie können die Aufgaben entweder am (freiwilligen) Dienstagnachmittag, betreut in der Schule, erledigen oder sich dafür entscheiden, sie an einem beliebigen Ort und zu anderen Zeiten zu bearbeiten. Wenn sie Unterstützung brauchen, stehen ihnen am Dienstagnachmittag Ansprechpartner(innen) (i.d.R. leistungsstarke Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschüler) zur Verfügung. Diese offeneren Form der Lernwerkstatt wird den Lernenden in Jahrgang 8 in einer der vier Lernzeitstunden und in Jahrgang 9 in zwei der vier Stunden angeboten (vgl. Abb. 1). So werden die Lernenden schrittweise auf die Herausforderungen der gymnasialen Oberstufe vorbereitet. Spätestens dann wird von allen ein hohes Maß an Selbstorganisation und ein gutes Zeitmanagement bei den für alle Fächer zu erledigenden Hausaufgaben verlangt. Darauf ist diese Vorbereitung ausgerichtet.

Personelle Organisation und Koordination – Ziehen an einem Strang

Da ein relativ offenes Lernarrangement wie die Lernwerkstatt ein hohes Maß an Koordination erfordert, kommt der klaren Aufgabenverteilung innerhalb eines Jahrgangsteams zentrale Bedeutung zu. Die Werkstattleitung ist jeweils eine

Lehrkraft aus der Jahrgangsstufe. Die Stunden werden wie eine normale Unterrichtsstunde angerechnet. Da für die Lernwerkstattstunden keine klassische Unterrichtsvorbereitung nötig ist, erstellen, pflegen und überarbeiten die aufsichtführenden Lehrkräfte stattdessen den Wahlaufgabenpool der jeweiligen Fachwerkstatt. Im Silentium und in der Mediothek, wo keine fachliche Beratung nötig ist, wird die Aufsicht von Eltern ehrenamtlich oder auf Honorarbasis übernommen. Die Werkstattleitungen erfüllen vor allem die Funktion einer Lernberatung.²³ Bei Schwierigkeiten erläutern und unterstützen sie, geben Tipps und beraten bei der Auswahl von Wahlaufgaben. Daneben sorgen sie für die Einhaltung der Regeln in der Lernwerkstatt.²⁴



Arbeitsphase – © Clemens-Brentano-Gymnasium, Dülmen

Die Fachlehrkräfte der einzelnen Klassen stellen nicht nur die Pflichtaufgaben, sondern unterstützen die Lernenden bei der Diagnose, z.B. indem sie ihnen im Unterricht gezielte Rückmeldungen zu Übungsbedarf oder Möglichkeiten zur Selbstevaluation geben, so dass die Lernenden in der Lernwerkstatt möglichst selbstständig an individuellen Stärken und Schwächen arbeiten können. Bei Leistungsdefiziten können sie auch durch stichprobenartige Kontrollen überprüfen, inwiefern die Lernenden bereits gezielt mit Wahlaufgaben an ihren Schwächen gearbeitet haben und sie gegebenenfalls für die zukünftige Arbeit beraten.

Die Klassenleitungen fungieren als Schnittstelle zwischen den beteiligten Lehrkräften, Erziehungsberechtigten sowie Lernenden. Außerdem entscheiden sie unter Berücksichtigung des gesamten Leistungsbildes der einzelnen Schülerinnen und Schüler, ob diese Projekte bearbeiten dürfen.

Um die Kommunikation zwischen allen Beteiligten zu erleichtern, haben alle Schülerinnen und Schüler am CBG einen sogenannten Lernplaner. Dieser dient als Kalender, beinhaltet aber auch verschiedene Formulare und Platz für Notizen. Die Lernenden notieren darin ihre Pflichtaufga-

ben für die Woche, so dass sich auch die aufsichtführenden Lehrkräfte schnell einen Überblick verschaffen können. Außerdem dient der Lernplaner zur schriftlichen Kommunikation zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten, z. B. für die Rückmeldung von Lernfortschritten und -schwierigkeiten oder des Arbeitsverhaltens.

Ergebnisse, Herausforderungen, Ausblick – Erste Erfolge

„Ich bräuchte noch ein paar Übungen zu linearen Funktionen“, so die Aufforderung einer Achtklässlerin, an der deutlich wird, dass einige Ziele unseres Konzeptes zur Lernwerkstatt erreicht worden sind. Bereits in den ersten beiden Jahren sind weitreichende Materialpools entstanden, aus denen sich die Lernenden bedienen können. Hierbei nutzen Werkstattleitungen die zahlreichen Begleitmaterialien der Verlage, vieles wurde aber auch in mühevoller Arbeit selbst konzipiert und gestaltet. Häufig reicht der Blick in die Archive des Kollegiums: Durch aktive Zusammenarbeit der Fachschaften entstanden zahlreiche Ordner. Es setzt sich eine Mischung aus laminierten Arbeitsmaterialien und klassischen Arbeitsblättern durch. Beigefügte Lösungen sorgen dafür, dass die Lernenden selbstständig kontrollieren können.



Aufgabenordner - © Clemens-Brentano-Gymnasium, Dülmen

Selbstständigkeit – Wir arbeiten daran

Selbstständige und eigenverantwortliche Schülerinnen und Schüler – ein großes Ziel, zu dem die Lernwerkstatt einen gewichtigen Beitrag leistet. Durch den Wahlbereich wird erreicht, dass die Lernenden genau das tun, was ihnen am meisten bringt: effizientes und zielgenaues Üben und Lernen statt ausufernde Hausaufgaben. Unsere Beobachtungen zeigen: Gerade Stärkere profitieren enorm, Schwächere haben ihre Probleme. Hier liegt ein Arbeitsschwerpunkt des nächsten Schuljahres: Viele Lernende nutzen nämlich die vorhandene Lernzeit nicht aus. Speziell Schwächere scheinen

überfordert: Oft fehlt ihnen die inhaltliche Orientierung, dann missbrauchen sie den Freiraum für Störungen. Erste Schritte wurden in der Schule vereinbart: Durch Checklisten / Selbstdiagnosebögen²⁵ wird mittelfristig eine bessere Verzahnung zwischen Unterricht und dem Wahlbereich der Lernwerkstatt angestrebt. Die Lernenden sollen mit Unterstützung von Diagnosematerial sowie Tipps der Fachlehrkraft einen besseren Überblick über die Unterrichtsinhalte und ihre eigenen Stärken und Schwächen erlangen.

Disziplin – Ein Dauerthema

Wie im herkömmlichen Unterricht ist ein ruhiges und angenehmes Arbeitsklima in der Lernwerkstatt unerlässlich. Während der Pubertät stellt ein solch offenes System die Lehrkräfte vor große Herausforderungen: Immer wieder stören Einzelne die Atmosphäre so, dass die Arbeit der Lerngruppe darunter leidet. Auf der Grundlage einer ersten Evaluation wurde im Arbeitskreis erörtert, wie den Störungen entgegengewirkt werden kann. Die Ergebnisse lassen sich einfach zusammenfassen: Beteiligung, Klarheit, Konsequenz.

- Beteiligung:** Mit den Lernenden wurde gemeinsam ein Regelkatalog entwickelt.
- Klarheit:** Die Regeln und die Konsequenzen wurden besprochen.
- Konsequenz:** Die Regeln werden in allen Räumen der Lernwerkstatt eingefordert, eine Kette von Handlungsmustern bei wiederholten Störungen ist für alle transparent.

Ausblick – Weiterer Optimierungsbedarf

Zusammenfassend lässt sich nach zwei Jahren Lernwerkstatt-Erfahrung formulieren: Das Konzept steht und hat sich bewährt. Die Akzeptanz im Kollegium, in der Elternschaft und in der Schüler(innen) schaft ist gegeben, auch wenn es immer wieder Kritikpunkte gibt. Diese eingebrachten Aspekte sollen weiter evaluiert werden. Die Integration der Fächer aus Fächergruppe 2 bleibt ein Thema und wird in der Lehrerschaft diskutiert. Durch die Arbeit in Teams, ob im schulinternen Arbeitskreis Lernwerkstatt oder im übergreifenden Netzwerk des Projekts „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“, werden Optimierungen vorangebracht: Wir sind auf einem guten Weg, aber noch nicht am Ziel.

²³ Vgl. hierzu auch den Beitrag von Torsten Nicolaisen in dieser Publikation.

²⁴ Die Regeln für die Lernwerkstatt befinden sich in der Anlage (Anlage 1).

²⁵ Ein Beispiel hierzu findet sich in der Anlage (Anlage 2).

Anlage 1: Regeln der Lernwerkstatt

Clemens-BrentanoGymnasium
An der Kreuzkirche 7 | 48249 Dülmen | Telefon 02594 4893 | Telefax 02594 949908
sekretariat@cbg.duelmen.org | schulleitung@cbg.duelmen.org |
cbg.duelmen.org

cbg

Lernwerkstattinformation vom 05.11.2013 (Hom, Wib)

**Lernwerkstatt –
Verbindliche Regeln für alle Schülerinnen und Schüler:**

1. Alle SuS arbeiten grundsätzlich in Einzelarbeit.
2. Alle SuS sind still, dürfen sich aber in Ausnahmefällen leise etwas erklären.
3. Keine SuS laufen ziellos durch die Räume.
4. Keine SuS stören sich gegenseitig.
5. Alle SuS bearbeiten Wahl- oder Projektaufgaben, wenn sie die Pflichtaufgaben beendet haben.
6. Die Pflichtaufgaben sollen im Fachheft/Fachordner bzw. workbook/cahier d'activité angefertigt werden, der Lernwerkstattordner ist für Wahlaufgaben gedacht.
7. Gute SuS haben die Möglichkeit, sich für Projekte in die Mediothek zu begeben.

Anlage 2: Konzept Checklisten

Clemens-BrentanoGymnasium
An der Kreuzkirche 7 | 48249 Dülmen | Telefon 02594 4893 | Telefax 02594 949908
sekretariat@cbg.duelmen.org | schulleitung@cbg.duelmen.org |
cbg.duelmen.org

cbg

Konzept Checklisten – Fachschaft Mathematik

Beschreibung
Auf der Grundlage der Erfahrungen mit Checklisten bei der Einführung in ein neues Themengebiet (Check-Ins) wurden Checklisten zur Vorbereitung von Klassenarbeiten getestet. Die Versuche in verschiedenen Jahrgangsstufen sind bei Schülerinnen und Schülern sowie Eltern auf positive Resonanz gestoßen (Besprechung auf der Fachkonferenz vom 15.11.2012).

Im Rahmen des pädagogischen Tages wurden weitere Anregungen aufgenommen und mit der systematischen Einführung von Checklisten zur Vorbereitung auf Klassenarbeiten in allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I begonnen.

Die SuS erhalten mindestens eine Woche vor einer Klassenarbeit eine tabellarische Übersicht. (Musterexemplar auf der folgenden Seite) Nach Bearbeitung einer Probeaufgabe schätzen die SuS ihre Fähigkeit in Bezug auf die geforderte Kompetenz ein. Im Anschluss werden mögliche Trainingsaufgaben gegeben.

Ziele

- Die SuS erweitern ihre Kompetenzen in Bezug selbstgesteuertes Lernen (SELBSTSTÄNDIGKEIT)
- Die SuS üben individuell nach ihren Bedürfnissen (INDIVIDUELLE FÖRDERUNG)
- Die in schriftlichen Leistungsüberprüfungen erwarteten Kompetenzen werden den SuS möglichst anschaulich mitgeteilt (TRANSPARENZ)

Mustercheckliste zum Thema „Terme und Gleichungen“, Klasse 7

	Ja, das kann ich schon ganz gut.	Ja, das kann ich sehr gut.	Nein, das muss ich noch ein wenig üben.	Das habe ich überhaupt nicht verstanden! (Ich benötige eine Erklärung)	Mögliche Trainingsaufgaben
Probenaufgabe					S. 137 Nr. 2 S. 111 BDS? Nr. 1 S. 111 Nr. 5
Kommentar					S. 228 Nr. 1/3 und 4 Ohne TR, gib die Rechengesetze an!
					S. 235 Nr. 3 und 4
					S. 137 Nr. 3 und 5 S. 235 Nr. 5 und 7
					S. 117 Nr. 2
					S. 123 Bds? Nr.1-2 S. 137 Nr. 4 S. 235 Nr. 17 a-f
					S. 123 Nr. 8 und 9
					S. 137 Nr. 1 und 6 S. 127 Bds? Nr. 1 und 2

7. Lernpotenziale – Förderung von individuellen Neigungen, Stärken und Begabungen im Förderband für die Jahrgangsstufe 7

Sonja Häußler und Rut Fröhlings
Albert-Martmüller-Gymnasium (Witten)

Auf der Grundlage unseres Leitbildes „Aufmerksam – Menschlich – Gemeinsam“ liegt uns die individuelle Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler als pädagogisches Grundprinzip besonders am Herzen. Neben der Binnendifferenzierung im Fachunterricht basieren daher alle Säulen unseres Förderkonzepts auf dieser Haltung, damit wir kein Kind zurücklassen müssen, weder im Bereich der Förderung (Förderunterricht im Förderband in den Fächern Deutsch, Mathe, Englisch, Latein, Französisch für die Klassen 5 bis 8, Schülerinnen und Schüler helfen Schülerinnen und Schülern, Hausaufgabenbetreuung...) noch im Bereich der Forderung (Lernpotenziale, Bläser-/Bandklasse, naturwissenschaftliche Profilklassen, Drehtürmodell, Wettbewerbe, Schüler(innen)-Uni...).

Ausbau des Förderkonzepts: Individuelle Förderung von Neigungen, Stärken und Begabungen im Förderband

Seit dem Schuljahr 2013/14 gibt es ein neues Lernangebot für alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7: Zusätzlich zu unserem Förderunterricht finden „Lernpotenzialkurse“ statt. Wir möchten mit diesem neuen Baustein zur individuellen Förderung den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, vorhandene Neigungen, Interessen und vor allem Begabungen zu vertiefen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler eine Steigerung der Lernmotivation und eine Förderung des selbstständigen Lernens erfahren. Davon versprechen wir uns Synergieeffekte für das Schulklima. Die Teilnahme an einem Lernpotenzialangebot ist für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend.

Das Konzept und seine Umsetzung

Der Lernpotenzialkurs wird mit einer Wochenstunde für die Jahrgangsstufe 7 erteilt. Hierzu wird eine der Ergänzungsstunden genutzt. Die zulässige Stundenhöchstzahl wird dadurch nicht überschritten, auch entfällt kein anderer Unterricht dafür. Alle Schülerinnen und Schüler wählen zunächst ein Lernpotenzialangebot über einen Erst-, Zweit- und Drittwunsch. So müssen sie sich und ihre Begabungen, Neigungen und Interessen selbst einschätzen. Natürlich stehen aber die Lehrerinnen und Lehrer beratend zur Seite, falls es Unsicherheiten geben sollte. Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler dies sehr gut selbstständig bewältigen können (s. auch Evaluation). Beides, Lernpotenziale wie Förderunterricht, wird im Stundenplan der Klasse ausgewiesen und in den Vormittag integriert. Je nach Kursangebot und -inhalt kann der Lernpotenzialkurs entweder als **Doppelstunde vierzehntägig** oder als **Einzelstunde wöchentlich** angeboten werden (Verankerung als Randstunde/n). Ideal ist eine Gruppengröße

von ca. 15 Schülerinnen und Schülern, sodass sich bei einem vierzügigen Jahrgang acht Lernpotenzialkurse ergeben. Der Raumbedarf ergibt sich aus den einzelnen Angeboten, die schwerpunktmäßig aus dem Bereich der nicht-schriftlichen Fächer stammen.

Die Schülerinnen und Schüler haben aktuell eine Wahlmöglichkeit zwischen den folgenden Lernpotenzialangeboten, die von den Kolleginnen und Kollegen je nach Ressourcen und Interesse vorgeschlagen und entwickelt wurden:

Türkisch für Anfänger

Der Kurs richtet sich in erster Linie an Schülerinnen und Schüler, die keine Vorkenntnisse besitzen und eröffnet ihnen auf eine abwechslungsreiche Art den Weg in die türkischsprachige Welt, mit der sie vermutlich täglich durch ihre türkischstämmigen Mitschülerinnen und Mitschüler sowie durch Urlaubsaufenthalte in der Türkei in Berührung kommen. Die leichte Aussprache und die starke Regelmäßigkeit im Bereich der Grammatik ermöglichen den Schülerinnen und Schülern einen schnellen Zugang zu der Sprache. Im Kurs stehen neben der Vermittlung von Grammatikphänomenen und des Erwerbs eines soliden Grundwortschatzes, mit dem sie sich bereits nach kurzer Zeit in Alltagssituationen ausdrücken können, vor allem interessante Informationen zu Land und Leuten mit spannenden Einblicken in die Besonderheiten der türkischen Kultur im Vordergrund. Für eine erfolgreiche Teilnahme werden Motivation und Lernbereitschaft – z.B. in Bezug auf den Wortschatzerwerb – vorausgesetzt.

Mathematik – Die Mathe-Macher

Der Kurs richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die Interesse am Experimentieren mit mathematischen Sachverhalten haben. Es wird an verschiedenen lebensweltlichen und innermathematischen Sachverhalten, Problemstellungen und Rätseln gearbeitet, die in der Regel in Gruppen gelöst werden. Dabei werden mathematische Strukturen und Zusammenhänge gemeinsam entdeckt und auf verschiedene Weise dargestellt. Hierfür führen die Schülerinnen und Schüler fortwährend ein Forschungsheft, in dem sie individuell ihre Gedanken festhalten. Bei der Auseinandersetzung mit mathematischen Sachverhalten üben sich die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig darin, Probleme zu lösen, zu modellieren, zu argumentieren und eigene Beweisideen zu entwickeln. Die Problemstellungen, die im Kurs bearbeitet werden, sind losgelöst von den Inhalten des „normalen“ Mathematikunterrichts: Ziel des Kurses ist es weder, die Inhalte des Fachunterrichts nachzuarbeiten, noch, ihnen vorweg

zu greifen. Die Anzahl der am Kurs „Die Mathe-Macher“ teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ist beschränkt: eine Teilnahme kann nur bei einer Empfehlung des aktuellen Mathematik-Fachlehrers bzw. der Mathematik-Fachlehrerin erfolgen.

English Sketches

The same procedure as every year? Wer über diesen Sketch lachen kann und Spaß (und Mut) hat, sich in Englisch auf der Bühne zu präsentieren, ist bei den English Sketches richtig. Der Kurs erweitert und verfeinert die kleinen Rollenspiele, die in den Klassen 5 und 6 schon eingeübt und im Klassenverband vorgeführt wurden. Dabei werden vorhandene Texte verwendet, geändert, übersetzt, geeignete deutsche Texte oder ganz neue Texte geschrieben. Die Ideen der Schülerinnen und Schüler sind gefragt. Sie betätigen sich als Autorinnen und Autoren, Kritikerinnen und Kritiker, Regisseurinnen und Regisseure, Drehbuchschreiberinnen und Drehbuchschreiber, Kulissenschieberinnen und Kulissenschieber und natürlich als Darstellerinnen und Darsteller. Für eine erfolgreiche Teilnahme werden Motivation und Lernbereitschaft – z.B. in Bezug auf den Wortschatzerwerb – vorausgesetzt.

Sport – BallKoRobics

BallKoRobics – Wer sind schon Lionel Messi, Mario Götze und Melanie Behringer? BallKoRobics (Ball, Koordination, Aerobic) wendet sich an diejenigen Schülerinnen und Schüler, die mit verschiedenen Ballarten gerne umgehen und denen Musik nicht gänzlich fremd ist. Das Umsetzen von Rhythmen und Beats aktueller Musik in (ballakrobatische) Bewegungen fordert nicht nur balltechnisches Geschick, sondern auch ein gutes Taktgefühl. Insbesondere Jungen sind hier angesprochen, die ihre „Balltricks“ gerne einmal in fließende Bewegungen und passend zur Musik umsetzen wollen. Aber auch Mädchen, die gerne einmal etwas anderes als die klassischen Tanzarten oder Ballett ausprobieren möchten, sind herzlich eingeladen ihre Ballkünste zu präsentieren. Besondere Voraussetzungen gibt es keine, da zu Beginn über eine intensive Rhythmuschulung (u. a. Aerobic) und das Ausprobieren verschiedener Balltechniken (mit den Händen, mit den Füßen) zu einer individuell gestalteten, sportlichen und zur Musik abgestimmten (Gruppen-) Choreografie gelangt wird.

Sport – Body fit

Body Fit – Ein Fitness-Programm zur Verbesserung von Ausdauer und Kraft! Im ersten Teil der Unterrichtseinheiten werden zu fetziger Musik einfache Choreographien mit Elementen aus (Step)Aerobic, Zumba oder Hip Hop eingeübt.

Beim anschließenden Body-Toning mit und ohne Hilfsmittel (Hanteln, Thera-Bänder etc.) wird mit gezieltem Krafttraining die Muskulatur gestärkt. Einige der Übungen sind so konzipiert, dass sie zusätzlich auch zu Hause durchgeführt werden können, wobei ein individueller Trainingsplan die Arbeit unterstützt. Ein Entspannungsteil rundet den Kurs ab. „Body Fit“ ist ein Kurs mit viel Spaß und Freude an der Bewegung für sportliche Mädchen – oder solche, die es werden wollen!

Geschichte – Spurensuche in der Vergangenheit!

Geschichte ist mehr als Ägypten, Griechenland und Rom und vor allem viel näher! Geschichte umgibt uns immer und überall, jeder Mensch hat eine Geschichte und auch jeder Ort. In dem Kurs wird sich gemeinsam auf Spurensuche in der regionalen Geschichte begeben, um möglichst viel über Witten und das Ruhrgebiet im Wandel der Zeit herauszufinden.

Kunst – Zeichnen und Malen

Im Lernpotenzialkurs „Kunst“ sollen gezielt individuelle Begabungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Praxis, vorzugsweise des Malens und Zeichnens, gefördert werden. Je nach Wünschen des Kurses könnten im Bereich der Graphik/des Zeichnens oder der Malerei folgende Schwerpunkte gesetzt werden, z.B. figurliches Zeichnen, Porträtzeichnen, perspektivisches Zeichnen oder Acryl-, Aquarell-, oder Ölmalerei, grundlegende Techniken wie lasierender Malweise, Nass-in-Nass-Technik, Spachteltechnik.

Musik – Musik- und Bandpraxis

Der Kurs „Musik- und Bandpraxis“ richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die ein Instrument spielen und Spaß daran haben, gemeinsam mit anderen in der Gruppe Musik zu machen. Allerdings geht es nicht ausschließlich um das praktische Musizieren, sondern auch darum, verstärkt eigenständig organisatorische Teile des gemeinsamen Probens bzw. der Arbeit in Kleingruppen zu übernehmen, an der Organisation von Auftritten mitzuarbeiten, Fachbegriffe und eventuell technisches Wissen im Bezug auf ihr eigenes Instrument zu erlangen. Damit gehört auch das Üben des Instrumentes zu Hause dazu. Voraussetzung ist außerdem, dass die Schülerinnen und Schüler Noten lesen können.



Wie künftig auch beim Förderunterricht wird es hier auf dem Zeugnis eine **dreistufige Bemerkung** zur Teilnahme am jeweiligen Kurs geben (teilgenommen – mit Erfolg teilgenommen – mit besonderem Erfolg teilgenommen). Zusätzlich möchten wir am Ende des Schuljahres bzw. zum Tag der Offenen Tür Kostproben der Ergebnisse des Lernpotenzialangebotes der Schulöffentlichkeit zugänglich machen. Arbeiten werden in den Lernpotenzialkursen genau wie im Förderunterricht nicht geschrieben.

Evaluation und Fazit

Eine erste Evaluation ergab, dass Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer das Lernangebot sehr positiv angenommen und bewertet haben. So gab eine sehr große Mehrheit an, dass Interessen, Neigungen und Stärken gefördert wurden und das Lernklima angenehm war. Hier zeigte sich auch, dass die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Neigungen, Interessen und Begabungen richtig war.

Ein wichtiger Hinweis für die Umsetzung ist sicherlich, dass die Kolleginnen und Kollegen die Kurse freiwillig (im Rahmen ihres Stundendeputats) anbieten und die Kurse nicht zu groß sind. Die Evaluation zeigte auf beiden Seiten, also bei den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schülerinnen und Schülern, dass eine Kursgröße von maximal 15 Teilnehmern optimal ist. Außerdem müssen inhaltliche Überschneidungen mit dem Wahlpflichtunterricht der Jgst. 8 (dritte Fremdsprache, musische und naturwissenschaftliche Angebote usw.) vermieden werden.

Insgesamt richtet sich das Angebot der Lernpotenzialkurse einerseits nach der Evaluation der Kurse am Ende der Klasse 7, andererseits nach dem Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler.

Wir können diese Form der individuellen Förderung sehr empfehlen, da sich die genannten Ziele wie auch Synergieeffekte zwischen Lernpotenzialen und Unterricht sehr gut erreichen lassen, wie die Zitate zweier Siebtklässler verdeutlichen:

„Seitdem ich den Kurs ‚English Sketches‘ besuche, sind meine Noten in den Vokabeltests viel besser geworden“ und „Ich kann mich nur bedanken! Ich freue mich jede Woche auf diesen Kurs!“

8. Neigungsprojekte und Lernstudios zum selbstgesteuerten Lernen

Manuela Ziemer

Gymnasium Horn-Bad Meinberg

Neben der Umstellung der Gymnasien von G9 auf G8, der Einführung des Englischunterrichts an Grundschulen sowie der gesellschaftlichen Individualisierung und Vielfalt stellt sich die Schulform Gymnasium zunehmender Heterogenität der Schüler(innen)schaft. Als Kollegium wollen wir den unterschiedlichen Begabungen, Leistungen, Sprachkompetenzen und Unterstützungsbedürfnissen individualisierter gerecht werden.

Im Lernpotenzialeteam und nach Absprache mit der Schulleitung haben wir uns dazu entschlossen, die bei uns in der Jahrgangsstufe 5 ausgewiesene Freiarbeitsstunde, in der Schülerinnen und Schüler im Klassenverband selbstständig Aufgaben aus den verschiedenen Fächern erarbeiten, neu und anders zu nutzen. Dabei wollen wir den Kindern den Übergang von der Grundschule zu unserem Gymnasium erleichtern, indem einerseits auf die verschiedenen Leistungsniveaus schnell und individuell reagiert werden kann und indem andererseits die verschiedenen Begabungen seitens der Schülerinnen und Schüler stärker Berücksichtigung finden. Gleichmaßen sind wir an Begabtenförderung und am Defizitenausgleich interessiert. Wir wollen Erfolgserlebnisse in der Schullaufbahn ermöglichen, indem Eigenleistung und Eigeninitiative gefördert werden, denn an das, was die Schülerinnen und Schüler aus den Grundschulen kennen, gilt es an den Gymnasien anzuknüpfen.

Wir entschieden uns schließlich für eine Kombination von klassenübergreifenden Lernstudios und Neigungsprojekten in der Jahrgangsstufe 5.

Neigungsprojekte

An unserer Schule sind folgende vier Neigungsprojekte eingerichtet worden, die besonderen Begabungen oder Interessen der Schülerinnen und Schüler der Jgst. 5 gerecht werden sollen:

1. Debattieren – Eltern, Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrerinnen und Lehrer überzeugen (unsere Schule hat ein eigenes Kommunikations- und Rhetorikcurriculum sowie Debattierclubs, ist aktiv bei „Jugend debattiert“ und „Jugend präsentiert“);
2. Europa erkunden (Englischprojekt mit Schwerpunkt im spielerischen Umgang mit der Sprache);
3. Natur und Umwelt erfahren (Schwerpunkte liegen hier im naturwissenschaftlichen, experimentellen Bereich),
4. Texte künstlerisch umgestalten (hier werden u.a. Comics erstellt und ein Schulkalender gestaltet).

Auf einer Lehrerkonferenz haben wir als Lernpotenzialeteam unser angestrebtes Konzept der Kombination von Lernstudios und Neigungsprojekten vorgestellt und in diesem Zusammenhang die Kolleginnen und Kollegen gebeten, sich für die Neigungsprojekte bei uns zu melden. Der besondere Charme hierbei liegt im projektorientierten Arbeiten, das in dieser Schulstunde im Vordergrund stehen soll. Das Prinzip der Begabtenförderung soll dadurch umgesetzt werden, dass die Anforderungen an die Kinder besonders dem Anforderungsbereich III (Transfer und Problemlösen) entsprechen. Schülerinnen und Schülern sollen mehr Gelegenheiten für selbstständiges Arbeiten mit eigenen Planungsprozessen gegeben werden. Ausgehend von einer Problemstellung wählen die Schülerinnen und Schüler z.B. zwischen verschiedenen Methoden aus und gelangen so zu eigenständigen Erkenntnissen. Insbesondere Problemlösungsprozesse und Urteilsfindung sollen hier angeregt werden.

Nach informellen Gesprächen im Lehrerzimmer haben sich schnell Kolleginnen und Kollegen gefunden, die bereit gewesen sind, Neigungsprojekte zu erarbeiten und zu betreuen. Die verschiedenen Schwerpunkte haben sich aus den Interessen der Lehrerinnen und Lehrer, der Absprache mit der Schulleitung und unserem individuellen Förderkonzept ergeben.

Bei der Begrüßung der kommenden 5. Klassen werden die Neigungsprojekte vorgestellt und bereits hier von den Schülerinnen und Schülern gewählt (und von eins bis vier in der bevorzugten Reihenfolge festgelegt), um im kommenden Schuljahr direkt in den Projekten arbeiten zu können. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den Projekten ist auf 25 begrenzt, sollten es mehr wählen, entscheidet das Losverfahren. Wir gehen davon aus, dass die Neigungsprojekte in den ersten vier Wochen mit der gesamten Lerngruppe arbeiten können und erst dann einzelne Schülerinnen und Schüler in die Lernstudios gehen. Für diesen Zeitraum unterstützen die Lehrerinnen und Lehrer der Lernstudios die Kolleginnen und Kollegen der Neigungsprojekte, indem dort Teamteaching stattfindet.

Lernstudios

In den Lernstudios haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit in Kleingruppen (maximal zehn Personen), zeitlich begrenzt (max. sechs Stunden) und auf ein spezielles Thema beschränkt, ihre Defizite in den Fächern Deutsch, English und Mathematik aufzuarbeiten. Die Arbeit in den

Lernstudios erfolgt auf Weisung der Fachlehrerin bzw. des Fachlehrers. Betreut werden diese Lernstudios ebenfalls von Fachlehrerinnen und Fachlehrern. Im Mittelpunkt steht der Ausgleich z. B. von Niveaudifferenzen, die aus der unterschiedlichen Arbeit an den abgebenden Grundschulen entstehen können, sowie der Erwerb von Basiskompetenzen. An einem pädagogischen Tag haben Mitglieder der verschiedenen Fachschaften Aufgaben und Materialien in Bausteinen entwickelt, die sich an dem schulinternen Curriculum orientieren, und nun als Module²⁶ einsetzbar sind. So kann im Lernstudio jede Schülerin und jeder Schüler, je nach individuellem Lernstand, ein individuelles Lernarrangement erhalten, das die Fachlehrerin oder der Fachlehrer im Lernstudio bereitstellt und begleitet. Eine Besonderheit des Lernstudios Deutsch ist, dass wir neben dem gängigen Lernstudio, das der Vermittlung von Inhalten des Curriculums dient, ein weiteres Lernstudio haben, das gezielt Sprachbildung betreibt. Hier erhalten Kinder eine gezielte Förderung, um ihre Sprachkompetenz zu erhöhen. Die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aller Lernstudios werden anhand von Mitteilungen, einem Dokument der Zuweisung in ein Lernstudio²⁷, der Fachlehrerin oder des Fachlehrers sowie von Checklisten ermittelt. Der Lernprozess wird in unserem neu entwickelten Schulplaner²⁸ dokumentiert. Die Schülerin oder der Schüler selbst kann ihren bzw. seinen individuellen Kompetenzzuwachs anhand von Tests oder Selbsteinschätzungsbögen überprüfen. Das Erreichen von Lernzielen wird anhand von einer Lernstandsfeststellung (einer alternativen Klassenarbeit zu dem jeweilig erarbeiteten Thema) durch die Lehrerin oder den Lehrer im Lernstudio kontrolliert und überprüft. Wenn das Lernziel erreicht ist, gehen Schülerinnen und Schüler zurück in ihre Neigungsprojekte.

Stolpersteine und Gelingensbedingungen

Wenn Neues erprobt werden soll, entsteht oftmals zunächst Widerstand von denjenigen, die das Hergebrachte erarbeitet und betreut haben. Diese Vorbehalte haben wir mittels vieler Gespräche und Vorstellungen auf Lehrerkonferenzen²⁹ entkräftet sowie Anregungen aus der Lehrerschaft in unserem Konzept berücksichtigt.

Der besondere Anspruch an die Module der Neigungsprojekte, die an einem pädagogischen Tag entwickelt worden sind, liegt darin, dass sie so konzipiert sein müssen, dass die Schülerinnen und Schüler jederzeit für eine begrenzte Zeit aussteigen können, um die Lernstudios zu besuchen. Das ist ein weiterer Stolperstein gewesen, der aber durch die Anlage als Projektarbeit gut berücksichtigt werden konnte und so nicht zum vorzeitigen Ende führte.

Der größte Stolperstein unseres Projektes basiert auf dem enormen organisatorischen Aufwand. Acht Lehrerinnen und Lehrer müssen parallel im Stundenplan geblockt werden, was sich auf die Stundenpläne des gesamten Kollegiums auswirkt. Hier sind besonders Bedenken seitens der „Stundenplaner“ geäußert worden. Wir haben versucht dieses Problem dadurch zu verringern, dass wir sowohl einstündig, jede Woche, als auch zweistündig, alle zwei Wochen, die Kombination von Neigungsprojekten und Lernstudios unterrichten können. Damit haben wir den Stundenplanern mehr Freiraum gegeben. Darüber hinaus haben wir die Eltern und die Schüler(innen)vertretung mittels einer Präsentation auf einer Schulkonferenz und am „Tag der offenen Tür“ für das Projekt begeistert. Besonders seitens der Elternschaft ist das Projekt auf große Zustimmung gestoßen, gerne hätten diese das Konzept auf mehrere Jahrgangsstufen ausgeweitet gesehen. Letztendlich sah die Mehrheit aller am Schulleben Beteiligten (Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie die Schüler(innen)schaft) besonders die Vorteile des Konzepts für unsere pädagogische Schulentwicklung und starten im kommenden Schuljahr mit unserem Projekt. Begleitet werden wir das Projekt mit einer umfangreichen Evaluation, die zum einen die Materialien, den Prozess und den tatsächlichen Lernerfolg bewerten soll.

In unserem letzten Netzwerktreffen haben wir erfahren, dass das Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ weitergeführt wird, was wir sehr begrüßen. So können wir hier die Evaluationen entwickeln und an der Weiterführung unseres Projekts arbeiten. Hier spinnen wir folgende Idee: die Weiterführung der Lernstudios und Neigungsprojekte jahrgangsstufenübergreifend in den fünften und sechsten Klassen.

Mal schauen, was daraus wird!

²⁶ Ein Beispiel eines Moduls des Faches Deutsch finden Sie in der Anlage. Nach der Diagnose kann die Lehrerin bzw. der Lehrer zwischen den verschiedenen Bausteinen wählen und diese einsetzen (Anlage 1).

²⁷ Das Dokument findet sich in der Anlage (Anlage 2).

²⁸ Den Schulplaner haben wir gemeinsam mit der Schüler(innen)vertretung entwickelt. In der Anlage befindet sich das Vorwort (Anlage 3).

²⁹ Das Dokument befindet sich in der Anlage (Anlage 4).

Anlage 1: Modul im Lernstudio Deutsch

Modul 1
Fit in ... - Briefe schreiben

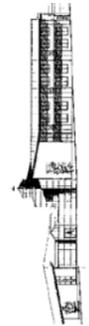
Kompetenzen:

- die inhaltliche Struktur eines persönlichen Briefes erkennen,
- die inhaltlichen Merkmale eines persönlichen Briefes kennen,
- den Bezug zum Adressaten feststellen,
- sich auf den Adressaten beziehen,
- formale Merkmale (Bausteine) eines persönlichen Briefes kennen,

Diagnose:
Lehrerhandbuch Cornelsen: einen persönlichen Brief schreiben (S. 39/40)

Materialien:
Die inhaltliche Struktur eines persönlichen Briefes erkennen. (HRU S. 33ff, 36ff, 38)
Die inhaltlichen Merkmale eines persönlichen Briefes kennen (Paul D (L), S. 20, 21, SB S. 39)
Den Bezug zum Adressaten feststellen (Paul D. S.20)
Sich auf den Adressaten beziehen (s.o.)
Formale Merkmale (Bausteine) eines persönlichen Briefes kennen (s.o.)
Anredepronomen (Paul D, SB 19-21, S. 124-126)

Anlage 2: Dokument zur Zuweisung in ein Lernstudio



**GYMNASIUM
HORN-BAD MEINBERG**
Individuelle Förderung

Datum: _____

Individuelle Förderung im Lernstudio für

Name des Schülers / der Schülerin: _____

Klasse: _____ Fachlehrer/in: _____

Fach: _____ Anzahl der Termine im Lernstudio (bitte ankreuzen): 2 () 4 () 6 ()

Lieber Schüler / liebe Schülerin,
wir möchten dir gerne dabei helfen, verschiedene Inhalte und Fertigkeiten / Kompetenzen aufzuarbeiten und zu üben.

Im Einzelnen geht es um folgende **Förderschwerpunkte und -inhalte** (bitte genau angeben):

Ggf. Empfehlungen / Wünsche zu **Fördermöglichkeiten und Aufgaben**:

Ggf. Vorschlag zur **Überprüfung des Fördererfolges** (z.B. eine inhaltliche Berichtigung der Klassenarbeit oder Probarbeit):

Es erfolgt die Zuweisung zum folgenden Lernstudio:

(Lernstudioliefer-/kollegin) (Unterschrift des Fachlehrers / der Fachlehrerin)

(Datum, Unterschrift der Förderberatung)

Anlage 3: Vorwort Schulplaner

Liebe Schülerinnen und Schüler,
sehr geehrte Eltern und Erziehungsberechtigte,

erstmalig gibt es zu Beginn dieses Schuljahres für die Schülerinnen und Schüler den **Schulplaner** des Gymnasiums Horn-Bad Meinberg.

Wir möchten vorab Beweggründe für die Einführung des Schulplaners darlegen.
Der Schulplaner informiert zunächst einmal über das Gymnasium Horn-Bad Meinberg.
Darüber hinaus soll dieser Schulplaner zwei wichtige Aufgaben erfüllen:

Er soll unseren Schülerinnen und Schülern helfen, sich selbst zu organisieren und gleichzeitig ein Medium sein, das den Kontakt und den Austausch zwischen Schule und Elternhaus intensiviert.

Ganz besonders möchten wir auf die wöchentliche Rubrik „Mitteilungen“ hinweisen, die zu der direkten Weitergabe von Informationen in beiden Richtungen (Schule -> Eltern und Eltern -> Schule) dient. Deshalb soll der Schulplaner nicht nur zum täglichen Schultascheninhalt aller Schülerinnen und Schüler gehören, er sollte möglichst auch **einmal pro Woche von den Eltern in die Hand genommen werden.**

Wir möchten erreichen, dass der Schulplaner noch mehr Nähe zwischen Elternhaus und Schule schafft und dass er das Gefühl der Zugehörigkeit zum Gymnasium Horn-Bad Meinberg vergrößert. Auch kann er sich im Laufe der Schuljahre zu einer persönlichen Schulchronik entwickeln, die man später einmal wieder gern in die Hand nimmt.

Da es sich um die erste Ausgabe unseres Schulplaners handelt, sind wir an Rückmeldungen sehr interessiert und ermutigen alle Nutzer zu einem Feedback. Dieser Schulplaner ist das Ergebnis vieler Überlegungen. Er schließt keine Entwicklung ab, sondern fordert alle auf, Änderungen und Ergänzungen vorzuschlagen.

Wir hoffen, dass der Schulplaner zu einer selbstverständlichen echten Hilfe wird und wünschen allen Schülerinnen und Schülern ein erfolgreiches Schuljahr 2014/15.

Anlage 4: Dokument zur Präsentation und Besprechung des Projektes auf einer Lehrerkonferenz

GYMNASIUM HORN-BAD MEINBERG



Individuelle Förderung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
wir möchten gerne im kommenden Schuljahr mit euch gemeinsam ein neues Konzept der individuellen Förderung durchführen.
Um euch einen Überblick zu ermöglichen, werden wir im Folgenden einzelne, für eure Arbeit relevanten Aspekte des Konzeptes noch einmal zusammenfassen:

- Die **Kombination** von **Lernstudio** und **Neigungsprojekt** ersetzt die Freiarbeitsstunde.
- Sie findet **doppelstündig**, im **Zweiwochenrhythmus** statt.
- Jeder Schüler, jede Schülerin der Jgst. 5 **wählt** zu Beginn des Schuljahres eines der angebotenen **Neigungsprojekte** (4:z.B. NW, Kunst, Sprache, Medien), das in Inhalt und Arbeitsweise der **Begabungsförderung** dient. So kann jeder einen Bereich wählen, dem sein persönliches Interesse gilt oder in dem er besondere Begabungen zeigt. Die damit verbundene projektorientierte Arbeitsweise knüpft dabei einerseits an die unserer Grundschulen an und fördert andererseits zugleich die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung in der Organisation von Lernprozessen.
- Sollte eine Schülerin / ein Schüler Lernschwierigkeiten in einem der schriftlichen **Kernfächer** entwickeln, so verlässt sie / er zeitweise (bis zu 6 Std.) das gewählte Neigungsprojekt und wird im passenden **Lernstudio** gefördert. Nach Abschluss der **defizitorientierten Förderung** kehrt die Schülerin / der Schüler in das Neigungsprojekt zurück.
- Das Lernstudio ist **kein klassischer, frontaler Förderunterricht**. Lernstudios finden jahrgangsstufenbezogen zeitgleich mit den Neigungsprojekten statt, so dass sie Kinder der gleichen Klassenstufen fördern werden. Dabei ist es wichtig, die individuellen Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Blick zu haben und als Fachlehrer Unterstützung zu geben. Die Anzahl der Teilnehmer ist auf 8 begrenzt.
- Die Schülerinnen und Schüler werden dem **Lernstudio zugewiesen**. Der jeweilige Fachlehrer / die jeweilige Fachlehrerin füllt ein Formular zur individuellen Förderung aus und gibt es bei dem Lernpotenzialteam (Hm, We, Zi) ab. Auf diesem Formular werden Förderschwerpunkte angegeben, an denen sich die Lernstudiolehrer/-lehrerinnen und SchülerInnen orientieren können.
- Die Förderung im Lernstudio endet mit einem **Abschlusstest**. So wie am Anfang der defizitorientierten Förderung eine Diagnose (z.B. Klassenarbeit oder Beobachtungen) von Lernschwierigkeiten erfolgt, so soll am Ende der Arbeit im Lernstudio eine Überprüfung des Erfolges der Fördermaßnahme stehen. Hierzu können alte Klassenarbeiten, Arbeitsblätter etc. dienen.
- Die Lernstudios und Neigungsprojekte unterliegen **keiner Bewertung**. Auf den Zeugnissen wird nur die Teilnahme bescheinigt, da im Rahmen der individuellen Förderung keine Bewertung erfolgt.
- Die Förderunterlagen werden in der Schülerakte abgeheftet und ersetzen die ausführliche Lern- und Förderempfehlung bei Minderleistungen in Verbindung mit den Zeugnissen.

Für eure Anregungen und Rückfragen stehen wir gerne zur Verfügung. (Hm, We, Zi)



9. Werde ein SchLAUFuchs: Projektorientiertes Arbeiten im Rahmen der Lernzeiten zur Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler

Werner Petry und Monika Herstelle
Gymnasium Laurentianum Warendorf

Nach ersten Erfahrungen mit der Umstellung auf G8 entschied sich das Gymnasium Laurentianum Warendorf im Herbst 2008, einen Kurswechsel vorzunehmen und ab dem Schuljahr 2009/10 als erweitertes, gebundenes Ganztagsgymnasium seine Arbeit fortzusetzen.

Für alle: Das Lernzeitenkonzept

Neben einer Rhythmisierung des Schultages, z. B. durch möglichst viele Doppelstunden, sollten die Hausaufgaben in die Schule zurückgeführt werden. Jede Woche beginnt seitdem mit einer Klassenleiterstunde, in der die neu hinzugekommenen Lernzeiten – vier an der Zahl in den Jahrgangsstufen 5 bzw. 6 – durch die Ausgabe des Wochenplans mit Inhalt gefüllt werden. Von Montag bis Donnerstag haben die Schülerinnen und Schüler täglich 45 Minuten Zeit, die dort gestellten Aufgaben zu bearbeiten. Die Lernzeiten sind pädagogisch in den Tagesablauf integriert und werden von den in der Klasse unterrichtenden Fachlehrerinnen und Fachlehrer betreut. Aus Hausaufgaben werden somit Schulaufgaben, zu Hause müssen nur regelmäßig Vokabeln gelernt und – in späteren Jahrgangsstufen – Lektüren gelesen werden.

Die Schülerinnen und Schüler werden zunächst von den jeweiligen Fachlehrerinnen und Fachlehrern mit den Anforderungen und Arbeitstechniken vertraut gemacht und so schrittweise in das selbstständige und eigenverantwortliche Arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen entlassen. Die betreuenden Lernzeitlehrerinnen und -lehrer leisten im weiteren Verlauf des Schuljahres in der Regel Hilfe zur Selbsthilfe, es besteht aber auch die Möglichkeit, inhaltlich nachzufragen. Bei Zeitproblemen oder im Krankheitsfall können die Wochenplanaufgaben in einer Zusatzlernzeit unter Aufsicht, aber ohne Betreuung beendet werden. Um den gerade in der Jahrgangsstufe 5 sehr unterschiedlichen Arbeitstemp

Rechnung zu tragen, finden sich in jedem Klassenraum Themenordner mit Zusatzmaterialien, zumeist kopierte Arbeitsblätter. Leistungsstärkere und zügig arbeitende Schülerinnen und Schüler merken aber bald, dass sie sich dadurch regelmäßig „mit Mehrarbeit selbst bestrafen“. Die Motivation dieser Gruppe schwindet spürbar, die Arbeitshaltung allgemein leidet.

Stolpersteine in den Lernzeiten

Unsere Erfahrungen mit den Lernzeiten zeigen, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler für die Wochenplanaufgaben keine vier Lernzeiten benötigen. Bonusaufgaben bzw. „Sternenaufgaben“ werden zumeist nicht in Angriff genommen, weil sie als nichtgewinnbringende Zusatzarbeit angesehen werden. Deshalb sahen wir, das Projektteam, die Chance, im Rahmen des Projekts „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ ein Konzept zu entwickeln, um die in den Lernzeiten unterforderten Schülerinnen und Schüler zu fördern. Nach erfolgreicher Bewerbung für die Teilnahme planten wir (zwei Kolleginnen und ein Kollege) das SchLAUFuchsprojekt.

Die Ergänzung: Das SchLAUFuchsprojekt

Ziel des Projektes ist es, leistungsstarke Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 und 6 durch projektorientiertes Arbeiten in ihrer Selbstständigkeit zu fördern.

Nach den notwendigen Abstimmungen in der Lehrer- und Schulkonferenz, an dem Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ teilzunehmen, machte sich das Projektteam daran die räumlichen, zeitlichen und personellen Voraussetzungen für die Durchführung des Projekts zu schaffen. Die wichtigste Bedingung konnte nach Absprache mit dem Stundenplangestalter erfüllt werden, nämlich die 4. Lernzeit in der jeweiligen Jahrgangsstufe parallel zu legen (vgl. Abb. 1).

Die zweite wichtige Voraussetzung bestand darin, die Stundenpläne des Projektteams so zu gestalten, dass die am Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler von ihnen betreut werden konnten. Als dritte Bedingung musste ein Projektraum zur Verfügung gestellt werden.

Abb. 1 Musterstundenplan Jahrgangsstufe 5/6 * parallele Lernzeit

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7:45-9:20	KL-Stunde 45 min	95 min	LZ 45 min 45 min	95 min	95 min
20 min					
9:40-11:15	95 min	LZ 45 min 45 min	95 min	95 min	95 min
10 min					
11:25-12:10	LZ 45 min 55 min	95 min	45 min MP	45 min MP	45 min MP
13:05-13:50	45 min		45 min	LZ* 45 min	LQ 45 min
10 min		unterrichtsfrei			
14:00-15:30	90 min		90 min	90 min AGs	90 min

Im nächsten Schritt ging es darum, geeignete Schülerinnen und Schüler zu finden, die an dem Projekt teilnehmen. Hierfür wurden die Klassenleiterteams der 5. und 6. Klassen gebeten, Vorschläge zu machen. Die Schülerinnen und Schüler müssen folgende Kriterien erfüllen: Sie müssen leistungsstark, konzentrationsfähig und ausdauernd sein. Pro Klasse dürfen vier Schülerinnen und Schüler am SchLAUFuchsprojekt teilnehmen, also bei der Vier-Zügigkeit am Gymnasium Laurentianum maximal 16 Schülerinnen und Schüler pro Jahrgangsstufe. Nach der Auswahl wurden die Schülerinnen und Schüler über Ziele und Bedingungen des projektorientierten Arbeitens informiert. Danach schlossen Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte einen Vertrag, indem sie die Teilnahme am Projekt durch ihre Unterschriften bestätigten.

Im Schuljahr 2012/2013 sind dann zehn Schülerinnen und Schüler aus der Jahrgangsstufe 5 und 12 aus der Jahrgangsstufe 6 nach den Osterferien in einer Pilotphase mit ihren Projekten gestartet. Sie hatten zehn Projektstunden im Rahmen einer Lernzeit zur Verfügung, um ein präsentables Produkt zu erstellen. Bei Bedarf, etwa vor einer Klassenarbeit, konnten die Schülerinnen und Schüler kurzzeitig für eine Stunde die Projektarbeit unterbrechen.

Vom Projektteam gab es Vorschläge für Projekte, die eine möglichst große Bandbreite an Sachgebieten abdeckten, z. B. ein Spinnenprojekt (fächerübergreifend), eine Detektivgeschichte schreiben (Deutsch), die Wohnung für eine Wohngemeinschaft planen (Mathematik), ein „Party Game“ zu Robin Hood entwerfen (in englischer Sprache). Aber die Schülerinnen und Schüler konnten auch eigene Projekte in Angriff nehmen. Diese Möglichkeit ergriff ein Schüler, der an einem Projekt über bedrohte Tiere arbeitete. Das Projektteam stand den Schülerinnen und Schülern als Ratgeber und Motivatoren zur Seite, griff aber nicht in die konkrete Projektdurchführung ein, da dies dem Prinzip der Selbstständigkeit widersprochen hätte. Allerdings hatte das Projektteam in der Vorbereitung für jedes Projekt einen Ordner erstellt, in dem die Schülerinnen und Schüler Tipps für ihre Projekte finden konnten.³⁰

Erfahrungen mit dem SchLAUFuchsprojekt

Die Schülerinnen und Schüler machten sich mit großem Eifer an die Projekte, verfielen aber z. T. schnell in Detailfragen – z. B. Wie soll die Pistole für das Titelblatt der Detektivgeschichte aussehen? –, so dass sie bald merkten, dass sie ein Zeitproblem bekamen. Eine weitere Beobachtung war, dass die Schülerinnen und Schüler die vom Team

zur Verfügung gestellten Tipps nicht wahrnahmen. Trotz des Zeitmangels gab es im Rahmen der Präsentation, zu der auch Eltern, Mitschülerinnen und Mitschüler des Ganztages und Kolleginnen und Kollegen an einem Nachmittag eingeladen waren, einige sehenswerte Produkte der Projektarbeit: so z. B. Modelle von Wohngemeinschaften, eine Power-Point-Präsentation der Arbeitsschritte während der Projektphase, ein Würfelspiel mit Spielfiguren und Ereigniskarten für das Robin Hood Party Game und mehrere, teilweise 23 Seiten lange, Kriminalgeschichten.

Für die an dem Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler war diese Präsentation sehr wichtig, weil sie sich und ihre Arbeit durch die allgemeine Aufmerksamkeit, die sie während der Präsentation genossen, bestätigt sahen. Diese Rückmeldung gaben sie in einer abschließenden Evaluationsrunde, in der sie sich offen zu dem SchLAUFuchsprojekt äußern konnten. Sie lobten den Gestaltungsspielraum, den sie hatten, und dass sie kreativ arbeiten konnten. Über die ihnen übergebene SchLAUFuchsurkunde freuten sie sich auch, allerdings war ihre einhellige Meinung, dass sie eine Zeugnisbemerkung bevorzugen würden.

Aus Sicht der betreuenden Lehrerinnen und Lehrer lässt sich sagen, dass eine Betreuung durch zwei bis drei Personen wichtig ist. Die Kinder benötigen bei Nachfrage kurzfristig Unterstützung und das in sehr unterschiedlichen Bereichen. 45 Minuten Arbeitszeit lassen hier keinen Spielraum für längere Wartezeit.

Im Schuljahr 2013/14 haben wir einen zweiten Durchgang des SchLAUFuchsprojekts bereits mit dem Beginn des zweiten Halbjahres unter den gleichen Bedingungen gestartet. Wir haben das Angebot an vom Team vorgeschlagenen Projekten erweitert, um weitere Anreize zu schaffen. Wir machten die interessante bzw. betäubliche Erfahrung, dass nicht alle vorgeschlagenen Schülerinnen und Schüler das Angebot, an dem Projekt teilzunehmen, wahrnahmen. Als Begründungen wurden Angst vor Leistungsabfall, Angst vor Überforderung oder auch einfach Bequemlichkeit/keine Lust angegeben. Als positive Überraschung erlebten wir aber auch, dass ehemalige SchLAUFuchsteilnehmerinnen und SchLAUFuchsteilnehmer in der 7. Klasse von sich aus an eigenständig ausgewählten Projekten weiterarbeiteten.

Unser Fazit lautet: Wenn die personellen, zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen geschaffen werden können, ist das projektorientierte selbstständige Arbeiten sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Schule eine gewinnbringende Sache.

³⁰ In der Anlage findet sich eine Anleitung zum Thema „Wie schreibe ich eine Kriminalgeschichte“ (Anlage 1).

Wie man eine Kriminalgeschichte schreibt ...



Wolltest du auch schon einmal eine gute Kriminalgeschichte schreiben, wusstest aber nicht, wo du anfangen solltest? Diese wenigen Schritte sollen dir helfen, eine Basis zu schaffen, die du für eine gute Kriminalgeschichte brauchst.

I Was du dazu brauchst

Papier und Stift und/oder einen Computer mit einem guten Textbearbeitungsprogramm (wie Word).

- Kriminalgeschichten
- Freunde/Familie/Lehrer, die deine Geschichte lesen
- gute Vorbereitung und Recherche, Fantasie und auch Talent fürs Schreiben.

II Vorbereitungen

1. **Lies ein paar gute Kriminalgeschichten des Genres, das du schreiben möchtest.** Einige gute Geschichten sind Sherlock Holmes, die von Agatha Christie und die kurzen Kriminalgeschichten von Isaac Asimov.
2. **Denke nach.** Achte auf die Details—Unterhaltungen, normale alltägliche Begebenheiten—und mach dir danach Gedanken zur Handlung. Falls notwendig, stell Nachforschungen zu der Zeit, in der du deine Kriminalgeschichte spielen lässt, an.
3. Lege eine **Ideensammlung für den Inhalt** an:
 - Was passiert? (Der Fall/Die Tat)
 - Wer ist beteiligt? (Täter, Opfer, Ermittler, Zeugen, Verdächtige)
 - Wo? (Tatort)
 - Wann? (Tatzeit)
 - Wie? Auf welche Weise? (Tatwerkzeug, Art und Weise der Tat)
 - Warum? (Tatmotiv)
4. **Gestalte die Hauptcharaktere aus.** Du brauchst nicht viele Charaktere –manchmal nur zwei oder drei. Versuche bestimmte Persönlichkeiten mit bestimmten Eigenschaften zu entwickeln. Hierzu kannst du einen Steckbrief, eine Skizze, ein Phantombild etc. anfertigen. Natürlich sollst du alle Charaktere frei erfinden und nicht über bekannte Personen schreiben!
5. Fertige kurze **Ideensammlungen für jedes einzelne Kapitel** an, damit du beim Schreiben den Überblick behältst.
Nun folgen noch weitere Tippsseiten mit inhaltlichen und sprachlichen Hinweisen sowie - bei Bedarf - konkrete Text- und Formulierungshilfen.

10. Von der Lernzeit zum Förderturm

Annette Sassenhoff und Vera Mooshage
 Otto-Hahn-Gymnasium (Herne)

Bei dem im Rahmen des Netzwerkes „Lernpotenziale“ entstandenen Projekt „Förderturm“ handelt es sich um ein Organisationsmodell für den Förderunterricht in der Erprobungsstufe, das die Individualität der Kinder berücksichtigt. Mit der Einrichtung des Projektes Förderturm reagiert das Otto-Hahn-Gymnasium in Herne auf die veränderten Anforderungen an der weiterführenden Schule, um den Schülerinnen und Schülern zu einem guten Start in der Erprobungsstufe zu verhelfen. Das Projekt verfolgt eine doppelte Zielsetzung: einen funktionierenden und angstfreien Übergang zum Gymnasium und eine möglichst individuelle Förderung und Forderung entsprechend den Bildungsbiographien der Kinder. Dieses Ziel soll mit Aktivitäten im Klassenverband, fachbezogener Diagnose und anschließender Förderung und Forderung in kleinen Gruppen erreicht werden.



Der Weg zum Förderturm

Am Otto-Hahn-Gymnasium wurde schon seit längerer Zeit versucht, eine effektivere Organisationsform der Förderung zu finden, die gleichzeitig die Bedürfnisse der einzelnen Kinder stärker in den Blick nimmt. Vorher wurde der Förderunterricht pauschal in den Fächern Deutsch, Mathe und Englisch im Klassenverband erteilt. Die Nachteile bei dieser Organisationsform sind Fördergruppen in Klassenstärke, die eine Differenzierung sehr aufwändig machen. Dazu kommt, dass die Erteilung des Förderunterrichts für alle Kinder in jedem Fach die individuellen Bedürfnisse der Kinder nicht in befriedigendem Maße in den Blick nimmt, auch dann nicht, wenn in allen genannten Fächern „gefordert“ wird.

Die erste Antwort auf diese Problematik war eine Neugruppierung der Kinder in Fördergruppen mit thematischem Schwerpunkt (z. B. Rechtschreibung, Textproduktion, „creative writing“) im Rahmen eines Förderbandes am Freitag in der 5. und 6. Stunde, in dem alle Förderstunden eines

Faches parallel liegen. Ergänzend wurde mit wöchentlichen Lernzeiten innerhalb des Fachunterrichts gearbeitet. Die Ergebnisse in dieser Organisationsform waren erneut nicht überzeugend, da die Größe der Fördergruppen erhalten blieb. Zudem hatten die Kolleginnen und Kollegen im Förderband nun einen großen Anteil an Schülerinnen und Schülern, die sie nicht aus dem Unterricht kannten und mussten mit drei bis vier weiteren Fachkolleginnen und Fachkollegen Absprachen treffen.

Gleichzeitig kristallisierte sich immer deutlicher heraus, dass ergänzende überfachliche Angebote benötigt wurden, da eine Reihe von Kindern besondere Unterstützung im Rahmen der Lernorganisation und -methodik benötigten, während andere keinen fachlichen Förderbedarf hatten und besondere Förderangebote brauchten, um sich weiterzuentwickeln.

Aus diesen Erfahrungen ergaben sich deutlich zwei Notwendigkeiten: erstens die Einrichtung je einer Coaching- und einer so genannten „Stretchinggruppe“ und zweitens die Verkleinerung der Gruppen. Die Coachinggruppe arbeitet an der Verbesserung von Lernmethoden und Arbeitsorganisation und die Stretchinggruppe stellt Projekte aus den Bereichen Kunst, Musik, Naturwissenschaften u.a. bereit. Um dieses Ziel zu erreichen, geben die Fachschaften die im Klassenverband zu erteilenden Ergänzungsstunden in das Projekt „Förderturm“. Somit stehen nun pro Klasse zwei Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung.

Das Konzept im Detail

Im Folgenden wird ein Überblick über die einzelnen Elemente des Förderturms gegeben:

- Begrüßungsphase im Klassenverband – Kennenlernen und Förder-/Forderbedarf feststellen
- zwei Förder-/Fordergruppen pro Klasse -> halbe Klassenstärke, eine Lehrkraft pro Gruppe
- Bausteine: Fachförder- bzw. Fordergruppen in Mathe, Deutsch und Englisch plus ein Coaching- und ein Stretching-Angebot
- Flexibilität und Durchlässigkeit durch vierteljährliche Prüfung der Zuweisung

In den ersten Wochen des Schuljahres wird nun die wöchentliche Förderturm-Doppelstunde zum einen für gemeinsame Aktivitäten (z. B. Bibliotheksbesuch, Museumsworkshop, Ausflug ins Schulumfeld) genutzt, um den Klassenverband zu festigen. Zum anderen kommen methodische Elemente im Rahmen des Methodentrainings in Jahrgang 5 und diagnostische Maßnahmen in Mathe, Deutsch und Englisch hinzu. Das spiralförmig angelegte Methodencurriculum legt



eine Angleichung der Lernmethoden der Kinder des fünften Jahrgangs in den Bereichen Arbeitsorganisation, Heftführung, Hausaufgaben und Klassenarbeiten (Zeitraum um die Herbstferien) fest. Dies wird mittels der Durchführung halbtägiger Methodentage durch die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer erreicht. Die Diagnosen in Mathe, Deutsch und Englisch geben ergänzt durch die ersten Klassenarbeiten Aufschluss über den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler, um gezielt auf Stärken und Schwächen reagieren zu können. Sie wurden von den Fachschaften entwickelt und bilden die Grundlage für die Zuteilung der Kinder zu den Förderturm-Gruppen.

Nach Abschluss dieser Auftaktphase erfolgt dann nach den Herbstferien die konkrete Zuweisung der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler in die Förder- und Förderangebote. Im „Förderturm“ soll ausdrücklich nicht nach dem Gießkannenprinzip vorgegangen, sondern jedem Kind ein möglichst passgenaues Angebot gemacht werden. Deshalb werden neben Förder- und Fördergruppen in Mathe, Deutsch und Englisch eine Coachinggruppe für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf und eine Projektgruppe als besonderes Förderangebot angeboten. Gearbeitet wird mit Gruppen, die sich jeweils aus zwei Klassen zusammensetzen, z. B. Deutsch 5a/b, Englisch 5a/b, Mathe 5a/b. Die unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen sind jeweils die Fachlehrerinnen und Fachlehrer einer dieser beiden Klassen. Dies bietet den Vorteil, dass die Hälfte der Kinder den unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen aus dem eigenen Unterricht bekannt ist und nur eine weitere Fachkollegin und ein weiterer Fachkollege für Absprachen kontaktiert werden muss. In den Gruppen wird differenziert gearbeitet; d. h., dass in jeder Fachgruppe gefördert und gefordert wird. Auf eine äußere Differenzierung wird wegen der oben genannten Vorteile einer Eingrenzung der Anzahl der beteiligten Kolleginnen und Kollegen verzichtet.

Die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu den Gruppen erfolgt auf der Basis der oben erläuterten Diagnoseergebnisse, der Resultate der ersten Klassenarbeiten und der Erfahrungen aus den ersten Schulwochen. Weiterhin können auch die Ergebnisse des Herner Lehrersprechtags, ein Modell zur Stärkung der Übergänge zwischen Grund- und weiterführenden Schulen, genutzt werden. Hierdurch ergibt sich ein differenziertes Bild der Bedürfnisse der einzelnen Kinder.

Um dem Anspruch an eine möglichst individuelle Förderung gerecht zu werden, haben die Förderturmgruppen nur die halbe Klassenstärke, bei vier Klassen werden somit acht Gruppen angeboten. Die Erfahrungen mit individueller Förderung im Klassenverband haben gezeigt, dass durch die individuelle Förderung einer immer heterogener werdenden Klientel am Gymnasium Unterschiede ausge-

glichen und die Verschiedenartigkeit der Kinder genutzt werden kann. Werden Fortschritte erzielt oder zeigen sich besondere Stärken und Neigungen eines Kindes, kann hierauf zeitnah reagiert werden, da das System durchlässig ist. Vierteljährlich wird hierzu die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler geprüft und bei Bedarf angepasst. Dies geschieht im Rahmen der Zeugniskonferenzen zum Halbjahr und der Förderkonferenzen im Frühjahr im Gespräch mit dem Lehrer(innen)team der Klasse.

Bei den Kolleginnen und Kollegen, die im Förderturm unterrichten, handelt es sich um Fachlehrerinnen und Fachlehrer des 5. Jahrgangs, die einen engen Kontakt untereinander haben.

Um möglichst individuell, aber mit einem für die Lehrerinnen und Lehrer noch vertretbaren Aufwand zu arbeiten, werden derzeit „Lernboxen“ für die Förderturmstunden genutzt und erweitert sowie Trainings- und Diagnosebögen verwendet, die den Kindern Aufgaben zuweisen.³¹ Diese Arbeitsweise vermindert den Vorbereitungsaufwand der Kolleginnen und Kollegen, stärkt die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und ermöglicht es den Lehrkräften, die Kinder während der Stunden individuell zu unterstützen und zu beraten, wo dies nötig ist. Bei den Lernboxen handelt es sich um Hängeregisterkästen, in denen den Kindern laminierte Arbeitsmaterialien zur Verfügung stehen, die leistungsdifferenzierte Übungsaufgaben beinhalten. Durch die Laminierung sind die Arbeitsblätter mehrfach zu verwenden, was den Kopieraufwand für die Kolleginnen und Kollegen minimiert. Die Kinder erhalten durch die Fach- oder Förderlehrerinnen und Förderlehrer eine Arbeitsanweisung, welche Aufgaben in den jeweiligen Stunden zu erledigen sind. Somit kann direkt auf Stärken und Schwächen reagiert werden.

Als ergänzendes Angebot steht unseren Schülerinnen und Schülern der Erprobungsstufe eine „Mathe-Ambulanz“-Stunde zur Verfügung, die spontan zu aktuellen Problemen im Fachbereich Mathematik aufgesucht werden kann (7. Stunde, offenes Angebot). Dieses Angebot wird seit zwei Jahren gerne angenommen und auch zur zusätzlichen Vorbereitung auf Klassenarbeiten rege genutzt.

Der „Förderturm“ des Otto-Hahn-Gymnasiums in Herne stellt damit eine erste Antwort auf die sich wandelnde Schüler(innen)schaft und die sich ändernde Bildungslandschaft in Nordrhein-Westfalen dar. Er greift Unterschiedlichkeit, aber auch Vielfältigkeit der Schülerinnen und Schüler auf und geht individuell auf deren Bedürfnisse ein, um einen weiteren Schritt in Richtung individuelle Bildungsbiographien zu gehen.

11. Reflexive Koedukation in Zeiten des Lernens

Herbert Griesmann

Gymnasium am Neandertal (Erkrath)

Unser Gymnasium sieht sich zahlreichen Herausforderungen gegenüber, wie z. B. dem steigenden Bedarf an Konzepten zur individuellen Förderung, um die vorhandene Lernkultur im Rahmen ganztägiger Lernangebote weiterzuentwickeln. Im Rahmen des Projektes „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ haben wir den Fokus auf die geschlechterreflektierte Arbeit im Unterricht, in den Lernzeiten und deren Vernetzung mit außerunterrichtlichen Lern- und Förderangeboten gelegt. Es war unser Anliegen, Lehrkräfte für den Einfluss des Geschlechts auf schulisches Lernen und die unterschiedliche Lebenskonzeptentwicklung von Mädchen und Jungen zu sensibilisieren. Zudem wollten wir durch die Entwicklung, Erprobung und Evaluation geschlechterreflektierter Konzepte im Rahmen einer individualisierten Förderung von Schülerinnen und Schülern zur Lösung verschiedener Probleme beitragen (Reduzierung der Abbrecherquote von Jungen an der Schule, Vorbereitung auf eine sich verändernde Arbeitswelt für Jungen, Jungen als „Bildungsverlierer“, u. v. m.).

Wie lassen sich Lernzeiten definieren?

Bereits in der Phase der Antragstellung zum gebundenen Ganztag wurde im Gymnasium am Neandertal eine intensive Diskussion zum Umgang mit dem Thema „Zeit“ geführt. Mit der Einführung des Doppelstundenprinzips ging es u. a. um eine verbesserte Nutzung der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit. Dieses Prinzip, so bestand Einigkeit, verlangt nach dem Einsatz verschiedener Lehr-, Lern- und Sozialformen. Formal gehört zur Rhythmisierung des Unterrichts auch der Wechsel von Freiarbeit, Frontalunterricht und Gruppenarbeit und die weitergehende Binnendifferenzierung zur Ausweitung des individualisierten Lernens. Berücksichtigt man zudem, dass alle Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Lernrhythmus und damit eine subjektive Steuerung von Lernprozessen besitzen, ist eine weitergehende Flexibilisierungen des Zeitrahmens, bis hin zu fächerverbindenden Vorhaben, für eine effektive Unterstützung erforderlich. Die Definition von Lernzeiten als Zeit, in der Schülerinnen und Schüler primär eigenständig Aufgaben bearbeiten, trifft es nicht ganz und bedarf der Präzisierung. Lernzeit traditionell mit Unterrichtszeit im Allgemeinen gleich zu setzen vernachlässigt dagegen die individuelle Dimension von Zeit im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler, wenn es u. a. um Lernfähigkeit, Lernbereitschaft, Leistungsausdauer und Lerngeschwindigkeit geht. Wenn zudem berücksichtigt wird, dass die effektiv genutzte Zeit im Unterricht sich durch die Klärung von organisatorischen Fra-

gen oder Unterrichtsstörungen reduziert, verkürzt sich auch Zeit, die für die Vermittlung von fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung steht.

Wenn wir jedoch davon ausgehen, dass Schüler(innen)-aktivitäten ins Zentrum aller Schulentwicklungsbemühungen gehören, so erhöht sich die Qualität des Lernertrags wesentlich, wenn es gelingt, eine Unterrichtsorganisation über den gesamten Ganztag hinweg zu realisieren, in der unterschiedliche Formen von Lernphasen (z. B. EVA-Lernzeiten, Unterrichtsvorhaben) miteinander vernetzt werden. Dies ist auch dann der Fall, wenn wechselnde Lehrkräfte oder das pädagogische Personal in diese individualisierten Lernangebote eingebunden werden. So haben wir im Rahmen des „Lernpotenziale“-Projekts gezielt derartige Vernetzungen zwischen „echt“ genutzter Lernzeit im Unterricht und zusätzlichen Lernphasen gesucht, in der die aus dem Unterricht erwachsenden Aufgabenstellungen im Rahmen „außerunterrichtlicher Lernzeiten“ durch zusätzliche Lernformen und die Einbeziehung weiterer Personenkreise vertiefend und weiterführend bearbeitet werden können. Im Idealfall haben wir hier zusätzlich außerschulische Partner eingebunden. Die Ergebnisse dieser Vertiefung und Weiterführung wurden dann als „klassische“ Form der Ergebnissicherung wieder in den Unterricht zurückgeführt. Dies führte dazu, schulinterne Handlungsfelder zu identifizieren.

Individuelle Förderung durch reflexive Koedukation

Ein Schulprojekt zur geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen, setzt eine differenzierte Wahrnehmung von Jungen und Mädchen voraus, die ohne geschlechterreflektierende Konzepte und Perspektiven seitens der Lehrkräfte für den zumeist koedukativ gestalteten Schulalltag schwierig ist. Es geht u. a. um eine Reflektion der Haltung der Kolleginnen und Kollegen und damit um eine Sensibilisierung für womöglich vorhandene Rollenstereotypen und deren Auswirkungen im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern. In einem Handlungsfeld haben wir deshalb die Selbstwahrnehmung der Kolleginnen und Kollegen zum Thema zweier pädagogischer Tage gemacht. Thematisiert wurden u. a. Vorgänge des Wissenserwerbs, lernpsychologische Lernvoraussetzungen bzw. Lernbedürfnisse und Schwierigkeiten im Umgang mit „verhaltensauffälligen“ Jungen und die Einrichtung einer Mediationsgruppe für Kolleginnen und Kollegen. Ein weiteres Handlungsfeld bilden die außerunterrichtlichen Lernzeiten und erweiterten Lernangebote im Ganztag. Hier wurde konkret eine Jungen- und Mädchen-

³¹ Im Rahmen unserer Netzwerkarbeit wurde uns das Projekt des Rivius-Gymnasiums in Attendorn zur fachlichen Förderung im Fach Deutsch vorgestellt. An dieser Schule wurde von zwei Kolleginnen ein Diagnosebogen mit zugehöriger Aufgabenbox entwickelt. Dieses Material ist zum Einsatz im Förderturm geeignet und bildet die Grundlage der verwendeten Lernboxen.

gruppe zur Thematisierung geschlechtsspezifischer Probleme im AG-Bereich unter Leitung der hausinternen Sozialpädagogin angeboten. Hinzu kam die Zusammenarbeit mit der ortsansässigen Feuerwehr zu Fragen der Lebens- und Berufsplanung für Mädchen und Jungen, die Einrichtung eines Literaturzirkels zur Erprobung geschlechterdifferenzierter und identitätsorientierter Textarbeit und die Einrichtung einer Radio-AG zur Produktion von Radiosendungen zu Aspekten der Erwerbsbeteiligung, den Berufsfeldern und Berufspositionen und/oder dem Stellenwert von Bildung und Familie für Jungen und Mädchen im Rahmen ihrer Lebenskonzepte. Es existieren zudem Überlegungen zur Überarbeitung unserer Vertretungsmaterialhefte in der Sek. I. Hier geht es darum, möglichst „gendergerechte Aufgabenstellungen“ (z. B. zur Unterstützung der Dekonstruktion der Geschlechterkonstruktion in den naturwissenschaftlichen Fächern u. a. durch eine gendersensible Ansprache, lebensnahe Lernangebote, orientiert an spezifischen Sachinteressen u. v. m.) für den Vertretungsunterricht zu erarbeiten.

Obwohl das Schulgesetz in NRW grundsätzlich die Koedukation als Regel vorgibt, besteht die Möglichkeit Jungen und Mädchen zeitweise getrennt zu unterrichten. Auch mit dieser Option haben wir uns beschäftigt und die einzelnen Fachkonferenzen hierzu um eine Diskussion und Entscheidung für oder gegen einen monoedukativen Unterricht aus Sicht ihres jeweiligen Faches gebeten. Trotz sehr unterschiedlicher Antworten der Fachkolleginnen und Fachkollegen zeigte die Diskussion um den gemeinsamen oder getrennten Unterricht und die dazugehörigen geschlechterdifferenzierten Lernmaterialien deutlich, dass für alle Projekte und Lernarrangements die Notwendigkeit besteht, für mögliche Einflüsse stereotyper Geschlechterrollen sensibel zu werden. Als Zwischenergebnis zeigt sich, dass sich auch die Bewertung der Schulqualität daran messen lässt, inwiefern gleiche Chancen für alle eröffnet werden und wie geschlechterrelevante Aspekte bei der Gestaltung von Unterricht, Lernzeiten und Schulleben Berücksichtigung finden. Hieraus ergeben sich weitere Ziele und Handlungsfelder, die über das Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ hinausgehen.



Nicole Bedminster

Lehrkraft für Latein/Sport am Clemens-Brentano-Gymnasium in Dülmen

Rut Fröhlings

Koordinatorin ‚Individuelle Förderung‘ am Albert-Martmöller-Gymnasium in Witten

Sonja Häußer

Koordinatorin ‚Individuelle Förderung‘ am Albert-Martmöller-Gymnasium in Witten

Monika Herstelle

Erprobungsstufenkoordinatorin am Gymnasium Laurentianum Warendorf

Vera Mooshage

Koordinatorin Mittelstufe am Otto-Hahn-Gymnasium in Herne

Torsten Nicolaisen

Trainer für Coaching und pädagogisches Coaching bei CONTEXT Vertrauen & Entwicklung. Tätigkeitsschwerpunkte: Lerncoaching, Coaching, Training und Organisationsentwicklung.

Werner Petry

mitverantwortlich für den Bereich ‚Individuelle Förderung‘ am Gymnasium Laurentianum Warendorf

Annette Sassenhoff

Erprobungsstufenkoordinatorin am Otto-Hahn-Gymnasium in Herne

Heinz Schirp, Prof. (em.) Dr.

Honorarprofessor an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft; Schwerpunkte der Lehrtätigkeit: Neurowissenschaftliche Befunde und neurodidaktische Modelle der Lern- und Unterrichtsentwicklung, Entwicklung von Wertorientierungen, Entwicklung soziomoralischer Kompetenzen

Agathe Tabel

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Technischen Universität Dortmund

Dennis Trumpetter

Lehrkraft für Englisch/Mathe am Clemens-Brentano-Gymnasium in Dülmen

Wolfgang Weber

Schulleiter am Clemens-Brentano-Gymnasium in Dülmen

Simon Wibbeler

Lehrkraft für Mathe/Sozialwissenschaften am Clemens-Brentano-Gymnasium in Dülmen

Friederike Wistokat

Didaktische Koordinatorin an der Marienschule Münster

Horst Zeinz, Prof. Dr.

seit 2012 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung (Optimierung von Lehr-/Lernprozessen; Unterrichtsforschung), sowie Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogische Begleitforschung/Schulentwicklungsforschung

Manuela Ziemer

Koordinatorin ‚Individuelle Förderung‘ am Gymnasium Horn-Bad Meinberg

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

herausgegeben von



gefördert von



Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



(Stand: Sept. 2014)