

8

Umgang mit/ Nutzung von Heterogenität im Unterricht



Abb: http://www.soundofsoul.info/wp_blog/

Inhalt

- Umgang mit Heterogenität
- Innere Differenzierung (Kognitive Landkarte)
- Das Fünf-Schritte-Konzept
- Die Drei Denkebenen
- Schulrechtsaufgabe

Ausbildungsstandards: 5,6,7,8,10,13,14,29,30,33

Literatur:

- Groeben von der, Annemarie / Kaiser, Ingrid: Werkstatt Individualisierung, Pädagogik 1/11

Bearbeitungsstand: 01/18

1. Innere Differenzierung anschaulich! - Die Schwierigkeit, Unterschiede zu überbrücken.

Die hier zitierte Fabel veranschaulicht recht gut, warum es bei der inneren Differenzierung geht, beziehungsweise gehen sollte.

Fabel

"Es gab einmal eine Zeit, da hatten die Tiere Schule. Das Lernen bestand aus Rennen, Klettern, Fliegen und Schwimmen und alle Tiere wurden in allen Fächern unterrichtet.

Die Ente war gut im Schwimmen; besser sogar als der Lehrer. Im Fliegen war sie durchschnittlich, aber im Rennen war sie ein besonders hoffnungsloser Fall. Da sie in diesem Fach so schlechte Noten hatte, musste sie nachsitzen und den Schwimmunterricht ausfallen lassen, um das Rennen zu üben. Das tat sie so lange, bis sie auch im Schwimmen nur noch durchschnittlich war. Durchschnittsnoten aber waren akzeptabel, darum machte sich niemand Gedanken darum, außer der Ente.

Der Adler wurde als Problemschüler angesehen und unnachsichtig und streng gemäßregelt, da er, obwohl er in der Kletterklasse alle anderen darin schlug, als Erster den Gipfel eines Baumes zu erreichen, darauf bestand, seine eigene Methode anzuwenden.

Das Kaninchen war anfänglich im Laufen an der Spitze der Klasse, aber es bekam einen Nervenzusammenbruch und musste von der Schule abgehen wegen des vielen Nachhilfeunterrichts im Schwimmen.

Das Eichhörnchen war Klassenbester im Klettern, aber sein Fluglehrer ließ ihn seine Flugstunden am Boden beginnen, anstatt vom Baumwipfel herunter. Es bekam Muskelkater durch Überanstrengung bei Startübungen und immer mehr "Dreien" im Klettern und "Fünfen" im Rennen.

Die mit Sinn fürs Praktische begabten **Präriehunde** gaben ihre Jungen zum Dach in die Lehre, als die Schulbehörde es ablehnte, Buddeln in das Curriculum aufzunehmen.

Am Ende des Jahres hielt **ein anormaler Aal**, der gut schwimmen, etwas rennen, klettern und fliegen konnte, als **Schulbester** die Schlussansprache." (vgl. Prof. Boensch)

Es gehört zu den problem erzeugenden Gegebenheiten unserer Schulen, dass Schüler und Schülerinnen mit individuell verschiedenen Voraussetzungen und Fähigkeiten auf die Erreichung identischer Ziele verpflichtet werden. Sie müssen in Lerngruppen mit Schülern vielerlei Begabungen unterrichtet werden.

Wie kann ein Lehrer im Unterricht darauf reagieren?

In jedem Falle hilft es der Lehrerin nicht, wenn sie so tut, als gäbe es keine unterschiedlichen Lernvermögen. Schon nach kurzer Zeit wird sich das rächen und die Lehrerin ist die Hauptleidtragende. Es ist jedoch nicht leicht, zu differenzieren, teilweise arbeitsaufwendig und der Erfolg ist nicht garantiert. Darum muss ein goldener Mittelweg gefunden werden.

Wie leisten wir das?

Es wird auf die **Stärken** und **Schwächen** jeder einzelnen Schülerin eingegangen.

Die individuellen **Lernfortschritte** jeder einzelnen Schülerin werden besonders berücksichtigt.

Man kann dazu auch **Innere Differenzierung** sagen. Die Schülerinnen werden bei ihrem individuellen Leistungsstand 'abgeholt'.

Man versucht als Lehrer, **nahe an das nie erreichbare Ideal zu kommen:**

Möglichst jeden Schüler nach seinem Lerntempo, Lernvermögen und bestgeeignetem Lernweg zu unterrichten.

Leisten kann man das nur, wenn man Kompromisse schließt: So viel innere Differenzierung wie praktikabel, so gut wie möglich!

Aber keine Angst. Es gibt eine Reihe von **Hilfen**, die ein Lehrer lernen und anwenden kann. Sie erleichtern diese schwierige Aufgabe!

Kurzdefinition Innere Differenzierung

Unter *innerer Differenzierung* (Binnendifferenzierung), sind alle Maßnahmen zu verstehen, die innerhalb einer bestehenden Klasse oder Lerngruppe arrangiert werden. Dabei handelt es sich meist um die Aufgliederung eines Lernverbands in kleinere Lerngruppen, also um nichts anderes als Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit (gerade auch im Unterricht mit Arbeitsplan findet *innere Differenzierung* statt).

a) Es gibt verschiedenen Formen der *Differenzierung*:

- *Differenzierungen* im Blick auf die Unterrichtsinhalte, die Unterrichtsmethoden oder die eingesetzten Medien.
- Zielhomogenes (= zielindifferentes) Lernen: Der gesamte Lernverband (Klasse) wird so geführt, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler am Jahresende das Klassenziel erreicht haben.
- Zieldifferentes Lernen: Wegen einer spezifischen Behinderung oder wegen herausragender Lernleistung einiger Schülerinnen oder einiger Schüler werden die Lernziele individuell festgelegt; ebenfalls die Leistungsbewertung und Zensurengebung erfolgt dann unabhängig von den übrigen Mitschülern.
- *Lust- und Laune- Differenzierung*: nach Sitzplatz, nach Geschlecht, nach Freundschaftsgruppen und hundert anderen Punkten.

b) *Binnendifferenzierung* erfolgt normalerweise nicht über einen längeren Zeitraum, sie ist in der Regel situations- und lernzielgebunden.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten mehr Freiräume und übernehmen größere Verantwortung für den eigenen Lern- und Bildungsprozess.

Lehrende beobachten verstärkt die Lernprozesse, steuern den Unterricht und begleiten die jeweiligen Lernwege.

Die Vorstellung von dem Lehrer als Pol, den man jederzeit "anzapfen" kann, muss von den Schülerinnen und Schülern aufgegeben werden.

Die Arbeitsanweisungen sind knapp, klar und eindeutig vom Lehrer zu stellen, sodass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, selbstständig zu arbeiten.

Die Lehrer vermitteln Arbeits- und Lerntechniken und führen Selbst- und Mitschülerkontrolle ein.

Die Lehrpersonen sollten vorab gemeinsam mit der Klasse Fragen der Organisation, die Einteilung der Schülerinnen und Schüler und die Beschäftigung bzw. Erstellung der Materialien besprechen.

Innere Differenzierung hat zum Ziel, auf individuelle Neigungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler Rücksicht zu nehmen, das gemeinsame Lernen aber trotz gegebener Leistungsheterogenität möglichst lange aufrechtzuerhalten.

Werkstatt Individualisierung

Eine Einführung

Mit diesem Beitrag beginnt die »Große Serie 2011«. PÄDAGOGIK gibt damit dem Thema Individualisierung bewusst einen breiten Raum über den ganzen Jahrgang. Im Zentrum aller Beiträge steht die Frage: Wie kann es gelingen, dass alle Schüler mitkommen, mit Freude lernen und individuell bestmögliche Leistungen erreichen? Dies ist vor allem eine große »handwerkliche« Herausforderung. Um sie geht es in dieser Serie.

ANNEMARIE VON DER GROEBEN/
INGRID KAISER

Die Serie wendet sich an Lehrerinnen und Lehrer, Kollegien und Schulen, die sich auf eine »Werkstatt Individualisierung« einlassen, also ihre pädagogische Profession ausweiten und vertiefen möchten. Sie kann individuell genutzt werden: Aufgaben- und Planungsbeispiele können gemäß den eigenen Bedürfnissen Anregungen für den Unterricht bieten. Sie kann ebenso als Grundlage für die Arbeit in Teams genutzt werden: Fach- und Jahrganggruppen können Beispiele und Anregungen in eigene Planungsarbeit umsetzen. Und sie kann schließlich zur Grundlage einer langfristigen Unterrichts- und Schulentwicklung werden. Alle diese Nutzungsmöglichkeiten sind in der Serie angelegt und angestrebt.

Wir geben hier Erfahrungen weiter, die wir als Moderatorinnen einer Langzeitfortbildung über Jahre hinweg gesammelt haben. Der Deutsche Schulpreis, veranstaltet und getragen von der Robert-Bosch-Stiftung und der Heidehofstiftung, ist mit einer gleichnamigen Akademie verbunden, die interessierten Schulen Möglichkeiten bietet, mit- und voneinander zu lernen. Eines dieser Angebote ist die »Pädagogische Werkstatt Individualisierung«: eine Langzeit-Fortbildung, bestehend aus vier »Bausteinen«, zweitägigen Seminaren,

die über anderthalb bis zwei Jahre verteilt sind. Sie wurde wegen der großen Nachfrage in drei Durchgängen angeboten; beteiligt waren insgesamt über 40 Schulen (aller Schularten), die jeweils durch drei Personen vertreten waren.

Inhalte und Beispiele aus dieser Fortbildung werden hier so zusammengefasst, dass sie von einer interessierten Öffentlichkeit rezipiert und unterschiedlich genutzt werden können.

Individualisierung: Herausforderung für alle Schulen

Individualisierung – der Begriff ist fast schon abgegriffen. Ebenso wie »Differenzierung« steht er für eine drängende Herausforderung: Schulen sollen und wollen allen Schülerinnen und Schülern individuell gerecht werden und müssen es dabei mit einer zunehmenden, gesellschaftlich bedingten Heterogenität aufnehmen. Zugleich suggeriert er mögliche Lösungen, die jedoch nicht konkret werden. So kann es geschehen, dass solche Begriffe in aller Munde sind und doch ganz Unterschiedliches damit gemeint sein kann – abhängig von den Vorstellungen und Vorentscheidungen derer, die sie benutzen.

Wir gehen darum nicht von einer Definition aus, sondern von einer pädagogischen Setzung, die wir als konsensfähig voraussetzen, weil sie

Lehrerinnen und Lehrern durch ihr Berufsethos vorgegeben ist:

Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule »mitkommen«, mit Freude lernen und individuell bestmögliche Leistungen erreichen können.

Alles, was dazu dient, diesen Grundsatz in Unterrichts- und Schulrealität umzusetzen, soll hier unter dem Begriff »Individualisierung« zusammengefasst werden.

Dieser Grundsatz klingt sehr einfach und wird in der Regel spontan bejaht. Unter der Decke einer solchen generellen Übereinstimmung stecken jedoch alle Probleme und Widersprüche, mit denen Schulen es zwangsläufig zu tun haben und die Lehrerinnen und Lehrer im Alltag oft sehr belasten. Sie wollen keine Verlierer produzieren tun es aber. Sie wollen allen Kindern und Jugendlichen individuell gerecht werden, bleiben aber immer hinter diesem Anspruch zurück. Sie wollen so unterrichten, dass alle Schülerinnen und Schüler mitkommen, sind aber an Vorgaben gebunden, die diese vielfach nicht erfüllen können. Solche Widersprüche sind unhintergebar. Sie sind bedingt durch die unterschiedlichen Funktionen von Schule: Sie qualifiziert für eine verantwortliche Teilhabe an unserer Kultur und für die Anforderungen des Lebens (Qualifikationsfunktion), sie vermittelt Orientierungen, Werte und Normen unserer Gesellschaft (Integrationsfunktion)



Abb. 1: Der Teufelskreis des Misslingens

und sie vergibt am Ende unterschiedliche Abschlüsse und Berechtigungen (Selektionsfunktion) (nach Fend 1981, S. 17). Diese Funktionen ergänzen und begrenzen einander; sie stehen in einem Spannungsverhältnis, dessen Brisanz in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche besonders deutlich wird. (Kritische Systemtheoretiker wie Niklas Luhmann weisen darauf hin, dass die Selektionsfunktion letztlich immer dominiert.)

Gegenwärtig sind die gesellschaftlichen Erwartungen an das Bildungssystem sehr hoch: Schulen stehen unter permanentem Druck, sollen steigenden Anforderungen genügen und im internationalen Vergleich mithalten können. Diese Erwartungen haben Eltern verinnerlicht: In der berechtigten Sorge um die Zukunft ihrer Kinder tun sie alles, damit diese zu den »Gewinnern« gehören. Zugleich würden sie als verantwortliche Bürgerinnen und Bürger immer dafür plädieren, dass auch die »Verlierer« gefördert werden. Im öffentlichen Bewusstsein gibt es eine zunehmende Beunruhigung über diese so genannte Risikogruppe derer, die zu einer aktiven Teilhabe an unserer Kultur kaum fähig sind, weil ihnen basale Voraussetzungen dafür fehlen; Kinder und Jugendliche, die in unserem Schulsystem »unten« landen und die überwiegend aus dem unteren Rand der Gesellschaft kommen. Diese so-

ziale Selektivität des Schulerfolgs ist trotz aller Bemühungen in Deutschland (im Vergleich zu anderen Ländern) besonders stark ausgeprägt. Was kann getan werden, um dieses Problem in den Griff zu bekommen?

In dieser Debatte zeichnen sich strukturell zwei Richtungen ab, für die die Begriffe Inklusion und Selektion stehen. Natürlich wollen alle Verantwortlichen das Beste für alle Kinder und Jugendlichen. (Ein Teil des Problems besteht vielleicht darin, dass die einen den anderen diesen guten Willen absprechen.) Die beiden Richtungen werden zur Zeit erneut und heftig kontrovers diskutiert und können, wie aktuelle Beispiele zeigen, Regierungskrisen auslösen. Welche strukturellen Reformen brauchen wir? Wie viel gemeinsames Lernen soll sein? Wie gewährleisten wir eine möglichst optimale Förderung für alle? Werden wir der wachsenden Heterogenität besser gerecht durch eine frühzeitige Trennung der Kinder oder durch integrative Modelle?

Flexible Entwicklungen unterhalb der Systemebene

Andere Länder haben ihre strukturellen Antworten längst entwickelt. In Deutschland gleicht das Schulsystem eher einem Flickenteppich. Dabei verlangen die drängenden Probleme, die allen bewusst und vielfach belegt

sind, nach Lösungen. Auf eine strukturelle Konsenslösung in allen Bundesländern zu warten, erscheint vorerst illusorisch. Zugleich ist die Forderung nach Individualisierung sehr realistisch. In allen Bundesländern bemüht man sich, das Sitzenbleiben zu minimieren oder ganz abzuschaffen, weil diese Maßnahme erwiesenermaßen wenig bringt und viel kostet (vgl. Krohne/Meyer/Tillmann 2004). In allen Schularten geht der Trend dahin, die vorhandene Klientel als gegeben zu akzeptieren; so sieht zum Beispiel die Bremer und die Hamburger Schulreform vor, dass Gymnasien einmal auf-

Die Werkstatt kann individuell, in Teams oder auch zur langfristigen Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden.

genommene Schülerinnen und Schüler bis zum Abschluss behalten. In allen Schulen aller Schularten ist Individualisierung also zur vorrangigen Entwicklungsaufgabe geworden, die Lehrerinnen und Lehrer im Alltag vor große Probleme stellt.

In dieser Situation sind große Stiftungen tätig geworden. Sie schalten sich nicht in die bildungspolitische Debatte ein, sondern fördern die Suche nach übertragbaren Lösungen im begrenzten Rahmen. Es gibt zahlreiche Förderprogramme für Jugendliche aus sozial

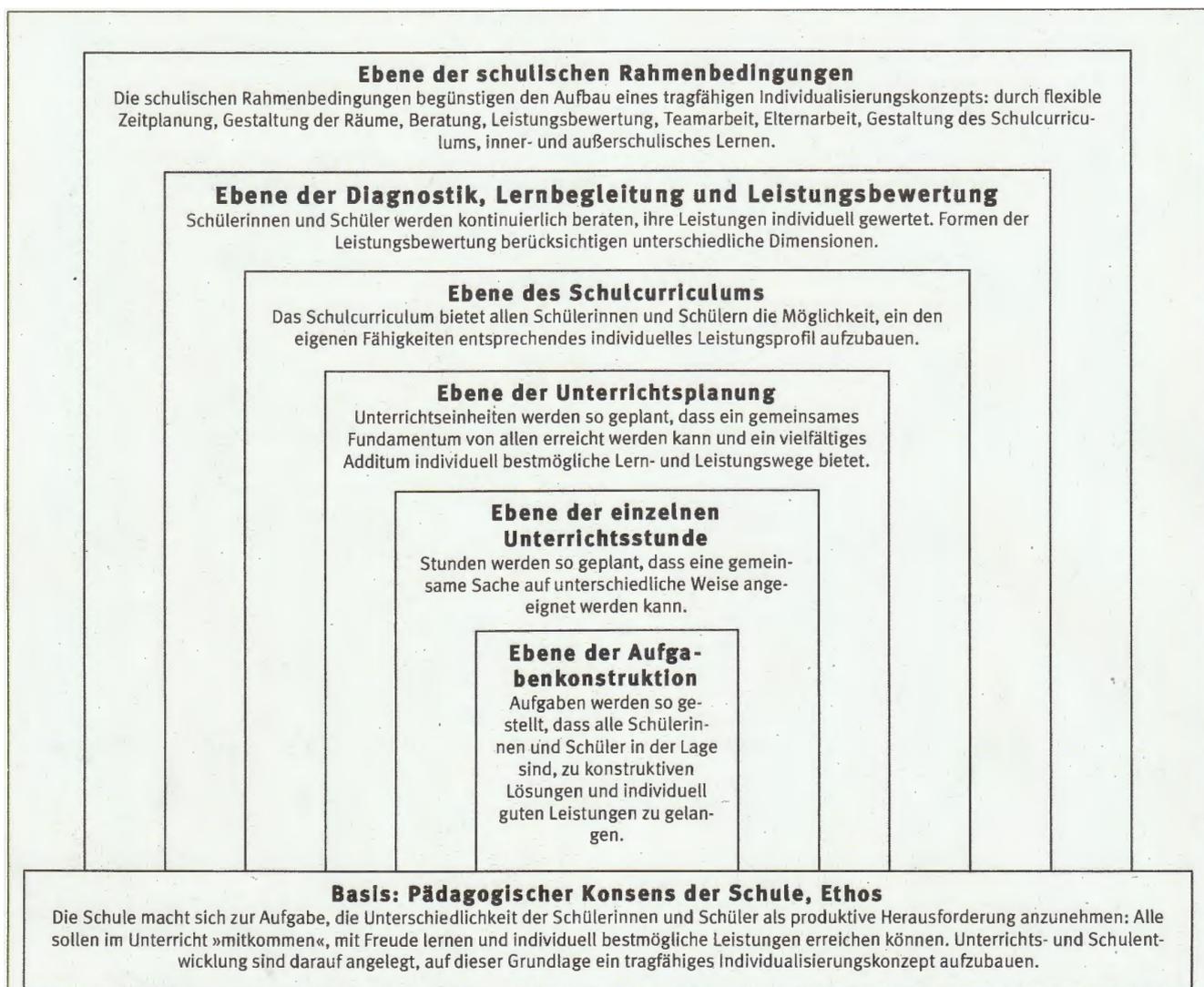


Abb. 2: Individualisierung – Modell ineinandergreifender Ebenen

belasteten Stadtteilen, insbesondere für die potenzielle Risikogruppe. Es gibt große Anstrengungen zur Leseförderung, und Schulen werden ermutigt, für das Problem der zunehmenden Heterogenität eigene, produktive Lösungen zu entwickeln (zum Beispiel im Netzwerk »Reformzeit«, getragen von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Robert Bosch Stiftung).

Individualisierung ist in allen Schulen zu einer Entwicklungsaufgabe geworden, die Lehrer vor große Probleme stellt.

In diesem Zusammenhang kommt dem Deutschen Schulpreis eine besondere Bedeutung zu. Seine Kriterien sind so gewählt, dass eine Brennpunkt-

Schule ebenso zu den Preisträgern gehören kann wie ein Elite-Gymnasium. Sie erfassen Schulqualität in sechs Bereichen: »Leistung«, »Umgang mit Vielfalt«, »Unterrichtsqualität«, »Verantwortung«, »Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner« sowie »Schule als lernende Institution«. Darin drückt sich ein Verständnis von Schule aus, das über die Kriterien staatlicher Kontrolle weit hinausgeht. Nicht Wissensmengen in Köpfen entscheiden über die Qualität einer Schule, sondern die Art und Weise, wie Lernen angelegt, die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen wird, was die Schule tut, um ihnen allen bestmögliche Leistungen zu ermöglichen, und welche Veränderungen das erfordert. Einfacher gesagt: Man bewertet Produkte im Kontext der Prozesse,

in denen sie entstehen. Beide werden im Zusammenhang eines komplexen Ganzen gesehen und gewertet.

So kann es geschehen, dass Schulen mit extrem heterogener und/oder sozial belasteter Klientel mit dem Schulpreis ausgezeichnet werden, wie Beispiele zeigen. Solche Schulen haben eine pädagogische Grundentscheidung getroffen: für diese Schülerinnen und Schüler an diesem Ort eine bestmögliche Schule zu entwerfen, alle Kraft, Phantasie und Kreativität auf diese Aufgabe zu konzentrieren und sich nicht ängstlich vor staatlichen Vorgaben zu ducken.

An solchen Beispielen können andere Schulen lernen, was möglich ist, wenn Kollegien den Mut zu wirklich nachhaltigen Veränderungen haben. Möglichst viele Schulen mit solchem Mut anzuste-

cken, ist der Sinn der Pädagogischen Werkstatt Individualisierung. Sie setzt nicht bei Systemvorgaben und schulischen Rahmenbedingungen an, weil es nicht in der Hand von Lehrerinnen und Lehrern liegt, diese zu verändern, sondern beim täglichen Kerngeschäft, dem Unterricht. Die optimistische Grundhypothese, von der wir ausgehen, ist die: Schulen können sich von innen und von unten verändern, wenn sie lernen, der Unterschiedlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler besser gerecht zu werden, und das in jeder Unterrichtsstunde. Das ist eine große »handwerkliche« Herausforderung. Um sie geht es in dieser Werkstatt.

Das Problem einkreisen – ein mehrdimensionales Modell

Die Arbeit beginnt mit einer gemeinsamen Suchbewegung, angestoßen durch die Grafik Abb. 1 – der Teufelskreis des Misslingens.

Der Teufelskreis beginnt, wenn die individuelle Passung nicht gegeben ist, Schülerinnen und Schüler also unter- oder überfordert sind. Die Folgen können verkraftet werden, wenn das nur gelegentlich passiert. Zum Teufelskreis werden sie, wenn diese Erfahrung sich verstetigt und immer mehr schon innerlich antizipiert wird. Am Ende steht das Gefühl: »Ich kann eben keine Mathematik« oder »Ich hasse Sport« oder, schlimmstenfalls, »Ich bin ein Loser«.

Was können wir tun, damit dieser Teufelskreis gar nicht erst entsteht oder aufgebrochen wird?

Die Systemzwänge und Kontrollen werden von vielen als rigide, unsensibel und Angst machend empfunden.

Alle Ideen werden auf Karten notiert, in Gruppen zusammengefasst und im Plenum präsentiert. Dann werden sie von einer Gruppe, die sich für diese Aufgabe bereiterklärt, zu einem Tableau geordnet. Dieses Tableau begleitet die gesamte Werkstatt.

In den verschiedenen Durchgängen ist dieses Tableau jedes Mal anders ausgefallen, jedes Mal sehr vielschichtig und bunt. Jede Gruppe zeichnet sich durch eigene Prioritäten und Ordnungskriterien aus. Zugleich ist es nicht verwunderlich, dass be-

stimmte Schwerpunkte in allen Tableaus wiederkehren. So kreisen viele Nennungen um Rahmenbedingungen, teils schulischer, teils systemischer Art (Gruppengröße, Ausstattung der Schulen, Wahlangebote, Stundenplan, Zusammenarbeit mit Institutionen, Kooperation innerhalb der Schule – zwischen Lehrkräften, zwischen Schule und Eltern ...), andere um Prinzipien der Unterrichtsgestaltung (Klassenklima, Beteiligung von Schülerinnen und Schülern, Helfersysteme, Gruppenzusammensetzung, Differenzierungsmaßnahmen ...), um methodisches Know-How (Aufgabenkonstruktion, kooperative Lernformen, Methodentraining, methodische Vorgaben zu reziprokem Lernen und anderen Formen der Selbst- und Fremdbewertung, Präsentationmethoden ...), um Diagnostik, Lernbegleitung und Leistungsbewertung (Einschätzungs- und Diagnosebögen, diagnostische Verfahren, Lerntagebücher, Portfolios, Beratungsgespräche, Feedback ...).

Abstrahiert man von den einzelnen Tableaus, lässt sich unschwer ein »roter Faden« ausmachen: Individualisierung ist ein Oberbegriff für Entwicklungen und Maßnahmen, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. Das erklärt zugleich, warum es so schwer ist, ein tragfähiges Individualisierungskonzept zu entwickeln: Es verlangt in letzter Konsequenz nicht mehr und nicht weniger als eine Umgestaltung der gesamten Schule. Und diese kann nur gelingen, wenn es einen gemeinsamen Willen dazu gibt, einen pädagogischen Grundkonsens. Unabhängig davon gilt, wie zu Beginn gesagt: Die Anregungen dieser Serie können individuell, in Teams und für eine langfristige Schulentwicklung genutzt werden. Gerade denen, die sich als Einzelne oder kleine Gruppen auf den Weg machen, sollte der Gesamtzusammenhang aber bekannt sein, weil er auch Grenzen der individuellen Erprobung erkennbar macht.

Das Modell in Abb. 2 verdeutlicht das Ineinandergreifen unterschiedlicher Ebenen.

Individualisierung erfordert also Entwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen, die einander ergänzen müssen, zusammen ein stimmiges Konzept ergeben sollen und unterschiedliche Leitfragen aufgreifen:

- **Aufgabenkonstruktion:** Wie können Aufgaben so gestellt werden,

dass alle Schülerinnen und Schüler produktive Lösungen entwickeln können? Wie können sie offenes, auf Problemlösung zielendes Lernen anstoßen und zugleich unterschiedliche Lernwege und An eignungsformen ermöglichen?

- **Unterrichtsplanung:** Wie kann eine Stunde/eine Unterrichtsreihe so geplant werden, dass alle Schülerinnen und Schüler (möglichst) mit Freude lernen und zu individuell guten Leistungen gelangen können? Wie kann ein für alle verbindliches und erreichbares Fundamentum aussehen und wie ein unterschiedliches, nach oben offenes Additum? Wie können unterschiedliche Lernwege zusammengeführt und Ergebnisse präsentiert werden?

- **Diagnostik, Lernbegleitung und Leistungsbewertung:** Wie können neue Formen der Lernbegleitung und Leistungsbewertung entwickelt und/oder erprobt werden, die einer solch veränderten Lernkultur adäquat sind?

- **Unterrichts- und Schulentwicklung:** Was können Schulen tun, um für eine solche veränderte Lernkultur ein adäquates Schulcurriculum und förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen? (Umgang mit Zeit, Gestaltung der Lernumgebung, Schulcurriculum, Teamarbeit, Konferenzstruktur, Elternarbeit ...) Wie können solche Entwicklungsprozesse initiiert und gesichert werden? Welche Rolle kommt dabei der Schulleitung zu? Diese vier Ebenen werden in der Fortbildungsreihe in Form von vier Bausteinen nacheinander aufgegriffen. Sie gehören inhaltlich eng zusammen und müssen in einem stimmigen Individualisierungskonzept ineinandergreifen; darum wird in allen Bausteinen auf die jeweils nachfolgenden bzw. vorangehenden verwiesen.

Die Zeit zwischen den Bausteinen soll dazu genutzt werden, erarbeitete Ergebnisse und Konzepte in den Schulen zu erproben, sie weiterzugeben an das Kollegium – mit dem Ziel einer langfristigen Entwicklung.

Fazit: Mut zu Veränderung »von innen und von unten«

Bei der Kartenabfrage zum »Teufelskreis des Misslingens« beziehen sich oft die meisten Nennungen auf die

Einstellungen und Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer. Sie kann man nicht herbeireden und schon gar nicht erzwingen. Aber auch Schulen, die auf einen solchen pädagogischen Konsens bauen können, haben oft nicht den Mut zu nachhaltigen Veränderungen. Die Systemzwänge und staatlichen Kontrollen werden von vielen als rigide, unsensibel und Angst machend empfunden.

Viele Schulen mit einem Veränderungsmut anzustecken, ist Sinn der Pädagogischen Werkstatt Individualisierung.

Mutmacher sind Beispiele des Gelingens; andere Schulen, die etwas geschafft haben, was man an der eigenen Schule auch schaffen könnte. Mutmacher sind auch Forschungsergebnisse, die die Notwendigkeit einer konsequenten Individualisierung empirisch fundieren. So die Theorie der multiplen Intelligenz von *Howard Gardner* (Gardner 1996): Er hält den Schulen vor, dass sie menschliches Potenzial verschleudern, weil sie nur bestimmte kognitive Wege gelten lassen. Demnach müsste das Lernen auf Vielfalt und nicht als »Einbahnstraße« angelegt sein, damit alle Potenziale entfaltet und entwickelt werden können. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommt auch der Schweizer Kinderarzt und Neurowissenschaftler *Remo Largo*. Eine seiner provozierenden Thesen lautet: »Kinder kann man nicht fördern« (Largo 2010, S. 11). An Lernverläufen zeigt er, dass Kinder nur das lernen, was sie lernen können; keine Macht der Welt kann sie dazu bringen, etwas Gefordertes zu leisten, wenn die individuelle Passung nicht gegeben ist, so wie ein Grashalm nicht schneller wächst, wenn man an ihm zieht.

Was das für Schulen bedeutet, zeigt er am Beispiel der Lesekompetenz: Drei Elfjährige sollen das Pensum einer 5.

Klasse bewältigen. Der eine schafft das gut. Der zweite ist auf der Kompetenzstufe eines Achtjährigen und darum hoffnungslos überfordert, der dritte auf der Kompetenzstufe eines 16-Jährigen und darum ständig unterfordert. Auch wenn sie verschiedenen Schularten zugeordnet sind, wird das ihr Problem nicht lösen; der »Teufelskreis« entsteht ständig neu, wenn und weil in allen Schularten nach Normvorgaben unterrichtet wird, die Fähigkeiten vieler Schülerinnen und Schüler aber unter oder über dieser Norm liegen. (Kommentar von Remo Largo: »Ein Wunder, dass sie noch mitmachen«.)

Aus dem Spagat zwischen normierten Anforderungen und Individualisierung kommen Schulen nicht heraus. Was sie tun können, ist dies: Nicht am Grashalm ziehen, sondern dafür sorgen, dass er wachsen kann. Lernen nicht als Einbahnstraße anlegen, sondern viele Wege öffnen, so dass Schülerinnen und Schüler den eigenen finden und auf ihm gut fortschreiten können. Darum geht es in dieser Serie.

Literatur

- Fend, H. (1981):* Theorie der Schule. München
- Gardner, H.:* Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart 1996
- Krohne, J. A./ Meyer, U./ Tillmann, K.-J. (2004):* Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration? Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H.3/2004, S. 373–391
- Largo, R. (2010):* Kinder kann man nicht fördern. In: Den Einzelnen gerecht werden. Leistung herausfordern – begleiten – würdigen. Dokumentation der Tagung des Schulverbands »Blick über den Zaun«. Siegen (www.blickueberdenzaun.de)
- Internet:* »Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaft«, siehe unter www.bosch-stiftung.de und www.dkjs.de; »Der Deutsche Schulpreis«, siehe unter www.bosch-stiftung.de

Dr. Annemarie von der Groeben, Jg. 1940, war bis 2006 didaktische Leiterin der Bielefelder Laborschule. Sie ist Mitglied der Redaktion von PÄDAGOGIK und unter anderem für den Bildungsverein Tabula e. V. tätig.

Adresse: Ellerstr. 29, 33615 Bielefeld
E-Mail: annemarie@v-d-groeben.de

Ingrid Kaiser war Pädagogische Leiterin der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden. Sie ist seit ihrer Pensionierung als Schulberaterin, Evaluatorin, Fortbildnerin und in der Vorjury zum Deutschen Schulpreis tätig.

Adresse: Falkstraße 54, 60487 Frankfurt
E-Mail: kaiser.zw@t-online.de

„Kognitive Landkarte“- eine pragmatische Planungshilfe, die die zentralen Lernkompetenzen abbilden

<p>A Argumentieren</p>	<p>Tätigkeiten, die logisch-kausales Denken erfordern: Gründe angeben, Thesen aufstellen und verteidigen, Pro- und Contra- Argumente finden Methoden: einfache Sachfragen und Gesprächsformen, Planspiel, Debatte, Podiumsdiskussion, strukturierte Kontroverse, Drei-Schritt-Interview Fragen: Warum kann man es so oder anders sehen? Was spricht dafür, was dagegen?</p>
<p>E Erkunden</p>	<p>Tätigkeiten, die experimentelles Denken und Forschen erfordern: staunen, sich fragen, wie..., probieren, entwerfen, Möglichkeiten durchspielen Methoden: einfache Suchaufgaben, Experimente, Erkundungsaufträge, Reportagen, methodische Formen des Fragens (z.B. Haus des Fragens) Fragen: Wie funktioniert es? Worum geht es? Wie ist es?</p>
<p>I Imaginieren</p>	<p>Tätigkeiten, die Denken und Handeln mit Vorstellungen verbinden: Modelle bilden, sich in andere hineindenken, Vergangenes vergegenwärtigen, Bekanntes verfremden, erfinden, entwerfen Methoden: Phantasiereise, Perspektivwechsel, Formen kreativen Schreibens oder Schaffens, Visualisierungsmethoden (wie Concept Map) Fragen: Wie wäre es, wenn ...? Wie denken andere?</p>
<p>O Ordnen</p>	<p>Tätigkeiten, die systematisches Unterscheiden und Zusammenfügen erfordern: Begriffe finden, Beispiele sammeln, Regeln finden, Zusammenhänge darstellen, Vorstellungen ordnen Methoden: einfache Begriffsreihen und Suchaufgaben, Mindmaps und weitere Visualisierungsmethoden (wie World Web, Venn-Diagramm, Strukturlegetechnik), Ursachenketten, Zeitleisten und Modelle Fragen: Wo sind Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede? Welchem Plan folgt es? Wie passt es zu anderem?</p>
<p>U Urteilen</p>	<p>Tätigkeiten, die der kritischen Vernunft zuzuordnen sind: vergleichen, unterschiedliche Positionen prüfen, interpretieren, in Frage stellen, das eigene Handeln selbstkritisch reflektieren, Beurteilungskriterien finden Methoden: einfache Interpretationsfragen, methodisch angeleitete Stellungnahmen (wie die Waage, PMI) Fragen: Was bedeutet es für mich, für dich, für andere? Wie ist es zu beurteilen?</p>

(nach: Annemarie von der Groeben/ Ingrid Kaiser: Werkstatt Individualisierung. Bergemann und Helbig Verlag, Hamburg 2012, S.34 f, ergänzt durch die methodischen Möglichkeiten durch schulentwicklung.ch)

1.4 Anforderungsbereiche

In einem kompetenzorientierten Sachunterricht werden die drei folgenden Anforderungsbereiche unterschieden. Zu allen drei Anforderungsbereichen sind Aufgaben für alle Schülerinnen und Schüler bereitzustellen.

Anforderungsbereich I - Nachvollziehen und Reproduzieren

In diesem Anforderungsbereich werden Sachverhalte nachvollzogen, wiedergegeben, dargestellt und beschrieben. Vorgegebene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen werden nach Anleitung ausgeführt.

Anforderungsbereich II - Analysieren und Anwenden

In diesem Anforderungsbereich werden Sachverhalte in bekannten Kontexten angewendet sowie fachsprachlich und strukturiert dargestellt, analysiert und begründet. Eingeführte Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen werden adäquat ausgewählt und umgesetzt.

Anforderungsbereich III - Werten und Transferieren

In diesem Anforderungsbereich werden Sachverhalte in unbekanntem Kontexten zielgerichtet ausgewählt, transferiert und als Basis für die Bewertung genutzt. Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen werden selbstständig ausgewählt, umgesetzt und kritisch bewertet.

Die Anforderungsbereiche können nicht eindeutig voneinander getrennt werden. Daher ergeben sich in der Praxis der Aufgabenstellungen Überschneidungen.

6. Sachunterrichtliche Lernangebote werden auf allen drei Anforderungsbereichen angeboten

Anforderungsbereich I „Nachvollziehen und Reproduzieren“	Anforderungsbereich II „Analysieren und Anwenden“	Anforderungsbereich III „Werten und Transferieren“
<p>Passende Aufgaben ermöglichen den Lernenden, Erfahrungen, Eindrücke, Gefühle, Kenntnisse, Fertigkeiten zum Thema zu sammeln</p> <p>z. B. durch Handeln, Gespräche, Fragen, Beobachten, in Mindmaps.</p> <p>Schülerinnen und Schüler beantworten Fragen wie „Wer?, Was?, Wo?, Wie?“</p> <p>Sie nennen, zählen auf, sammeln, beschreiben, wählen aus, erzählen, sagen auf, erinnern sich ...</p>	<p>Passende Aufgaben ermöglichen den Lernenden, die gesammelten Erfahrungen Eindrücke, Gefühle, Kenntnisse, Fertigkeiten zum Thema zu verarbeiten,</p> <p>z. B. durch Ordnen, Unterscheiden, Vergleichen, Gegenüberstellen, zur Lösung einer Aufgabe verwenden, zur Begründung eines Lösungsweges heranziehen.</p> <p>Schülerinnen und Schüler beantworten Fragen wie „Warum?, Inwiefern? Was ist die Hauptsache? Welche Gemeinsamkeiten/Unterschiede erkennst du?“</p> <p>Sie begründen, stellen gegenüber, vergleichen, lösen, unterscheiden, erklären, ordnen, geben ein Beispiel, fassen zusammen ...</p>	<p>Passende Aufgaben ermöglichen den Lernenden die verarbeiteten und weiter entwickelten Erfahrungen, Kenntnisse usw. anzuwenden,</p> <p>z. B. durch Planen eines Vorhabens, Entwickeln eines Konzeptes, Aufstellen einer Hypothese, Untersuchen und Erklären.</p> <p>Schülerinnen und Schüler beantworten Fragen wie „Was würde passieren, wenn ... ?, Wie würdest du ... lösen?, Was schlägst du vor?, Was würdest du organisieren?, Welche Verbindung gibt es zwischen? ...“.</p> <p>Sie entwickeln, planen, beurteilen, spekulieren, stellen eine Hypothese auf, wenden ein Prinzip an, untersuchen, schätzen ein ...</p>

Zu den jeweiligen Inhalten des Sachunterrichts werden Aufgaben in allen drei Anforderungsbereichen konzipiert. Diese sind gleichwertig zu betrachten. Die Lernangebote berücksichtigen damit die Förder- und Forderaspekte sowie die unterschiedlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Das Fünf-Schritte-Konzept zum Modul „Heterogenität“

Beschreibung

Was möchten Sie in Ihrem Unterricht zum Thema „Heterogenität“ erproben? Worum geht es? Welches Ziel möchten Sie erreichen? In welcher Klasse/ in welchem Fach möchten Sie es erproben?

Planung

Wie setzen Sie Ihren Plan um? Welche Teilschritte planen Sie? Was brauchen Sie (Material, Medien, Unterstützung,...)? Zeitrahmen? Wann beginnen Sie damit?

Umsetzung

Was beobachten Sie bei der Umsetzung im Unterricht? Was funktioniert gut? Welche Ziele haben Sie erreicht?

Analyse

Analysieren Sie, was Ihnen bei der Umsetzung gelungen ist! Warum ist es Ihnen so gut gelungen? Wie können Sie den Erfolg noch verstärken?

Transfer

Entwickeln Sie (gemeinsam mit Ihrer Ausbildungslehrkraft oder einem Lernpartner/ einer Lernpartnerin) Ihre Handlungsstrategie weiter! Wie können Sie daran anknüpfen? Überlegen Sie in welchen Situationen Sie die Ihre Handlungsstrategie noch erfolgreich anwenden könnten!

Pair Check zur Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO)

Bitte verorten Sie die Fragen ggf. mit den Inhalten der IQSH Broschüre „Wissenswertes über Sonderpädagogik in Schleswig-Holstein“ und notieren Sie die entsprechende Seitenzahl!

Partner 1	Partner 2
Können Förderzentren bereits vor der Einschulung präventiv tätig werden?	Was soll Schülern insbesondere durch die flexible Übergangsphase ermöglicht werden?
Wen unterrichten Förderzentren mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung?	Wann haben Schüler ein Anrecht auf sonderpädagogische Unterstützung?
Wann wird das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durchgeführt?	Eine Schule vermutet beim Schüler XY Förderbedarf? Was ist zu tun?
Wer leitet das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs?	Was muss das Förderzentrum beim Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erstellen?
Zu welchen Bereichen erarbeitet das Förderzentrum zur Vorbereitung der Koordinierungsgespräche Vorschläge?	Was ist zu tun, wenn kein sonderpädagogischer Förderbedarf mehr besteht?
<p><u>Fallbeispiel:</u></p> <p>Ein körperlich behindertes Kind ist in seinem Bewegungsapparat so stark eingeschränkt, dass es auf den Rollstuhl angewiesen ist. Es wird neu in ihre Klasse kommen.</p> <p>Was ist zu tun?</p> <p>(Pädagogische Maßnahmen, schulrechtlichen Grundlagen!)</p>	<p><u>Fallbeispiel:</u></p> <p>Sie vermuten bei einem Schüler Ihrer Klasse eine Form von Autismus.</p> <p>Was ist zu tun?</p> <p>(Pädagogische Maßnahmen, schulrechtlichen Grundlagen!)</p>