

Hinweise und Erläuterungen

Deutsch

zum Bildungsplan Stadtteilschule und Gymnasium
Sekundarstufe I

Neue Lernkultur!?

Vorschläge zur Weiterentwicklung von Lernarrangements

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg

Diese Veröffentlichung beinhaltet Teile von Werken, die nach ihrer Beschaffenheit nur für den Unterrichtsgebrauch in Hamburger Schulen sowie für Aus- und Weiterbildung am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung bestimmt sind.

Eine öffentliche Zugänglichmachung dieses für den Unterricht an Hamburger Schulen bestimmten Werkes ist nur mit Einwilligung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung zulässig.

Erarbeitet durch:

Gestaltungsreferat Deutsch, Künste, Fremdsprachen

Referatsleitung:

Heinz Grasmück

Fachreferent:

Axel Schwartzkopff

Autor:

Hendrik Stammermann

Gestaltung & Layout:

Matthias Hirsch

Hamburg 2014

Download: <http://li.hamburg.de/bildungsplaene/>

Inhalt

1	Neue Lernkultur!? – Einleitung	5
2	Leitbegriffe einer Neuen Lernkultur.....	7
2.1	Lernen kann man nur selbst – Subjektorientierung.....	7
2.2	Lernen ist ein Tuwort! – Handlungsorientierung	10
2.3	Interaktionsorientierung oder: Rollenbewusstsein schaffen.....	13
2.4	Situationsorientierung	14
2.5	Sinn- und Wertorientierung	15
3	Lernarrangements weiterentwickeln	16
3.1	Schülerhandlungen – Auseinandersetzung ermöglichen	17
3.1.1	Eine Formulierungshilfe zur Aufgabenstellung.....	17
3.1.2	Routinen für eigenständiges Lernen	19
3.1.3	Routinen für kooperatives Lernen.....	20
3.2	Tools.....	21
3.2.1	Lernplanbasierter Unterricht – Lernplan und Lernübersicht	21
3.2.2	Lernarrangements personalisieren: das Lernatelier	31
3.2.3	Portfolio	40
3.2.4	Personalisierende Reflexion überfachlicher Kompetenzen: Entwicklungsbogen	42
3.2.5	Mit der eigenen Zeit umgehen – Agenda	46
3.3	Lehrperson.....	49
3.3.1	Beziehungen schaffen	49
3.3.2	Interaktionsmuster	51
3.3.3	Interaktionsskripte.....	53
3.3.4	Routinen in Phasen eigenständigen Arbeitens	58
3.4	Lernort	59
3.4.1	Tische an die Wand – Raum schaffen.....	61
3.4.2	Institut Beatenberg.....	62
3.4.3	Gemeinschaftsschule Lübscher Kamp Itzehoe	63
4	Literatur	65
4.1	Fachliteratur	65
4.2	Internetadressen	68

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

der Rahmenplan Deutsch von 2011 verlangt nicht nur durch seine konsequente Kompetenzorientierung eine Veränderung der Unterrichtskultur, sondern auch durch die Vorgabe, dass der Unterricht „sowohl individualisierte als auch kooperative Lernarrangements“ umfasse (Rahmenplan Deutsch Gymnasium Sek I, S. 7).

Wie kann beides miteinander in Einklang gebracht werden – ein Unterricht, der zuallererst die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler in den Blick nimmt und der dennoch dafür sorgt, dass möglichst alle über die Kompetenzen verfügen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt gefordert sind?

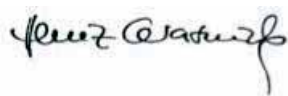
Die vorliegende Handreichung macht einen Vorschlag, wie sich diese Aufgabe bewältigen lässt. Der Autor stellt zunächst wesentliche Aspekte einer „neuen Lernkultur“ dar und entwirft anschließend ein Modell eines „Lernarrangements“. Dieses stellt er im weiteren Verlauf mit ausführlichen Praxisbeispielen dar. Wenn hier von einer „neuen“ Lernkultur gesprochen wird, geht es nicht darum, die Dinge komplett neu zu erfinden; vieles wird bereits eingesetzt und in der Schule im täglichen Miteinander ‚gelebt‘. Es geht vielmehr darum, diesen Weg gemeinsam zu beschreiten, sich kollegial miteinander auszutauschen und unterrichtlich eine ‚gemeinsame‘ Sprache zu finden. Eine Grundlage hierzu bietet die vorliegende Publikation.

Unser Dank gilt Hendrik Stammermann, der diese Handreichung für uns verfasst hat. Er ist Lehrer für Deutsch und Englisch am Gymnasium Heidberg sowie ausgebildeter Lerncoach.

Selbstverständlich ist diese Handreichung auch für die Unterrichtsentwicklung der Stadtteilschule nutzbar, insbesondere hinsichtlich der erhöhten Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 sowie des Anforderungsniveaus im Blick auf die Studienstufe.

Wir hoffen, Ihnen mit der Handreichung Anregungen für Ihren Unterricht sowie die Unterrichtsentwicklungsprozesse an Ihrer Schule zu geben, und wünschen Ihnen eine interessante Lektüre.

Über Ihre Rückmeldungen, z. B. zu Ihren unterrichtlichen Erfahrungen bei der Umsetzung oder zur Weiterentwicklung der Ideen, freuen wir uns.



Heinz Grasmück
Referatsleiter
Unterrichtsentwicklung
Deutsch, Künste, Fremdsprachen



Axel Schwartzkopff
Fachreferent Deutsch

1 Neue Lernkultur!? – Einleitung

Der Hamburger Bildungsplan Gymnasium von 2011 vollzieht konsequent die Wende vom input- zum outputorientierten Unterricht, indem er kein zu unterrichtendes Curriculum aufstellt, sondern Fähigkeiten aufführt, die Schülerinnen und Schüler zum Ende einer Jahrgangsstufe (6, 8, 10) entwickelt haben sollen. Die obersten Prinzipien zur Gestaltung der Lernprozesse sind „Kompetenzorientierung“ und die Polaritäten „Individualisierung“ und „Kooperation“ sowie „Selbststeuerung“ und „Instruktion“.

Der Bildungsplan gibt wie das Hamburger Schulgesetz oder der Orientierungsrahmen zur Qualitätsentwicklung an Hamburger Schulen Impulse zur Entwicklung des Schulsystems. Schnell wird klar, dass es nicht nur um eine Veränderung an der Oberfläche gehen soll: Vielmehr geht es um einen grundlegenden Wandel, um einen Wandel der Lernkultur. Michael Fullan spricht hier von „Reculturing“: „Structure does make a difference, but it is not the main point in achieving success. Transforming the culture – changing the way we do things around here – is the main point. I call this *reculturing*“ (Fullan 2001, 43).

Was ist eine „neue“ Lernkultur? Und: Wie kommt man dahin?

Der Weg in eine neue Lernkultur ist häufig steinig – und das aus mehreren Gründen. Häufig sind es die Rahmenbedingungen, die den ersten Schritt verhindern. Wenn von außen gesetzte Zielvorstellungen massiv von der Realität entfernt sind, tut man sich als Lehrender schwer damit, den Weg zu finden, auf dem sie zu erreichen sind. Darüber hinaus reicht die Zeit, sich inhaltliche Orientierung zu verschaffen, Meilensteine zu setzen und deren Erreichen zu überprüfen bei den heutigen Rahmenbedingungen häufig nicht aus.

Andererseits liegt das Problem auch an Schule selbst: Eine neue Lernkultur rührt an einen der letzten Mythen des Lehrerdaseins: das eigene Unterrichtskonzept, das man sich über Jahre erarbeitet und an die eigene Persönlichkeit angepasst hat. Ein solcher „pädagogischer Agnostizismus“ (Roth 2011, 16) macht vor allem eins schwer: die Verständigung über die Unterrichtsqualität. Eben weil Unterrichtskonzepte in der Realität eine hochindividuelle Angelegenheit sind, meinen wir im kollegialen Gespräch auch in der Regel unterschiedliche Dinge, wenn wir von „Gruppenarbeit“, „Individualisierung“, „Kompetenzorientierung“, „Förderung“, „Entwicklung“ oder „kollegiumsinternen Absprachen“ sprechen. Konkret: Wir sprechen als Lehrer häufig keine gemeinsame Sprache, wenn es um den Unterricht geht! Das ist fatal, wenn man sich die Bedeutung des Unterrichts vor Augen führt. Unterricht ist für Schüler schulische Primärerfahrung. Für Schüler und Eltern tritt Schule als Institution durch den Unterricht auf. Bildlich gesprochen: Der Unterricht ist das Guckloch, durch das ein Schüler eine Schule betrachtet. Kaum ein Schüler nimmt veränderte Schulsysteme oder Strukturen wahr, wenn nicht durch den Unterricht. Unterricht wird seit ehedem von Lehrern gemacht. Es ist gerade diese Personengebundenheit der Einzelschule, die es so wichtig macht, eine gemeinsame didaktische Sprache zu sprechen. Und es gibt noch einen weiteren Punkt, der uns hierzu geradezu zwingt: Die Ergebnisse empirischer Forschung lassen nicht zu, einen einzigen Unterrichtsansatz als ‚richtig‘ darzustellen (Meyer 2004). Auch die Ableitung ganzer Didaktiken aus Forschungsrichtungen, wie in den Neurowissenschaften der Fall, ist anzuzweifeln (Becker 2006).

Daher ist der gemeinsame Diskurs über Unterricht auf der Grundlage des Bildungsplans, des Orientierungsrahmens und von Handreichungen ein wesentlicher Ansatz zur Entwicklung von Unterrichtsqualität: Nur wenn wir eine gemeinsame Sprache sprechen, verstehen wir uns. Nur wenn wir uns verstehen, können wir kooperativ Unterrichtsinhalte abstimmen, austauschen, reflektieren und evaluieren.

Diese Handreichung richtet sich an Schulleitungen und Fachschaften. Sie soll dabei helfen, diese gemeinsame Sprache zu finden. Im ersten Teil wird der Begriff der neuen Lernkultur anhand von fünf Leitbegriffen beschrieben. Im zweiten Teil geht es praxisorientiert um Lernarrangements.

Aus Gründen der Lesbarkeit benutze ich neben den Begriffen „Lernende“ und „Lehrende“ auch die Bezeichnungen „Schüler“ und „Lehrer“, wenn es um Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer geht.

Danksagung

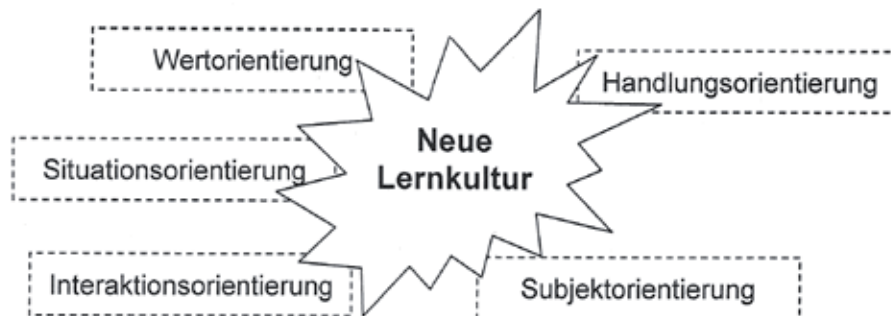
Für die kritische Durchsicht und die inhaltlichen Diskussionen bedanke ich mich sehr bei Brigitte Schwemmler, Sonja Stammermann, Jürgen Kaletsch, Ralf Pöhler und Uwe Christiansen. Für die Anregung, die Möglichmachung und die Begleitung bedanke ich mich bei Heinz Grasmück. Einen großen Dank auch an alle Kolleginnen und Kollegen am Gymnasium Heidberg, die mit einer hohen Motivation und kritischer Produktivität teamorientiert mit Lernplänen gearbeitet haben. Einen besonderen Dank möchte ich meiner Schulleitung, Frau Simone Krohn-Fröschle, für die Unterstützung bei der Entwicklung des Konzepts aussprechen. Für die Unterstützung sowie die Ausbildung zum Lerncoach sende ich Dank und ein herzliches „Grüeziwol!“ an Carina Fuchs, Zrinka Susic-Vasic und Andreas Müller.

Weitere Informationen und Kontakt gerne unter:

- www.hsta.de
- www.denkenhilft.cc

2 Leitbegriffe einer Neuen Lernkultur

Andreas Müller, Manfred Spitzer, Peter Gasser – diese Autoren stehen mit ihren Veröffentlichungen für das, was man „Neue Lernkultur“ nennt. Sie alle schreiben inspirierend, manchmal nah an, manchmal fern von der Praxis über die Weiterentwicklung schulischen Lehrens und Lernens hin zu einer neuen Lernkultur. Aber nun konkret: Um was geht es eigentlich bei dem, was häufig „Neue Lernkultur“ genannt wird? In der folgenden Darstellung stütze ich mich auf Peter Gassers Leitbegriffe (Gasser 2008).



2.1 Lernen kann man nur selbst – Subjektorientierung

Um wen geht es eigentlich in der Schule? Um Kinder und Jugendliche, die lernen sollen. Sie lernen über Erfahrungen mit ihrer Umwelt, die sie verarbeiten und die ihre eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen verändern. Lernen ist daher ein individueller Prozess (Wiater 1999). Lernen kann niemand für uns erledigen, lernen kann man nur selbst. Schulisches Lernen muss sich daher am lernenden Subjekt orientieren.

Lernen ist Kompetenzentwicklung

Lernen ist „ein Sammelbegriff für eine Vielzahl von Prozessen, die im zentralen Nervensystem ablaufen und es Lebewesen ermöglichen, die in ihrem jeweiligen Lebensumfeld gestellten Anforderungen zunehmend besser zu bewältigen“ (Neubauer/Stern 2007, 158). Auf den schulischen Bereich bezogen, bestehen die Anforderungen daraus, dass Schülerinnen und Schüler in fachlichen Situationen durch die Auseinandersetzung mit Problemstellungen Kompetenzen entwickeln. Der Begriff der Kompetenz meint dreierlei: die Kenntnisse eines Themenbereichs, die Fähigkeiten, mit diesen Kenntnissen umzugehen und die Einstellung/das Wollen, diese Kenntnisse und Fähigkeiten anzuwenden und für sich und andere wirksam zu machen (Ziener 2008).

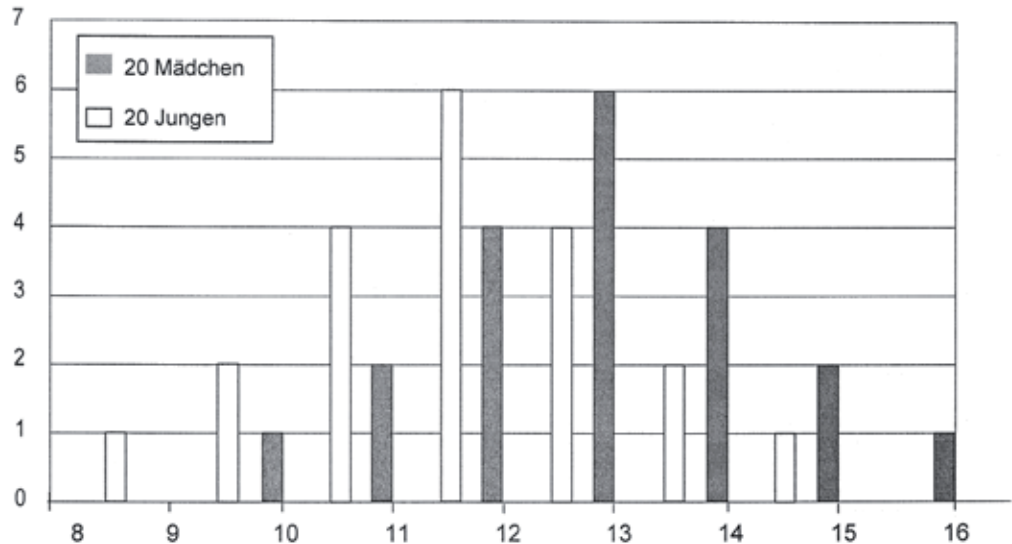
Kompetent ist also nicht nur jemand, der eine Fähigkeit beherrscht. Wenn ich als Radfahrer beispielsweise gut Fahrrad fahren kann, aber die Verkehrsregeln oder Bauteile des Fahrrads nicht kenne oder kennen möchte, so kann ich mich eigentlich nicht einen kompetenten Radfahrer nennen. Aber auch wenn ich über dieses Wissen verfüge, nützt mir mein Können überhaupt nichts, wenn ich nicht die Einstellung dazu besitze, mit dem Fahrrad zu fahren oder die Verkehrsregeln einzuhalten. Es geht also auch um Motivation, Fleiß und Ausdauer. Damit rückt die Gesamtpersönlichkeit des Lernenden in den Mittelpunkt.

Kompetenzentwicklung ist Persönlichkeitsentwicklung

Nach Gerhard Roth wird die Art, wie man lernt, signifikant von der eigenen Persönlichkeit bestimmt (Roth 2011). Schulen müssen daher, so Roth, viel stärker als zuvor die Kerneigenschaften der Persönlichkeit, z. B. die Stress- und Frustrationstoleranz oder die Motiviertheit fördern. Was bedeutet es, wenn die Persönlichkeitsentwicklung Fokus schulischen Lernens ist? Wir müssen noch viel mehr auf die Unterschiedlichkeit der Lernenden eingehen und sie in ihren Eigenheiten anerkennen. Die Herausforderung ist also, mit der Verschiedenheit der Schüler so umzugehen, dass wir ihre Fertigkeiten fördern, ihre Stärken sehen und eine Balance im Spannungsverhältnis zwischen individuellem Leistungsprofil, dem sozialen Lernen und sachlichen Anforderungen schaffen (vgl. von der Groeben 2008).

Heterogenität – mit Vielfalt umgehen, Selbstwirksamkeit stärken

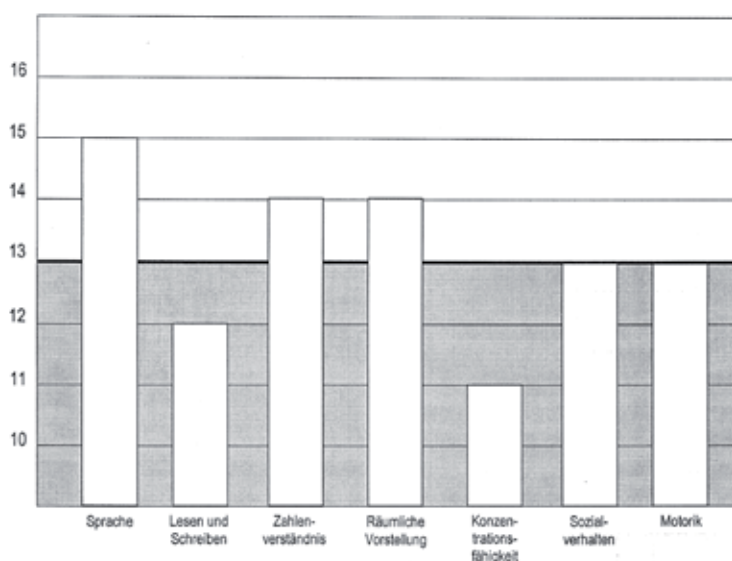
Menschen haben unterschiedliche Potentiale, unterschiedliche Interessenlagen, die sie zu verschiedenen Zeiten realisieren. Und besonders groß sind die Unterschiede während der Schulzeit. Der Schweizer Entwicklungsspezialist und Kinderarzt Remo Largo sagt, dass die Entwicklung von Kindern gleichen Alters um bis zu sechs Jahren variieren kann (interindividuelle Variabilität).



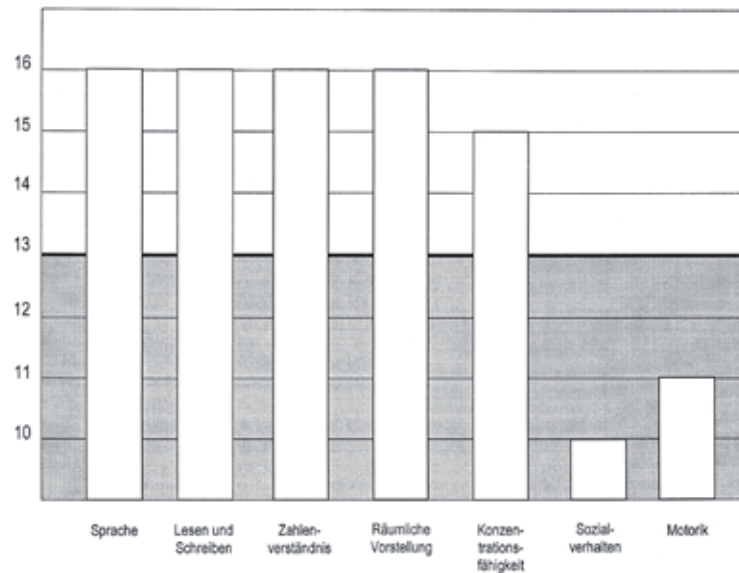
Interindividuelle Variabilität: Verschiedenheit des Entwicklungsalters bei 20 Jungen und 20 Mädchen im chronologischen Alter von 13 Jahren. Ein Entwicklungsalter von neun Jahren bedeutet beispielsweise, dass ein 13-jähriges Kind erst über die durchschnittliche Lesekompetenz eines 9-jährigen Kindes verfügt (schematische Darstellung).

Abbildung nach Largo/Beglinger 2009, 284.

Bei der interindividuellen Variabilität haben wir es mit den Unterschieden zwischen einzelnen Schülern in einer Gruppe zu tun. Aber auch Schüler selbst weisen in sich eine ähnlich breite Streuung auf (intraindividuelle Variabilität). Sie zeigen dadurch ein individuelles Kompetenzprofil.



Philip ist sprachbegabt, hat auch Stärken im Zahlenverständnis und in der räumlichen Vorstellung. Im Lesen und Rechtschreiben zeigt er Mängel. Die größten Mängel zeigt er jedoch in der Konzentrationsfähigkeit, die eine Konzentrationsspanne von 30 Minuten nicht übersteigt. Dies hat, besonders in Prüfungssituationen, eine Auswirkung auf seine Leistungen in den Bereichen, in denen er eine erhöhte Leistung zeigen könnte.



Lorena ist im sprachlichen Bereich, im Lesen, Schreiben und auch im Zahlenverständnis, der räumlichen Vorstellung überdurchschnittlich begabt und kann auch in Prüfungssituationen überdurchschnittliche Leistungen zeigen. Lediglich wenn es um das sozialkommunikative Verhalten geht, z. B. in GA und PA sowie in der unterrichtlichen Kommunikation zeigt sie deutliche Mängel. Auch in sportlichen Situationen bleibt sie unter den Leistungen ihrer Mitschüler.

(Abbildungen nach Largo/Beglinger 2009, 285 sowie Largo/Czernin 2011, 353)

Vor diesem Hintergrund fragt Largo: „Wäre es nicht kindgerechter und auch wirkungsvoller, wenn wir, anstatt die Schwächen bei den Kindern ausmerzen zu wollen, auf ihre Stärken setzen würden?“ (Largo 2000, 40). Stimmt, denn jeder Mensch möchte Erfolg haben, jeder will kompetent sein, jeder will sich mit seinen Fähigkeiten einbringen. Wenn der Unterricht jedoch darauf ausgerichtet ist, Defizite zu bekämpfen, lässt diese Motivation schnell nach. Ist er jedoch darauf ausgerichtet, Könnenserfahrungen zu ermöglichen, steigt die Leistungsbereitschaft, steigt das Gefühl, ‚es schaffen zu können.‘ Richtig: Es geht darum, Ermöglichungsstrukturen zu schaffen. Denn wenn die Art und Weise, wie man lernt, signifikant von der eigenen Persönlichkeit abhängt, so können wir allenfalls Situationen herstellen, die Lernen ermöglichen. Wenn ich Schülern Könnenserfahrungen ermöglichen möchte, so muss ich sie in ihrer Unterschiedlichkeit annehmen: „Wer Unterschiede akzeptiert, gibt sich die Möglichkeit, Vielfalt zu erkennen. Das macht es möglich, den Fokus zu richten auf individuelle Stärken. Und das wiederum erhöht die Wahrscheinlichkeit persönlichen Erfolges“ (Müller 2007b, 64).

Könnenserfahrungen erhöhen die Selbstwirksamkeitserwartung, die mit der individuellen Leistungsbereitschaft in Beziehung steht (Fuchs 2006). Die Selbstwirksamkeitserwartung (Albert Bandura) ist die subjektive Einschätzung einer Person, „genügend eigene Kompetenzen zu besitzen, ein gewünschtes, anspruchsvolles Ziel zu erreichen. Es handelt sich dabei um ein komplexes Gedankenbündel etwa folgenden Gehalts: ‚Ich-glaube-ich-kann-diese-Herausforderung-bewältigen‘“ (Fuchs 2005, 22). Wer eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung hat, sieht Herausforderungen positiv entgegen und schöpft aus dieser Erwartung auch die Kraft, diese Herausforderungen tatsächlich zu bestehen.

Subjektorientierung als Herausforderung für Lernarrangements

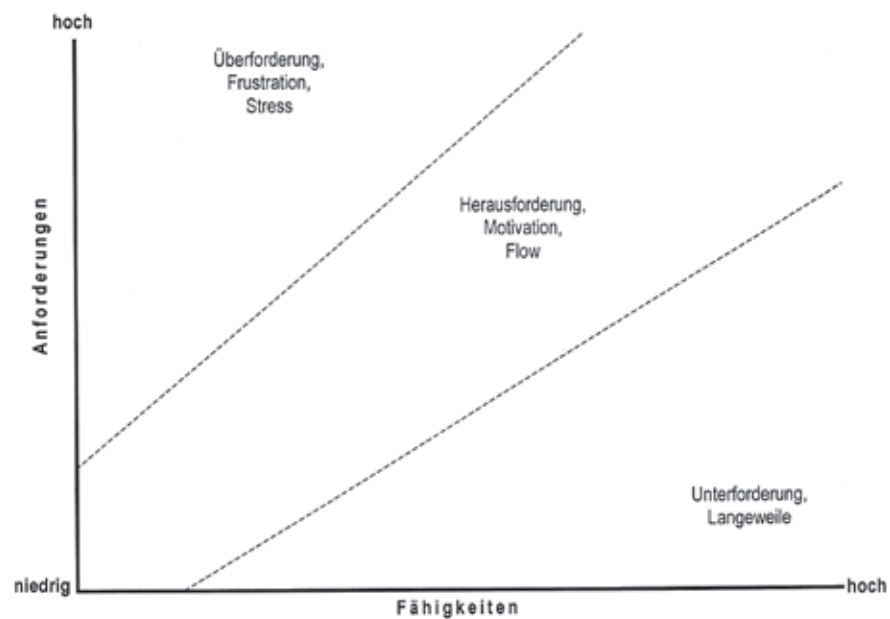
Die Subjektorientierung stellt schulische Lernarrangements vor eine Herausforderung. Schaffe ich es, mich am individuellen Kompetenzprofil jedes Einzelnen meiner 30 Lernenden in meiner Klasse zu orientieren? Wie bringe ich die hier geforderte Subjektorientierung in Übereinstimmung mit den Vorgaben des Rahmenplans oder mit zentralen Prüfungen? Beide fordern ja recht eigentlich kein individuelles Kompetenzprofil, sondern führen Standards auf, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen sind.

Wenn der Lernende in den Mittelpunkt rücken soll, ist zunächst eine Haltung des Lehrers gemeint: Ich erkenne an, dass meine Handlungen eine entscheidende Wirkung auf die Schülerleistungen haben. Daher ist es meine Aufgabe, den Umfang dieser Wirkung herauszufinden (Hattie 2012, 12). Als Lehrer interessiere ich mich also für das „kognitive Schicksal“ (Gasser 2008, 79) meiner Aktionen in den Köpfen der Schüler. Deshalb muss ich sie dazu anhalten, ihre Eindrücke, ihr Tun durch Gespräche oder Selbstreflexionen zu verbalisieren. Im dritten Kapitel dieser Veröffentlichung geht es um Lernarrangements. Dort wird zwischen standardisierenden und personalisierenden Arrangements unterschieden werden. Standardisierende Arrangements fordern, dass alle Schüler zu einem Punkt einen ähnlichen fachlichen Wissens- und Fertigungsstand haben. Das Ziel personalisierender Lernarrangements ist es, eine Passung zwischen Lerner und Lerngegenstand zu ermöglichen.

2.2 Lernen ist ein Tuwort! – Handlungsorientierung

Rechtschreibung, Grammatik, Kurzgeschichten sind Lerngegenstände. Wie entwickeln wir anhand dieser Lerngegenstände Kompetenzen? Indem wir mit ihnen etwas tun, indem wir uns mit ihnen auseinandersetzen. Lernen vollzieht sich in Form von Tätigkeiten. Leistungen sind Produkte von Tätigkeiten. Lernarrangements müssen Schüler also zu Tätigkeiten bewegen und diese mit Produkten verbinden – das macht aus der Tätigkeit eine Handlung. Lehrende müssen es schaffen, diese Auseinandersetzung durch eine herausfordernde Aufgabenstellung zu ermöglichen.

(Abbildung nach Burow 2011, 64.)



Die Herausforderung ist der schmale Grad zwischen der Überforderung und der Unterforderung. Was herausfordernd ist, das hängt von der Begabung, dem Interesse und den Kenntnissen der Lernenden ab. Für Lehrende ist es eine immense Aufgabe, für jeden einzelnen Schüler eine herausfordernde Aufgabenstellung herzustellen. Möglich ist es jedoch, Lernende vermehrt aus Aufgaben wählen zu lassen.

Tätigkeiten und Produkte differenzieren – Auseinandersetzung ermöglichen

Häufig ist die Aufgabenstellung im Deutschunterricht von Tätigkeitsanweisungen geprägt. Wenn es beispielsweise um eine Kurzgeschichte geht, so ist die Aufgabenstellung häufig: „Gib den Inhalt der Kurzgeschichte wieder.“ Stillschweigend setzen wir voraus, dass Lernende nun die Hefte öffnen und einen Text schreiben. Nun ist aber der geschriebene Text nicht das einzige Produkt, das man sich zur Bearbeitung dieser Aufgabe vorstellen könnte. Wie wäre es mit einer solchen Aufgabenstellung?

Gib den Inhalt der Kurzgeschichte wieder. Suche dir dazu eine Form aus:

- Interview. Interviewe die Kurzgeschichte: „Wer sind deine Hauptfiguren?“ „Was machen sie?“ „Wie ist die Situation zu Beginn?“ „Wie endest du?“ Spiel dein Interview mit einem Partner vor.
- Hefteintrag
- Rollenspiel, z. B. ein Mitschüler hat den Inhalt nicht verstanden und fragt dich fünf Minuten vor dem Unterricht. Spiel diese Szene mit einem Mitschüler.
- Zeitungsartikel. Wähle entweder einen Artikel der seriösen Tagespresse oder einen der Boulevardpresse.

Die Herausforderung ist hier das Produkt. Die Auswahl ermöglicht einen stark geleiteten Ansatz (Interview) oder einen kreativen Ansatz (Zeitungsartikel der Boulevardpresse), beinhaltet jedoch nicht die Gefahr, dass sich das Ergebnis vom Inhalt entfernt. Schließlich geht es ja, so die Tätigkeitsanweisung, um eine Inhaltswiedergabe.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang: Unterschiedliche Produktformen fordern Lernende heraus und stellen Lernsituationen her, die es schaffen können, Schülerinnen und Schüler individuell emotional anzusprechen und so die Behaltenswahrscheinlichkeit zu erhöhen.

Verarbeitungstiefe

Während die Produktformen schwerpunktartig eine emotionale Auseinandersetzung ermöglichen, geht es bei den Tätigkeiten eher um die kognitive Verarbeitungstiefe. Wir kennen die Verarbeitungstiefe durch die Anforderungsbereiche in den zentralen Prüfungen.

- Im **Anforderungsbereich I** geht es um die Wiedergabe von Sachverhalten sowie um die Beschreibung gelernter Inhalte.
- Im **Anforderungsbereich II** geht es um die Beschreibung von komplexen Strukturen, z. B. darum, die Argumentationen von Texten zu erläutern oder den Wortschatz eines Textes zu analysieren.
- **Anforderungsbereich III** fokussiert dann die eigene Urteilsbildung. Es geht z. B. darum, Argumentationsstrategien zu bewerten, Inhalte zu erörtern, zu Positionen Stellung zu beziehen oder Beziehungen zwischen Texten herzustellen.¹

Grundlage für diese Anforderungsbereiche ist die kognitive Lernzieltaxonomie Benjamin Blooms in der revidierten Fassung von Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl et al. (Anderson/Krathwohl 2001). Die Autoren bieten in ihrem Handbuch eine Unterstützung, Lernziele zu bestimmen und daraus Aufgaben abzuleiten. Hierzu unterscheiden sie zwischen Wissensdimensionen (faktischem, konzeptuellem, prozeduralem und metakognitivem Wissen) und kognitiven Prozessen. Die kognitiven Prozesse, um die es hier im Weiteren geht, beschreiben die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand auf sechs verschiedenen Ebenen:

I. Erinnern – Abruf und Identifikation von relevanten gelernten Informationen

II. Verstehen – Aussagen aus Texten, die in mündlicher, geschriebener oder grafischer Form verfasst worden sind, wiedergeben

III. Anwenden – Regeln, Prinzipien oder Abläufe ausführen

IV. Analysieren – Aufschlüsselung eines Ganzen in seine Bestandteile

V. Bewerten – kriterienorientierte Entwicklung von Urteilen und Entscheidungen

VI. Gestalten – Kombination von Ideen, die ein neues Ganzes formen

Schüler sollen sich handelnd mit Inhalten auseinandersetzen. Handlungen bestehen aus Tätigkeiten und Produkten. Wenn wir eine herausfordernde Auseinandersetzung ermöglichen wollen, müssen wir eine Tätigkeits- und Produktauswahl auf verschiedenen Ebenen ermöglichen.

¹ Vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, 20 f.

Metakognition

Schülerhandlungen bestehen aus Tätigkeiten und Produkten. All das kommt dem kindlichen Streben, tätig zu sein, entgegen, denn „nicht ‚Lernstoff‘ ist primär attraktiv, sondern Tätigkeit. [Lernen] ist sozusagen ein Nebenprodukt der Tätigkeit“ (Aebli 1987, 20). Eben daher geht es ja weiter oben darum, unterschiedliche Tätigkeiten und unterschiedliche Produkte zu finden, um Inhalte in verschiedenen Situationen zu verarbeiten. Wichtig ist dies auch, weil auf diese Weise metakognitive Strategien trainiert werden.

Der Begriff ‚Metakognition‘ bezeichnet „die Fähigkeit, die eigenen geistigen Prozesse zu kennen und bewusst zu kontrollieren. Metakognition umfasst sowohl konzeptuelles Wissen über den menschlichen Geist als auch automatisiertes Handlungswissen über geistige Aktivitäten“ (Neubauer/Stern 2007, 179). Die Vermittlung metakognitiver Strategien hat einen signifikant positiven Einfluss auf die Leistung von Lernenden (Hattie 2009). Gerade metakognitive Fähigkeiten wie z. B. Planungsstrategien vor dem Schreiben eines Textes, das planvolle Mitschreiben bei Vorträgen etc. sind jedoch „lernbar, aber nur sehr bedingt direkt lehrbar“ (Neubauer/Stern 2007, 193). Sicherlich ist es notwendig, Lerntechniken oder Planungstechniken zu vermitteln und zu trainieren. Die Chance auf ein vertieftes Lernen erhöht sich jedoch, wenn der Arbeitsprozess selbst Thema des Arbeitens ist, indem er reflektiert wird.

Von der Produkt- zur Prozessorientierung – Prozesse reflektieren

Während in einer traditionellen Lernkultur das Produkt einen hohen Anteil an der Qualität der Lernleistung hat, liegt in einer neuen Lernkultur ein Akzent auf dem Lernprozess: Die Reflexion von Kenntnissen und Fertigkeiten ist ein Teil kompetenzorientierter Lernsituationen (vgl. Tschekan 2011, 105). Die Prozessqualität hat einen hohen Anteil an der Produktqualität. Durch Portfoliobriefe, Smarties oder Lernübersichten, die Begriffe werden im zweiten Teil ausführlich erklärt, sollen die Lernenden vor oder nach der Arbeit innehalten und sich schriftlich mit dem Weg zur eigenen Leistung auseinandersetzen: Welches sind meine Ziele? Wie will ich vorgehen? Welche Methoden plane ich einzusetzen? Bin ich zufrieden mit dem, was ich erreicht habe? Und: Was würde ich beim nächste Mal anders machen?

Die Reflexion verlangsamt den Prozess zunächst und meine Erfahrung ist, dass Lernende das prüfende und vergleichende Nachdenken über ihren Lernweg häufig als lästig und nicht sinnhaft empfinden. Natürlich ist das Verbalisieren von eigentlich automatisierten Arbeitsabläufen mit einer gewissen Anstrengung verbunden. Aber wenn es unser Ziel ist, genau diese Arbeitsabläufe zu optimieren und ein Bewusstsein hierfür zu schaffen, so führt kein Weg daran vorbei: Was ich nicht in Worte fassen kann, das kann ich auch nicht begreifen und was ich nicht begreifen kann, das kann ich nur schwerlich planvoll entwickeln. Daher müssen Lernende lernen, „sich ihrer Ziele und Vorstellungen bewusst zu werden, sie zu formulieren, zu verbalisieren. Mit der Versprachlichung entwickeln sie ein inneres Bild dessen, was entstehen soll“ (Müller 2008, 44).

Das Schreiben über den eigenen Lernweg ermöglicht den Diskurs über das eigene Herangehen an Aufgaben sowie über die Schwierigkeiten, Hindernisse und Irrwege bei der Bewältigung von Anforderungen. Es hat aber noch weitere positive Folgen: Wenn ich über etwas schreibe, so gebe ich ihm Sinn und ich erhöhe seinen Wert (s.u.). Während des Schreibens kann ich Erfolge meiner Arbeit noch einmal erleben und auf diese Weise mein Ergebnis auf eine ernsthafte Weise wertschätzen. Klar ist: „Lernen braucht eine Investition in den Prozess (time on task), ein Bewusstsein dafür, dass Widerstände, Umwege, Kontraste Teil des Erlebens sind“ (Müller 2007a, 66). Die Reflexion des Lernwegs ist auch Teil des nächsten Eckpunktes – der Interaktionsorientierung.

2.3 Interaktionsorientierung oder: Rollenbewusstsein schaffen

Schulisches Lernen ist Interaktion. Obwohl Lernen und Lernwege individuell sind, finden sie nie im Vakuum, sondern immer in einem sozialen Kontext statt. Es ist entscheidend, Interaktionen zu ermöglichen und zu kultivieren.

Für die Interaktion ist auch ein Bewusstsein darüber entscheidend, welche Rolle man hat: Was ist als Lernender eigentlich meine Aufgabe? Welche Aufgabe habe ich als Lehrender?

Die Rolle des Lernenden – Lernen ist Leisten, also leiste was!

Lernen ist mit dem Wort Leistung begriffsverwandt: Lernen ist Leistung. In einer neuen Lernkultur nehmen Lernende ihr eigenes Lernen in die Hand. Sie entwickeln Kompetenzen durch ihre Eigentätigkeit. Sie beobachten ihr Lernen und schätzen ihre Lernerfolge ein. Schülerinnen und Schüler wollen etwas lernen und leisten. Schülersein ist kein Schicksal, sondern ist ein Beruf: Der Beruf von Schülern ist es zu lernen. In einer Neuen Lernkultur geht es folglich auch darum, „den Beruf des Lernenden zu professionalisieren“ (Müller 2007, 27).

Die Rolle des Lehrenden – als ‚Lerncoach‘ Leistung ermöglichen, Leistung einfordern

Wenn es die Rolle des Lernenden ist, Leistungen durch Tätigkeiten und Produkte zu erbringen, so ist es die Rolle des Lerncoaches, diese Leistungen zu ermöglichen und einzufordern. Lerncoaches „initiiert und gestalten Prozesse, die selbstwirksames und nachhaltiges Lernen in sozialen Kontexten auf der Basis individueller Verbindlichkeiten erfolgswahrscheinlich machen“ (Müller 2008, 106). Was Lerncoaches also ausmacht, ist die Gestaltung von Prozessen und die Schaffung individueller Verbindlichkeiten: Sie vereinbaren mit den Lernenden Ziele, Teilschritte und fordern Ergebnisse ein.

Lehrende helfen dabei, sich darauf zu konzentrieren, um was es in Schule geht: das Lernen. Das ist der Grund, weshalb Schülerinnen und Schüler die Schule besuchen und das ist der Grund, weshalb Lehrende in der Schule arbeiten.

Lernen basiert auf gemeinsamer Verantwortung

In einer neuen Lernkultur tragen alle Handelnden eine gemeinsame Verantwortung dafür, dass Lernen möglich wird. Diese Feststellung ist wichtig, denn in der alltäglichen Diskussion finden sich häufig andere Verhaltensmuster oder Paradigmen. Die folgende Grafik von Andreas Müller verdeutlicht die verschiedenen Paradigmen:

	Schuldzuweisungs-paradigma	Rechtfertigungs-paradigma	Verantwortungs-paradigma
Schüler	Der Lehrer hätte mir das besser erklären müssen. Er nimmt mich nie dran.	Ich habe zu wenig Zeit. Ich verstehe auch die Aufgaben nicht. Wenn ich etwas nicht verstehe, kann ich nichts fragen.	Wie kann ich es schaffen, mehr zu leisten, mehr Interesse zu zeigen und mich mehr anzustrengen?
Lehrer	Die Schüler müssen halt besser aufpassen. Aufmerksam zuhören können sie heute nicht mehr. Die Eltern unterstützen ihre Kinder heute auch nicht mehr.	In so großen Klassen kann ich nicht auf jeden einzeln eingehen. Die Arbeitsbelastung ist in großen Klassen zu hoch.	Wie kann ich Schüler rechtzeitig und wirkungsvoll unterstützen?
Eltern	Die Lehrer müssen dafür sorgen, dass die Schüler ihre Aufgaben machen. Sie müssen ihnen auch die Inhalte richtig erklären.	Die Kinder lassen sich heute einfach nichts mehr sagen. Wir können da nichts tun.	Wie können wir unser Kind beim eigenen schulischen Arbeiten unterstützen?

(Abbildung nach Müller 2008, S. 56)

In einer neuen Lernkultur geht es darum, dass alle Beteiligten nach dem Verantwortungspadigma handeln. Auf den Lerncoach bezogen, bedeutet dies zunächst eine Haltung. Ich gehe als Lerncoach davon aus, dass Lernende lernwillig und motiviert sind, erfolgreich zu arbeiten. Dies ist die Grundlage meiner Beziehung zu jedem Lernenden: Jedes Kind will lernen! Jedes Kind will sich kompetent und autonom fühlen und will in ein positives Verhältnis zu seinen Mitschülern und den Lehrenden eingebunden sein.² Meine Aufgabe ist es also, durch Interaktion, durch Beziehung, Lernende dabei zu unterstützen und dahingehend zu beraten, eine ernsthafte und motivierte Einstellung gegenüber ihrem eigenen Lernverhalten zu entwickeln, die es ihnen ermöglicht, erfolgreich zu lernen. Daher ist es mir wichtig, dass Schüler und auch Eltern transparent über Unterrichtsinhalte und Bewertungskriterien informiert sind. Daher ist es mir ein Anliegen, Lernende an ihrem eigenen Lernen zu beteiligen und ihnen Mitbestimmung zu ermöglichen. Ich fördere Lernende, indem ich sie fordere. Lerncoaching ist somit auch eine Beziehungsdidaktik.

Empirisch hat die Lehrer-Schüler-Beziehung, laut John Hattie, einen signifikanten Einfluss auf die Leistung der Lernenden (Empathie, menschliche Wärme/Freundlichkeit) (Hattie 2009, 118). Dabei geht es nicht um lehrerhafte Kumpelhaftigkeit, sondern um eine Form der freundlichen und gleichwürdigen Strenge: „Bei allem Verständnis, das ich für deine Situation habe: Du hast die Verantwortung für dein Engagement und deine Leistungen. Das traue ich dir zu. Mein Ziel ist es, dich dabei zu unterstützen und diese Verantwortung lasse ich mir nicht nehmen.“ Michael Felten bringt es auf den Punkt: „Der gute Lehrer bietet Schülern also nicht nur seine Hand, sondern gelegentlich auch die Stirn. Ihm gelingt etwas scheinbar Paradoxes: ihnen gleich und ungleich zugleich zu begegnen“ (Felten 2011, 35).

Viel erwarten bedeutet viel bekommen!

Die Aufgabe des Lerncoaches ist es, schulisches Lernen zu ermöglichen und auch einzufordern. Hierbei geht er davon aus, dass Lernende von sich aus lernen möchten, auch wenn sie vielleicht noch nicht in der Lage sind, das Optimum ihres Potenzials zu entfalten. Ich erwarte also viel von meinen Schülern und ich erwarte, dass sie alles tun, um erfolgreich zu lernen. Mein Schülerbild ist also unerschütterlich positiv. Ich erwarte von meinen Schülern viel, weil ich an sie glaube! Der Pygmalion- oder Rosenthal-Effekt zeigt, dass eine solche Einstellung sogar positive Auswirkungen auf die Leistungen hat: „Lehrenden wurde unter Vortäuschung eines wissenschaftlichen Tests erzählt, ein Teil der Schulkindern stünde unmittelbar vor einem intellektuellen Entwicklungsschub, während in Wirklichkeit alle Kinder gleich intelligent waren. Diese Voreingenommenheit der Lehrer führte nach der Studie bei knapp der Hälfte der angeblich hochbegabten Kinder ohne jedes weitere Zutun zu einer enormen Steigerung des IQ um 20 bis 30 Punkte. Erklärt wurde und wird dieser Effekt dadurch, dass der Lehrer in subtiler und oft unbewusster Weise seine Einstellungen und Erwartungen den Schüler übermittelt [...]“ (Roth 2011, 169 f.).³

Der Lerncoach erwartet also viel von dem Lernenden. Er fördert ihn, indem er ihn fordert, herausfordert, ihm Tätigkeiten zumutet, ihn zu komplexen Tätigkeiten und Produkten ermutigt, ihn in sein eigenes Lernen verantwortlich einbindet. Diese Handlungen finden in Situationen statt.

2.4 Situationsorientierung

Lernen ist Interaktion. Schüler lernen, indem sie mit der Welt durch Handeln interagieren. Lernen findet immer in Situationen statt und Kompetenzen zeigen sich dadurch, dass wir in „variablen Situationen“ Probleme lösen (Weinert 2002, 28). Wenn hier auf die Situation als

² Vgl. hierzu die Selbstbestimmungstheorie von Edward Deci und Richard Ryan. In der „Self-Determination Theory“ geht es um die menschliche Motivation. Wie werden wir motiviert? Wie motivieren wir andere? Deci und Ryan argumentieren, dass es vor allem auf die Unterstützung der drei „basic needs“ ankommt. Dies sind angeborene psychische Grundbedürfnisse, ähnlich den physischen Grundbedürfnissen der Nahrungsaufnahme und der Bewegung. Die drei psychischen Grundbedürfnisse, von denen Deci und Ryan ausgehen, sind das Bedürfnis nach Autonomie, nach Kompetenzerfahrung und nach sozialem Eingebundensein. Zur Einstimmung s. <http://www.selfdeterminationtheory.org>, Stand: 15.08.2012.

³ Vgl. Hattie 2009, 121 f. Vgl. auch <http://de.wikipedia.org/wiki/Pygmalioneffekt>; Stand 16.7.2011.

ein zentrales Element für die Gestaltung von Lernen hingewiesen wird, so geht es vor allem um den Lernraum. Hierunter kann ein Ort außerhalb der Schule (Museum, Straße, öffentlicher Platz, Kirche etc.) oder das Klassenzimmer selbst gemeint sein. Im Unterricht werden nicht nur Informationen, sondern auch die damit verbundenen Gefühle gespeichert und die sind mit den Lernorten verbunden: „Informationen, welcher Art und Qualität auch immer, werden in den Lernsituationen (Umfeld, Umwelt, Lernumgebung) mit den zu diesem Zeitpunkt im Individuum sensibilisierten psycho-physischen Befindlichkeiten aufgenommen und entsprechend gespeichert (codiert)“ (Pallasch/Hameyer 2008, 53). Die Lernsituation, die an einem Lernort stattfindet, hat damit einen Einfluss auf das Lernen. Daher bin ich als Lerncoach daran interessiert, Lernorte als Teil von Lernarrangements, ob innerschulisch oder außerschulisch, sorgfältig zu gestalten bzw. sorgfältig zu wählen (vgl. Gasser 2008).

2.5 Sinn- und Wertorientierung

Wenn Lernende in Lernsituationen mit der Welt interagieren, mit Lerngegenständen umgehen, Tätigkeiten vollführen und Produkte herstellen, so eignen sie sich Kenntnisse und Fertigkeiten an, die in unserer Kultur einen bestimmten Wert haben: Lernen ist Kulturan eignung „und als solche hat sie kulturelles Sinnverstehen und Werterleben bzw. -verstehen zu ermöglichen“ (Gasser 2008, 92). Mit dem Begriffspaar ‚Sinn und Wert‘ ist hier nicht gemeint, dass schulisches Lernen ausschließlich einen Sinn haben muss, der sich aus den jeweils aktuellen Rahmenplänen speist. Es geht eher darum, dass unterrichtliche Handlungen für Lernende eine persönliche Bedeutung haben sollen. Wenn etwas für mich bedeutsam ist, so lässt es mich nicht kalt, es ergreift mich emotional und „Emotionen [können] Lernvorgänge stark beschleunigen“ (Spitzer 2010, 137). Wenn mir etwas wichtig ist, so erhöht sich meine Aufmerksamkeit, ich interessiere mich für alle Aspekte, die mit meinem Interessengebiet zusammenhängen. Diese Arbeit nehme ich gar nicht als solche wahr, sondern verspüre einen ‚Flow‘, einen erhöhten Tätigkeitsdrang, eine Energie, die mich dazu befähigt, ‚am Ball‘ zu bleiben, der Spur meines Themas zu folgen.

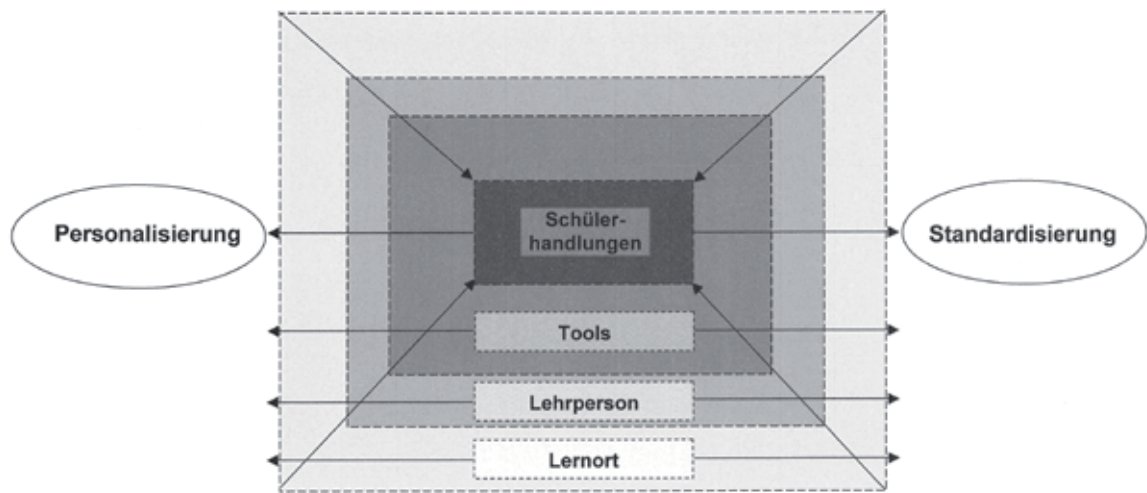
Durch eine Sinn- und Wertorientierung erhöht sich die Chance des nachhaltigen Lernens. Sinnstiftendes Kommunizieren (Meyer 2004, 68 ff.) wird gefördert durch Formen der Auseinandersetzung:

- ‚Sinnkonferenzen‘, in denen sich Lehrer und Schüler die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts verständigen.
- Planungsbeteiligung, indem Schüler Unterricht zu einem Thema selbst planen und durchführen (LdL) oder indem in der Lerngruppe gemeinsam Bewertungskriterien gesammelt und diskutiert werden.
- Unterricht über Unterricht, indem Unterricht an sich Thema der Unterrichtsstunde wird: Wie ist eine Unterrichtsstunde aufgebaut? Welche Arbeitsformen kennt ihr? Welche wendet ihr am liebsten an?
- Dialogisches Lernen durch z. B. Portfoliobrief/Lernjournal/Lerntagebuch, indem Schüler in regelmäßigen Abständen ihre Lernleistung reflektieren und ihren Fortschritt einschätzen.
- Portfolioarbeit, indem das Produkt durch die individuelle Gestaltung und die Reflektion zu einem Produkt wird (vgl. Easley/Mitchell 2004).
- Schülerfeedback, indem Schüler Rückmeldungen über die von ihnen wahrgenommene Qualität der Lernsituationen geben (vgl. hierzu Bastian/Combe/Langer 2007).
- den gemeinsamen Austausch zwischen Schülern, Eltern und Lehrern im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen (Burkard/Eikenbusch/Ekholm 2003, 101 ff.).

3 Lernarrangements weiterentwickeln

Plötzlich war er da: der Begriff des Lernarrangements. Für die einen eine neue Worthülse, für die anderen eine sinnvolle Wortprägung, die Veränderung in der Lernkultur ausdrückt. Ich möchte den Begriff produktiv nutzen, um Unterricht auf verschiedenen Ebenen beschreibbar und hierdurch entwicklungsfähig zu machen.

Also: Was ist ein ‚Lernarrangement‘? Eine vorbereitete Umgebung (im weitesten Sinne), in welcher der Lerner arbeitet. Soweit, so gut. Für die Unterrichtsentwicklung taugt diese Beschreibung wenig. Ausgehend von Hameyers und Pallaschs Beschreibung einer Lernsituation (Pallasch/Hameyer 2008, 104 f.) möchte ich folgende pragmatische Definition vorschlagen:



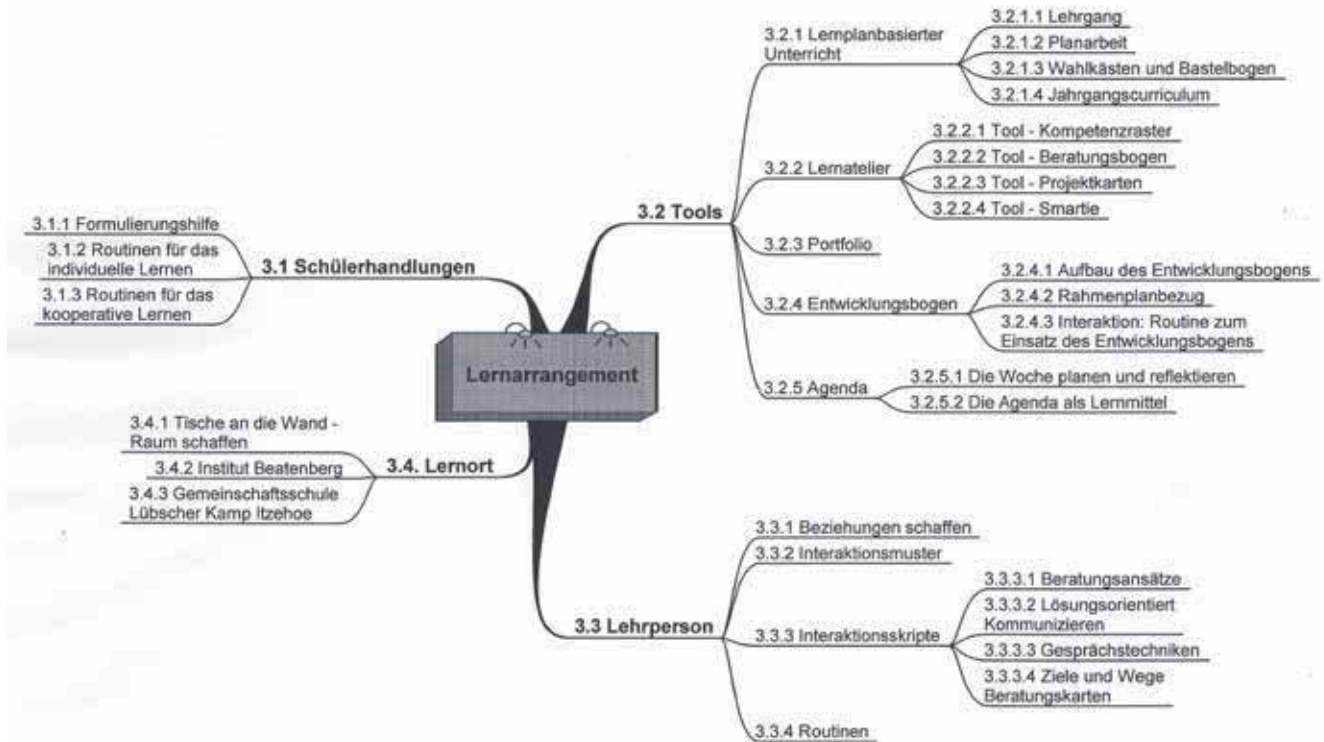
*Ein **Lernarrangement** ist eine vom Lehrenden vorbereitete Lernumgebung mit dem Ziel, Situationen zu schaffen, in denen Lernende Handlungen zum Zwecke der individuellen Kompetenzentwicklung vollziehen können. Im Zentrum steht die **Schülerhandlung**. Diese Handlung wird durch **komplexe Lernwerkzeuge (Tools)** gesteuert. Tools und Schülerhandlungen wiederum werden von der **Lehrperson** beeinflusst. Sämtliche Interaktionen finden in einem **Lernort** statt.*

Lernarrangements bewegen sich zwischen zwei Polen. In **standardisierenden Lernarrangements** geht es darum, dass alle teilnehmenden Schüler Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen entwickeln, die alle Schülerinnen und Schüler beherrschen müssen. Lehrerverhalten, Tools und Lernorte sorgen in standardisierenden Lernarrangements für Lernsituationen, mit dem Ziel, dass Schüler auf einen gemeinsamen Stand kommen.

In **personalisierenden Lernarrangements** beziehen sich die Tätigkeiten auf den einzelnen Lernenden. Seine eigenen Fähigkeiten, sein Fähigkeitsniveau, seine Interessen stehen im Mittelpunkt. Lehrerverhalten, Tools und Lernorte sorgen in personalisierenden Lernarrangements für Lernsituationen, mit dem Ziel, dass Lerngegenstand und Lerner in eine genaue Passung gelangen (Pallasch/Hameyer 2008, 112 f.).

Das wesentliche Merkmal neuer Lernkultur ist, dass personalisierende Lernarrangements ein deutliches Übergewicht haben und ihnen eine signifikant höhere Bedeutung beigemessen wird als standardisierenden Lernarrangements.

Aus diesen Definitionsmerkmalen ergibt sich der Inhalt der folgenden Kapitel.



3.1 Schülerhandlungen – Auseinandersetzung ermöglichen

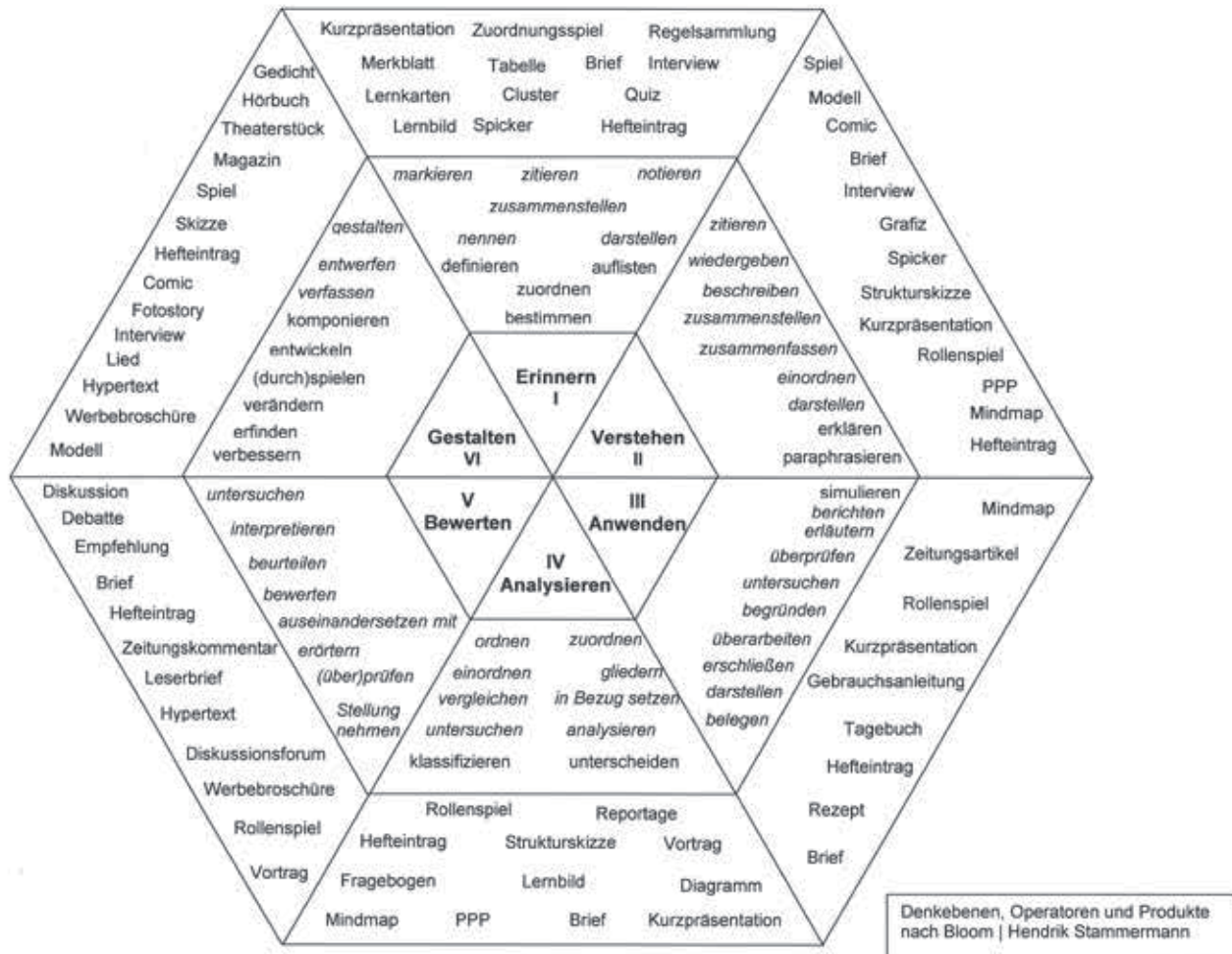
Schüler sammeln Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten. Die Auseinandersetzung wird durch Aufgaben gesteuert. Daher geht es zunächst um die Formulierungen von Aufgaben auf der Grundlage der Bloomschen Taxonomie (3.1.1). Die Auseinandersetzung mit Lerninhalten ist an Routinen gebunden. Wer die eigene Arbeit routiniert erledigt, wendet Arbeitsabläufe und Organisationsformen an. Den Routinen individuellen (3.1.2) und kooperativen Lernens (3.1.3.) widmen sich die beiden letzten Abschnitte dieses Kapitels.

3.1.1 Eine Formulierungshilfe zur Aufgabenstellung

Schüler setzen sich durch Handlungen mit Inhalten auseinander. Handlungen bestehen aus Tätigkeiten und Produkten. Ich kann mich auf verschiedenen Ebenen mit einem Gegenstand auseinandersetzen (vgl. Anderson/Krathwohl 2001, 67 f.):

Denkebene	Beschreibung	Beispiel
Erinnern	gelernte Informationen abrufen und erkennen	Erzählperspektiven nennen
Verstehen	Aussagen wiedergeben, Konzepte beschreiben und erklären	Erzählperspektiven beschreiben
Anwenden	Fakten, Regeln und Prinzipien ausführen	Erzählperspektiven finden/begründen
Analysieren	ein Ganzes in seine Bestandteile aufschlüsseln und erkennen, in welcher Beziehung die unterschiedlichen Teile zueinander und zum Ganzen stehen	Erzählperspektiven unterscheiden/untersuchen
Bewerten	kriterienorientiert zu Urteilen und Entscheidungen gelangen	Erzählperspektiven in ihrer Wirkung beurteilen
Gestalten	Ideen oder Bestandteile so kombinieren, dass ein neues Ganzes entsteht	Erzählperspektiven verändern

Die Auseinandersetzung mit Lerninhalten wird durch Aufgabenstellungen beeinflusst. Aufgabenstellungen beinhalten eine Handlung (Operator) und ein Produkt. Die folgende Formulierungshilfe möchte bei der passgenauen Konstruktion von Aufgaben unterstützen, indem sie die Denkebenen mit den Operatoren und möglichen Produktformen verbindet. Die kursiv dargestellten Operatoren sind die behördlichen Operatoren für das Fach Deutsch.



Im inneren Bereich der Formulierungshilfe finden sich im Uhrzeigersinn, oben beginnend, die **Denkebenen**. Ihnen zugeordnet sind im mittleren Bereich **Tätigkeiten**. Im äußeren Bereich finden sich mögliche **Produktformen**. Wenn beispielsweise eine Gedichtanalyse im Zentrum des Unterrichts stehen soll, so könnte die Aufgabenstellung lauten: ‚Analysiere die Form des Gedichts. Präsentiere deine Ergebnisse als Lernbild oder als Brief. Wähle eine Produktform aus.‘ Die Formulierungshilfe bietet folgende Vorteile:

- Sie erleichtert die Formulierung von Aufgaben, indem sie Tätigkeiten und Produkte übersichtlich und geordnet nach Denkebenen darstellt.
- Schüler können sie selbst verwenden, um z. B. Präsentationsprüfungen vorzubereiten.

Erwähnt werden muss in diesem Zusammenhang auch das **Kartenspiel 22x33**. Es führt 22 Tätigkeiten/Operatoren und 33 Produkte, alle mit einer kurzen Beschreibung, auf. Lernende können sich so ihre Lernjobs selbst zusammenstellen, indem sie einmal eine Tätigkeits- und einmal eine Produktkarte ziehen. Angenommen ich habe eine Kurzgeschichte. Ich ziehe zwei Karten aus der Sammlung (vgl. Grafik).

Was soll ich also mit meiner Kurzgeschichte machen? Ich verstehe die Tätigkeit so, dass ich eine Hauptfigur charakterisiere. Natürlich hätte ich bei diesem Operator auch die Möglichkeit, die Kurzgeschichte zu ‚charakterisieren‘, also die besonderen Merkmale und Kennzeichen herauszustellen, die sie zur Kurzgeschichte machen. Das Produkt, das am Ende entsteht, ist ein Zeitungstext. Ich muss also zunächst mit den wesentlichen Inhalten

33
33

Zeitungsartikel

Titel Lead Text Bild

E=mc²
 Albert Einstein war ein weltbekannter Physiker. Er wurde am 14. März 1879 in Ulm geboren. Gestorben ist er am 18. April 1955 in Princeton, USA. Er hat mit seinen Ideen und Theorien die Welt verändert. Das US-amerikanische Time-Magazin wählte ihn im Jahr 2000 zur „Person des Jahrhunderts“.

Einstein Hauptbeitrag ist die Relativitätstheorie. Sie veränderte das Verständnis von Raum und Zeit. Im Jahr 1905 erschien seine Arbeit mit dem Titel „Zur Elektrodynamik bewegter Körper“. Diese Arbeit ist heute als „spezielle Relativitätstheorie“ bekannt. 1916 publizierte Einstein die „allgemeine Relativitätstheorie“. Auch zur Quantenphysik leistete er wichtige Beiträge. Er bekam einen Nobelpreis in Physik für seine Erklärung des photoelektrischen Effekts. Seine theoretischen Arbeiten spielten beim Bau der Atombombe und der Entwicklung der Kernenergie keine bedeutende Rolle. Albert Einstein war Forscher und ein Genie. Er hat sich aber auch für Frieden eingesetzt. Er war Passifist (also

Ein Thema wird als journalistischer Text aufgemacht – klar gegliedert, leicht lesbar. Er orientiert sich an den sechs W: Wer? Was? Wo? Wann? Wie? Warum? Dem Artikel wird ein Lead vorangestellt. So nennt man die kurze Zusammenfassung (meist in halbfetter Schrift) zu Beginn des Textes. Als Leseanreiz wird ein Titel gesetzt. Und natürlich können Bilder und Grafiken die Aussage des Artikels ergänzen oder verstärken.

© 2007 hep-verlag ag

5
22

charakterisieren

« It is the difference that makes the difference. »

Ich kann darlegen, was das Spezielle, das Unverwechselbare von etwas ist. Solche besonderen Merkmale und Kennzeichen machen es möglich, etwas in seiner Eigenheit dazustellen. Eben: zu charakterisieren.

© 2007 hep-verlag ag

Quelle: Andreas Müller/Roland Noirjean (2007): Lernerfolg ist lernbar. 22x33 handfeste Möglichkeiten, Freude am Verstehen zu kriegen. Bern: hep-verlag.

beginnen und kann meine Ergebnisse im Haupttext ausformulieren. Gleichzeitig beinhaltet der Zeitungstext noch die kreative Anforderung, einen Bildaufmacher herzustellen.

In verkleinerter Form („11x22“) wird die Kartensammlung in Beatenberg im Lernbüro (s.u.) eingesetzt.

3.1.2 Routinen für eigenständiges Lernen

Wenn wir routiniert arbeiten, können wir uns ganz auf den Inhalt konzentrieren, denn die Arbeitsabläufe, Kommunikationswege oder Verhaltensregeln sind klar. Wir haben uns an sie gewöhnt. Wenn Schüler arbeiten, ist es arbeitserleichternd, Routinen zu etablieren und gezielt einzuüben, ob es nun ein ‚Ruheritual‘ wie der ‚Leisefuchs‘ ist oder das gegenseitige Drannehmen für Klassengespräche (vgl. Eichhorn 2008, 104 ff.). Auch für Phasen, in denen Schüler individuell Aufgaben/Projekte während des Unterrichts bearbeiten, ist das Thematisieren und Einüben folgender Routinen hilfreich:

- Schüler haben einen festen Arbeitsplatz, der (idealerweise) in einem Bürocontainer/Spind die eigenen Unterrichtsmaterialien geordnet beinhaltet. Zu Beginn der Stunde ist der Arbeitsplatz eingerichtet.
- Zu Beginn der Stunde notieren sich Schüler, welche Aufgaben sie in der Stunde bearbeiten oder welche Arbeitsschritte sie zu erledigen planen.
- In Projektphasen planen Schüler ihre Arbeit über einen festgelegten Zeitraum mit Hilfe eines Kalenders, einer Agenda oder eines Smarties (s.u.).
- Schüler nehmen bei Problemen eine konstruktive Haltung ein und kennen eine Reihe von Methoden, um diese Haltung zu erreichen. Sie wenden diese Methoden an, bevor sie zur Lehrperson gehen. Diese Methoden können Schüler in Kartenform bekommen und im Etui ‚für den Notfall‘ bei sich haben.



3.1.3 Routinen für kooperatives Lernen

Auch bei der Arbeit im **Team** erhöhen die Einübung und Automatisierung kooperativer Routinen die Gelingenswahrscheinlichkeit (vgl. Green/Green 2005):

- Lernende nehmen in der Gruppenarbeit stets verschiedene, klar profilierte Rollen ein, z. B. Protokollant, Zeitwächter, Chef, Präsentator.
- Über mehrere Wochen werden feste Teams gebildet, die in Gruppenphasen stets zusammenarbeiten. Dabei achtet die Lehrperson darauf, dass aus der Gruppe ein Team entstehen kann, indem sie die Gruppe dazu anregt, eine Teamidentität zu bilden (Gruppenlogo, Gruppenmotto).
- Komplexe Methoden werden im Unterricht thematisiert und reflektiert, sodass Schüler den Ablauf kennen (Think-Pair-Share, Gruppenpuzzle, Kugellager).
- Auch das Umstellen der Klassenraummöbel (Frontalsitzordnung > Gruppensitzordnung, Stuhlkreis) sollte (unter Zeitnahme) geübt werden.

3.2 Tools

Die deutsche Bezeichnung für ein Tool ist ‚komplexes Lernwerkzeug‘. Lernwerkzeuge sind Hilfsmittel, die Schülerhandlungen unterstützen. Einfache Lernwerkzeuge sind z. B. Lineale, Zirkel oder Wörterbücher. Komplexe Lernwerkzeuge oder ‚Tools‘ sind Checklisten, Lernpläne, Aufgabensammlungen, Wochenpläne oder Entwicklungsbögen (s.u.). Wenn Lernende vermehrt eigenständig arbeiten sollen, so benötigen sie komplexe Lernwerkzeuge, die ihnen dabei helfen, diesen Prozess zu unterstützen. Die Lehrperson allein kann diese Unterstützung nicht leisten. Es gibt standardisierende und personalisierende Tools.



Die Beispiele aus dem lernplanbasierten Unterricht stammen aus dem KIM-Projekt, das am Gymnasium Heidelberg in den Schuljahren 2009/2010 bis 2011/2012 stattgefunden hat (vgl. auch Stammermann 2010).⁴ Alle weiteren Beispiele habe ich in meinen eigenen Lerngruppen durchgeführt.

3.2.1 Lernplanbasierter Unterricht – Lernplan und Lernübersicht

Im lernplanbasierten Unterricht bekommen Lernende in der ersten Stunde einer Unterrichtseinheit auf einem DIN-A4-Blatt den Lernplan und die Lernübersicht für ihre Unterlagen. Im Lernplan finden sich sämtliche Aufgaben eines Unterrichtsvorhabens, in der Lernübersicht finden sich die Kompetenzen, die durch die Aufgaben trainiert werden sollen. Eine Unterrichtseinheit dauert bis zu sechs Wochen.

Lernplan

Im Lernplan finden sich sämtliche Aufgaben bzw. Aufgabenstellungen eines Unterrichtsvorhabens übersichtlich in Kästen eingeteilt. Den Schülerinnen und Schülern liegt damit der Unterricht der kommenden Wochen „auf einer Seite“ vor. Im Klassenraum hängt eine A3-Kopie des Lernplans. Zu Beginn einer jeden Stunde markieren sich die Lernenden, welche Kästen Thema der Stunde sind.

Der Lernplan ist ein standardisierendes Tool, mit dessen Hilfe im Jahrgangsteam Methoden, Produkt- und Sozialformen etabliert werden können. Sie sind im Lernplan festgeschrieben und liegen daher allen am Unterricht Beteiligten vor.

Lernübersicht

Der Lernplan beinhaltet alle Aufgaben, die bearbeitet werden. Er ist für die Inputseite des Unterrichts zuständig. Schüler sollen jedoch auch dazu angehalten werden, sich mit ihrem Lernzuwachs auseinanderzusetzen. Dies ist Aufgabe der Lernübersicht. Die Lernübersicht findet sich auf der Rückseite des Lernplans. In der Lernübersicht finden sich alle (fachlichen) Wissensinhalte, Fertigkeiten und (überfachlichen) Einstellungen, welche Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Unterrichtseinheit entwickeln können. Die Fertigkeiten und Kenntnisse beziehen sich auf den Rahmenplan. Schüler schätzen sich zu Beginn und am Ende des Unterrichtsvorhabens selbst ein. Die Lernübersicht ist am Ende des Unterrichtsvorhabens eine mögliche Grundlage für eine Reflexion des Unterrichts.

⁴ KIM steht für ‚Kompetenzorientierung‘, ‚Individualisierung‘ und ‚Metakognition‘. Bei dem Projekt ging es um den Einsatz von Lernplänen und Lernübersichten im Deutsch-, Englisch- und Mathematikunterricht in den Jahrgängen 7 und 8, vgl. <http://www.denkenhilft.cc>

Lernplan und Lernübersicht – ein Beispiel

Die Grafik zeigt einen Auszug auf einem Lernplan. Sie bezieht sich auf das Kapitel 1 im Deutschbuch 9 von Cornelsen (neue Ausgabe)⁵.

Deutschbuch Kap. 1 | Fremd sein – Informationen auswerten und verarbeiten

1

Einstieg
Für 1. bis 3. think – pair – share

1. Beschreibe den Cartoon.
2. Erläutere den „Migrationshintergrund“ der Gänse.
3. Interpretiere die Grafik! Welchen Kommentar zur Einwanderungsdebatte könnte sie bieten? Welche Probleme der Migration beinhaltet sie?
4. Db, S. 9/1 (schreiben)

2

Methodentraining – Texte lesen, zusammenfassen und präsentieren

1. Du bekommst einen Text aus den Seiten 11-13. Präsentiere diesen Text deinem Partner/deiner Partnerin. Stelle dir eine Präsentationsgrundlage her. Verwende dazu die Arbeitstechniken auf der Seite 10 im Db.

(Cartoon von Jan Tomaschoff)

Inhaltlich geht es in dem Kapitel um das Thema Migration. Dies greift auch der Cartoon auf. Im Kasten mit der Nummer eins, er bildet den Einstieg in das Unterrichtsvorhaben, finden sich die Aufgaben, die sich auf den Cartoon beziehen. Die ersten drei Aufgaben werden mit der Methode ‚think-pair-share‘ bearbeitet. Die Schüler machen sich eine Zeit lang selbst Gedanken (think) und notieren sich Ergebnisse. Anschließend gehen sie in eine Partnerarbeit, in der sie ihre Ergebnisse sich gegenseitig mitteilen (pair). Danach folgt die Auswertung, in der jeder in der Lage sein sollte, die Ergebnisse mit den übrigen Mitschülern zu teilen (share). Die vierte Aufgabe im Kasten 1 ist die Hausaufgabe.

Inhaltlich geht es also um das Thema Migration und natürlich ist der Begriff mitsamt des dazugehörenden Wortfeldes (Migration, Immigration, Emigration, Integration etc.) etwas, was zum Allgemeinwissen gehört. Wenn es darum geht, einen Cartoon zu beschreiben und zu deuten, so geht es allerdings auch um eine Lesefertigkeit: Aus einem nicht-linearen Text, hier ein Cartoon, sollen Informationen entnommen werden (vgl. Rahmenplan Deutsch Gymnasium Sekundarstufe I, 25). Wenn Schüler sich mit Ihrem Lernen und ihrem Lernzuwachs auseinandersetzen sollen, so müssen sie auch wissen, was die Ziele des Unterrichtsvorhabens sind. Diese Informationen bietet die Lernübersicht.

Wissen	Ich kann beschreiben, was das bedeutet.	Das habe ich schon einmal gehört.	Das habe ich noch nie gehört.
Migration			
Integration			
Integrationskurs			
Alphabetisierung			
Diagramm			
Bericht			
Reportage			
Cartoon			
Inhaltsangabe			

Fertigkeiten	Schätze dich ein!	Das kann ich.	Das muss ich noch üben.
1	Ich kann einen Cartoon beschreiben und in Ansätzen deuten.		
2	4 Ich kann Texte zusammenfassen und inhaltlich wiedergeben. Dabei kann ich Arbeitstechniken anwenden.		

⁵ Das „Deutschbuch“ ist das Lehrwerk, für das sich die Fachschaft am Gymnasium Heidberg entschieden hat. Natürlich kann jedes andere Lehrwerk die Grundlage eines Lernplans bieten.

In der oberen Tabelle sieht man die Wissensselemente, um die es in diesem Vorhaben geht. Darunter finden sich die fachlichen Fertigkeiten. In der zweiten Zeile lesen sie die Fertigkeit, die durch den ersten Kasten trainiert werden soll. Die Zahl 1 links in der Zeile verweist auf den Kasten 1. Schüler erhalten hier also die Möglichkeit, sich mit ihrem Lernen auseinanderzusetzen. Sie schätzen sich zu Beginn ein und wiederholen diese Einschätzung, mit einer anderen Farbe zum Ende des Vorhabens. Dabei geht es nicht darum, ob sie sich ‚richtig‘ einschätzen. Es geht um die nochmalige Auseinandersetzung mit den Kompetenzen, die Ziel des Unterrichtsvorhabens sind. Ein Gespräch oder eine Abfrage (Was war neu? Was war mein Aha-Erlebnis?) kann das Unterrichtsvorhaben abschließen.

Im Weiteren sollen verschiedene Formen lernplanbasierten Unterrichts vorgestellt werden.

3.2.1.1 Lernplanbasierter Unterricht: Lehrgang

Im Lehrgang ist der Lehrplan der Fahrplan und die Lehrperson steuert den Fortgang des Unterrichts. Zu Beginn jeder Stunde macht die Lehrperson klar, welcher Kasten nun Thema der Stunde ist. Einzelne Kästen werden als Hausaufgaben aufgegeben. Die Lernenden markieren sich, welche Kästen bereits bearbeitet worden sind, um den Überblick zu behalten.

6b/Deutsch
Sta/Lernplan

Hörst du Hörspiele? – Die drei Fragezeichen

1

Einstieg – Die drei Fragezeichen

- Kennst du „Die drei Fragezeichen“?
- Welche Folgen hast du schon einmal gehört?
- Kennst du Figuren aus den „Drei Fragezeichen“?

2

Vortragen
Stelle deine Lieblingsfolge vor!
Beantworte dabei folgende Fragen, nachdem du die Folge mehrfach gehört hast.
Schreib deine Ergebnisse auf einen Steckbrief und stelle diesen Steckbrief dann mündlich der Klasse vor.

- Welche Figuren spielen mit?
- Was passiert?
- Was findest du besonders spannend an der Folge?

Wenn du möchtest, kannst du auch einen **kurzen** Hörausschnitt mitbringen.

3

Lesen/Schreiben
Gruppenarbeit
Die drei Detektive vorstellen

- Lest den Text „Die Junordetektive im Kurzprofil“ durch.
- Sucht euch eine Figur aus und stellt sie vor. Verwendet dabei die Informationen aus dem Text und fügt eigene Informationen hinzu.
- Stellt ein Plakat her und schreibt die Informationen auf. Gestaltet das Plakat farbig und mit Bildern.

Die Grafik zeigt den Einstieg in eine Unterrichtseinheit aus der 6. Klasse. Es geht um die Hörspielserie „Die drei Fragezeichen“. Kasten 1 wurde, flankiert von einigen Hörspielauszügen, in der ersten Stunde im Unterrichtsgespräch bearbeitet. Kasten 2 war die Hausaufgabe. Die Gruppenarbeit (Kasten 3) war das Zentrum der darauf folgenden Stunden.

3.2.1.2 Lernplanbasierter Unterricht: Planarbeit

Schülerinnen und Schüler bearbeiten den Lernplan ab einem bestimmten Kasten selbstständig. Auf einer Übersicht, die festschreibt, welche Kästen bis wann zu bearbeiten sind, tragen sie ihren eigenen Arbeitsstand ein. Die Lehrkraft steht für einzelne Fragen zur Verfügung und nimmt am Ende einer jeden Stunde eine Reihe von Heften zur Bewertung mit.

SI 7/Deutsch
Kleider machen Leute (Gottfried Keller)

1

Einfinden in das Thema

1. Selbsteinschätzung
2. Setzt euch in kleinen Gruppen (max. vier Personen) zusammen und erstellt mit Hilfe eures Zeitschriftenmaterials eine Collage mit Bildern und eventuell auch Textausschnitten zu der Aussage „Kleider machen Leute“.

2

Einfinden in das Thema

AB 1:
Schreib einen Erzählanfang. Wenn du Lust hast, kannst du deinen Text illustrieren.

3

Überarbeitung von Texten

Setzt euch zu dritt zusammen und überarbeitet in einer Schreibkonferenz eure Texte. Stimmt die Rechtschreibung und die Zeichensetzung? Sind alle vorgegebenen Wörter verwendet worden? Ist der Text verständlich und logisch?

4

Figurenbeschreibung

Lies S. 3 bis S. 4 unten in der Novelle. Zur Hilfe kannst du auch die Seiten 164/165 im Db lesen.

5

Vorausdeutung

Nachdem du Baustein vier bearbeitet hast, entwirf in Stichworten oder einer Mindmap Vorschläge für die Fortführung und das Ende der Novelle.

6

Textverständnis
S. 4 bis S. 9 unten

Fasse die Ankunft des Schneiders im Gasthaus mit eigenen Worten zusammen. Warum glauben alle Angestellten, dass es sich bei dem Schneider um einen Grafen handelt?

Der Lernplanausschnitt bezieht sich auf die Kellers Novelle „Kleider machen Leute“ und ist für den Jahrgang 7. Kasten 1 ist eine Gruppenarbeit. Die Sammlung erfolgt im Unterrichtsgespräch. Als vorbereitende Hausaufgabe müssen die Lernenden Zeitschriftenauszüge zum Thema „Mode“ in den Unterricht bringen. Kasten 2 ist die Hausaufgabe, Kasten 3 steuert die Gruppenphase der darauf folgenden Stunde. Ab Kasten 4 arbeiten die Lernenden selbstständig. Der Lernplan ermöglicht Lernenden, die Lektüre vorweg zu lesen oder sie während der Arbeit durch die Aufgaben zu erschließen. Wenn sie eine Aufgabe bearbeitet haben, tragen sie dies in die Übersichtsliste ein. Die Abkürzung ‚K‘ steht für ‚Kasten‘.

			bis 26.11.			bis 3.12.		
			K4	K5	K6	K7	K8	K9
	Nachname	Vorname						
1.	<i>[Handwritten]</i>	<i>[Handwritten]</i>						
2.	<i>[Handwritten]</i>	<i>[Handwritten]</i>						
3.	<i>[Handwritten]</i>	<i>[Handwritten]</i>						

Zum Ende der Planarbeit können die Inhalte anhand des Lernplans (jeder Schüler ist für die Kurzwiederholung eines Kastens zuständig) oder anhand eines Lernbildes, eines Tafelclusters etc. im Unterrichtsgespräch noch einmal wiederholt werden. Am Ende des Vorhabens steht eine Klassenarbeit.

Eine weitere Grundlage zur Planarbeit ist der folgende Lernplan, der ebenfalls im Jahrgang 7 eingesetzt wurde. Es handelt sich dabei um das Kapitel 8 im Deutschbuch von Cornelsen (neue Ausgabe).

Über Tiere in Afrika – Richtig schreiben (Kap. 8)

Zeitraum: 23.05. bis 10.06.11

1

Um was es geht:
Ich kann einen unbekanntem Text fließend vorlesen.

--	-	ok	+	++
--	-	ok	+	++

Ich kann Nominalisierungen erkennen.

--	-	ok	+	++
--	-	ok	+	++

Ich kann Verben und Adjektive nominalisieren.

--	-	ok	+	++
--	-	ok	+	++

Datum/Chef: _____

1. Db, S. 139: „Kräftiges Trompeten“; Lies den Text deinem Nachbarn vor.
2. Db, S. 139/1a; PA
3. Db, S. 140/2a, b; EA
4. Db, S. 140/3a; Vergleich im Team
5. Db, S. 140/4; EA schriftlich

Training:

1. Ah, S. 46/1a, b
2. Ah, S. 46/2
3. Ah, S. 47/3a, b, c
4. Ah, S. 48/4
5. Ah, S. 50/7
6. Ah, S. 50/8

Schüler bearbeiten die einzelnen Module (hier Modul 1) des Lernplans von links nach rechts. Zunächst schätzen sie sich zu Beginn ein, dann bearbeiten sie die Aufgaben im Deutschbuch (Db) und das Training im Arbeitsheft (Ah). Zum Ende hin tragen sie ein, wie sie mit ihrer Arbeit zufrieden sind.

Für jedes Modul gibt es eine Gruppe von Schülern, die zuvor sämtliche Aufgaben richtig gelöst haben und nun Chef dieses Moduls sind. Das Modul darf erst bearbeitet werden, wenn der Lehrer es freigegeben hat, d. h. wenn die Chefs die Aufgaben richtig bearbeitet haben. Es gibt auch Chefs für die Abschnitte 2 bis 5. Jeder Schüler muss seine Ergebnisse zunächst den Chefs vorlegen und von ihnen kontrollieren lassen, bevor er weiterarbeitet. So übernehmen Schüler Verantwortung für das Lernen anderer und können sich in verschiedenen Rollen erleben.

3.2.1.3 Mit dem Lernplan einen Schritt in Richtung Personalisierung – Wahlkästen und der Bastelbogen

Wenn es darum geht, einen Standard zu sichern, so bilden Lernpläne und Lernübersichten eine sinnvolle Grundlage, Transparenz zu schaffen. Wo bleibt da aber die Personalisierung, also die Passung zwischen Lerngegenstand und Lerner? Die beiden folgenden Beispiele gehen einen Schritt in diese Richtung. Sie legen ein gemeinsames „Fundament“ und ergänzen „dieses durch ein vielfältiges und anspruchsvolles „Additum““ (von der Groeben 2008, 58). Beide Lernpläne nehmen Elemente des aufgabenbasierten Lernens (task-based learning) auf. Ziel des aufgabenbasierten Lernens ist es, Schülerinnen und Schülern einen Aufgabenpool zur Verfügung zu stellen. Im ersten Beispiel aus dem Fach Englisch haben die Lernenden (oder die Lehrenden) die Möglichkeit, verschiedene Übungsaufgaben zu wählen. Im zweiten Beispiel wählen Lernende aus den Aufgaben eine vorgegebene Anzahl aus und reichen die Ergebnisse entweder einzeln oder gesammelt als Portfolio ein.

Lernplan mit Wahlkästen

In diesem Beispiel, das aus dem Fach Englisch kommt, können Lernende innerhalb eines Kastens zwischen unterschiedlichen Aufgaben wählen.

4

Training – present perfect progressive

1. Wb, p. 5/3
2. Wb, p. 5/4
3. Wb, p. 5/5
4. Learn the new words on pp. 147f. (from "Check-in" to "to be on top of the world").
 - Create a vocab quiz for your partner (10 words).
 - Paraphrase 10 nouns. Your partner must guess.
 - Write a text. Use the simple past. Make three sentences with the past perfect progressive. Use 10 words from the list.

In dem vorliegenden Kasten geht es zum einen darum, ein Tempus mit Hilfe von Übungen im Workbook (Wb) zu trainieren, zum anderen geht es um das Vokabellernen. Die Aufgabe an sich „Learn the new words“ ist für alle gleich. Was sich unterscheidet, sind die Aufgaben, mit deren Hilfe der neue Wortschatz gefestigt werden soll. Die Aktivitäten reichen von der Herstellung eines Vokabelquiz bis hin zum Verfassen eines eigenen Textes mit vorgegebenen grammatischen Strukturen. Die Auswahl kann schülergesteuert erfolgen. Alternativ geht die Lehrperson in einer Phase herum und markiert die Aufgaben für jeden einzelnen Schüler. Der Lernplan bietet hier also eine Chance, Aufgaben zu differenzieren.

Der Bastelbogen

Der Lernplan mit der Möglichkeit von Auswahlkästen lässt nur eine begrenzte Anzahl von differenzierenden Aufgaben zu. Der „Bastelbogen“ ermöglicht Lernenden jedoch, aus einem größeren Fundus auszuwählen und folgt dabei gleichzeitig dem Prinzip des „Unterrichts auf einer Seite“. Der „Bastelbogen“ ist ein Lernplan, der aus zwei Seiten besteht. Auf der ersten Seite befinden sich die Kästen, die als Fundamentum von allen Lernenden im Klassenunterricht bearbeitet werden. Da es sich jedoch nur um wenige Kästen handelt, ist fast die halbe Seite des Lernplans frei. Hier kommt die zweite Seite ins Spiel. Dort finden sich eine Reihe von Aufgaben, aus denen die Schülerinnen und Schüler eine definierte Anzahl auswählen, ausschneiden und auf den freien Platz der ersten Seite kleben. Sie ‚konstruieren‘ sich so ihren persönlichen Lernplan.

Den folgenden Lernplan habe ich in der 9. Klasse eingesetzt. Es handelt sich um ein Vorhaben zum „Schimmelreiter“.

Storm, Der Schimmelreiter



http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Basler-Kopp_Schimmelreiter_1.jpg

1

Lesen/Umgang mit Literatur
Einen Überblick schaffen
 GA: Rollen: Zeitwächter/Protokollant/Chef; Präsentator wird von L. bestimmt.
 Ihr erhaltet ein Zitat.

1. Ordnet es in die Handlung ein!

- In welchem Zusammenhang steht es?
- Um was geht es gerade?
- Welche Bedeutung hat das Zitat für die Novelle?

2

Lesen/Umgang mit Literatur
Der Erzählanfang

1. Lies den Anfang der Erzählung, S. 5-9
2. Beschreibe die Erzählebenen und die Rahmenerzählung.
3. Deute die Funktion, welche diese verschiedenen Erzählebenen sowie die Rahmenerzählung für die Gesamterzählung haben.

3

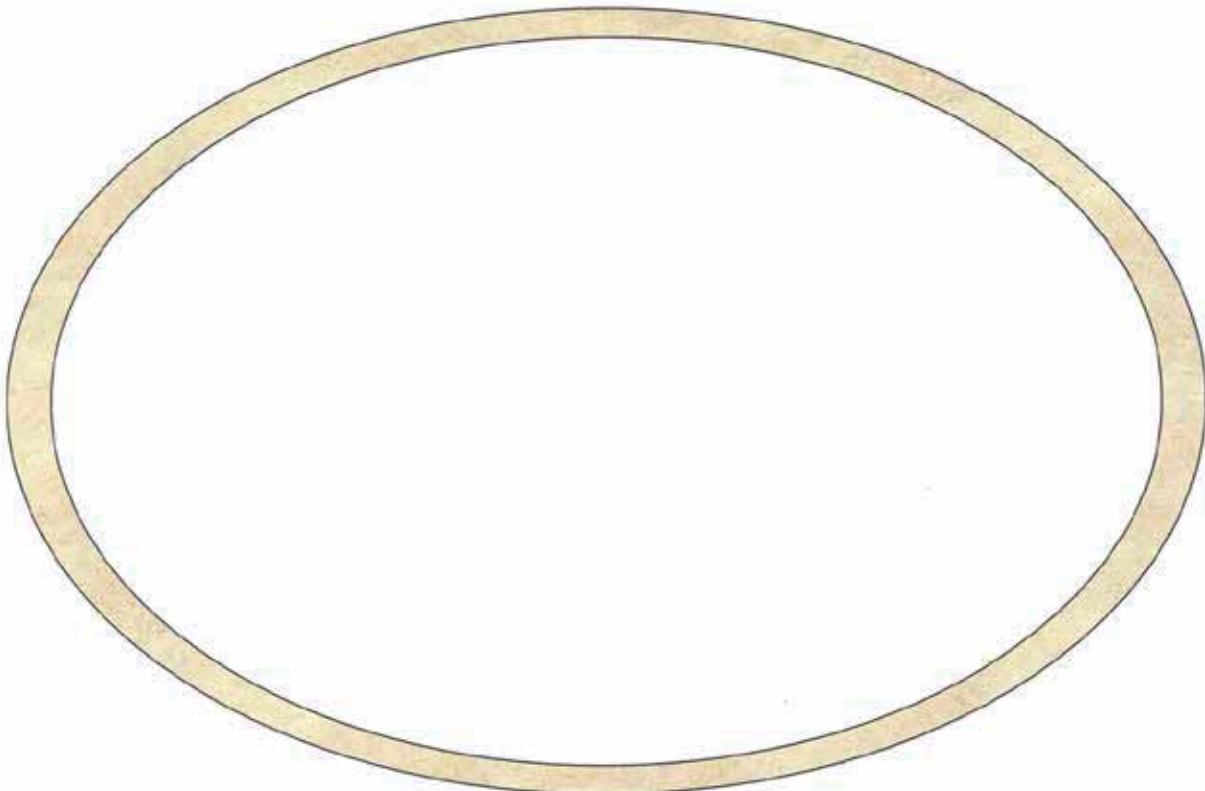
Lesen/Umgang mit Literatur
Figurenkonstellation

1. Wer wird Deichgraf? – ein Quiz
2. GA: Figuren im Schimmelreiter
 - Hauke Haien
 - Ole Peters
 - Elke
 - Schimmel
 - Entwicklung der Beziehung zwischen Hauke und Elke

4

Lesen/Umgang mit Literatur
Naturdarstellung – Metaphorik

1. Was assoziiert du mit dem Meer? Sammle deine Gedanken in einem Cluster.
2. Finde eine Textstelle, in der das Meer als zerstörerische Naturgewalt dargestellt wird.
3. Arbeite Metaphern heraus, die zur Beschreibung des Meeres verwendet werden.



Die ersten vier Kästen auf der linken Seite bilden das Fundament. Sie haben vorwiegend die globale Inhaltssicherung sowie die Strukturanalyse (Erzählrahmen) und die Figurenkonstellation zum Ziel. Der Kreis in der unteren Hälfte ist (natürlich) Haukes Deich. Dahinein kleben die Lernenden die Aufgaben, die sie sich im Fortlauf der Arbeit wählen. Den Lernenden stand hierzu eine Sammlung von Aufgaben zur Verfügung.

auswählen – ausschneiden – aufkleben!

Insgesamt musst du **drei** Aufgaben bearbeiten, mindestens eine davon muss sich auf den Inhalt beziehen.

Inhalt

A - Schreiben B1.1

Eine Textstelle zusammenfassen und untersuchen

Textstelle: 37/Z.24-S.39/Z.25

1. Fasse die Textstelle zusammen.
2. Erkläre die Bedeutung der Passage für den Fortgang der Novelle.

B - Schreiben B1.1

Eine Textstelle einordnen und untersuchen

Textstelle: 48/Z. 33-S. 52/Z. 38

1. Fasse die Textstelle zusammen.
2. Ordne die Textstelle in den Handlungsverlauf der Novelle ein.
3. Beschreibe auf der Grundlage von Haukes Verhalten seine Beziehung zu 'seinem' Deich. Beziehe folgende Textstelle mit ein: S. 11/Z. 39 bis S. 12/Z. 25; S. 66/Z. 24 bis S. 71/Z. 8

C - Schreiben B1.2

Textvergleich

Schau dir die Version des Novellenendes auf youtube an:

http://www.youtube.com/watch?v=X__l8KO31xw

Achtung: Nach dem „X“ musst du zwei Unterstriche setzen!

1. Nenne die Textpassage, auf die sich der Film bezieht.
2. Vergleiche den Film und den Schluss der Novelle, indem du Unterschiede benennst.
3. Bewerte den Film im Vergleich zum Novellenschluss. Begründe deine Meinung. Äußere dich auch zur Funktion des „tragischen Endes.“

D - Lesen B1.2

Motivik

1. Beschreibe Haukes abendliches Erlebnis auf S.13.
2. Das Motiv der auf S.13 beschriebenen geisterhaften Gestalten findet sich an verschiedenen Stellen der Novelle: S.23, S.53f., S.83f.
3. Untersuche die Textstellen.
4. Diskutiere die Bedeutung des Motivs für die Novelle.

E – Lesen B2.2

1. Vergleiche den Aufbau der Novelle mit der Spannungskurve des klassischen Dramas. Stelle die Bezüge grafisch dar.

Eigene Aufgabe

Theodor Storm

F - Lesen Lesen A2.2 | Sprechen B1.1

Theodor Storm, Die Regentruede

1. Stelle die Erzählung in Form eines Lesebildes dar.

G - Lesen Lesen A2.2 | Sprechen B1.1

Theodor Storm, Pole Poppenspüler

1. Stelle die Erzählung in Form eines Lesebildes dar.

H - Lesen A2.2 | Sprechen B1.1

Theodor Storm, Bulemanns Haus

1. Stelle die Erzählung in Form eines Lesebildes dar.
2. Arbeite in deinem Lesebild Ähnlichkeiten zum „Schimmelreiter“ heraus.

I - Sprechen B1.1

Theodor Storm Biografie

1. Stelle die Biografie Theodor Storms in Form eines Lernposters dar.

J - Lesen B1.2 | Sprechen B1.1

Theodor Storm, Aquis Submersus

1. Stelle die Erzählung in Form eines Lesebildes dar.
2. Arbeite in deinem Lesebild Ähnlichkeiten zum „Schimmelreiter“ heraus.

Transfer

K - Schreiben B1.2

Haukes Kampf

„Hauke kämpft nicht nur gegen das Meer, sondern auch gegen alle anderen. Er kämpft eigentlich nicht gegen etwas, sondern um etwas.“ Nimm kritisch Stellung zu dieser These. Beziehe dich dabei auf den Text.

L - Schreiben B1.2

Religiöse Interpretation

„Das Meer ist ein Symbol des Zornes Gottes. Hauke lästert Gott, er will in sein Werk eingreifen. Hierfür wird er bestraft: erstens durch seine behinderte Tochter, zweitens, indem sein Werk scheitert.“ Nimm kritisch Stellung zu dieser These. Beziehe dich dabei auf den Text.

M - Schreiben C1.1

„Haukes Kampf ist eigentlich ein Kampf zwischen der Vernunft und dem Aberglauben, also zwischen dem Rationalen und dem Irrationalen.“ Diskutiere diese These vor dem Hintergrund der Novelle.

Die Aufgaben fokussieren verschiedene Schwerpunkte und unterscheiden sich im Anspruch. Indem die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben wählen, ausschneiden und aufkleben, konstruieren sie ihren eigenen Teil des Lernplans. In diesem Beispiel wählen sie mindestens drei Aufgaben aus. Zur Bearbeitung standen vier Unterrichtsstunden (à 90 Minuten) zur Verfügung. Die Schüler reichen anschließend ihre Ergebnisse als Portfolio zur Korrektur ein.

Die Aufgaben, die sich im Auswahlpool finden, sind thematisch geordnet („Inhaltssicherung“, „Autor Theodor Storm“, „Transfer“), sie versuchen, verschiedene Medien zu integrieren. Die Aufgaben weisen im Kopftext eine Kompetenzstufe auf. Schauen wir uns ein paar Beispiele an:

Bulemanns Haus

H - Lesen A2.2 | Sprechen B1.1
Theodor Storm, Bulemanns Haus

1. Stelle die Erzählung in Form eines Lesebildes dar.
2. Arbeite in deinem Lesebild Ähnlichkeiten zum Schimmelreiter heraus.

Die Lernenden lesen in dieser Aufgabe die Erzählung „Bulemanns Haus“ und stellen Ähnlichkeiten und Unterschiede in Form einer Präsentation dar. Das Präsentationsmedium ist hierbei ein Lesebild. Ein Lesebild illustriert den Kern einer Erzählung oder stellt bildlich etwas dar, was für die Erzählung wichtig ist. Es findet sich dort weiterhin eine knappe Inhaltssummaryfassung und eine Empfehlung. Das Lesebild ist ein Projekt, das auch im Lernatelier (s.u.) Anwendung findet.

Legofilm vs. Novellenschluss

C - Schreiben B1.2
Textvergleich

Schau dir die Version des Novellenendes auf youtube an:
http://www.youtube.com/watch?v=X__l8KO31xw

Achtung: Nach dem „X“ musst du zwei Unterstriche setzen!

1. Nenne die Textpassage, auf die sich der Film bezieht.
2. Vergleiche den Film und den Schluss der Novelle, indem du Unterschiede benennst.
3. Bewerte den Film im Vergleich zum Novellenschluss. Begründe deine Meinung. Äußere dich auch zur Funktion des „tragischen Endes.“

Es gibt z. B. auf youtube eine ganze Reihe von Beiträgen, häufig auch Schülerarbeiten, die sich mit dem „Schimmelreiter“ auseinandersetzen. Einige davon sind Legofilme⁶. Dies sind kurze Videos, in denen Szenen mit Legofiguren, in Stop-Motion-Technik gedreht, nachempfunden worden sind. Es gibt mehrere Legofilme, die Passagen aus dem „Schimmelreiter“ nachstellen. In dieser Aufgabe geht es darum, dass Lernende sich den Ausschnitt anschauen, die entsprechende Passage in der Novelle finden, Unterschiede benennen und das Ende der Novelle, wie sie im Film dargestellt wird, beurteilen. Natürlich beinhaltet das Internet durch seine Dynamik die Gefahr, dass man auf Videos nicht mehr zugreifen kann, da sie gelöscht worden sind. Daher muss die Verfügbarkeit immer wieder überprüft werden.

⁶ Beispiel: www.golego.de

3.2.1.4 Lernplanbasierter Unterricht als Grundlage eines Jahrgangscurriculums

Mit dem Lernplan und der Lernübersicht entsteht im Laufe des Schuljahres ein Jahrgangscurriculum. Am Gymnasium Heidberg setzen wir derzeit für das Fach Deutsch das folgende Verfahren ein.

- Zu Beginn des Schuljahres treffen sich die Lehrenden des Jahrgangsteams.
- Die Mitglieder sprechen mit Blick auf den Rahmenplan die Unterrichtsvorhaben ab, die lernplanbasiert unterrichtet werden sollen und legen fest, welcher Kollege den Lernplan erarbeitet. An meiner Schule sind derzeit zwei gemeinsame Unterrichtsvorhaben im Schuljahr vorgegeben.
- Der Lernplan wird vor dem Beginn der Unterrichtseinheit inkl. aller Unterrichtsmaterialien und schon vorliegender Klassenarbeiten verschickt und von den anderen gegengelesen. Kollegen nutzen die Möglichkeit, den Lernplan zu modifizieren und dadurch genau an die Bedürfnisse ihrer Lerngruppe anzupassen.
- Während des Unterrichtsvorhabens tauscht sich das Team über den Fortgang des Unterrichtsvorhabens aus.
- Nach dem Unterrichtsvorhaben findet ein Reflexionstreffen statt. In diesem Gespräch, das in der Regel etwa eine Stunde dauert und an dem alle Mitglieder des Jahrgangsteams teilnehmen, wird über die Durchführung des Vorhabens gesprochen: Welche Aufgaben waren erfolgreich? Welche Aufgaben waren missverständlich? Wie haben die Kollegen mit dem Lernplan gearbeitet? An welchen Aufgabenstellungen können Schüler selbstständig arbeiten, wo bietet sich ein gelenktes Vorgehen an? Das Ergebnis der Reflexionstreffen sind konkrete Überarbeitungsaufträge an den Kollegen, der den Lernplan hergestellt hat.
- Die Unterrichtsvorhaben werden nach der Überarbeitung in einen CommSy-Raum gestellt und liegen dem kommenden Jahrgangsteam vor.

Die lernplanbasierten Unterrichtsvorhaben sind also in einen Weiterentwicklungsprozess eingebunden. Das Gespräch über die Erfahrungen, die in der Arbeit gesammelt wurden, ist institutionalisiert und ermöglicht einen Austausch über den Unterricht. Die Kollegen des kommenden Jahrgangs haben darüber hinaus eine Arbeitserleichterung, da sie auf schon erprobte Vorhaben zurückgreifen können, die ihnen jedoch auch die Möglichkeit lassen, eigene Akzente zu setzen, die die Baustellen der eigenen Lerngruppe aufgreifen.

Die Eigenschaften des lernplanbasierten Unterrichts hier noch einmal auf einem Blick:

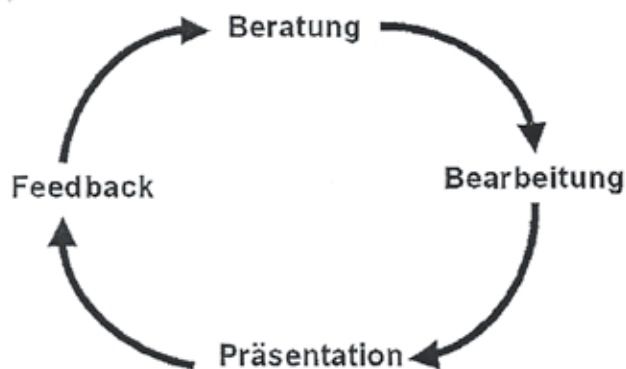
- Unterrichtsvorhaben werden im Team erarbeitet. Dies führt mittelfristig zu einer Entlastung bei der Unterrichtsplanung.
- Lernplan und Lernübersicht erleichtern die Umsetzung des Rahmenplans, indem sie die Auseinandersetzung mit den im Rahmenplan geforderten Fähigkeiten erfordern und diese mit Aufgaben verbinden.
- Aufgabenstellungen und Anforderungen einer Unterrichtseinheit liegen allen Beteiligten vor.
- Lernende markieren sich Hausaufgaben im Lernplan.
- Lernende können im Krankheitsfall die Aufgaben erfahren, die bearbeitet wurden.
- Es gibt eine ganze Reihe von Schülerinnen und Schülern, die gerne vorarbeiten. Der Lernplan bietet die Grundlage dazu.
- Die Lernübersicht ist ein Tool, das Schülerinnen und Schülern dabei hilft, Inhalte gezielt zu wiederholen.
- Auch für die Schulleitung bieten Lernplan und Lernübersicht eine Erleichterung: Wenn Lehrkräfte ausfallen, kann der Vertretung mitgeteilt werden, welche Kästen Thema im Unterricht sind.

3.2.2 Lernarrangements personalisieren: das Lernatelier

Lernplan und Bastelbogen bieten Lernenden eine Transparenz hinsichtlich der Unterrichtsinhalte. Sie haben jederzeit eine Übersicht, können vor- und nacharbeiten, in Teilen auswählen – eine Passung zwischen Lerngegenstand und Lerner ist jedoch nur in Ansätzen gewährleistet. Der Lernplan ist linear aufgebaut. Er hat ein Anfang und ein Ende, dann kommt das nächste Unterrichtsvorhaben. Der Anschluss an den individuellen Kompetenzstand, das Weiterverfolgen eigener Lernwege ist zwar durch Wahlkästen oder den Bastelbogen möglich, stößt aber an Grenzen, wenn Schülerinnen und Schüler deutliche Probleme in der Rechtschreibung haben oder wenn die Schreibkompetenz dringend gefördert werden muss. Für eine solche Förderung braucht es ein personalisierendes Arrangement, das es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihren eigenen Lernweg zu verfolgen, individuell oder kooperativ zu arbeiten sowie der Heterogenität einer Schulklasse zu begegnen.

Das Lernatelier ist solch ein Arrangement, in dem Schüler individuell oder kooperativ arbeiten, jeder an seiner eigenen „Baustelle“.

Kreislauf des Lernens



Beratung

In den **Beratungsbogen** trägt die Lehrperson die „Baustellen“ eines jeden Schülers. „Baustellen“ müssen nicht unbedingt fachliche Defizite beschreiben, sondern können auch Stärken akzentuieren. Der Beratungsbogen gibt einen Kompetenzbereich und eine Kompetenzstufe vor. Der Lehrer orientiert sich dabei an einem Kompetenzraster. Die Schüler wählen auf dieser Grundlage Aufgaben aus. Hierzu gibt es die **Projektkarten**. Für jeden Fähigkeitsbereich und für jedes Niveau gibt es eine Reihe von Aufgabekarten, aus denen die Lernenden wählen können.

Bearbeitung

Nachdem sich die Lernenden für ein Projekt entschieden haben, müssen sie einen **Smartie** ausfüllen. Der Smartie ist ein zweiseitiges Formular. Auf der Vorderseite müssen die Lernenden ihr Projekt planen, auf der Rückseite müssen sie ihr Ergebnis und den Prozess einschätzen und reflektieren. Der Smartie wird unten noch ausführlicher dargestellt. Jeder Schüler bespricht diese Planung mit der Lehrperson und diese hat die Möglichkeit, Schwerpunkte vorzugeben. Anschließend wird ein Abgabedatum vereinbart.

Präsentation

Am Ende des Projektes schreiben Lernende, die Übungen zur Rechtschreibung bearbeitet haben, einen Test, andere geben ihr Arbeitsergebnis ab oder halten eine Präsentation vor der Klasse.

Feedback

Nach der Begutachtung durch die Lehrperson erfolgt eine Rückmeldung. Den Kommentar trägt der Lehrer in den Smartie ein. Der Kommentar beinhaltet eine Würdigung der Arbeit,

Hinweise zur Überarbeitung und ggf. weitere Projektvorschläge. Grundsätzlich gilt: Sind der Test oder das Arbeitsergebnis im guten Bereich, so ist das Projekt abgeschlossen und es erfolgt eine weitere Beratung. Reichen die Ergebnisse nicht aus, so muss nachgebessert werden und zwar so lange, bis das Ergebnis die Anforderungen erreicht. In der Regel müssen Arbeitsergebnisse noch einmal überarbeitet und dabei noch einmal abgeschrieben werden. Bei Tests wird eine Verbesserung angefertigt oder die Arbeitsmaterialien werden noch einmal neu bearbeitet und der Test wiederholt geschrieben.

3.2.2.1 Tools im Lernatelier – Kompetenzraster

Kompetenzraster stellen Kompetenzbereiche und Qualifikationsstufen eines Faches als „Ich-kann“-Formulierungen in Form einer Tabelle auf einer A4-Seite dar. Kompetenzraster formulieren so die Standards eines Faches auf verschiedenen Stufen bzw. für verschiedene Jahrgänge.

Das hier verwendete Kompetenzraster mit der Einteilung in A, B und C hat den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen (GER) zum Vorbild. Wie der Name schon sagt, handelt es sich hierbei um ein Referenzmodell für den Fremdsprachenunterricht. So finden sich in den Bildungsstandards für die Fremdsprachen Bezüge auf den GER, nicht jedoch in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Dass ich hier jedoch das Kompetenzraster bevorzuge, liegt nicht nur daran, dass es sich um eine Darstellung von Referenzwerten eignet. Es bietet auch einen praktisch-pädagogischen Vorteil: Ein Kompetenzraster kann die Heterogenität einer Lerngruppe sowie des Lernenden (inter- und intra-individuelle Heterogenität) jenseits von Schulnoten abbilden. Noten stellen grundsätzlich fest, wie gut jemand etwas kann. Dabei erfolgt kaum eine Information darüber, was der Betreffende denn eigentlich kann. Das Kompetenzraster gibt genau hierauf eine Antwort. Es bietet Informationen darüber, was Schülerinnen und Schüler auf welcher Stufe können. Es ist so eine versachlichte Grundlage der Diagnose von Schülerleistungen. Ein Kompetenzraster macht so das individuelle Leistungsprofil eines Schülers transparent und erlaubt es, Stärken und Schwächen darzustellen.

Das Kompetenzraster ist kein Modell des Lernens. Es suggeriert zwar einen linearen Lernweg. Lernen ist jedoch nie linear, sondern stets von Vor- und Rückwärtsbewegungen geprägt. Beim Kompetenzraster geht es vielmehr darum, Schülern eine Orientierung zu bieten, indem individuelle Leistungen mit einem Referenzwert in Beziehung gebracht werden (Müller 2008). Diese Referenzwerte liefert das Kompetenzraster.

Ein verbindliches Kompetenzraster für das Fach Deutsch für Hamburger Schulen gibt es nicht. Dies muss kein Problem darstellen. Schließlich bietet der Entwicklungsprozess eines Kompetenzrasters ein Forum für die intensive Auseinandersetzung mit dem Rahmenplan und die Auseinandersetzung mit eigenen Standards. Der Rahmenplan formuliert Minimalstandards, also Anforderungen, die alle Schülerinnen und Schüler mindestens erreicht haben müssen. Diese Standards können Fachschaften nutzen, um, die Rahmenplanvorgaben präzisierend, schuleigene Schwerpunkte zu setzen, die die eigenen Traditionen und auch die eigenen Schultraditionen beinhalten, z. B. die Teilnahme an Wettbewerben wie „Jugend debattiert“ oder dem Vorlesewettbewerb. Dieser Prozess ist eine Grundlage für die Entwicklung einer gemeinsamen (kriterienorientierten) Sprache, in der Anforderungen formuliert und präzisiert werden.

Leitfaden: Kompetenzraster

Die **Grundlage** des Kompetenzrasters für das Fach Deutsch ist der aktuelle Rahmenplan der jeweiligen Schulform, in unserem Falle also der „Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Deutsch“ aus dem Jahr 2011.⁷ Für den **Hintergrund** habe ich folgende Werke verwendet:

- Grundlegend: Gerhard Zieners (Ziener 2008) Veröffentlichung zu den Bildungsstandards stellt die Wende von der Input- zur Outputorientierung dar und definiert den Kompetenzbegriff, wie er auch hier und in den Rahmenplänen verwendet wird.

⁷ Download unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/2373174/data/deutsch-gym-seki.pdf>; Stand: 27.08.2011

- Fachlich: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (2009) (Lesekompetenz), Michael Becker-Mrotzek und Ingrid Böttcher (2006) (Schreibkompetenz), Heiner Willenberg (2007) (Kompetenzen auf der Grundlage der DESI-Daten⁸), Clemens Kammler (2006) (Literarische Kompetenzen), Gerhard Augst und Mechthild Dehn (2009) (Rechtschreibung) sowie Handreichungen des Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI)⁹.
- Aufgabensammlungen der Schulbuchverlage für die verschiedenen Kompetenzbereiche sowie Aufgaben des Lernstands oder aus den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss.
- Sinnvoll ist es auch, sich andere Kompetenzraster als Beispiel anzuschauen. Aber: Angesichts der Tatsache, dass Kompetenzraster häufig in der Diskussion sind, finden sich im Internet sehr wenige. Beispielhaft sind die Kompetenzraster des Instituts Beatenberg¹⁰ sowie, bezogen auf das Fach Mathematik, die des Hamburger SINUS-Projekts¹¹.

Die große Herausforderung für die Herstellung eines Kompetenzrasters ist, dass es sich dabei, angelehnt an die Beatenberger Kompetenzraster, um eine **Tabelle im DIN-A4-Format** handelt, **die als (verständliche) Orientierung dienen soll**. Die Informationen des Rahmenplans müssen also kondensiert und in Teilen umformuliert werden. Dies ist allein deshalb notwendig, da Kompetenzraster mit „Ich-kann“-Formulierungen arbeiten und nicht, wie der Rahmenplan, Fertigkeiten aufzählen. Weiterhin soll ein Kompetenzraster auch Schülern und Eltern zur Orientierung dienen; folglich müssen die verwendeten Formulierungen verständlich sein. Natürlich ist es auch möglich, das Kompetenzraster auf mehrere Seiten zu verteilen. Daran leidet jedoch die Übersichtlichkeit.

Der **Aufbau des Kompetenzrasters** für das Fach Deutsch kann wie folgt aussehen: In der Vertikalen stehen die Kompetenzbereiche, in der Horizontalen die Kompetenzstufen. Die Kompetenzbereiche sind:

- Verstehen: hören, lesen
- Sprechen: Gespräch, Vortrag
- Schreiben: inhaltlich, formal
- Sprache

Die Kompetenzstufen werden durch Buchstaben und Zahlen (A1.1, A1.2, B1.1 usw.) markiert. Dies ermöglicht auch die Darstellung der Standards für einen bestimmten Jahrgang und für Abschlüsse. Analog zu den Bildungsstandards der Ersten Fremdsprache gehe ich davon aus, dass sich die Sekundarstufe I auf dem Niveau B1/B2 befindet.

A1	A1.1	Grundschule
	A1.2	
A2	A2.1	Beobachtungsstufe
	A2.2	Ende Jg. 6
B1	B1.1	Sekundarstufe I
	B1.2	
B2	B2.1	Ende Jg. 10
	B2.2	Abitur grundlegendes Niveau
C1	C1.1	Abitur erhöhtes Niveau

Das Kompetenzraster für die Sekundarstufe I umfasst die Kompetenzstufen A2.1 bis B2.1. Da es auch hier keine einheitlichen Vorgaben gibt, ist es grundsätzlich auch möglich, statt Bezeichnungen wie A1.1 etc. auch die Jahrgangsstufen zu setzen. Das Kompetenzraster

⁸ DESI steht für „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-Interational“. Das Forschungsprojekt hat in den Jahren 2003 und 2004 die Leistungen von ca. 11.000 Lernenden der 9. Klassen untersucht.

⁹ <http://li.hamburg.de/publikationen/>; Stand: 17.12.2011

¹⁰ <http://www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen/instrumente/kompetenzraster.html>; Stand: 01.12.2012

¹¹ http://www.sinus-hamburg.de/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=34&Itemid=5; Stand: 28.08.2011

soll jedoch eigentlich keine Übersicht über die Jahrgänge geben, sondern stellt Kompetenzstufen dar. Und das Erreichen der Kompetenzstufen hängt nicht unbedingt mit den Jahrgängen zusammen. Gibt es denn nicht etliche Schüler, die im Jahrgang 9 eigentlich schon Inhalte auf dem Niveau B2.1 bearbeiten könnten? Gibt es gleichzeitig nicht auch eine Reihe von Schülern, die im Jahrgang 10 sich auf dem Niveau B1.1 befinden? Das Kompetenzraster richtet den Fokus auf das, was die Schüler können und lässt somit auch eine jahrgangsübergreifende Sichtweise zu.

Kompetenzraster Deutsch 5-10 Version 1213 | Hendrik Stammemann

	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1
hören	Ich kann in Gesprächen und Erzählungen über Themen, die mir gut bekannt sind, Einzelheiten verstehen und Informationen finden. Ich kann das Hauptthema von Vorträgen oder einfachen Tonaufnahmen verstehen.	Ich kann in Hörtexten Gestaltungsmittel (z. B. Anzahl der Sprecher, Sprechweise, Sprechweise, musikalische Untermalung) erkennen. Ich kann die Sprechweise, Hörart erkennen (Erzählung, Hörspiel, Gedicht oder Nachricht/Beitrag (im Radio und Fernsehen)).	Ich kann einfachen Hörtexten (Radio- und Fernsehsendungen, Nachrichten) wichtige Informationen entnehmen (Thema, Figuren, Handlungswendungen). Ich kann über Unterhaltung (Fernsehen) oder einen Vortrag folgen und verstehen (Thema, Aussagen der Teilnehmerinnen).	Ich kann Hörtexte zu Themen (kurze Vorträge und Gespräche), die mich persönlich interessieren, verstehen und wesentliche Aussagen notieren. Ich kann Stimm- oder Melodieverläufe verwenden. Ich kann Gestaltungsmittel eines Hörtextes beschreiben.	Ich kann Gesprächsbeiträge anderer in sachlich angemessener Form zusammenfassen. Ich kann inhaltliche Aufbau- und Gestaltungsmittel von komplexen Hörtexten (z. B. Radiosendungen) benennen. Ich kann Begriffe, Vokabeln (begriffe) machen mit Notizen.
verstehen	Ich kann kurze Texte (Gesprächen, Sachtexte, Gedichte) lesen und wichtige Informationen entnehmen. Ich kann meine Eindrücke zu einer Geschichte oder einem Bild wiedergeben und begründen. Ich kann in kurzen Erzählungen, Sachtexten oder auch Grafiken Informationen finden, indem ich sie überfliege oder gezielt suche. Ich kann in mehreren Texten, z. B. Fachtexten, finden. Ich kann in einem Sachtext, z. B. Quiz, Aussagen bewerten, z. B. richtig oder falsch.	Ich kann längere Jugendbücher, die mich interessieren, lesen und wesentliche Aspekte erkennen, auch wenn sie nicht ausdrücklich im Text genannt werden (Figuren, Handlungswendungen, Konflikte). Ich kann grundlegende literarische Gestaltungsmittel, z. B. Bild, Ton, Perspektive (vgl. auf eine Festscheibe anwenden). Ich kann einfachen Grafiken und Diagramme, die wesentlichen Informationen enthalten und bewerten. Ich kann Texte in Abschnitte einteilen und diesen sinnvolle Zwischenüberschriften geben. Ich kann Texte Informationen entnehmen und diese anhand der W-Fragen wiedergeben. Ich kann Merkmale einzelner Textsorten beschreiben (Märchen, Fabel, Kern, Sachtext). Ich habe mindestens acht Werte der Kinder- und Jugendliteratur gelesen und eines vorgestellt. Ich werde Lesefesthalten an. Ich kann ein Buch in der Buchhandlung finden und ausleihen.	Ich kann Texte aus Zeitschriften oder Jugendbüchern zügig (still) lesen. Ich kann die wesentlichen Elemente, z. B. Figuren und ihre Handlungsmotive, Haupt- und Nebensätze, Handlungsabläufe, Konflikte sowie Figurenkonstellationen in Erzähltexten unterschiedlicher Gattungen erkennen. Ich kann übersichtliche Sachtexte verstehen und die darin enthaltenen Thesen und Argumente finden. Ich kann unbekannte Wörter und Fremdwörter recherchieren und nutze dazu Suchmaschinen oder Nachschlagewerke. Ich verstehe unterschiedliche Lesestrategien (überfliegendes, selektives Lesen, S-Schritt, Gesamtgedächtnis). Ich kann journalistische Texte lesen und hinsichtlich ihrer Informations- und Unterhaltungsfunktion untersuchen, z. B. Bericht, Reportage, Interview, Kommentar. Ich kenne eine Reihe von epischen, lyrischen und dramatischen Texten der Gegenwart und der lit. Tradition. Ich kenne eine Reihe von epischen, lyrischen und dramatischen Texten der Medien (Schulnetz, Nutzung sozialer Netzwerke).	Ich kann in Sachtexten, in denen argumentiert wird, die Haltung der Verfasser erkennen und Thesen und Argumente finden. Ich kann ausgehend von meinen Textverständnis und der Einleitung von Schlüsselwörtern, Metaphern, Symbolen, rhetorische Frage (Aufforderung) eine eigene Deutung eines Textes entwickeln. Ich kann Textabschnitte, z. B. eines Werbeartikels, erkennen und Zusammenhänge zwischen der Intention der Wortwahl und der grafischen Gestaltung darstellen. Ich kann aus nicht literarischen Texten (z. B. Cartoons, Tabellen) Informationen entnehmen (beschreiben, in anderen Themen verbinden). Ich kann zentrale Textfunktionen unterscheiden, z. B. informierend, appellierend, inszenierend, kommentierend. Ich kann grundlegende mediale Gestaltungsmittel, z. B. des Films benennen und ihre Wirkung beschreiben. Ich kann ausgehend von einer Aufgabenstellung Informationen aus mehreren Texten (Bildtexte, Suchmaschinen, Online-Datentexte), herausarbeiten und dokumentieren. Dabei kann ich Verweise nach ihrer Seriosität beurteilen. Ich kann literarische Texte unter einzelnen Aspekten miteinander in Bezug setzen.	Ich kann literarische Texte der Tradition lesen und verstehen, auch wenn sie nicht immer in der Standardsprache sind. Ich kann den Inhalt argumentierender Texte wiedergeben, zwischen normativen und deskriptiven Aussagen unterscheiden und den Aufbau unter Berücksichtigung des stilistischen Kontextes (Autor, Publikum, Ziel) unterscheiden. Ich erkenne in literarischen Texten metaphorische, symbolische, parabolische und allegorische Bildungen und kann wesentliche (rhetorische Mittel) benennen sowie in Anlehnung an sie Texte und Kontexte verstehen. Ich kann Begriffe und Fachausdrücke in Fachsprache (z. B. Roman, Erzählung) erklären. Ich werde elementare Verfahren der Filmanalyse (Kamera, Kamerawinkel, Einstellungen), eigene dramatische Strukturen, z. B. von TV-Serien (Figuren, Plot, Story).
lesen	Ich kann deutlich und verständlich sprechen. In einem Gruppengespräch kann ich anderen geordnet und verständlich von meinen Eindrücken oder von meinen Arbeitsergebnissen erzählen. Ich kann mich zusammenhängend an einem Gespräch beteiligen und meine Meinung äußern.	Ich kann mich in unterschiedlichen Gesprächssituationen (z. B. Klassenrat, Unterrichtsbesprechung, Streitgespräch, Gruppengespräch) passend verhalten und zum Gesprächsverlauf beitragen. Ich kann mögliche Ursachen für Verständigungsprobleme benennen. Ich kann die Beiträge von anderen wiedergeben und an sie anknüpfen. Ich kann die Beiträge anderer beobachten und ihnen eine Rückmeldung geben.	Ich kann Redebeiträge einlesen (Anknüpfungen, rhetorische Mittel) und so, z. B. in einer Diskussion, sprachlich angemessene Beiträge formulieren. Ich kann ein Interview vorbereiten und durchführen. Ich kann andere im Gespräch über Themen, z. B. die Darstellung, informieren und verwerde dabei einen angemessenen sprachlichen Ausdruck.	Ich kann mich in unterschiedlichen (formalen) Gesprächssituationen angemessen sprachlich verhalten (z. B. Bewerbsgespräch, Prüfungsgespräch, Interview, Anlegen, Beschwerde). Ich kann aktiv an einer Debatte teilnehmen. Ich kann Gesprächsverläufe vorbereiten und erklären. Ich kann mich mit anderen über meine eigene Deutung, z. B. einer Erzählung, austauschen und diese mit ihnen diskutieren. Ich kann Fachtermini in eigenen Worten zusammenfassend wiedergeben. Ich kann Arbeitsgespräche wissensorientiert (z. B. in einem Lesebild, Lernbild, einer grafischen Figurion) vorstellen. Ich kann ein Statement (z. B. in einer Debatte) zu Themen abgeben, die mich betreffen. Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen.	Ich kann ein Gesprächsprotokoll (Hörprotokoll) erstellen und dieses in einer Präsentation verwenden. Ich kann eine Präsentation zu einem vorbereiteten Thema halten. Dabei verwende ich ein Lemphat, die Tafel oder Folien und Karteikarten/Steckbriefe.
sprechen	Ich kann einen kurzen vorbereiteten (literarischen) Text flüssig und verständlich vorlesen, auch wenn mehrere Wörter darin vorkommen. Ich kann einen kurzen Text, z. B. ein Gedicht, auswendig vortragen. Ich kann an Arbeitsgesprächen, z. B. Ergebnisse einer Gruppenarbeit, geordnet und verständlich vorstellen. Ich kann anderen mit einfachen Mitteln Gegenstände und Vorgänge des Alltags beschreiben.	Ich kann einen Text in Ansätzen planen (z. B. durch Stichwörter oder durch eine Mindmap). Ich kann von einfachen Ereignissen anhand der W-Fragen berichten. Ich kann anderen Regeln und Abläufe, z. B. in Spielen erklären und verwenden, die dabei das passende Tempus. Ich kann in einem Text (z. B. einem Lesetext) meine Meinung äußern und zu etwas aufufen. Ich kann unter Anleitung Fehler in der RS markieren und Fehler schwerpunkte erkennen. Ich kann mein Lernen mit Hilfe eines Portfolio überleiten.	Ich kann in einem Argumentieren Text andere zu etwas aufufen (Appell). Ich kann kreativ mit Texten umgehen, z. B. eine Erzählung zu einer Bilder-geschichte schreiben, eine Begebenheit aus einer anderen Perspektive schreiben, eine Fiktion, Rap gestalten. Ich kann einen Bericht über ein wichtiges Ereignis/Ereignis schreiben und dann von Erfahrungen und Eindrücken berichten (Schülerzeitung, Lesetagebuch). Ich kann ein Protokoll, z. B. zu einer Klassenratstunde, schreiben. Ich kann zu Themen zu vorbereiteten Themen Mitschriften und begründet Stellung nehmen.	Ich kann nach längere Texte outline und beschrift mit der Hand schreiben. Ich kann in einem Text die Groß- und Kleinschreibung richtig einsetzen. Ich kann häufig benutzte Fremdwörter weitgehend richtig schreiben, z. B. Niveau, Energie, These, Level. Ich kann meine Texte durch Absatzstrukturen und durch Konjunktionen verbinden. Ich kann Aktive- und Passivkonstruktionen erkennen sowie Sätze von Aktiv in Passiv umschreiben und umgekehrt. Ich kenne eine Reihe grammatischer Begriffe, um Satzglieder zu bestimmen oder sprachliche Erscheinungen zu beschreiben, z. B. Anglizismen. Ich kann zwischen privaten und öffentlichen Kommunikationssituationen unterscheiden.	Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen. Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen.
vortrag	Ich kann die wesentlichen Informationen eines Textes festhalten (z. B. in einer Tabelle). Ich kann anderen einen Brief schreiben (z. B. eine Einladung oder einen Leserbrief). Ich kann einfache Handlungen beschreiben. Ich kann von eigenen Eindrücken erzählen und benutze dabei das passende Tempus. Ich kann einfache Gegenstände beschreiben und verwende dabei das passende Tempus. Ich kann einen Text nach vorgegebenen einfachen Regeln überarbeiten.	Ich kann sprachlich korrekte Sätze schreiben. Ich kann Texte mit Hilfe eines PC schreiben. Ich kann in einem Text die meisten Wörter, die ich kenne, richtig schreiben. Themen sie am Zeilenrand korrekt und kann in Algorithmen die Satzzeichen (Haustext, Nebensatz, wörtliche Rede) richtig setzen. Ich kann ein einfaches Poster gestalten (Titel, Umrisspunkte). Ich schreibe Normen und Normalisierungen groß.	Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen. Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen.	Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen. Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen.	Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen. Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen.
formal	Ich kann die wesentlichen Wörter und Tempora bestimmen und Beispiele bilden. Ich kann Normen erkennen. Ich kann Haupt- und Nebensätze (kausal, temporal) voneinander sowie verschiedene Satzarten unterscheiden. Ich kenne das Niederdeutsch. Ich kann Wortfelder und Wortfamilien darstellen.	Ich kann Sätze in Satzglieder unterteilen. Hierzu nutze ich grammatische Proben (Vergleichssatz, Passivprobe). Ich kann einfache Proben, z. B. Verälgungsprobe, zur Überprüfung der Rechtschreibung anwenden. Ich erkenne Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen sowie zwischen dem Standard- und dem Umgangssprache. Ich kann Vergleiche, z. B. mit dem Englischen, anstellen. Ich kann Wortbedeutungen in Texten untersuchen und erkenne einfache Metaphern.	Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen. Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen.	Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen. Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen.	Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen. Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen.
sprache	Ich kann die wesentlichen Wörter und Tempora bestimmen und Beispiele bilden. Ich kann Normen erkennen. Ich kann Haupt- und Nebensätze (kausal, temporal) voneinander sowie verschiedene Satzarten unterscheiden. Ich kenne das Niederdeutsch. Ich kann Wortfelder und Wortfamilien darstellen.	Ich kann Sätze in Satzglieder unterteilen. Hierzu nutze ich grammatische Proben (Vergleichssatz, Passivprobe). Ich kann einfache Proben, z. B. Verälgungsprobe, zur Überprüfung der Rechtschreibung anwenden. Ich erkenne Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen sowie zwischen dem Standard- und dem Umgangssprache. Ich kann Vergleiche, z. B. mit dem Englischen, anstellen. Ich kann Wortbedeutungen in Texten untersuchen und erkenne einfache Metaphern.	Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen. Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen.	Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen. Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen.	Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen. Ich kann mich in einem Vortrag auf einen Text beziehen.

3.2.2.2 Tools im Lernatelier – Beratungsbogen

Beratung
für



The Road to success is always under construction!

Baustellen:

Baustelle <small>III = sehr dringend</small>		auf Kompetenzstufe ... konzentrieren
<input type="checkbox"/> Hören		
<input type="checkbox"/> Lesen		
<input type="checkbox"/> Gespräch		
<input type="checkbox"/> Vortrag		
<input type="checkbox"/> inhaltliches Schreiben		
<input type="checkbox"/> formales Schreiben		
<input type="checkbox"/> Sprachwissen		

Der Beratungsbogen beinhaltet die Bereiche des Kompetenzrasters. Die Lehrperson trägt die Baustellen eines jeden Schülers in den Beratungsbogen ein und gibt Meilensteine vor. Wenn ein Schüler z. B. Probleme mit der Rechtschreibung hat, so ist im Beratungsbogen der Bereich des „Formalen Schreibens“ markiert. Weiterhin finden sich Hinweise bezüglich der zu bearbeitenden ersten Aufgaben.

Wie wird der Kompetenzstand eigentlich diagnostiziert? Natürlich ist es möglich, ein Testat durchzuführen und es gibt schon eine Reihe von Tests, mit deren Hilfe man z. B. das formale oder das inhaltliche Schreiben testen kann. Das Problem ist nur, dass die Testauswertung in der Regel wertvolle Zeit in Anspruch nimmt, die mit der personalisierenden Förderung besser genutzt wäre. Dies Problem tritt besonders in zentralen Testungen auf. Natürlich sind empirisch fundierte Testungen richtig und wichtig, wenn es um einen schulinternen Vergleich oder wenn es um eine objektive Einschätzung der Schülerleistungen vor dem Hintergrund der Schulkarriere geht. Für personalisierende Arrangements benötigen wir jedoch eine schnellere Rückmeldung und vor allem eine Grundlage zur Diagnose sämtlicher im Kompetenzraster zu findenden Kompetenzbereiche. Dies gibt es meines Wissens bisher noch nicht.

Es bleibt die kriteriengestützte und prozessorientierte Beobachtung (z. B. durch den Entwicklungsbogen), die fachdidaktische Analyse von Leistungen beispielsweise im Rahmen von Hausaufgaben oder Leistungsüberprüfungen (gestützt durch das Kompetenzraster). Diese ermöglichen zusammengenommen einen Blick auf die Baustellen der Schüler (vgl. Tschekan 2011, 122 ff.).

3.2.2.3 Tools im Lernatelier – Projektkarten

Ein Beispiel: Im Beratungsbogen für eine siebte Klasse steht, der Schüler solle seine Lesekompetenz trainieren und hierzu ein Buch aus der schulinternen Lektüreliste der Jahrgänge 8 oder 9 aussuchen. Die Leselisten hängen im Klassenraum aus. Ein Buch ist da schnell gefunden und beschafft. Aber was dann? Was kann der Schüler mit dem Buch tun? Welche Produkte kann er erstellen? Hier setzen die Projektkarten an. Projektkarten gibt es für jeden Kompetenzbereich und für jede Kompetenzstufe des Kompetenzrasters.

Die Schüler suchen sich auf der Grundlage des Beratungsbogens eine der Projektkarte in dem Bereich und auf dem Niveau, an dem sie arbeiten, aus. Wenn auf dem Beratungsbogen also der Bereich „formales Schreiben“ markiert und das Niveau A2.2 mit dem Hinweis „Zeichensetzung“ angegeben ist, so erwarte ich, dass die Lernenden die entsprechende Karte wählen, ein Smartie (s.u.) bearbeiten, mit mir einen Termin für die Abgabe des Projekts oder für einen Test vereinbaren und sich dann die entsprechenden Arbeitsblätter nehmen und bearbeiten.

Beispiel: Lesen und Schreiben

Diese Karte bezieht sich auf die Kompetenzen der Jahrgänge 8 (B1.1.) bis 10/11 (B2.1). Oben steht der Kompetenzbereich, gefolgt von den Kompetenzstufen. Darunter, optisch hervorgehoben, die Tätigkeit, um die es geht. Die Kompetenz, dem Kompetenzraster entnommen, steht darunter. Nun kommen die Aufgabe und eine Erläuterung. Zur Auswahl hängen die schulinternen Leselisten für die Jahrgänge 8, 9, 10 und für die Oberstufe in der Klasse.

Bei dieser Karte Projektkarte geht es um das inhaltliche Schreiben. Die vorliegende Karte geht auf eine Anforderung ein, die im Deutschunterricht ab der 6. Klasse gestellt wird: Ein Bildtext soll in einen kontinuierlichen Erzähltext umgewandelt werden. Durch die Präzisierung des Projekts im Smartie (s.u.) kann das Niveau der Aufgabe gehoben werden. So hat eine Schülerin in der 9. Klasse zwar diese Karte gewählt, musste in ihrer Erzählung jedoch statt wörtlicher Rede durchgängig den Konjunktiv sowie sämtliche Adverbialsätze verwenden.

Lesen B

Bücher lesen

⇒ Ich kann in längeren Erzähltexten die Handlungsmotive und Konflikte sowie Figuren erkennen und beschreiben.

- Vereinbare, ein Buch zu lesen.
- Stelle eine Figur des Buches in einer Figurenbiografie vor.

Figurenbiografie:

- Du stellst Figuren aus einem Buch vor und schreibst eine Biografie (=Lebensgeschichte: Wo kommt sie her? Wie sieht sie aus? Was sind ihre Eigenschaften? Wer sind ihre Freunde? Hat sie Feinde? Warum? Welche Ziele hat sie? Wie und wo lebt sie?). Du baust Informationen aus dem Buch ein.
- Du kannst die Biografie auch aus der Sicht der Figur schreiben.
- Stelle die Figur grafisch dar (Bild, Foto)

Schreiben inhaltlich A2.2

eine Bildgeschichte schreiben

- Suche dir ein Bild oder eine Bildergeschichte, z.B. „Vater und Sohn“, aus.
- Schreibe eine anschauliche Geschichte oder ein Gedicht zu diesem Bild. Verwende hierzu Adjektive, passende Verben und wörtliche Rede.

Beispiel: Sprechen

Sprechen Vortrag B1.1

„Quasseln“ - spontan erzählen 2

- **Bereite dich zu fünf Themen deiner Wahl vor. Es können auch Gegenstände oder Orte sein.**
- **Auf Zuruf musst du vor Publikum zwei Minuten etwas zu diesen Gegenständen erzählen.**
- **Begeistere dich für dein Thema:**
 - **Informiere deine Zuhörer!**
 - **Sprich frei!**
 - **Achte auf Gestik und Mimik!**
 - **Schau deine Zuhörer an!**

Es gibt eine Reihe von Schülern, die Probleme haben, vor einer größeren Gruppe frei zu sprechen. Eine Aufgabe, welche diese Fähigkeit trainieren soll, findet sich in der „Quasselkarte“. Die Vorbereitung besteht darin, dass Lernende sich auf eine Anzahl von Themen vorbereiten. Dabei muss es sich nicht um Anspruchsvolles handeln, da es ja um das Trainieren des freien Sprechens geht. Die Schüler, die diese Karte nahmen, wählten sich z. B. folgende Themen aus: ‚Schuhe‘, ‚Garten‘, ‚Heizung‘. Die Ergebnispräsentation besteht darin, dass der Lernende vor die Klasse tritt und eins seiner Themen zugerufen bekommt. Hierüber muss er dann frei und zusammenhängend etwa zwei Minuten lang sprechen. Nach der Präsentation folgt die Rückmelderunde aus dem Plenum („Was hat er gut gemacht?“ „Was kann er besser machen?“).

Präsentationen stellen für das Lernatelier eine Herausforderung dar: Sie binden Zeit und sind schwer zu dokumentieren. Hierzu hat sich während des Unterrichts die folgende Lösung ergeben: Schülerinnen und Schüler nehmen ihre Präsentationen auf Video oder Audio auf und reichen sie digital auf CD oder Stick ein. Besonders schüchternen Schülern bietet dies die Möglichkeit, Fähigkeiten in einem ‚geschützten‘ Rahmen darzustellen.

Beispiel Hören

Hören B

Verstehen

- **Höre dir Nachrichtensendungen im Radio an oder lade dir Podcasts, z.B. aus der NDR Mediathek (www.ndr.de/mediathek).**
- **Schreibe eine Inhaltsangabe.**

Wenn man das Fach Deutsch auch als sprachliches Fach wahrnimmt, dann darf das Hörverständnis als rezeptive Fähigkeit nicht fehlen.

Die vorliegende Karte nimmt das Internet als Ressource. Tatsächlich bieten sich dort auf den Internetpräsenzen der Fernsehsender oder der Radiosender eine Reihe von guten Möglichkeiten, um das Hörverstehen zu schulen. In der Karte geht es darum, dass Schüler sich beispielsweise in der Mediathek des NDR einen Podcast auswählen und dazu eine Inhaltsangabe schreiben. Auch youtube bietet neben journalistischen eine Reihe von literarischen Texten, die zum Hörverstehenstraining geeignet sind. Im Hinblick auf die vorliegende Aufgabenkarte haben Lernende häufig die Sendung „Zeitzeichen“ (NDR-Info) genommen. In Teilen habe ich Inhaltsangaben bekommen, in Teilen haben Lernende jedoch auch andere Produktformen mit mir abgesprochen, z. B. einen Brief oder ein Lernplakat.

3.2.2.4 Tools im Lernatelier – Smartie¹²

Der Smartie ist ein Tool, mit dem Lernende ihre eigenen Projekte im Vorhinein planen und im Nachhinein reflektieren: Um was genau geht es? Was ist der Weg zum Ziel? Der bearbeitete Smartie muss vom Lehrenden gegengezeichnet werden. Er kann unten im Lehrerfeld weitere Aspekte einfügen, die für die Bearbeitung entscheidend sein sollen. Erst, wenn dieser Prozess abgeschlossen ist, beginnt die Arbeit am Projekt.

Smartie

Name:.....

Kompetenzbereich/Kompetenzstufe:

Titel:

	Schreibe, wenn möglich, in ganzen Sätzen! Die Gedanken bilden sich beim Schreiben!!	Fragen
Um was genau geht es?		Um was genau geht es? Was wissen wir schon? Womit hat das tun? Was hat das mit uns zu tun? Was kann das mit anderen zu tun haben? Stichworte, Skizzen, Mindmap, anderen erklären, ...
Der Weg zum Ziel		Welche Inhalte werden wir untersuchen? Wie gehen wir vor? Wer macht was? Was müssen wir weiter tun? Planungsskizze und Meilensteine. Worauf soll besonders geachtet werden?
Lehrerfeld		Worauf soll besonders geachtet werden?

¹² Der Begriff „Smartie“ ist in Beatenberg geprägt worden und wird dort für die Planung und Reflexion von Projekten innerhalb des Lernbüros verwendet. Das Aussehen habe ich für die Verwendung im Lernatelier angepasst. Der Name „Smartie“ stammt von den Leitsätzen zur Zielformulierung: Sie sollen ‚smart‘ sein, also spezifisch, messbar, aktuell, relevant und terminiert.

AUSWERTUNG / FEEDBACKS / BILANZ

Wie zufrieden bin ich mit dem Ergebnis?

1 10

Wie zufrieden bin ich mit dem Prozess?

1 10

Begründung

.....

.....

.....

.....

Nach dem Spiel ist vor dem Spiel.

(Sepp Herberger)

Was lerne ich daraus? Was ist gelungen? Was mache ich in Zukunft so oder anders? Was sind meine nächsten Pläne?

.....

.....

.....

.....

.....

Kommentar (Lehrer):

.....

.....

.....

DATUM:

UNTERSCHRIFTEN:

Die zweite Seite reicht der Schüler am Ende mit dem bearbeiteten Projekt ein. Er schätzt zunächst seine eigene Zufriedenheit mit dem Ergebnis und mit dem Prozess auf einer 10-Punkte-Skala ein und begründet sie anschließend. Schließlich wird er dazu angehalten, Schlüsse auf das nächste Projekt zu ziehen. Der Lehrerkommentar schließt den Smartie ab.

3.2.3 Portfolio

In einem Portfolio präsentieren Schüler ihre Arbeitsergebnisse. Dies können die Ergebnisse des Lernateliere sein. Schüler können auch Aufgaben des Lernplans in einem Portfolio darstellen oder anderweitige Lernleistungen, die z. B. im Rahmen des Lernentwicklungsgesprächs durchgeführt worden sind, präsentieren. Was ist eigentlich der Unterschied zwischen einem Portfolio und einer Projektmappe? Im Portfolio werden nicht nur die Arbeitsergebnisse präsentiert, sondern dort finden sich auch eine Dokumentation sowie eine Reflexion des Arbeits- und Lernprozesses. Diese Reflexion kann durch die Lernenden selbst oder durch Freunde oder Familienmitglieder geschehen (vgl. Winter 2008, 187 ff.). Die Reflexion bzw. die Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitsergebnis ist ein wesentlicher Bestandteil des portfoliogestützten Lernens.

Ein Portfolio kann ein Teil eines Unterrichtsvorhabens im lernplanbasierten Unterricht sein.

<p style="text-align: right;">_____ 11</p> <p>Vocabulary</p> <ol style="list-style-type: none"> Use the worksheets to write down the vocabulary and learn the new words. Create a list of 30 <u>new</u> words. Work on WS 8. 	<p style="text-align: right;">_____ 12</p> <p>Grammar: irregular verbs</p> <ol style="list-style-type: none"> Revise and learn the irregular verbs on the last page of the story. Make a test for your partner with twelve blanks (Lücken). Then correct the test. 	<p style="text-align: right;">_____ 13</p> <p>Creative writing</p> <ol style="list-style-type: none"> Write down a dialogue between Sherlock Holmes and a policeman in which they talk about the case. Practice and perform the dialogue with a partner. Write a police report about the events at Stoke Moran. Write Helen Stoner's letter to Holmes. Write a diary entry. You can choose the character.
<p style="text-align: right;">_____ 14</p> <p>Creating a game <i>Choose one assignment!</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Together in a group create a game of any kind called "The Speckled Band". Create a taboo game for the story. Create a quiz for the class. 	<p style="text-align: right;">_____ 15</p> <p>Cover sheet for the story</p> <ol style="list-style-type: none"> Create a cover sheet for the story. 	
<p style="text-align: right;">_____ 16</p> <p>Portfolio; due: _____</p> <p>Contents:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ boxes 11 to 14 ♣ letter of evaluation (Portfoliobrief) ♣ table of contents ♣ title page/cover sheet (box 15) ♣ You can choose one of the three boxes: 4, 5, 10 		

Der Auszug ist ein Lernplan aus dem Englischunterricht der 7. Klasse. Der Gegenstand ist die Sherlock Holmes-Erzählung „The Speckled Band“. Die Lernenden arbeiten frei an den Aufgaben (Planarbeit). Unterrichtsgespräche unterbrechen ihre Arbeiten, um Inhalte für die ganze Klasse zu sammeln und um Sprechansätze zu bieten. Die Ergebnissicherung erfolgt durch ein Portfolio (Kasten 16). Zu einem festgesetzten Datum müssen die Lernenden eine Zusammenstellung ihrer Ergebnisse abgeben. Diese bestehen aus einigen fest zu bearbeitenden Kästen, Wahlmöglichkeiten, einer Titelseite, einer Inhaltsaufstellung sowie einem Portfoliobrief.

Wie oben dargestellt, ist das Besondere an einem Portfolio, dass Lernende ihren Arbeitsprozess reflektieren. Ich möchte zwei Tools vorstellen, die Schülern bei dieser Reflektion unterstützen.

Im **Portfoliobrief** schreiben Lernende einen Brief an die eigenen Eltern, den besten Freund oder an den Lehrer. Das Thema des Briefes ist das Arbeitsergebnis des vorliegenden Projekts sowie der Arbeitsprozess. Die Lernenden bekommen hierzu eine Information darüber, was in einem Portfoliobrief enthalten sein soll.

Beim Portfoliobrief sollen Schüler ihren eigenen Arbeitsprozess versprachlichen. Sie werden so dazu angehalten, ihn in eine nachvollziehbare Ordnung zu bringen und zu kognitivieren. Im Portfolio geht es vorwiegend um die Akzentuierung der positiven Ergebnisse. Der Schreiber soll sein Arbeitsergebnis vorstellen, die interessanten Dinge und die Ergebnisse, mit denen er selbst am meisten zufrieden ist, herausstellen. Der Portfoliobrief kann so auch die Wertigkeit erhöhen, die die eigene Arbeit für den Lernenden hat.

DER PORTFOLIOBRIEF



DEIN PORTFOLIOBRIEF SOLL EIN RICHTIGER BRIEF AN DIE LESER DEINES PORTFOLIOS SEIN.

SCHREIB ALSO BITTE IN GANZEN, VOLLSTÄNDIGEN SÄTZEN.

DAS SOLLTE IN DEINEM PORTFOLIOBRIEF STEHEN:

- Anrede (Lieber Leser...)
- Was sind die Themen deines Portfolios?
- Was findet man alles in deinem Portfolio?
- Welche Arbeit im Portfolio ist dir am allerbesten gelungen? Begründen!
- Mit welcher Arbeit im Portfolio bist du am wenigsten zufrieden? Begründen!
- Welche Aufgabe im Portfolio fandest du am interessantesten?
- Mit welcher Aufgabe hattest du am meisten Schwierigkeiten?
- Was würdest du bei deinem nächsten Portfolio anders machen?
- Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste, das du bei dieser Portfolioarbeit gelernt hast?
- Ein persönlicher Kommentar (eine Meinung, ein Gedanke, eine Frage)



Ein weiteres Tool ist der Einsatz von **Skalierungen**. Schüler geben mit Blick auf ihre Ergebnisse Auskunft über ihr Arbeitsverhalten und ihre Einschätzung des Ergebnisses. Auf einer fünfstufigen Skala schätzen sie sich ein.

Selbstbeurteilung

Ich habe mein Bestes gegeben.						Ich hätte deutlich mehr tun können.
-------------------------------	--	--	--	--	--	-------------------------------------

Mit meinem Ergebnis bin ich sehr zufrieden.						Mit meinem Ergebnis bin ich nicht zufrieden.
---	--	--	--	--	--	--

Das Ziel der Reflektion ist, dass Lernende sich mit ihrem Arbeitsprozess und ihrem Ergebnis auseinandersetzen. Dabei geht es nicht um eine ‚richtige‘ Einschätzung. Da ich als Lehrender daran interessiert bin, was der Schüler über sein Arbeitsverhalten denkt, bin ich daran interessiert, dass er sich einschätzt, um mit ihm darüber in einen Dialog eintreten zu können. Bei der Skalierung können durch die Selbsteinschätzung des Lernenden Rückschlüsse auf sein Selbstbild (Wie nimmt der Schüler die eigene Anstrengung wahr?) gezogen werden. Auf einer solchen Grundlage kann ich das Fremdbild, das ich vom Lernenden habe dagegensetzen und Ähnlichkeiten oder Unterschiede festzustellen. Weitere Hinweise zum Einsatz von Portfolios bieten Easley/Mitchell 2004.

3.2.4 Personalisierende Reflexion überfachlicher Kompetenzen: Entwicklungsbogen¹³

Lernplan und Lernübersicht sind auf ein Unterrichtsvorhaben begrenzt. Sie beziehen sich auf die fachlichen Kompetenzen. Auch das Lernatelier fokussiert die fachlichen Fertigkeiten. Wie steht es jedoch mit den überfachlichen Kompetenzen, z. B. die Mitarbeit während des Unterrichts, die Organisation des eigenen Arbeitens, die sachorientierte Mitarbeit in Gruppen- oder Partnerphasen und nicht zuletzt das Verhalten während des Unterrichts?

Durch das Arbeits- und Sozialverhalten im Unterricht gibt ein Schüler Auskunft darüber, inwieweit er ein Verhältnis zum Lerngegenstand eingehen kann, welche Einstellung zum schulischen Lernen er hat. Natürlich gibt die Quartalsnote eine Information über die Unterrichtsleistungen und während der Notenbesprechung können Schüler über ihre Stärken und Schwächen informiert werden. Wäre es aber nicht sinnvoller, wenn Schüler schon zu Beginn des Schuljahres wüssten, worauf es ankommt? Wäre es nicht sachdienlich, wenn wir die Kriterien, nach denen wir Unterrichtsleistungen bewerten, offen legten? Und: Was wäre, wenn Schüler eine Grundlage hätten, um ihr eigenes Verhalten kriterienorientiert zu entwickeln? Hier setzt der **Entwicklungsbogen** an.

3.2.4.1 Aufbau des Entwicklungsbogens

Der Entwicklungsbogen ist die Beobachtungs- und Bewertungsgrundlage für die unterrichtlichen Leistungen in einem Schuljahr. Er zeigt Dimensionen der sonstigen Mitarbeit auf und beschreibt sehr gute bis hin zu ungenügenden Leistungen für jeden einzelnen Bereich. Derzeit finden sich im Entwicklungsbogen folgende Dimensionen:

- Mitarbeit,
- Inhalt,

¹³ Der hier vorgestellte Entwicklungsbogen ist in der hier dargestellten Form im Schuljahr 11/12 den Jahrgangsstufen 7 und 8 in den Fächern Englisch und Deutsch eingesetzt worden. Der Bogen ist eine Gemeinschaftsproduktion der Deutsch- und Englischkollegen in den Jahrgängen 7 und 8 am Gymnasium Heidberg.

- Leistungsverhalten,
- Verhalten in der Gruppenarbeit/Partnerarbeit und die
- Hausaufgaben und Arbeitsmittel.

Der Entwicklungsbogen liegt der Lehrperson und den Lernenden vor. Lernende können so transparent Gütekriterien der Unterrichtsleistungen wahrnehmen und sich daran orientieren (Wo stehe ich? Wo will ich hin?). Der Entwicklungsbogen ist gleichzeitig die Beobachtungsgrundlage des Lehrenden und dient der kontinuierlichen Diagnose der Schülerleistungen (vgl. Paradies/Wester/Greving 2011, 139).

Der Entwicklungsbogen ist die Grundlage für die Leistungsrückmeldungen am Ende eines jeden Quartals sowie eine Grundlage der Lernentwicklungsgespräche.

Name:		1. Quartal: rosa		2. Quartal: blau		3. Quartal: gelb		4. Quartal: grün	
Bereiche	😊😊	😊	😐	😞	😞😞	😞😞	😞😞	😞😞	😞😞
1. Mitarbeit	- beteiligt sich sehr häufig, zuverlässig	- beteiligt sich häufig	- beteiligt sich regelmäßig	- beteiligt sich gelegentlich, vielfach nur auf Ansprache	- beteiligt sich selten, meist nur auf Ansprache				
2. Inhalt	- bringt den Unterricht durch die eigene Mitarbeit stets voran - die Beiträge liegen häufig über den Anforderungen - die Hausaufgaben sind vollständig und übersteigen die Anforderungen	- bringt den Unterricht durch die eigene Mitarbeit häufig voran - die Beiträge liegen in Teilen über den Anforderungen - die Hausaufgaben sind vollständig und in Teilen über den Anforderungen	- unterstützt den Unterricht angemessen - die Beiträge erfüllen die Anforderungen - die Hausaufgaben sind im allgemeinen vollständig und erfüllen die Anforderungen	- die Beiträge liegen in Teilen unter den Anforderungen/zeigen Mängel - die Hausaufgaben zeigen Mängel	- Beiträge zeigen auch in einfachen Situationen Mängel - die Hausaufgaben zeigen erhebliche Mängel				
3. Leistungsverhalten	- beginnt sehr zügig mit der Arbeit - arbeitet über einen längeren Zeitraum sehr eigenständig - ist sehr engagiert - arbeitet häufig von selbst weiter - fragt bei Unklarheiten nach und zeigt eigene Lösungswege auf	- beginnt zügig mit der Arbeit - arbeitet über einen längeren Zeitraum eigenständig - ist engagiert - arbeitet von selbst weiter - und macht sich Gedanken über eine Lösung	- beginnt selbstständig mit der Arbeit - arbeitet weitgehend eigenständig - kann auch über einen längeren Zeitraum eigenständig arbeiten - fragt bei Unklarheiten nach und holt sich Unterstützung	- braucht häufig länger, um mit der Arbeit zu beginnen - muss häufig zuerst Materialien suchen - arbeitet selten über einen längeren Zeitraum eigenständig - ist in Teilen passiv, holt sich nur selten Unterstützung, arbeitet nicht selbstständig weiter	- braucht stets länger, um mit der Arbeit zu beginnen - muss stets zuerst Materialien suchen - arbeitet kaum/nicht über einen längeren Zeitraum eigenständig - ist passiv				

Die ersten drei Bereiche des Entwicklungsbogens, wie er im Schuljahr 11/12 in den Fächern Deutsch und Englisch in den Klassen 7 und 8 eingesetzt worden ist, sind die Mitarbeit, der Inhalt sowie das Leistungsverhalten. Sie stehen jeweils links.

Rechts vom Titel folgt eine Fünferskala, die mit Smileys gekennzeichnet ist. In der ersten Version des Entwicklungsbogens standen dort noch die Schulnoten. Wir wollten die Lernenden (und deren Eltern) jedoch dazu bringen, auf die Kriterien zu achten. Daher geht es uns bei der Rückmeldungen darum, zu signalisieren, ob in einem Bereich die individuellen Leistungen eines Schülers deutlich über den Erwartungen liegen (😊😊) oder deutlich darunter (😞😞).

Auf der Rückseite des Entwicklungsbogens gibt es auch die Möglichkeit, Hinweise, Impulse oder Absprachen zu vermerken.

Q1		Unterschrift L		
		Unterschrift E		
○ Elterngespräch notwendig				
Q2		Unterschrift L		
		Unterschrift E		
○ Elterngespräch notwendig				
Q3		Unterschrift L		
		Unterschrift E		
○ Elterngespräch notwendig				
Q4		Unterschrift L		
		Unterschrift E		
○ Elterngespräch notwendig				
Bewertung	LKA	Arbeiten	Gesamt	Unterschrift der Eltern
Halbjahresleistung				
Jahresleistung				

3.2.4.2 Rahmenplanbezug des Entwicklungsbogens

Die wesentliche Grundlage für die Bereiche und die Skalierung des Entwicklungsbogens sind die „Überfachlichen Kompetenzen“, die der Rahmenplan auflistet:

Selbstkompetenzen (Selbstkonzept und Motivation)	Sozial-kommunikative Kompetenzen	Lernmethodische Kompetenzen
Die Schülerin bzw. der Schüler...		
... hat Zutrauen zu sich und dem eigenen Handeln,	... übernimmt Verantwortung für sich und für andere,	... beschäftigt sich konzentriert mit einer Sache,
... traut sich zu, gestellte/schulische Anforderungen bewältigen zu können,	... arbeitet in Gruppen kooperativ,	... merkt sich Neues und erinnert Gelerntes,
... schätzt eigene Fähigkeiten realistisch ein,	... hält vereinbarte Regeln ein,	... erfasst und stellt Zusammenhänge her,
... entwickelt eine eigene Meinung, trifft Entscheidungen und vertritt diese gegenüber anderen,	... verhält sich in Konflikten angemessen,	... hat kreative Ideen,
... zeigt Eigeninitiative und Engagement,	... beteiligt sich an Gesprächen und geht angemessen auf Gesprächspartner ein,	... arbeitet und lernt selbstständig und gründlich,
... zeigt Neugier und Interesse, Neues zu lernen,	... versetzt sich in andere hinein, nimmt Rücksicht, hilft anderen,	... wendet Lernstrategien an, plant und reflektiert Lernprozesse,
... ist beharrlich und ausdauernd,	... geht mit eigenen Gefühlen, Kritik und Misserfolg angemessen um,	... entnimmt Informationen aus Medien, wählt sie kritisch aus,
... ist motiviert, etwas zu schaffen oder zu leisten und zielstrebig.	... geht mit widersprüchlichen Informationen angemessen um und zeigt Toleranz und Respekt gegenüber anderen.	... integriert Informationen und Ergebnisse, bereitet sie auf und stellt sie dar.

Quelle: Rahmenplan Gymnasium Sekundarstufe I Deutsch, S. 12

Im Entwicklungsbogen finden sich eine ganze Reihe der überfachlichen Kompetenzen. So ist beispielsweise die Fähigkeiten „... zeigt Eigeninitiative und Engagement“ oder „... ist motiviert, etwas zu schaffen oder zu leisten, und ist zielstrebig“, im Bereich „Leistungsverhalten“ zu finden („beginnt sehr zügig mit der Arbeit“, „ist sehr leistungsbereit“, „arbeitet häufig von selbst weiter“). Durch seinen Bezug auf die überfachlichen Kompetenzen kann der Entwicklungsbogen auch eine Grundlage für das Lernentwicklungsgespräch sein.

3.2.4.3 Interaktion: Routine zum Einsatz des Entwicklungsbogens

Um die Entwicklung der Unterrichtsleistungen zu visualisieren, ist auf dem Entwicklungsbogen jedem Quartal eine Farbe zugeordnet. Die Lernenden bekommen in jedem Fach für ein Schuljahr einen Entwicklungsbogen, erhalten insgesamt viermal eine Rückmeldung und können so ihre Entwicklung über ein Jahr verfolgen. Sie erhalten dadurch ein individuelles Profil ihrer Stärken und Schwächen. Folgende Hinweise helfen beim Umgang mit dem Entwicklungsbogen:

Zu Beginn des Schuljahres

- Der Entwicklungsbogen und seine Funktion werden zu Beginn des Schuljahres ausführlich besprochen.
- Während des Unterrichts wird auf die Kriterien eingegangen („Wie schätzt du jetzt gerade dein Leistungsverhalten ein?“).

Vorbereitung auf das Gespräch

- Die Schüler schätzen ihre eigenen Leistungen selbst ein (Kreuzform). Sie teilen mit, woran sie gearbeitet haben, und legen fest, woran sie arbeiten wollen. Für jedes Quartal gibt es eine unterschiedliche Farbe.
- Die Lehrperson trägt die eigene Beobachtung ein.

Gespräch

- Die Besprechung der Entwicklungsbögen findet in der Regel während einer Doppelstunde in Form von Einzelgesprächen statt. Die Erfahrungen zeigen, dass je nach Klassensituation die Besprechung insgesamt 90 bis 120 Minuten dauert. Die Schüler erhalten zu Beginn die ausgefüllten Entwicklungsbögen mit folgenden Impulsen:
 - Beschreibe deine Entwicklung!
 - Was fällt dir auf?
 - Woran möchtest du im nächsten Quartal arbeiten? Wo möchtest du deinen Quartalschwerpunkt setzen.
 - Was kannst du konkret in den nächsten Wochen tun, um deine Leistungen zu verbessern?
- Das Bewertungsgespräch beginnt mit einer Analyse durch den Schüler. Der Lehrer ergänzt. Beide legen Entwicklungsschwerpunkte fest. Die Schwerpunkte werden in den Entwicklungsbogen eingetragen.
- Die Erziehungsberechtigten unterschreiben den Entwicklungsbogen.

3.2.5 Mit der eigenen Zeit umgehen – Agenda



Wenn Lernende mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen sollen, so müssen sie mit den richtigen Tools ausgestattet werden, die diesen Lernprozess unterstützen. Hierzu gehört auch eine Organisationshilfe, die Lernende dabei unterstützen soll, zum Agens seiner Leistung zu werden. Agens – der Handelnde; daher der Name: Agenda. Am Gymnasium Heidelberg setzen wir die Agenda erstmals in diesem Jahr in den Jahrgängen 5 bis 7 ein.

3.2.5.1 Die Woche planen und reflektieren

Die Agenda ist ein Lernbegleitheft. Sie ist nicht nur ein Notizbuch, in das Hausaufgaben hineingeschrieben werden, sondern sie fungiert als Terminplaner. Mit ihrer Hilfe kann man seine Wochen planen und auch reflektieren.

Im Prinzip besteht die Agenda aus 43 A4-Seiten (80g), die mittig gefalzt sind. Die Seitenränder an der Seite sind gestanzt und werden mittels einer Drahtbindung zu einem Buch im Format A5 verbunden. Es entsteht so ein Din A5-Heft, bei dem sich jedoch die einzelnen Blätter nach außen hin ausklappen lassen, so dass ausgeklappt ein A4-Querformat entsteht.

33. KW
13. bis 19.8.2012

Gymnasium
Heidelberg

Worauf ich mich freue:
(Unterricht, Projekte, Treffen mit Freunden etc.)

Wichtige Termine in dieser Woche:

Was?	Datum	Wichtigkeit (+, ++, +++)	ok

Platz für deine Notizen:

Auf der ersten Seite plant der Schüler die eigene Woche. Für die wesentlichen Termine der Woche findet sich eine To-do-Liste und ein Kasten für Notizen oder zur freien Gestaltung. Zu Beginn der Woche sammeln Lernende, was in dieser Woche ansteht und machen sich schon einmal ein Bild der vor ihnen liegenden Woche. In Vornherein können Lernende auch Klassenarbeiten in die Liste eintragen.

Durch das Ausklappen der ersten Seite wird der Wochenplan (vgl. Metzиг/Schuster 2010, 25) sichtbar.

	Aufgaben Montag, 13.8.2012 mitbringen:	Aufgaben Dienstag, 14.8.2012 mitbringen:	Aufgaben Mittwoch, 15.8.2012 mitbringen:	Aufgaben Donnerstag, 16.8.2012 mitbringen:	Aufgaben Freitag, 17.8.2012 mitbringen:	Samstag, 18.8.2012
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
						Sonntag, 19.8.2012
14 Uhr						
15 Uhr						
16 Uhr						
17 Uhr						
18 Uhr						
Mein Tag:	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞	😊 😐 😞

Organizer - v.5.5
www.dankeshillt.cc

Der Vormittag des Wochenplans orientiert sich an den Schulstunden. Der Nachmittag führt die Uhrzeiten auf. Aufgabe der Lernenden ist es zunächst, die Unterrichtsfächer und die Hausaufgaben einzutragen. Aber auch den Nachmittag sollen die Schülerinnen und Schüler gestalten, d. h. sie sollen Zeitfenster schaffen, um schulisches Arbeiten von Freizeitaktivitäten zu trennen. Lernzeiten und Freizeiten können unterschiedlich farbig markiert werden. Häufig arbeiten Schüler auch mit kleinen Post-Its und kleben sie in den Wochenplan. Zu Beginn eines jeden Tages können Schüler aufschreiben, was sie ungedingt mitbringen müssen. Am Ende eines jeden Tages können sie einschätzen, wie sie den Tag empfunden haben.

Auf der Rückseite des Wochenplans findet sich die letzte Seite, die sich mit der Reflexion der Woche und mit dem Feedback der Lernenden beschäftigt. Zum Ende der Woche sollen sich Schülerinnen und Schüler über ihre Woche Gedanken machen: Was ist gut gelaufen? Was hat gut geklappt? Danach folgt die Möglichkeit für ein schriftliches Feedback der Lehrperson. Häufig ist dies die Klassenleitung, es können allerdings auch, je nach Festlegung im Lernentwicklungsgespräch, Lehrpersonen einzelner Fächer sein.

Mein Erfolgserlebnis der Woche:	
<hr/> <hr/> <hr/>	
Rückmeldung an mich:	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
Rückmeldung an meine Eltern:	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
	Unterschrift KL
Mitteilung/Fragen/Anregungen der Eltern:	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
	Unterschrift

3.2.5.2 Die Agenda als Lernmittel

Am Gymnasium Heidelberg enthält die Agenda in diesem Schuljahr neben den Wochenplänen noch:

- Stundenpläne
- eine tabellarische Jahresübersicht
- Mail und Telefonlisten der Schule
- Notenübersichten
- die schulinterne Hausordnung
- die schulinterne Hausaufgabenrichtlinie

Die Agenda bietet die Grundlage, Selbstkompetenzen und Lernkompetenzen zu entwickeln, indem Lernende sie selbstständig führen und indem die Agenda in den Unterricht eingebunden ist. So muss der Eintrag in die Agenda, das Planen der Woche, die Markierung der Zeitfenster im Unterricht thematisiert werden und einen ausreichenden Raum bekommen. Auch das Feedback muss zu einer jeweils festgelegten Zeit während des Unterrichts stattfinden, z. B. im Klassenrat. Neben der Agenda als ‚Hardware‘ müssen im Lehrerteam also Verfahrensabläufe als ‚Software‘ etabliert werden, denn nur wenn das Lernbegleitheft in feste Abläufe eingebunden ist und nicht lediglich nebenher läuft, kann es die Ziele, die es erreichen soll, ansteuern.

Am Gymnasium Heidelberg haben wir für dieses Schuljahr folgende Absprachen hinsichtlich der Verwendung der Agenda getroffen. Hierüber sind auch die Eltern informiert worden:

- Zu Beginn der ersten Stunde wird durch Hochhalten überprüft, ob alle Lernenden ihre Agenda dabei haben.
- Am Ende einer jeden Stunde wird darauf geachtet, dass Lernende ihre Hausaufgaben in die Stunde, für die die Hausaufgaben gestellt sind, eintragen.
- Bei vergessenen Hausaufgaben oder nicht vorhandenem Lernmaterial erfolgt ein Eintrag in die Agenda. Besonders gewünscht sind auch Positiveinträge.
- Zum Ende der Woche schaut sich die Klassenleitung die Agenda an und unterschreibt auf dem Rückmeldeblatt der aktuellen Woche.
- Eltern sichten die Agenda einmal in der Woche und können Fragen oder Rückmeldungen eintragen. Sie unterschreiben im Elternfeld.
- Die Agenda muss zu den Lernentwicklungsgesprächen vorliegen und wird in diese mit einbezogen.

3.3 Lehrperson

Natürlich existiert die Lehrperson auch außerhalb des Arrangements als die Person, die die Tools auswählt und den Lernraum gestaltet. Die Lehrperson interagiert jedoch auch innerhalb des Lernarrangements mit dem Lernenden und wird so zu einem Teil des Lernarrangements. Die Interaktion mit Lernenden ist geprägt von Mustern (3.3.1), Skripten (3.3.2) und Routinen (3.3.3). Die Grundlage erfolgreichen Lernens ist jedoch die Art und Weise, wie man miteinander umgeht.

3.3.1 Beziehungen schaffen

Bis in die Studienstufe hinein arbeiten viele Schüler nicht nur, weil sie der Inhalt motiviert, sondern auch wegen der guten Beziehung zum Lehrer. Wenn die Lehrer-Schüler-Beziehung einen signifikanten Einfluss auf das Leistungsverhalten von Schülern hat (vgl. Hattie 2009, 118 f.), ist es notwendig, dass Lehrende daran arbeiten, eine gute Beziehung zu Schülern zu etablieren. Dabei geht es weniger darum, dass Lehrer ‚Freunde‘ von Schülern sind, sondern dass Schüler durch das Verhalten des Lehrers davon überzeugt sind, dass der Lehrer ihnen gegenüber fair, konsequent, emphatisch und glaubhaft ist (vgl. Hattie 2012, 165). Die Grundlage für eine positive Beziehung schaffe ich, indem ich mir klar mache, mit wem ich es grundsätzlich zu tun habe:

- **Kinder und Jugendliche wollen lernen.** Sie brauchen, wie übrigens Erwachsene auch, hierbei Erfolgserlebnisse, das Gefühl, etwas selbst zu können und akzeptiert zu sein. Wenn diese Bedürfnisse nicht erfüllt werden, werden sie sie außerhalb der Schule zu erfüllen suchen.
- Als Lehrer muss ich zur Kenntnis nehmen, dass sich Kinder während der Schulzeit nicht nur physisch, sondern auch kognitiv und emotional entwickeln (vgl. Strauch 2007). Diese Veränderungen führen dazu, dass Jugendliche in der Adoleszenz (Phase zwischen dem 10. und dem 22. Lebensjahr) zeitweise eher auf ihre Peers oder sich selbst bezogen sind. Zur Adoleszenz gehören nicht nur Fortschritte in der Entwicklung, sondern auch Rückschritte. So kann es sein, dass ein ausgeglichenes und redseliges Kind in Klasse 8 auf einmal in sich versunken scheint oder dass ein vormals gut organisiertes Kind nun sämtliche Hausaufgaben und Materialien vergisst. Während der Adoleszenz zeigen Jungen und Mädchen Unterschiede in der Entwicklung sowie bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben (vgl. Delfos 2005, 23 ff. und Crone 2011).
- Die Adoleszenz ist auch eine **Phase der Ablösung** (vgl. Kling/Spethmann 2010). Besonders Lehrer, die eine Klasse über mehrere Jahre vom 5. bis hin zum 10. Jahrgang begleitet haben, wissen, dass Schülerinnen und Schüler sich nicht nur von den Eltern, sondern auch von der Institution Schule in Person des Klassen- oder Fachlehrers abgrenzen.
- In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, dass die Entwicklung der Kinder auch eine Auswirkung auf das Verhalten der Eltern hat. Während Eltern einer fünften Klasse noch voller Fürsorge für ihr Kind stecken, sich um Hausaufgaben durch einen persönlichen Anruf kümmern, häufig auch zu zweit zu den Elternabend erscheinen, verändert sich dieses Verhalten ab den Jahrgängen 7 und 8 gewaltig. Ja, auch Eltern erleben ihre „zweite Pubertät“ (Rogge 2010). Auf der einen Seite erfahren sie dadurch, dass ihr Kind selbstständiger und reifer wird, bis dato ungeahnte Freiheiten, die sie nutzen. Auf der anderen Seite werden eben durch die Abgrenzung der eigenen Kinder von den Eltern die eigene Rolle und die Wertigkeit der eigenen Erziehungsbemühungen massiv in Frage gestellt.

Jesper Juul spitzt es zu: Ab einem Alter von etwa 12 Jahren ist es für die Erziehung meist zu spät. Was bleibt ist der erfolgreiche Aufbau von Beziehungen. Wichtig dabei ist nicht nur worüber, sondern auch wie wir reden: Die Art und Weise, wie wir kommunizieren, schafft unsere Beziehung (vgl. Juul 2010). Folgende Gedanken und Maßnahmen können hierbei helfen (vgl. für das Weitere auch Eichhorn 2008, 92 gttf.):

- Sich selbst als Mensch zeigen
 - Der Lehrer stellt sich in der ersten Stunde selbst vor und berichtet dabei von seinen Hobbys, seiner Familie und davon, warum er Lehrer geworden ist und was er an seinem Beruf gut findet.
 - Der Lehrer ist sich bewusst, dass Schüler sich zeitweise von ihm abgrenzen wollen und ihn als Projektionsfläche betrachten. Er weiß, dass sich manche Schüler an ihm durch die Auseinandersetzung reiben. Er fühlt sich davon nicht persönlich angegriffen, sondern begreift diese Form der Abgrenzung als Teil eines Prozesses und setzt klar, konsequent und authentisch Grenzen.
- Wertschätzung – Gespräche suchen, Interesse zeigen
 - Der Lehrer führt mit Schülern zu Beginn des Schuljahres ein kurzes Gespräch oder nutzt das LEG dazu, um mehr über ihre Ziele, Wünsche, Hobbys zu erfahren.
 - Er zeigt ein Interesse für die ‚Welt‘ seiner Schüler und ist gewillt, sich in diese hineinzubegeben, um ihre Bedürfnisse, aber auch Zwänge zu erkennen.
 - Der Lehrer schafft durch Wandertage, Klassenreisen, Klassenübernachtungen Situationen, in denen auch außerschulische Kommunikation ermöglicht wird.
 - Der Lehrer bringt durch Höflichkeit und Respekt Schülern gegenüber seine Wertschätzung zum Ausdruck.
 - Der Lehrer macht seine Erwartungen und Standpunkte transparent.

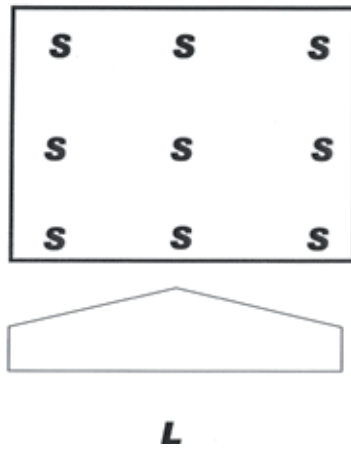
- Der Lehrer spricht Fehlverhalten in Einzelgesprächen an, verurteilt nicht pauschal, fühlt sich nicht persönlich angegriffen, sondern schaut konsequent nach vorne: „Was kannst du jetzt besser machen?“ (s.u.).
- Der Lehrer lobt die Anstrengung eines Schülers (oder einer Klasse) und nicht nur das Ergebnis. Sein Lob ist auf spezifisches Verhalten bezogen, kurz und ernst gemeint.
- Stärken suchen
 - Der Lehrer führt für Schüler eine Karteikarte, um sich die Hobbys, die Stärken eines Schülers zu notieren.
 - Während die meisten Schüler einem spontan sympathisch sind, gibt es einige, zu denen man in den ersten Stunden keinen guten Draht findet. Genau auf diese Schüler sollte man sich konzentrieren: Welche guten Seiten haben sie? Was können sie?
 - Der Lehrer bemüht sich, besonders zu schwierigen Schülern mehrere freundliche Kontakte pro Tag zu haben und ihnen Verbesserungen, auch wenn es sich um kleine Verbesserungen handelt, sofort zurückzumelden.
 - Der Lehrer bemüht sich, den Unterricht phasenweise mit Aktivitäten zu füllen, in denen Schüler mit Freude und Leidenschaft arbeiten und in die sie ihre Stärken einbringen können. Hierzu bietet sich z. B. die Arbeit im Lernatelier (s.o.) an.
- Die Eltern nicht vergessen
 - Der Lehrer weiß, dass Schüler, Eltern und Lehrer nicht gegeneinander, sondern miteinander arbeiten und kommuniziert den Eltern dies auch.
 - Er steht Eltern telefonisch oder per Mail zur Verfügung. Hierzu gibt er Telefonzeiten an, hat eine separate Telefonnummer und beantwortet Mails in der Regel binnen 48 Stunden.
 - Der Lehrer informiert Eltern während des Elternabends nicht nur darüber, was die Klasse inhaltlich im Unterricht macht, sondern er informiert Eltern z. B. auch über die Klassenatmosphäre oder das Gesprächsverhalten der Klasse.
 - Der Lehrer empfiehlt interessierten Eltern eine Reihe von Büchern zum Thema „Pubertät“.
 - Der Lehrer regt, wenn es die Chemie innerhalb der Elternschaft der eigenen Klasse zulässt, regelmäßig Stammtische an, in denen sich Eltern austauschen können. Er bietet auch sein Kommen an.

Als kritischer Leser wird man sich bei diesen Gedanken fragen: Was ist daran neu? Für viele Kolleginnen und Kollegen ist das oben beschriebene Verhalten Teil des beruflichen Alltags. Der Grund, weshalb ich den Aspekt der Beziehungsarbeit so explizit aufnehme, ist der folgende: Ich habe den Eindruck, dass dieser zentrale Teil der Lehreraufgabe, der zeitintensiv ist und der Energien bindet, häufig nicht als Lehreraufgabe wahrgenommen wird, da er empirisch kaum messbar ist. Auch kann man ihn kaum mit den Ergebnissen der Lernstände korrelieren. Es ist schon seltsam: Keine Unterrichtsstunde darf ausfallen, selbst Nachmittagsstunden werden vertreten, auf Klassenratsstunden wird verzichtet, die Genehmigung von Kursreisen oder Wandertage jedoch bindet eine Menge an Energie. Dies ist besonders verwunderlich deshalb, weil gerade die außerunterrichtlichen Aktivitäten, das Gespräch miteinander, die gemeinsame Aktivität mit der Klasse, die Theaterfreizeit etc. eher prägen als die einzelne Unterrichtsstunde. Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung steigt umso mehr, wenn mit der Personalisierung von Lernarrangements ernst gemacht werden soll: Dort finden sich nämlich vorwiegend Interaktionsmuster, die vom persönlichen Dialog geprägt sind.

3.3.2 Interaktionsmuster

Wenn eine Klasse lernt, so lernt jeder individuell – ob in standardisierenden oder in personalisierenden Arrangements. Dies muss eine Wirkung auf die Interaktionsmuster haben, also auf die grundlegende Struktur, in der wir kommunizieren.

In einer traditionellen Lernkultur sieht sich der Lehrer einer Klasse gegenüber und kommuniziert ‚mit der Klasse‘. In der Grafik sieht man die Lehrperson und die Klasse als zwei voneinander getrennte Einheiten. Inhalte werden frontal vermittelt. Die Lehrperson spricht zur Klasse, ruft auf, erhält Antwort auf die eigene Frage. Die Handelnden befinden sich statisch in ihren Räumen, der Lehrer in seinem ‚Lehrerraum‘, die Schüler im Schüler-

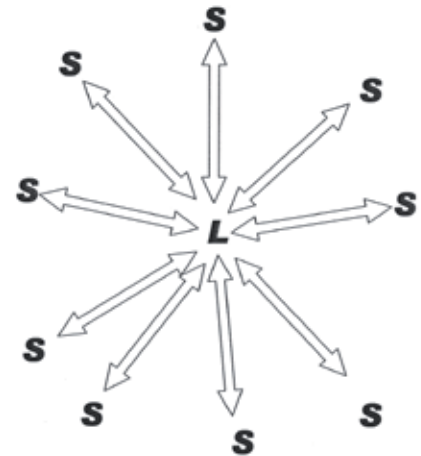


raum. Gibt es Fragen, so melden sich Lernende oder kommen nach vorne. Dieses Interaktionsmuster ist für standardisierende Phasen angemessen, in denen es darum geht, dass alle den Anweisungen und Ausführungen der Lehrperson folgen.

Wenn ich mich als Lerncoach jedoch in personalisierenden Arrangements für das individuelle Lernen der Schüler interessiere, sie beim Lernen begleiten möchte, so muss ich ein anderes Interaktionsmuster anwenden.

In personalisierenden Lernarrangements steht der Lehrende mit allen individuell im Dialog. Kommunikation ist weitestgehend bilateral, Lernende kommen bei Fragen zum Lehrer und umgekehrt. Inhalte werden weitestgehend im Dialog in der ‚Eins-zu-eins-Situation‘ thematisiert.

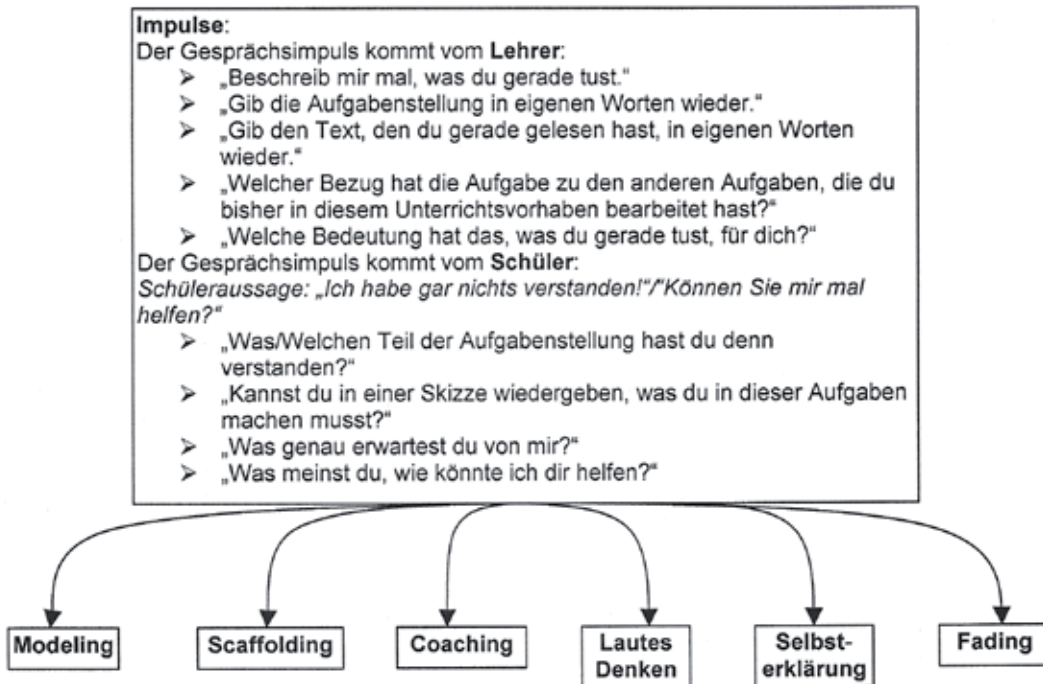
In diesem Interaktionsmuster kommt auch die Haltung dem Lernenden gegenüber zum Ausdruck. Ich halte es für meine wesentliche Aufgabe, den Lernenden beim Lernen zu unterstützen. Ich beobachte, während die Schüler handeln, ihre Tätigkeiten und ihren Arbeitsprozess und suche vor diesem Hintergrund das Gespräch. Hierbei erleichtert der Einsatz von Interaktionsskripten und einer lösungsorientierten Gesprächshaltung die Realisation dieses anspruchsvollen Gesprächsmusters.



3.3.3 Interaktionsskripte

3.3.3.1 Beratungsansätze

Die Interaktion innerhalb des Unterrichts wird entweder von der Lehrperson oder vom Lernenden begonnen.



In der Grafik sehen Sie diverse Gesprächseinstiege. Diesen folgen Beratungsansätze zur Problemlösung (vgl. Funke/Zumbach 2006). Sie werden von der Lehrperson je nach Fähigkeitsstand der Lernenden eingesetzt. Sie reichen von der beispielhaften Erläuterung des Lösungsweges (Modeling) bis hin zum Ausblenden aus dem Lernprozess (Fading).

<p><u>Modeling</u></p> <p>L gibt Lösungsbeispiele und erläutert diese und den Weg dorthin.</p> <p>Beispiel: L: <i>In dem Satz: „Der Lehrer verlässt das __ aus.“ wird „Haus“ großgeschrieben, Dass „Haus“ großgeschrieben wird, erkenne ich daran, dass Haus ein Nomen ist. Ein Nomen hat Nomensignale: ...</i></p>	<p><u>Coaching</u></p> <p>L gibt strategische Problemlösungshinweise in Frageform (prompting). Beispiele:</p> <p>L: <i>Was sollst du in dieser Aufgabe tun?</i> L: <i>Um was für ein Thema der Rechtschreibung geht es eigentlich?</i> L: <i>Was weißt du über das Thema?</i> L: <i>Warum werden andere Wörter kleingeschrieben? ...</i></p>	<p><u>Scaffolding</u></p> <p>L gibt ein allgemeines Gerüst (scaffold) zur Vorgehensweise.</p> <p>Beispiel: L: <i>Wenn du dir nicht sicher bist, ob ein Wort großgeschrieben wird, gehst du so vor:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Hat das Wort einen Artikel? Wenn ja:</i> 2. <i>Steht vor dem Wort ein Adjektiv? Wenn ja:</i> 3. ...
<p><u>Lautes Denken</u></p> <p>S verbalisiert einzelne Teilschritte seines Arbeitsprozesse, während des Arbeitsprozesses.</p> <p>Beispiel: L: <i>Sprich aus, was du denkst, während du die Aufgabe bearbeitest.</i></p> <p>S: <i>Also, ich muss herausfinden, ob „Haus“ groß oder klein geschrieben wird. Ich sehe, dass vor dem Wort ein Artikel steht ...</i></p>	<p><u>Selbsterklärungen</u></p> <p>S verbalisiert nach der Lösung eines Problems seinen Weg zur Problemlösung.</p> <p>Beispiel: L: <i>Beschreibe die Schritte, wie du auf diese Lösung gekommen bist.</i></p> <p>S: <i>Also, ich habe zuerst geschaut, ob vor dem Wort ein Artikel steht. ...</i></p>	<p><u>Fading</u></p> <p>L blendet sich aus dem Lernprozess aus und traut den Lernenden die Expertenrolle zu.</p> <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Lernen durch Lehren:</i> Lernende erstellen Trainingsmaterial, teilen es an ihre Mitschüler aus, beantworten Fragen und moderieren die Besprechung. ➤ <i>Chefsystem:</i> Lernende sind für einzelne Übungsaufgaben „Chefs“/Experten. Sie korrigieren die Aufgaben ihrer Mitschüler und beantworten Fragen.

Die Ansätze zur Beratung sind eigentlich allgemein bekannt. Es geht hier jedoch nicht nur darum, sie zu kennen, sondern darum, sie für die Beratung planvoll einzusetzen. Je nach Selbstständigkeit oder Fähigkeit der Schüler kann die Lehrperson eher gelenkte Formen der Problemlösung anwenden oder die Lernenden ihr Arbeiten selbst verbalisieren lassen. Das „Fading“ als Ansatz zur Problemlösung mutet vielleicht seltsam an, aber ich glaube, dass es auch lernförderlich sein kann, wenn der Lehrende sich selbst streckenweise aus dem Lernprozess ausblendet. Er muss dies jedoch planvoll und auf der Grundlage der eigenen Beobachtung tun.

3.3.3.2 Lösungsorientiert kommunizieren

Wenn gefordert wird, dass der Lehrer immer mehr zum Lernbegleiter oder zum Lerncoach werden soll, dann ist er nicht so sehr als Instrukteur, sondern vielmehr als Berater gefragt. Wenn das die Aufgabe ist, stellt sich schnell die Frage: Wie geht das eigentlich? Lösungsvorschläge und Lösungswege habe ich als Lehrer eigentlich schnell zur Hand. Hat ein Schüler Probleme mit der Rechtschreibung, so muss ich nicht lange nachdenken und nenne ihm Materialien oder kopiere sie ihm sogar. Ist ein Schüler im Unterricht zu still, so muss er sich natürlich mehr beteiligen. Oder ein Schüler macht häufig seine Hausaufgaben nicht. Auch hier muss ich nicht lange nachdenken und vereinbare mit den Eltern eine Strichliste, sodass ich mich bei der dritten nicht gemachten Hausaufgabe bei ihnen melde.

So sinnvoll diese Vorschläge auch sind: Die Wahrscheinlichkeit, dass sie das eigentliche Ziel verfehlen, ist hoch. Schließlich geht es nicht darum, einfache Probleme aus der Welt zu schaffen. Es geht um die Änderung des Verhaltens und solche Verhaltensänderungen sind schwer zu steuern. Menschen sind keine triviale Maschinen und Reaktionen auf Ratschläge, Hinweise, Zielvorschläge sind kaum zu antizipieren (vgl. Luhmann 2002, 77). Wir sind eben lernfähig, aber unbelehrbar. Und das gilt nicht nur für Schüler! Wenn unsere Beratung als Lehrer also lediglich Versuche sind, eine Entwicklung anzustoßen, müssen wir uns eigentlich fragen: Was erhöht die Gelingenswahrscheinlichkeit einer Beratung?

3.3.3.3 Gesprächstechniken

Aus Betroffenen sollen Beteiligte werden. Der Schüler selbst wird in den Mittelpunkt seines eigenen Lernprozesses gestellt. Dabei geht es nicht zuvorderst darum, Probleme zu suchen und zu analysieren, sondern es geht darum, Lösungen zu finden. Der Einsatz von Gesprächstechniken erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Lösungen gefunden und alle Beteiligten in den Prozess einbezogen werden (vgl. Hertel/Schmitz 2010, 92 f. und Prior 2009).

Aktives Zuhören

Eine Nachricht hat vier Seiten (Schulz von Thun 1981). Allen vier Seiten sollte man sich zuwenden, besonders dann, wenn sie nicht explizit genannt werden. In Beratungssituationen ist häufig die Sachlage recht eindeutig: Der Schüler macht keine Hausaufgaben, arbeitet nicht mit, kann an einer anderen Schulform besser lernen etc. Und häufig wird über solche Themen auch sehr sachlich gesprochen. Nur: Das Empfinden von Eltern und Schülern ist jedoch in dieser Hinsicht nicht sachlich. Im Gegenteil: Geht es um schulische Leistungen, regieren häufig die Emotionen. Es geht um Ängste, Befürchtungen, Vorwürfe, Misstrauen, Schuldzuweisungen. Wenn ich als Gesprächspartner keine Rückmeldungen hinsichtlich Selbstoffenbarungen und der Beziehungsbotschaften gebe, laufe ich Gefahr, dass sich der Gesprächspartner nicht ernst genommen fühlt und die Gelingenswahrscheinlichkeit meiner Beratung sinkt.

Hier bietet sich das aktive Zuhören an. Es geht dabei darum, dass dem Gesprächspartner rückgemeldet wird, dass die Gefühle, die in seiner Äußerung mitschwingen, verstanden werden (vgl. Hertel/Schmitz 2010, 92 ff.). Beim aktiven Zuhören wird die emotionale Situation des Gesprächspartners aufgenommen und verbal gespiegelt. Das Ziel ist das Schaffen von Vertrautheit und Verbundenheit. Durch aktives Zuhören ist es möglich, einen Perspektivenwechsel und eine Klärung von Gefühlen beim Gesprächspartner herbeizurufen. Beim

aktiven Zuhören wird Nichtverbales verbalisiert und dadurch beschreibbar gemacht.

Typische Satzanfänge, die aktives Zuhören ausdrücken, sind:

- „Du befürchtest jetzt, dass ...“
- „Du bist misstrauisch, dass ...“
- „Du ärgerst dich darüber, dass ...“
- „Du bist erschrocken/schockiert darüber, dass ...“
- „Dich nervt es, wenn/dass...“
- „Du bist unzufrieden darüber, dass/weil ...“ (vgl. Hertel/Schmitz 2010, 93).

Paraphrasieren

In der Paraphrase wird die Aussage in eigenen Worten wiederholt. Dabei geht es um zweierlei. Zunächst sollen Missverständnisse vermieden werden. Weiterhin werden in der Paraphrase die emotionalen Anteile der Nachricht herausgefiltert und auf den sachlichen Teil der Botschaft reduziert (vgl. Hertel/Schmitz 2010, 94). Die Paraphrase trägt also zur Versachlichung der Gesprächssituation bei. Im Lernentwicklungsgespräch beispielsweise sagt ein Elternteil mit Hinblick auf die negativen Hausaufgabenleistungen des eigenen Kindes: „Das glaube ich jetzt nicht, dass ich erst so spät davon erfahre. Die Schule hätte mir schon vorher eine Information geben müssen!“ Eine mögliche Reaktion auf eine solche Äußerung ist: „Sie legen Wert darauf, dass sie möglichst schnell darüber informiert werden, wann ihr Kind die Hausaufgaben nicht gemacht hat.“ Die Emotionalität der Elternaussage ist durch eine Paraphrase versachlicht und geklärt worden.

Typische Satzanfänge, die das Paraphrasieren unterstützen, sind:

- „Mit anderen Worten ...“
- „Wenn ich Sie richtig verstehe, geht es Ihnen um ...“
- „Ihnen ist wichtig, dass ...“
- „Sie legen Wert auf ...“
- „Für Sie kommt es sehr darauf an, dass Sie ...“
- „Ich habe jetzt verstanden, dass Sie ...“
- „Verstehe ich Sie richtig, dass ...“ (vgl. Hertel/Schmitz 2010, 95)

Fragen statt Sagen

Wenn der Gesprächspartner in den Mittelpunkt rückt, seine Denkprozesse und Impulse ausschlaggebend sein sollen, so müssen die Impulse des Beratenden darauf abzielen, Denkprozesse durch gezielte Fragen in Ganz zu setzen. Das Prinzip lautet: Fragen statt sagen. Die Stoßrichtung der Frageimpulse ist lösungsorientiert. Es geht nicht um das Problem, sondern um die Lösung.

Häufig verwendete lösungsorientierte Frageimpulse

Um was soll es gehen? Was ist unser Gesprächsrahmen?

- Was erwartest du von unserem Gespräch?
- Was soll anders sein, wenn wir unser Gespräch beendet haben?
- Welches sind die Voraussetzungen für dich, damit ...?
- Was wäre jetzt hilfreich, damit ... ?

Fokuspunkte schaffen – Um was genau soll es gehen?

- Ich würde gerne zusammenfassen, was ich bisher verstanden habe.
- Ich verstehe dich so, dass ...
- Kannst du mir ... mal aufzeichnen, damit ich mich besser eindenken kann?
- Ich schreibe die verschiedenen Aspekte mal hier auf Karten, damit sie nicht verloren gehen und wir sie besser sortieren können.
- Ich versuche mal, deine Situation in ein Bild zu bringen, dann können wir besser überprüfen, ob ich dich richtig verstanden habe.
- Schreibe das, woran du arbeiten willst, kurz auf. Wir können nur begreifen, was wir in Worte fassen können.

Lösungen entwickeln (Unterrichtsverhalten/Leistungsverhalten)

- Du möchtest dein Leistungsverhalten/Unterrichtsverhalten entwickeln. Nenne zwei Aspekte, an denen ich das erkennen kann.
- Was müsste bis ... konkret passiert sein, damit du sagen kannst: „Es hat sich gelohnt“.
- Wie müsste eine Aufgabe im Unterricht denn aussehen, damit sie für dich Sinn macht?
- Was ist dir bisher/in der Vergangenheit im Fach ... besonders gut gelungen?
- In welchen Situationen kannst du dem Unterricht gut folgen? Gib es Schüler, neben denen du konzentriert arbeiten kannst?
- Hat es in der Vergangenheit schon einmal Situationen gegeben, in denen es dir engagiertes Arbeiten gelungen ist,?
- Was hast du damals anders gemacht hast?
- Wenn ich deine Mutter/deinen Vater fragen würde, woran sie merkt, dass..., was würde sie mir wohl antworten?
- Was glaubst du wohl, woran ich erkannt habe, dass du?
- Wenn wir uns in vier Monaten wieder treffen, was musst du noch dazu lernen, damit dir dieser Schritt gelingt?
- Wie gut wärst du vorbereitet, wenn du morgen eine Lehre beginnen würdest, dich bewerben müsstest?
- Stell dir vor, es würde ein Wunder geschehen und du würdest eines Morgens aufwachen und dein Leistungsverhalten/Unterrichtsverhalten wäre schlagartig überdurchschnittlich gut. Beschreibe mal, was dann anders wäre. Beginne mit der Zeit vor dem Unterricht.

Ziele formulieren

- Woran würdest du erkennen, dass du dein Ziel erreicht hast?
- Damit ich es verstehe: Nenne ein Beispiel für ...?
- Wo? Wann? Wie oft? Mit wem? (Innere Bilder beschreiben lassen)
- Wer außer dir würde noch bemerken, dass etwas anders ist?
- Woran würde erkennen, dass es passiert ist?
- Wenn ich ... fragen würde, was er in dieser Situation von dir erwartet, was würde er wohl antworten?
- Wenn du an Stelle von ... wärst: Was würdest du von dir erwarten?

Verbindlichkeiten schaffen

- Wenn du dir eine Skala vorstellst von 1 bis 10. Zehn wäre, wenn alle Vorstellungen sich erfüllt haben. Eins wäre das genau Gegenteil davon. Wo etwa bist du jetzt?
- Wo möchtest du wann sein?
- Woran würdest du erkennen, dass du da bist?
- Was müsste sein, damit die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass es passiert?
- Wo? Wann? Wie oft? Mit wem? („Drehbuch“)
- Angenommen, das Ziel ist erreicht, was würdest du anders machen?

3.3.3.4 Ziele und Wege - Beratungskarten

Nehmen wir an, in einem Beratungsgespräch ist klar geworden, dass die mündliche Mitarbeit im Unterricht des Schülers nicht optimal ist. Alle erkennen das Problem, auch der Schüler sieht die Aktualität und die Wichtigkeit ein. Das Ziel, das der Schüler anschließend formuliert, ist: ‚Ich melde mich demnächst häufiger im Unterricht.‘

Dieser Satz ist sicherlich gut gemeint und über ihn lässt sich schnell ein Konsens erzielen. Aber seine Gelingenswahrscheinlichkeit ist gering, da ihm Elemente fehlen, die für die notwendige Verbindlichkeit sorgen. Es geht in diesem Ziel um eine Verhaltensänderung und sein Verhalten kann man kaum durch einmal gefasste gute Vorsätze ändern. Man denke in diesem Zusammenhang an den letzten Neujahrsvorsatz. Es ist also notwendig, die Formulierung des Schülers so zu verändern, dass die Gelingenswahrscheinlichkeit erhöht wird. Hier helfen ‚smarte‘ Zielformulierungen. Ziele sollen

- spezifisch, also genau auf den einzelnen Schüler bezogen,
- messbar, also überprüfbar,
- aktuell,
- relevant, für den Schüler also wichtig und
- terminiert, also mit einer zeitlichen Begrenzung versehen sein.

Da allen Beteiligten in unserem Beispiel die Aktualität und die Relevanz klar ist, muss das Ziel ‚Ich werde mich demnächst häufiger im Unterricht melden‘ um die Spezifikation, Messbarkeit und die Terminierung ergänzt werden. Es geht also darum, eine Maßnahme zu vereinbaren, mit Hilfe derer der Schüler in die Lage versetzt wird, sich häufiger am Unterricht zu beteiligen. Sein Ergebnis muss messbar und somit für alle überprüfbar sein und es muss ein Termin ausgemacht werden, an dem das Ergebnis gesichtet wird.

Wenn der Ansatz, den Schüler in den Mittelpunkt des eigenen Lernens zu stellen, konsequent zu Ende gedacht ist, so muss der Vorschlag zur geeigneten Maßnahme vom Schüler her kommen oder dieser muss zumindest die Möglichkeit haben, aus einer Reihe von Vorschlägen auszuwählen. Aus diesem Gedanken heraus sind die Beratungskarten entstanden. Auf den Beratungskarten stehen Vorschläge für Vereinbarungen. Es handelt sich dabei um schon bekannte und auch häufig praktizierte Maßnahmen. Die Beratungskarten sind nach den Kriterien des Entwicklungsbogens (s.o.) geordnet. Ich habe derzeit Beratungskarten für die Mitarbeit, das Leistungsverhalten, das Unterrichtsverhalten und die Mitarbeit in der Gruppe. Da eine umfangreiche Vorstellung aller Karten einen zu großen Raum einnehmen würde, stelle ich Ihnen einige Karten zur Mitarbeit vor.

Im eben dargestellten Beispiel, Entwicklung der Mitarbeit, hat der Schüler die Auswahl zwischen folgenden Maßnahmen:

Mitarbeit	Mitarbeit	Mitarbeit
Meldezahl vereinbaren	Unterrichtsvorbereitung	Aufgabe unklar?
<ul style="list-style-type: none"> o Nimm dir eine bestimmte Anzahl an Meldungen vor. o Führe selbst eine Strichliste über die eigenen Meldungen zur Kontrolle. (zwei Spalten= gemeldet/drangekommen) o Vereinbare eine Abgabe deiner Strichliste. 	<ul style="list-style-type: none"> o Wiederhole die letzte Unterrichtsstunde und bereite dich auf die Aufgaben der nächsten Stunde vor (Lernplan!). o Plane deine Arbeit durch einen Wochenplan oder nutze die Agenda. 	<ul style="list-style-type: none"> o Vereinbare eine Zusammenarbeit mit einem Mitschüler (study buddy). o Informiere deinen Lehrer darüber. o Ihn/Sie fragst du, wenn dir an der Aufgabenstellung etwas unklar ist.

Die drei Beratungskarten setzen an unterschiedlichen Stellen an. Kann die mangelnde Mitarbeit darüber gesteuert werden, dass der Schüler seine Meldezahl aufzeichnet? Liegt die mangelnde Mitarbeit vielleicht in einer mangelnden Unterrichtsvorbereitung? Oder ist vielleicht häufig die Aufgabe nicht klar und dies somit ein Grund für die mangelnde Mitarbeit?

So lassen sich Beratungskarten einsetzen:

- Der Schüler erhält die Karten, nachdem die Baustellen im Rahmen des Beratungsgesprächs benannt sind und nachdem klar ist, dass das Problem für den Schüler aktuell und relevant ist.
- Der Schüler liest die Beratungskarten laut vor.
- Er soll anschließend in eigenen Worten wiedergeben, was die Maßnahme beinhaltet.
- Anschließend sucht er sich **eine** Maßnahme aus und trägt sie in die Lernvereinbarung ein.
- Danach wird geklärt, wann die Strichliste oder die Agenda (s.o.) abgegeben werden oder bis wann der Lehrer eine Information über den Study Buddy erhält.

Wenn die Baustellen des Schülers eher im Fachlichen liegen, können die Projektkarten des Lernateliers benutzt werden, um fachliche Kompetenzen durch zusätzliche Projekte zu trainieren. Sollen zum Beispiel das Lesen und das Schreiben trainiert werden, so bieten sich folgende Projekte an.

Lesen B

Bücher lesen

⇒ Ich kann in längeren Erzähltexten die Handlungsmotive und Konflikte sowie Figuren erkennen und beschreiben.

- Vereinbare, ein Buch zu lesen.
- Stelle eine Figur des Buches in einer Figurenbiografie vor.

Figurenbiografie:

- Du stellst Figuren aus einem Buch vor und schreibst eine Biografie (=Lebensgeschichte: Wo kommt sie her? Wie sieht sie aus? Was sind ihre Eigenschaften? Wer sind ihre Freunde? Hat sie Feinde? Warum? Welche Ziele hat sie? Wie und wo lebt sie?). Du baust Informationen aus dem Buch ein.
- Du kannst die Biografie auch aus der Sicht der Figur schreiben.
- Stelle die Figur grafisch dar (Bild, Foto)

Lesen B

Bücher lesen – ein Beziehungsgeflecht erstellen

⇒ Ich kann die wesentlichen Elemente, z.B. Figuren und ihre Motive, Raum- und Zeitdarstellung, Handlungsverlauf, Konflikte, Figurenkonstellationen in literarischen Texten unterschiedlicher Gattungen erfassen.

- Lies ein Buch.
- Zeichne die Figurenkonstellation.

Figurenkonstellation

In einem Buch kommen Figuren vor, die in unterschiedlichen Beziehung zueinander stehen. Stell die Beziehungen zwischen den Figuren in Form eines Netzwerkes dar. Dem Betrachter soll deutlich werden, welche Verbindungen zwischen den Figuren bestehen und welche Qualität diese Verbindungen (von Liebe über Gleichgültigkeit bis Hass) haben. Die Beziehung der Figuren kannst du durch Symbole (z.B. Herz, Blitz) oder durch Farben darstellen.

Auch hier wird anschließend ein Vorlagetermin vereinbart und die Schüler erhalten eine Rückmeldung und eine Einschätzung ihrer Leistungen. Jeder Lehrkraft steht es natürlich frei, solche zusätzlich erarbeiteten Projekte als unterrichtliche Leistungen zu bewerten.

3.3.4 Routinen in Phasen eigenständigen Arbeitens

Routinen sind feste Abläufe, die den Umgang mit Interaktionsmustern und Interaktionskripten durch ihre Automatisierung erleichtern. Besonders in Phasen, in denen Schüler auf der Grundlage eines Lernplans oder im Lernatelier arbeiten, sind Routinen und klare Regeln wichtig, um die Gelingenswahrscheinlichkeit zu erhöhen (vgl. Eichhorn 2008, 104 ff.).

Vor der Projektphase

- Lernenden ankündigen, dass es eine Phase geben wird, innerhalb derer sie sich Aufgaben frei aussuchen und bearbeiten können.
- Intensive Vorplanung (bei differenzierenden Auswahlmöglichkeiten): Wer kommt für welche Aufgaben, für welche Kompetenzstufe in Betracht?
- Materialien in ausreichender Stückzahl dabei haben.

Zu Beginn der Projektphase

- mit der Klasse alle Kästen/alle Materialien gemeinsam durchlesen und erläutern
- genau erläutern, welche Ergebnisse erwartet werden und wo Lernende Gestaltungsräume haben
- Abläufe (Beratung > Bearbeitung > Präsentation > Feedback) und Meilensteine im Klassenraum visualisieren
- zentral notieren, wer sich für welchen Kasten entschieden hat
- einen Verhaltenskodex vereinbaren:
 - Flüsterverhalten, sonst Unterbrechung
 - Lernende kommen bei Fragen zum Lehrer, rufen nicht durch die Klasse
 - Unterstützende Maßnahmen:
 - Differenzierungsräume
 - Lärmschutzkopfhörer für Lernende, die sich leicht ablenken lassen

Während der Projektphase

- für Nachfragen zur Verfügung stehen, beraten (Scripte!)
- die Zeit zur genauen kriteriengestützten Beobachtung der Schüler nutzen (Entwicklungsbogen: Leistungsverhalten, Verhalten im Unterricht, Verhalten in der Gruppenarbeit)

Nach dem Projekt

- einzelne Projekte vor der Klasse vorstellen lassen (So habe ich es gemacht! Was ist mir gelungen? Worauf bin ich stolz? Worauf habe ich geachtet?)
- Portfolios mit Bewertungsbogen korrigieren, Vollständigkeit und grafische Gestaltung in die Bewertung mit einbeziehen/Projekte im Lernetelier zeitnah korrigieren

3.4 Lernort

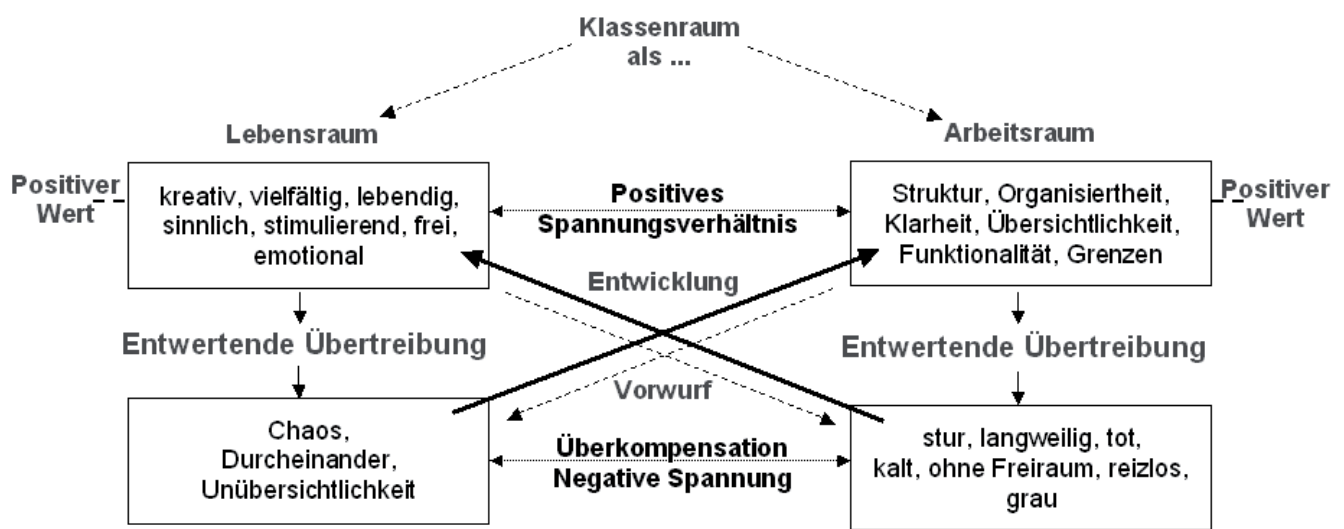
Locations have emotions: Das veränderte Lernen in personalisierenden Arrangements muss eine Auswirkung auf die Gestaltung von Lernorten haben. Interaktionsmuster und Interaktionsskripte einer neuen Lernkultur sorgen dafür, dass sich auch die Lehrer-Schüler-Beziehung verändert. Anstelle von Kontrolle tritt im „postfrontalen Unterricht“ (Kegler 2009, 14) die Beziehung, die geprägt ist vom persönlichen Dialog. Lernräume werden zu Beziehungsräumen und diese Beziehungen müssen zu einer Veränderung herkömmlicher Lernorte, hier von Klassenzimmern, führen.

Die bewusste Gestaltung von schulischen Lernorten bietet eine immense Chance. Die Gestaltung schulischer Klassenzimmer ist jedoch gleichzeitig ein immenses Problem: Klassenräume in Schulen stammen in aller Regel aus den siebziger Jahren und unterstützen das Lernen in einer neuen Lernkultur von sich aus nicht. Die Gründe liegen auf der Hand:

- Es fehlt ein nachhaltiger Lärmschutz z. B. durch einen Teppichboden.
- Die Möbel (Zweiertische) lassen häufig keine Einzelarbeit zu.
- Aufgrund von Raumknappheit kommt es häufig zu Doppelbelegungen, die es unmöglich machen, einen eigenen Klassenraum einzurichten.

Um es auf den Punkt zu bringen: Der Raum, in dem Schüler einen Großteil ihrer Schulzeit verbringen, ist dem Lernen in aller Regel nicht zuträglich. Die einschlägige Literatur beinhaltet in der Regel umfangreiche architektonische Vorstellungen, die für den ambitionierten Schulplaner sicherlich Gewinn bringend sind, die den interessierten Lehrer zwar inspirieren, jedoch im Detail keine Hilfe gewähren (vgl. Sprecher Mathieu 2010 oder Watschinger/Kühebacher 2007).

Im Weiteren möchte ich drei Beispiele der Lernraumgestaltung vorstellen. Zuvor jedoch geht es mir darum, die grundsätzliche Spannung in der Schulzimmgestaltung darzustellen. Natürlich ist ein Klassenraum zuallererst ein Arbeitsraum. Daher ist er geprägt von einer gewissen Gradlinigkeit und Funktionalität. Hierdurch wirkt er im Extrem jedoch auch langweilig, überstrukturiert und reizlos. Wenn ein Klassenraum ein Beziehungsraum sein soll, muss er also auch zu einem Gutteil ein Lebensraum sein, in dem Kreativität und Sinnlichkeit zugelassen werden. Wird dies nun übertrieben, entsteht der Eindruck eines Durcheinanders und der Unübersichtlichkeit. Stefan Bommeli stellt dieses Spannungsverhältnis zwischen den Polen ‚Klassenraum als Lebensraum‘ und ‚Klassenraum als Arbeitsraum‘ wie folgt dar:



(Grafik nach Bommeli 2000, 44)

Zentrum der Grafik ist das positive Spannungsverhältnis zwischen den positiven Eigenschaften eines Arbeits- und Lebensraums. Durch eine Überakzentuierung können die positiven Werte kippen und müssen in Richtung des anderen Pols wieder entwickelt werden.

In den folgenden Beispielen sieht man unterschiedliche Versuche, ein positives Spannungsverhältnis zwischen der Strukturiertheit eines Arbeitsraumes und der Kreativität eines Lebensraumes zu schaffen.

3.4.1 Tische an die Wand – Raum schaffen

Häufig sind fundamentale Änderungen ganz einfach. Wie wäre es damit? Stellen Sie die Tische an die Wand und ans Fenster, so dass die Schüler mit dem Rücken zur Lehrperson sitzen. Der in der Mitte gewonnene Platz kann für Präsentationen oder für Frontalphasen im Stuhlkreis genutzt werden. Durch die Verlagerung der Tische und das in den Raum Stellen von z. B. Bücherregalen entstehen Nischen, die Schüler für Partnerphasen nutzen können.



Gymnasium Heidberg, Jg. 7: Schüler an ihrem eigenen Arbeitsplatz im Lernatelier. Die Tische sind zur Wand bzw. zum Fenster ausgerichtet. Regale, hier links im Bild, fungieren als Raumteiler.



Gymnasium Heidberg, Jg. 7: Der Raum, der durch die Umstellung der Tische gewonnen wird, kann leicht als Präsentationsfläche genutzt werden.

3.4.2 Institut Beatenberg¹⁴

Das Institut Beatenberg ist ein Internat mit ca. 55 Schülerinnen und Schülern. Kern des Unterrichts im Institut Beatenberg ist das Lernteam. Lernteam ist gleichzeitig der Name für die Gruppe und für den Lernraum. Das Lernteam ähnelt einem Großraumbüro und in ihm lernen etwa 25 Schüler mit drei Lerncoaches. Im Lernbüro bearbeiten die Lernenden ihre eigenen Projekte, Frontalphasen finden hier nicht statt. Im Lernteam herrscht ‚Flüsteratmosphäre‘, Jacken und Schuhe werden im Eingangsbereich abgegeben.



Lernteam Beatenberg: Jeder Schüler hat einen eigenen Arbeitsplatz und einen Bürocontainer, auf dem eine Box mit den Schreibmaterialien steht. Wie man sieht, sind zwei Tische zusammengeschoben. Dazwischen ist eine Sichtblende.



Lernteam Beatenberg: Die Lerncoaches haben ihren Arbeitsplatz im Lernteam. Die Lernenden kommen bei Fragen zu den Lerncoaches. Im Lernbüro finden sich zwei Computer an Stehplätzen.

¹⁴ www.institut-beatenberg.ch



3.4.3 Gemeinschaftsschule Lübscher Kamp Itzehoe¹⁵

Die Gemeinschaftsschule Lübscher Kamp in Itzehoe hat versucht, Elemente des Beatenberger Unterrichtsmodells in den eigenen Unterricht mit heterogenen Lerngruppen zu übersetzen. Hierzu gehört die Arbeit mit dem Layout (vergleichbar mit der Agenda) und das Lernen in fächerübergreifenden Lernwerkstätten.

Die Unterrichtsräume sind mit Einzeltischen und Bürocontainern ausgestattet. Im hinteren Teil des Klassenraums finden sich Computerarbeitsplätze sowie Lern- und Arbeitsmaterialien.



Klassenraum in der Gemeinschaftsschule Lübscher Kamp, Jg. 5: Die Tische sind hier frontal zum Lehrerraum ausgerichtet, können jedoch auch in Richtung Wand und Fenster verschoben werden.

¹⁵ <http://gemeinschaftsschule-luebscher-kamp-itzehoe.de>

Eine Reihe von Klassen sind mit Einzeltischen in Dreiecksform ausgestattet (z. B. durch „Flexibles Klassenzimmer“ oder „Kvartet“). Sie können schnell in unterschiedlichen Formationen zusammengestellt werden.



Klassenraum Gemeinschaftsschule Lübscher Kamp (Unterricht im 8. Jahrgang): Die Schüler arbeiten an Dreieckstischen. Der Raum ist dezentral organisiert. An den Wänden finden sich bewegliche Tafel- und Flipchartelemente.

4 Literatur

4.1 Fachliteratur

- Aebli, Hans (1987): Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett.
- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. et al. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition. New York: Longman.
- Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild (2009): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehrer – Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman (2007): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim: Beltz.
- Becker, Nicole (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bommeli, Stefan (2000): Von Stühlen und Bänken. Anregungen und Ideen für eine bewusste, positive Schulraumgestaltung. Hölstein: Verlag SVSF.
- Burkard, Christoph/Eikenbuch, Gerhard/Ekholm, Mats (2003): Starke Schüler – gute Schulen. Wege zu einer neuen Arbeitskultur im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Burow, Olaf-Axel (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim: Beltz.
- Crone, Eveline (2011): Das pubertierende Gehirn. Wie Kinder wachsen werden. München: Droemer.
- Delfos, Martine F. (2004): „Sag mir mal...“ Gesprächsführung mit Kindern (4 bis 12 Jahre). Weinheim: Beltz.
- Delfos, Martine F. (2007): „Wie meinst du das?“ Gesprächsführung mit Jugendlichen (13 bis 18 Jahre). Weinheim: Beltz.
- Easley, Shirley-Dale/Mitchell, Kay (2004): Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen. Mühlheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr, 2004.
- Eichhorn, Christoph (2008): Classroom Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. Beschluss vom 1.12.1989 i.d.F. vom 24.5.2002. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Neuwied: Luchterhand, 2003.
- Eschelmüller, Michele (2007): Lerncoaching. Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter. Grundlagen und Praxishilfen. Bern: schulverlag blmv.
- Felten, Michael (2011): Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule. 2., überarbeitete und gekürzte Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Felten, Michael/Stern, Elsbeth (2012): Lernwirksam unterrichten. Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren. Berlin: Cornelsen.
- Fuchs, Carina (2005): Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, Carina (2006): Anstiftung zum Lernerfolg. Oder: Was Lehrende tun, wenn sie nicht lehren. Bern: hep-verlag.

- Fullan, Michael (2001): *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Funke, Joachim/Zumbach, Jörg (2006): Problemlösen. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hg.), 206-220.
- Gasser, Peter (2008): *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik*. 3. Aufl. Oberentfelden: Sauerländer.
- Green, Norm/Green, Kathy (2005): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2009): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 3. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Helmke, Andreas (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hertel, Silke/Schmitz, Bernhard (2010): *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kammler, Clemens (Hg.) (2006): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Juul, Jesper (2010): *Pubertät – Wenn Erziehen nicht mehr geht. Gelassen durch stürmische Zeiten*. München: Kösel-Verlag.
- Kegler, Ulrike (2009): *In Zukunft lernen wir anders. Wenn Schule schön wird*. Weinheim: Beltz.
- Kling, Angela/Spethmann, Eckhard (2010): *Pubertät. Der Ratgeber für Eltern*. Hannover: humboldt.
- Korte, Martin (2009): *Wie Kinder heute lernen. Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß. Das Handbuch für den Schulerfolg*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Largo, Remo H./Beglinger, Martin (2009): *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen*. München: Piper.
- Largo, Remo H./Czernin, Monika (2011): *Jugendjahre. Kinder durch die Pubertät begleiten*. München: Piper.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hg. v. Dieter Lenzen. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Metzig, Werner/Schuster, Martin (2010): *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. 8. akt. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Müller, Andreas (2006): *Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule (auch) sein kann. alles ausser gewöhnlich*. Bern: h.e.p. verlag.
- Müller, Andreas (2007a): *Erfolg! Was sonst? Generierendes Lernen macht anschlussfähig. Oder: Bausteine für Lerncoaching und eine neue Lernkultur*. Bern: hep-verlag.
- Müller, Andreas (2007b): *Wenn nicht ich, ...? Und weitere unbequeme Fragen zum Lernen in Schule und Beruf*. Bern: hep-verlag.
- Müller, Andreas (2008): *Mehr ausbrüten, weniger gackern. Denn Lernen heisst: Freude am Umgang mit Widerständen. Oder kurz: vom Was zum Wie*. Bern: hep verlag.

- Müller, Andreas/Noirjean, Roland (2007): Lernerfolg ist lernbar. 22x33 handfeste Möglichkeiten, Freude am Verstehen zu kriegen. Bern: hep-verlag.
- Neubauer, Aljosha/Stern, Elsbeth (2007): Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München: dva.
- Pallasch, Waldemar/Hameyer, Uwe (2008): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Weinheim: Juventa.
- Paradies, Liane/Wester, Franz/ Greving, Johannes (2010): Individualisieren im Unterricht. Erfolgreich Kompetenzen vermitteln. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Prior, Manfred (2009): MiniMax für Lehrer. 16 Kommunikationsstrategien mit maximaler Wirkung. Weinheim: Beltz.
- Rogge, Jan-Uwe (2010): Pubertät. Loslassen und Haltgeben. Vollst. überarb. und erw. Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Roth, Gerhard (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander Reden. 3 Bde. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitzer, Manfred (2010): Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise. Heidelberg: Spektrum.
- Sprecher Mathieu, Felicitas (2010): Moderne Schulanlagen. Umweltgerechte Bauplanung für eine neue Lernkultur. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Stammermann, Hendrik (2010): Lernen braucht einen Plan – das KIM-Projekt. In: journal für schulentwicklung 3/2010, S. 38-43.
- Strauch, Barbara (2007): Warum sie so seltsam sind. Gehirnentwicklung bei Teenagern. 2. Aufl. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.
- Tschekan, Kerstin (2011): Kompetenzorientiert Unterrichten. Eine Didaktik. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Von der Groeben, Annemarie (2008): Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Watschinger, Josef/Kühebacher, Josef (Hg.) (2007): Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume. Bern: h.e.p.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.) 2002: Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, 17-31.
- Wiater, Werner (1999): Vom Schüler her unterrichten. Eine neue Didaktik für eine veränderte Schule. Donauwörth: Auer.
- Willenberg, Heiner (Hg.) (2007): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Hohengehren: Schneider.
- Winter, Felix (2008): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren: Schneider.
- Ziener, Gerhard (2008): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

4.2 Internetadressen

- Rahmenplan Deutsch Gymnasium Sek I
 - <http://www.hamburg.de/contentblob/2373174/data/deutsch-gym-seki.pdf>; Stand: 02.09.2012.
- Institut Beatenberg
 - www.institut-beatenberg.ch; Stand: 02.09.2012.
- Gemeinschaftsschule Lübscher Kamp
 - <http://gemeinschaftsschule-luebscher-kamp-itzehoe.de>; Stand: 02.09.2012.
- Self determination theory
 - <http://selfdeterminationtheory.org/>; Stand: 02.09.2012.
- Pygmalion-, Rosenthaleffekt
 - <http://de.wikipedia.org/wiki/Pygmalioneffekt>; Stand: 02.09.2012.
- Sinus Hamburg, Kompetenzraster
 - http://www.sinus-hamburg.de/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=34&Itemid=5; Stand: 02.09.2012.
- Lernraumgestaltung, flexible Lernräume, Schularchitektur
 - <http://www.flexiblesklassenzimmer.de/>; Stand: 02.09.2012.
 - <http://www.kvartet.de/index.php?home>; Stand: 02.09.2012.
 - <http://www.fraktale-schule.de/>; Stand: 02.09.2012.

