

Allgemein bildende Schulen

Alle Schularten

*Innovativer
Bildungsservice*

Praxis Gemeinschaftsschule

Anregungen und Praxisbeispiele von und für
Gemeinschaftsschulen

Stuttgart 2015 • NL-25



Landesinstitut
für Schulentwicklung

www.ls-bw.de
best@ls.kv.bwl.de

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung

Bildungspläne

Redaktionelle Bearbeitung

Redaktion	Sybille Hoffmann, LS Stuttgart
Autorin	Nuria Loewen, LS Stuttgart
Stand	Mai 2015

Impressum

Herausgeber Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart
Telefon: 0711 6642-0
Web: www.ls-bw.de
E-Mail poststelle@ls.kv.bwl.de
www.ls-bw.de

Druck und Vertrieb Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart
Telefon: 0711 6642-1204
www.ls-webshop.de

Urheberrecht Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

© Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2014

Inhaltsverzeichnis

1	Neue Schulform – Gemeinschaftsschule	5
1.1	Pädagogische Leitlinien der Gemeinschaftsschule.....	5
1.2	Ziele der Gemeinschaftsschule	6
2	Positiver Umgang mit Heterogenität in veränderter Lernkultur	6
2.1	Arbeiten mit Kompetenzrastern in Lernlandschaften	6
2.1.1	Kompetenzraster	6
2.1.2	Lernwegelisten	7
2.1.3	Lernmaterialien.....	7
2.1.4	Lernagenda	8
2.1.5	Lerncoaches und Lernbegleiter.....	8
2.2	Heranführung an die veränderte Lernkultur	8
2.2.1	Einteilung in Niveaus	9
2.2.2	Einführung der Fünftklässler: Anregungen aus der Praxis.....	9
2.2.3	Integration von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern: Anregungen aus der Praxis.....	11
2.3	Offenheit braucht Strukturierung: Anregungen aus der Praxis	11
2.3.1	Flüsterkultur	11
2.3.2	Blitzlicht	11
2.3.3	Kopfhörer	12
2.3.4	Expertensystem	12
2.3.5	Individueller Arbeitsplatz.....	12
2.3.6	Veränderte Raumgestaltung	13
2.3.7	Räumliche Verteilung der Schülerinnen und Schüler.....	13
2.3.8	Inputphasen innerhalb der veränderten Lernlandschaften	15
2.3.9	Input bei gemeinsamen Kompetenzfeld	15
2.3.10	Input über Lernmaterialien.....	16
2.3.11	Inputphasen durch die Lehrkräfte während der individuellen Arbeitsphasen	17
2.4	Ergebnissicherung und Bewertungsformen in der veränderten Lernkultur: Anregungen aus der Praxis	18
2.4.1	Selbstkontrolle.....	18
2.4.2	Lernpartner/Lerngruppen-Feedback.....	19
2.4.3	Präsentationen.....	19
2.4.4	„Ready for Test“-Stunden	19
2.4.5	Schriftliche Lernnachweise	20
2.4.6	Alternativen zur Ziffernote.....	20
2.4.7	Lernentwicklungsbericht	20
3	Projektarbeit innerhalb der veränderten Lernkultur.....	21
4	Mündlichkeit und kooperatives Lernen innerhalb der veränderten Lernkultur	21
5	Stundenplangestaltung an der Gemeinschaftsschule	23
5.1	Kontingenztafel der GMS	23
5.2	Individuelle Lernzeit	23
5.3	Planungs- und Reflexionsstunde	23
5.4	Stunden im Band.....	23

5.5	Teamstunden	24
5.6	Mittagspause	24
5.7	Praxisbeispiele.....	24
6	Lehrerrolle an der Gemeinschaftsschule	24
6.1	Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen	24
6.2	Kooperation der Lehrkräfte	25
7	Anhang	26
7.1	Beispiele für einen individuellen Arbeitsplatz	26
7.1.1	GMS Horgenzell.....	26
7.1.2	Mosaikschule Alterswilen CH.....	26
7.2	Stundenplan-Beispiele	27
7.2.1	GMS Horb	27
7.2.2	GMS Steißlingen	28
8	Literatur	29

Vorwort zur Handreichung

Die Anzahl der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg wächst seit dem Startschuss zum Schuljahr 2012/13 jährlich. Die Nachfrage ist groß. Der Weg zur Gemeinschaftsschule ist jedoch für alle Beteiligten der Schulgemeinschaft eine große Herausforderung und ein langfristiger Schulentwicklungsprozess, der mit viel Mehrarbeit, Fragen, Zweifeln, regelmäßiger Evaluation, aber auch vielen Erfolgen und Chancen gespickt ist. Teamarbeit ist ein zentraler Bestandteil innerhalb des Kollegiums, um diesen Weg gemeinsam und erfolgreich beschreiten zu können und die Mehrbelastungen auf verschiedenen Schultern zu verteilen.

Diese Handreichung richtet sich an alle zukünftigen und bereits bestehenden Gemeinschaftsschulen. Sie dient dazu, einen Überblick über die Lernkultur und ihrer Komponenten innerhalb einer Gemeinschaftsschule zu geben. Viele Aspekte, die in dieser Handreichung angesprochen werden, bieten Potential für eine weitere, tiefergehende Handreichung.

Mit Hilfe von Anregungen aus der Schul- und Unterrichtspraxis bestehender Gemeinschaftsschulen sollen in der vorliegenden Handreichung verschiedene Möglichkeiten gezeigt werden, wie sich individualisiertes Lernen praktisch gestalten lässt. Es wird so für Schulen die Möglichkeit geschaffen, an den vielfältigen Erfahrungen von Schulen auf dem Weg zur Implementierung von individualisierten Lehr- und Lernsettings teilzuhaben, ohne diese zu vergleichen oder gar zu werten. Schulen, die derzeit noch am Beginn eines umfangreichen Schulentwicklungsprozesses stehen, aber auch Gemeinschaftsschulen, die ihre Konzepte zum erfolgreichen Umgang mit Heterogenität optimieren möchten, erhalten so die Chance, neue Umsetzungsmöglichkeiten kennenzulernen und gegebenenfalls vor Ort selbst auszuprobieren beziehungsweise diese zu adaptieren. Die in dieser Handreichung enthaltenen Praxisbeispiele wurden von Schulen zur Verfügung gestellt, die Interesse an einem offenen Austausch hinsichtlich ihrer Schulentwicklungsprozesses bekundet hatten und bereit waren, Materialien und Informationen zur Veröffentlichung bereitzustellen. Die Auswahl der Schulen stellt also keine Wertung von Seiten des Landesinstitutes dar und erhebt keinen Anspruch auf eine vollständige Abbildung der bunten und vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten individueller Förderung an Gemeinschaftsschulen.

1 Neue Schulform – Gemeinschaftsschule

„Verschiedenheit ist Realität. Wertschätzung der Verschiedenheit ist die Grundlage von gelingendem Zusammenleben in einer vielfältigen Gesellschaft. Dabei sollen vor allem die Stärken der einzelnen Menschen erkannt, geschätzt und erlebt werden (...)“ (Kultusministerium Baden-Württemberg, 2013).

Im Schuljahr 2012/13 machten sich 41 Starterschulen in Baden-Württemberg als Gemeinschaftsschulen auf den Weg in eine veränderte Schullandschaft, die den positiven Umgang mit Heterogenität als zentralen Leitgedanken beinhaltet. Im Fokus steht das Kind mit seiner Lernbiografie und ein reflektierter Umgang mit seinen Stärken und Schwächen. Die Gemeinschaftsschule als „integrative Schulform“ (Bohl/Meissner 2013, S. 7) ermöglicht ein längeres gemeinsames Lernen und somit mehr Chancengerechtigkeit. „Es findet nach der Grundschule keine Festlegung von später nur schwer zu korrigierenden Schullaufbahnentscheidungen statt.“ (Kultusministerium Baden-Württemberg, 2013). In Hinblick auf die sich daraus ergebende heterogene Schülerschaft lernen die Kinder nicht nur miteinander, sondern auch voneinander. Unterschiede werden so für andere fruchtbar gemacht.

Der positive Umgang mit Heterogenität an Gemeinschaftsschulen bedeutet allerdings ein Umdenken aller Beteiligten und umfasst neben individualisierten und kooperativen Lernformen weitere pädagogische Leitlinien. Die Herausforderung ihrer Umsetzung nahmen sich auch im Schuljahr 2013/14 weitere 87 Gemeinschaftsschulen an. Ihnen sind im Schuljahr 2014/15 erneut 81 Gemeinschaftsschulen gefolgt, so dass es in Baden-Württemberg nach den Sommerferien insgesamt 209 öffentliche Gemeinschaftsschulen gibt. (vgl. www.gemeinschaftsschule-bw.de).

Aktuelle und allgemeine Informationen rund um die Gemeinschaftsschule, auch zur Antragsstellung, finden sich unter www.gemeinschaftsschule-bw.de

1.1 Pädagogische Leitlinien der Gemeinschaftsschule

Die pädagogischen Leitlinien, die das Kultusministerium Baden-Württemberg (2013) für die Gemeinschaftsschulen vorgibt, orientieren sich unter anderem an Kriterien und Standards des Deutschen Schulpreises, des Schulnetzwerks „Blick über den Zaun“, sowie am Orientierungsrahmen für Schulqualität. Insbesondere gelten folgende Leitlinien für die Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg:

- individualisierte Lernformen
- heterogene Lerngruppen
- Inklusion
- Angebot aller Bildungsstandards in einem gemeinsamen Bildungsgang
- schulartenspezifische Abschlüsse der Sekundarstufe I bzw. der Sekundarstufe II
- differenzierte Formen der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung
- Stärkenorientierung: Menschliche Unterschiede werden als Bereicherung erlebt und stärken im schulischen Alltag das Verständnis von Demokratie.
- positive Fehlerkultur
- Ganztageschule

Nach der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen von 2006 muss Inklusion künftig an allen Schulen umgesetzt werden. Seit 2009 ist dies auch in Deutschland gesetzlich vorgeschrieben. Von Anfang an bieten Gemeinschaftsschulen Kindern mit Behinderungen gemeinsamen Unterricht an einer Schule an. Gemeinschaftsschule versteht sich somit als inklusive Schule. Ein sogenannter Feststellungsbescheid entscheidet darüber, ob ein Kind sonderpädagogische Leistungen in Anspruch nehmen kann. Dieser Bescheid verpflichtet die Schülerin oder den Schüler jedoch nicht mehr dazu, eine Sonderschule zu besuchen.

- Vernetzung mit und Beteiligung von Elternschaft (aktive Erziehungspartnerschaft) und außerschulischen Partnern
- Berufsorientierung

1.2 Ziele der Gemeinschaftsschule

Das Kultusministerium Baden-Württemberg (2013) gibt folgende Ziele der Gemeinschaftsschule an:

- Durch ein Maximum an individuellem und ein Optimum an gemeinsamem Lernen entwickeln Kinder und Jugendliche Freude am Lernen.
- Jedes Kind bekommt die optimale Unterstützung und erreicht den bestmöglichen Schulabschluss. Das gilt auch für Kinder mit Behinderungen.
- Menschliche Unterschiede werden im schulischen Alltag als Bereicherung erlebt.
- Herkunft und Bildungserfolg werden weitgehend entkoppelt.
- Mit den Eltern wird aktive Erziehungspartnerschaft gelebt.

2 Positiver Umgang mit Heterogenität in veränderter Lernkultur

Der positive Umgang mit Heterogenität wurde bereits im März 2005 von der Kultusministerkonferenz als zentrales Arbeitsvorhaben beschlossen. Heterogenität wird hierbei als Chance begriffen. Im Schulgesetz ist die rechtliche Grundlage des individuellen Förderns verankert. „Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, Schülerinnen und Schüler (...) in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern“ (SchG § 1, Abs. 2).

Zu den Elementen einer individuellen Förderung gehört die Stärkung des selbstverantworteten Lernens. Dazu zählen u. a. individuelle Lernplanungen mit Auswahlmöglichkeiten, flexible Unterrichtsgestaltung mit individuellen Lernzeiten, fundierte Lernbegleitung unter Berücksichtigung der Ausgangslage, Entwicklungsmöglichkeiten und Abschlusszielen. Entsprechende Lern- und Unterrichtsformen können mit Kompetenzrastern, Lernwegelisten und weiteren Instrumenten unterstützt werden.

2.1 Arbeiten mit Kompetenzrastern in Lernlandschaften

2.1.1 Kompetenzraster

In den Handreichungen „Lernprozesse sichtbar machen – Arbeit mit Kompetenzrastern in Lernlandschaften“ (NL 20-22) wird das System der Lernlandschaft umfangreicher und mit Beispielen erklärt.

Kompetenzraster bilden die aktuellen Bildungsstandards in schülergerechter Sprache in Matrixform ab. In der ersten Spalte enthalten sie Kompetenzbereiche (oder auch Leitideen). In der Horizontalen werden je Kompetenzbereich Lernfortschritte ausgewiesen. Die anderen Zellen enthalten die Kompetenzbeschreibungen. Kompetenzraster wenden sich an die Schülerinnen und Schüler, und sind somit adressatenorientiert mit „Ich kann...“-Formulierungen aufgeführt. Sie dienen den Lernenden als Orientierung für

ihre allgemeine Lernentwicklung. In Kompetenzrastern können der Stand und die Entwicklung von Kompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler festgehalten werden.

2.1.2 Lernwegelisten

Lernwegelisten präzisieren die Kompetenzbeschreibung des Kompetenzrasters (Teilkompetenzen) und bilden gleichzeitig die Nahtstelle zwischen Lernzielen und Lernmaterialien. Sie führen auf, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und verbindlichen Inhalte zu einer Kompetenz gehören und über welche Lernaktivität (insbesondere Lernmaterial) die jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden können. Lernwegelisten zum Bildungsplan 2016 werden zudem die bei den Teilkompetenzen Differenzierungen nach der Niveaueinteilung G (grundlegendes Niveau), M (mittleres Niveau) und E (erweitertes Niveau) ausweisen. Wichtig ist, dass nicht der Eindruck eines Abarbeitens der Listen entsteht, sondern ein bedarfsgerechter Umgang stattfindet. Die Schülerinnen und Schüler planen anhand der Lernwegeliste ihren eigenen Lernweg und stimmen ihn mit ihren Lehrkräften ab.

2.1.3 Lernmaterialien

Die Lernmaterialien dienen dem konkreten Kompetenzerwerb und beinhalten Lernschritte, Lernthemen und Lernprojekte. Lernschritte sind durch geschlossene Arbeitsaufträge gekennzeichnet. Da für sie eine vorgegebene Lösung existiert, enthalten sie immer ein Lösungsblatt zur Selbstkontrolle, das eine schnelle Kontrolle ermöglicht.

Lernthemen sind komplexer und bedienen mehrere Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernwegeliste. Sie sind durch offene sowie geschlossene Arbeitsaufträge gekennzeichnet und fördern divergentes Denken. Es muss also eine neue, unbekannte Lösung entwickelt und die Kreativität angeregt werden. Transfer- und Vernetzungsgedanken spielen bei den Arbeitsaufträgen der Lernthemen eine wichtige Rolle. Wichtig ist auch, dass bei Lernthemen klare Zielformulierungen enthalten sind, zum Beispiel „Ich kann ein Gedicht vortragen“. Lernthemen können alleine oder im Team bearbeitet werden und benötigen eine mittlere Bearbeitungsdauer.

Lernprojekte sind längerfristige, umfassende Projekte, die in der Regel verschiedene Kompetenzbereiche umfassen und fächerübergreifend angelegt sind. Sie befördern divergentes Denken im forschend-handelnden Sinne. Der Arbeitsauftrag ist frei formuliert, z. B. „Gestaltet eine Lyrikpräsentation für die neuen Lerngruppen der Orientierungsstufe“. Lernprojekte werden im Team bearbeitet.

Die Lernmaterialien berücksichtigen ebenfalls die Niveaus G–M–E.

Wenn es um die Erstellung der Lernmaterialien geht, ist es wichtig anzumerken, dass sich bereits vorhandenes Material von Lehrkräften oder Verlagen sehr gut an diese veränderte Form anpassen lässt. Es soll nicht der Eindruck entstehen, dass die Lehrkräfte, die sich auf die veränderte Lernkultur einlassen, nun mit ihrer Materialsammlung von vorne anfangen müssen. Sehr Vieles ist schon da, was lediglich einem Lernschritt, einem Lernthema oder einem Lernprojekt zugewiesen werden muss.

Bereits vorhandenes Material von Lehrkräften lässt sich problemlos in die neue Struktur integrieren.

2.1.4 Lernagenda

Genauere Informationen zur Lernagenda finden sich in der Handreichung „Die Lern-agenda für die Orientierungsstufe“ (NL-23).

Die Lernagenda bietet die zentrale Kommunikationsplattform zwischen den Lernenden, ihren Lernpartnern, ihren Eltern und den Lehrkräften. Mit Hilfe der Lernagenda werden Lernprozesse geplant, dokumentiert, reflektiert, bewertet und kommentiert. So wird der individuelle Lernprozess transparent für alle Beteiligten. An den Schulen findet man für die Lernagenda viele alternative Bezeichnungen (z. B. Lerntagebuch, Lernplaner...).

In der Lernagenda plant jeder einzelne Lernende unter anderem individualisierte Lernphasen mit zu erledigenden Aufgaben und Tätigkeiten, die er sich in Deutsch, Mathematik und Englisch vorgenommen hat. Der Lerncoach prüft inwieweit die Planungen realisierbar sind. Am Ende der Woche erfolgt die Wochenreflexion, bei der Erfolge der Woche vermerkt werden. Die zusätzliche Wochenrückmeldung bildet die Plattform des Austausches zwischen den Lernenden, den Eltern und allen Lehrkräften, die das Kind während der zurückliegenden Woche begleitet haben. Schulen haben für diese Wochenrückmeldung unterschiedliche Zeitintervalle: wöchentlich, 14-tägig oder alle vier Wochen bis hin zu zwei Rückmeldungen pro Schulhalbjahr.

In der Lernagenda finden sich zudem an zentraler Stelle die Kompetenzraster sowie die Erfolgslisten, auf denen nach und nach die erbrachten Lernnachweise aufgelistet werden.

2.1.5 Lerncoaches und Lernbegleiter

In der Handreichung „Lerncoaching – Unterstützung des individuellen Lernprozesses“ (NL 24) finden sich Anregungen und Praxisbeispiele.

Jede Schülerin und jeder Schüler wird von einer ihr/ihm zugewiesenen Lehrkraft, dem Lerncoach, betreut. Die Aufgabe eines Lerncoaches ist es, Schülerinnen und Schüler während eines regelmäßig stattfindenden Gesprächs und darüber hinaus bedarfsgerecht zu ermutigen, zu beraten und zu unterstützen. Der Lerncoach berät die Lernenden hierbei regelmäßig in Fragen ihrer individuellen Lernentwicklung. Dazu gehört auch der Erwerb personaler Kompetenzen (Selbstregulation, Selbstreflexion, Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen etc.) und sozialer Kompetenzen (Arbeit im Team, kooperative Lernformen).

Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter dagegen sind Expertinnen und Experten in allen fachlichen Fragen. Sie stehen in engem Kontakt untereinander, mit den Lernenden sowie den Erziehungsberechtigten. Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern unterrichten sowohl in traditionellen Lehr- und Lernformen, geben aber auch kurze fachliche Inputs und begleiten individualisierte Lernprozesse. Eine Lernbegleiterin bzw. ein Lernbegleiter kann immer auch die Aufgaben eines Lerncoaches übernehmen. Weder der Begriff des Lernbegleiters noch der des Lerncoaches stellt eine Herabstufung der Bezeichnung Lehrkraft dar, sondern verweist auf eine Erweiterung der spezifischer Kompetenzen von Lehrkräften.

2.2 Heranführung an die veränderte Lernkultur

Die Heranführung der Lernenden benötigt Zeit und verläuft sukzessiv.

Die Implementierung einer veränderten Lernkultur bedarf Zeit. Alle Beteiligten der Schulgemeinschaft – Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulleitung, Eltern und Bildungspartner – sollten sukzessive an die neuen Lernlandschaften mit ihren verschiedenen Instrumenten (Kompetenzraster, Lernwegelisten, Lernmaterialien, Lernagenden, Lerncoaching) herangeführt werden. Dabei steht im Vordergrund, dass keine Überforderung der Einzelnen stattfindet, sondern sich gemeinsam mit Bedacht und Zeit der neuen Lernlandschaft genähert wird. Diese Annäherung findet bei Gemeinschaftsschulen normalerweise zu Beginn der Orientierungsstufe statt. Es werden im Folgen-

den Beispiele aus der Praxis aufgeführt, wie eine solche Heranführung der Lernenden an die neue Lernlandschaft gestalten werden kann. Des Weiteren findet sich ein Beispiel für die Integration von Schülerinnen und Schülern, die im Laufe des Schuljahres „quereinsteigen“. Im Vorfeld wird jedoch über die Einteilung von Niveaus diskutiert.

2.2.1 Einteilung in Niveaus

Auf Grundlage der Lernwegelisten, die die Niveaus G–M–E berücksichtigen, haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit sich die Teilfertigkeiten in unterschiedlichem Tempo und mit differenzierendem Lernmaterial anzueignen. Dabei kann der Zugang zu einer Teilfertigkeit zunächst über Lernschritte erworben werden oder gleich durch das Bearbeiten eines Lernthemas mit weiteren Teilfertigkeiten der Lernwegeliste verknüpft werden. Auch lassen sich Lernmaterialien so gestalten, dass sich die Aufgaben von einem Grundanforderungsniveau bis zu einem erweiterten Anforderungsniveau steigern. Eine Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Niveaus ist daher nicht unbedingt notwendig, da die Lernenden im begleiteten Lernprozess so selbst feststellen, wann sie an ihre Grenzen stoßen bzw. dass sie noch mehr leisten können. Dies kann dann je nach Kompetenzfeld an unterschiedlicher Stelle in den Lernwegelisten bzw. den Lernmaterialien geschehen.

Gerade in Hinblick auf die Mittelstufe, wo die Leistungsspanne unter der heterogenen Schülerschaft womöglich noch mehr auseinanderdriftet als in der Orientierungsstufe, bietet es sich an, die Lernwegelisten so zu organisieren (von Grundanforderungen zu erweiterten Anforderungen beim Kompetenzerwerb; unter Berücksichtigung zugrunde liegender Bildungsstandards). So kann man den Schülerinnen und Schülern in ihrem individuellen Lernprozess gerecht werden.

Entscheidet sich eine Gemeinschaftsschule für jedes Kind mit einer konkreten Zuweisung von Niveaus zu arbeiten – womöglich mit verschiedenen, differenzierten Lernwegelisten – stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage eine solche Lernstanddiagnose der Schülerinnen und Schüler erfolgt. Zum einen besteht die Möglichkeit, mit Hilfe von Online-Diagnosen diverser Verlage die Kinder zu Beginn des Schuljahres zu testen und auf Grundlage der Ergebnisse einzustufen. Meistens liefern diese Online-Diagnosen auch entsprechendes Fördermaterial, das die Lehrkräfte als Lernmaterial einsetzen können. Auch bieten verschiedene Lehrmittelverlage für Fächer und Klassenstufen entsprechende Beobachtungsbögen zur Lernstandbestimmung an. Natürlich können solche Beobachtungsbögen auch individuell von Lehrteams zusammen mit den Lernenden entwickelt werden.

Wichtig ist, dass diese erste Einstufung in Niveaus nicht starr und unveränderlich bleibt. Eine Durchlässigkeit sollte gewährleistet sein. In Absprache mit dem/der Lernbegleiter/in ist ein Wechsel in ein höheres Niveau individuell möglich. Grundlage für einen Wechsel können die Erfolgslisten, die Selbsteinschätzung und die Lernbereitschaft des Lernenden sowie die Rückmeldung des/der Lernbegleiter/in bieten.

Lernwegelisten berücksichtigen in den Lernmaterialien die Niveaus G–M–E und können von den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich schnell und weit bearbeitet werden. Der individuelle Lernprozess wird hierbei berücksichtigt.

Erfolgt eine konkrete Einteilung im Vorfeld als Ausgangspunkt bei der Bearbeitung der Lernwegelisten, so ist diese niemals starr. Durchlässigkeit muss hier weiterhin gewährleistet sein.

Die Testangebote der Verlage geben Orientierungshilfen. Diagnoseinstrumente der empirischen Forschung und auch DVA genügen testtheoretischen Ansprüchen.

2.2.2 Einführung der Fünftklässler: Anregungen aus der Praxis

Die unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler kommen mit verschiedenen Unterrichtserfahrungen aus den Grundschulen an die Gemeinschaftsschule. Manche Kinder haben dort schon offene Arbeitsformen (z. B. Wochenplanarbeit, Stationsarbeit) kennengelernt. Wenige werden schon mit Kompetenzrastern gearbeitet haben. Deshalb ist es wichtig, die Kinder sukzessive an die veränderte Lernkultur heranzuführen. Einen ersten motivierenden Einstieg

bietet die Lernagenda. Die Schülerinnen und Schüler können zunächst auf der „Das bin ich!“- Seite ihre Lernagenda personalisieren.

Die einzelnen Bestandteile der am jeweiligen Standort eingeführten Lernlandschaft sollten in den ersten Tagen des Schuljahres von den begleitenden Lehrkräften vorgestellt werden. Um die Begrifflichkeiten und die Abläufe zu verinnerlichen, bietet es sich an, die Kinder Lernplakate zum Thema „So lerne ich an der GMS“ erstellen und vortragen zu lassen. Gruppenteilig lassen sich die verschiedenen Instrumente (Kompetenzraster, Lernwegelisten, Lernagenda, Lerncoaching...) adressatenorientiert von den Schülerinnen und Schülern bearbeiten, darstellen und vortragen. Die Ergebnisse werden dann im Klassenzimmer ausgehängt, sodass sie in der Anfangszeit als Orientierung dienen können.

Zu Beginn empfiehlt es sich, die Kinder nicht in allen Stunden eines Fachs individualisiert an ihren Lernwegelisten arbeiten zu lassen, sondern die Stundenanzahl sukzessive im Laufe des Schuljahres zu erhöhen.

Um die Kinder zu Beginn nicht zu überfordern, empfiehlt es sich, zu Beginn eines Schuljahres nur in ausgewählten Stunden eines Faches mit der Arbeit an den Lernwegelisten zu beginnen. Im fortlaufenden Schuljahr erhöht sich dann der Anteil des individualisierten Arbeitens sukzessive.

Gerade die Planungskompetenz, die beim Ausfüllen der Lernagenda gefordert ist, muss geduldig aufgebaut werden und vom Lerncoach unterstützt werden. Dabei sollte zu Beginn nicht gleich die ganze Woche geplant werden, sondern erst einmal ein Tag bzw. zwei Tage.

Hilfe bei der Heranführung neuer Fünftklässler können auch ältere Schülerinnen und Schüler anbieten. Solche Lernpaten unterstützen Lernende bei allen Fragen zum individualisierten Lernen.

Es lassen sich zudem auch ältere, erfahrenere Schülerinnen und Schüler als Unterstützung und regelmäßige Begleitung beim Umgang mit der Lernagenda einsetzen. So können Lernende aus der sechsten oder siebten Klasse die neuen Fünftklässler in einer Lerngruppensitzung (siehe Praxisbeispiel) unterstützend an die veränderte Lernkultur heranführen und sie im Laufe des Schuljahres fortwährend begleiten.

Praxisbeispiel aus der Mosaikschule Alterswilen (CH): Lerngruppensitzung

An der Sekundarschule Alterswilen, die schon seit mehreren Jahren die veränderte Lernkultur in ihren Schulalltag integriert hat, lernen die Kinder in heterogenen, jahrgangsübergreifenden Klassen (Jahrgangsstufe 7 bis 9). Jeden Montag trifft sich eine Schülerin oder ein Schüler aus der 9. Jahrgangsstufe mit bis zu sechs jüngeren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden zu einer sogenannten Lerngruppensitzung. Hier werden gemeinsam die Lernagenden der einzelnen Schülerinnen und Schüler durchgegangen und besprochen. Dabei moderiert die ältere Schülerin oder der ältere Schüler diese Sitzung und hilft den jüngeren Schülerinnen und Schülern bei der Planung und Dokumentation ihrer Lernprozesse. Außerdem küren die Schülerinnen und Schüler innerhalb der Sitzung die am ordentlichsten und gewissenhaftesten geführte Lernagenda der Woche. Die Lerncoaches füllen währenddessen ein Protokollblatt aus, das die Sitzung dokumentiert und transparent macht. In einer Lerngruppensitzung werden auch regelmäßig Präsentationen zu Gelerntem gehalten und Rückmeldungen dazu gegeben. Die Lerngruppensitzung ist ein geschützter Raum für die Kinder und dient als Unterstützungs- und Austauschinstrument. Die Gruppenkonstellation ändert sich erst nach einem Schuljahr wieder, sodass Vertrauen und Gemeinschaft unter den Schülerinnen und Schülern entstehen kann.

2.2.3 Integration von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern: Anregungen aus der Praxis

Bei der Integration von Lernenden aus anderen Schularten spielt natürlich die Lernbegleiterin oder der Lernbegleiter des Kindes eine wichtige Rolle. Doch auch hier lassen sich Lernende als unterstützende Kraft einsetzen. Entweder via Lerngruppensitzung oder mit Hilfe einer Schülerpatenschaft. Der neuen Schülerin bzw. dem neuen Schüler wird für die Anfangszeit eine Patin oder ein Pate aus der Lerngruppe zugewiesen, die/der bei Fragen und Problemen hilft. Erfahrungen mit Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern an Gemeinschaftsschulen zeigen, dass sich die Kinder aufgrund der Hilfe von Mitschülerinnen und Mitschülern sehr schnell im neuen System zurecht finden.

2.3 Offenheit braucht Strukturierung: Anregungen aus der Praxis

2.3.1 Flüsterkultur

Die konsequente Einhaltung der Flüsterkultur während der individuellen Lernphasen ist von großer Wichtigkeit. Die Schülerinnen und Schüler können sich in dieser Zeit frei bewegen, sich mit anderen Kindern über Lernmaterialien austauschen und besprechen oder auch konzentriert mit einer Einzelarbeit beschäftigt sein. Damit diese Aktivitäten möglich sind und sich keiner gestört und abgelenkt fühlt, ist eine respektvolle Flüsterkultur sowohl von den Kindern als auch von den Lernbegleitern und Lernbegleiterinnen einzuhalten. Die Flüsterkultur ist zeitgleich mit der ersten Annäherung an die veränderte Lernlandschaft einzuführen.

Flüsterkultur ist unabdingbar für eine produktive Lernatmosphäre und muss von den Lehrkräften eingefordert aber auch selber eingehalten werden.

Es kann hilfreich sein, zu Beginn der individuellen Lernphasen zehn Minuten Stillarbeit zu verankern (z. B. mit einer Zehn-Minuten-Sanduhr, die sichtbar im Lernatelier bzw. Klassenzimmer steht) und danach nahtlos in die Flüsterkultur überzugehen. Ein vereinbartes Symbol oder eine Signalkarte reichen dann als stiller Impuls, um die Flüsterkultur einzuleiten. Sinnvoll ist es auch, einen Hinweis auf die Flüsterkultur (z. B. Signalkarte, Schild) in den Räumlichkeiten anzubringen, in denen die Flüsterkultur erwartet wird.

Ist die Flüsterkultur erst einmal bei den Lernenden und den Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern verinnerlicht, ergeben sich Möglichkeiten, diese ruhige Lernatmosphäre für Lerncoaching zu nutzen oder in anderen Räumlichkeiten zusätzlichen Input anzubieten.

2.3.2 Blitzlicht

Das sogenannte Blitzlicht kann vor jeder individuellen Lernphase stattfinden. In einer Blitzlichtrunde findet sich die Lerngruppe zusammen. Jede Schülerin und jeder Schüler überlegt in einer kurzen stillen Phase, woran sie/er im Nachhinein arbeiten möchte. Sie können hierfür auch ihre Lernagenda vornehmen. Dann äußern die Kinder nacheinander in einem kurzen Satz, mit welchem Lernstoff sie sich nach dem Blitzlicht auseinandersetzen werden. Dies dient zum einen der Erinnerung an die vorgenommene Planung, zum anderen ergibt sich durch die Verbalisierung automatisch eine gewisse Verbindlichkeit, das Genannte auch in die Tat umzusetzen. Die Lernbegleiterin oder der Lernbegleiter erhält zudem einen kleinen Überblick und kann sich dem einzelnen Kind gezielter zuwenden.

Das Blitzlicht verschafft sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrkräften einen Überblick, wer gerade woran arbeitet.

2.3.3 Kopfhörer

Trotz Flüsterkultur benötigen manche Kinder zu bestimmten Zeitpunkten absolute Ruhe, um sich besser konzentrieren zu können. Dabei können Lärm-schutzkopfhörer helfen, die im Lernatelier oder Klassenzimmer zur Verfügung stehen und von den Schülerinnen und Schülern bei Bedarf benutzt werden können. Diese Kopfhörer bieten sich auch dann an, wenn eine Schülerinnen oder ein Schüler einen schriftlichen Lernnachweis erbringt, während die anderen Kinder an den Lernwegelisten arbeiten.

2.3.4 Expertensystem

Das Expertensystem unterstützt den Leitgedanken, dass Heterogenität bereichernd für die Schülerinnen und Schüler sein kann.

Beim Expertensystem geht es zum Einen darum, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, ihren Lerngruppenmitgliedern als Ansprechpartner für ein Kompetenzfeld zu dienen, in dem sie sich sehr sicher fühlen und das sie eventuell auch schon mit einem erfolgreichen Lernnachweis abgeschlossen haben. Damit die Kinder aus der Lerngruppe wissen, an wen sie sich wenden können, ist es sinnvoll, diese Information in den Lernräumen sichtbar zu machen. Dabei kann man so verfahren, dass die Lernbegleiterin oder der Lernbegleiter die jeweiligen Schülerinnen und Schüler zum Experten ernennt, oder aber die Kinder sich selber eintragen können, wenn sie sich sicher fühlen, den anderen als Expertin oder Experte zur Verfügung zu stehen. Wichtig ist, dass die Expertinnen und Experten auch eine Rückmeldung des Kindes erhalten, dem sie helfen. An positive Rückmeldungen kann auch ein Belohnungssystem für die Experten geknüpft sein, das die Leistungen der Expertinnen und Experten regelmäßig wertschätzt, um diese weiterhin zu motivieren, ihren Mitschülerinnen und Mitschülern helfend zur Seite zu stehen.

Das Expertensystem erlaubt aber auch zum anderen, dass die Schülerinnen und Schüler in die Rolle einer Lehrkraft schlüpfen und aufgrund ihrer erworbenen Kompetenzen selber z. B. einen Kurz-Input gestalten oder einen Lernschritt entwerfen können. Auch hier kann über ein Belohnungssystem die Leistungen der jeweiligen Expertin oder des jeweiligen Experten honoriert werden.

2.3.5 Individueller Arbeitsplatz

In einer individualisierten Unterrichtsform ist ein individueller Arbeitsplatz von großer Wichtigkeit und einer produktiven Lernatmosphäre sehr dienlich.

Innerhalb der veränderten Lernkultur ist es von großer Bedeutung, dass sich die Kinder einen individuellen Arbeitsplatz einrichten können, der die Bedürfnisse des individualisierten Lernens berücksichtigt. Dabei spielen Fächer, Pinnwände, Arbeitsfläche, Sichtschutz eine Rolle. Viele Schulen haben eigene Tischaufsätze entwickelt und gebaut, um schon vorhandene Schreibtische weiterhin nutzen zu können und nicht teuer ersetzen zu müssen. Auch eine veränderte Sitzordnung innerhalb des Klassenzimmers bzw. Lernateliers spielt eine Rolle. Der Fokus liegt nicht mehr „vorne“ beim Lehrer, der Tafel und dem Pult, sondern die Kinder arbeiten in einer Art „Großraumbüro-Landschaft“, jeder an seinem eigenen Arbeitsplatz. Wichtig ist auch, dass der Arbeitsplatz personalisiert werden darf: mit Fotos, Notizen, Nachrichten, Bildern, Zeichnungen. Das steigert das Wohlbefinden und schafft eine angenehme Lernatmosphäre. Beispiele für eine gelungene Umsetzung individueller Arbeitsplätze finden sich im Anhang (siehe S. 27).

2.3.6 Veränderte Raumgestaltung

Es ist notwendig, sich von traditionellen Sitzordnungen und Anordnungen im Klassenzimmer zu lösen und offen zu sein für räumliche Gestaltungen, die zunächst ungewohnt erscheinen, der veränderten Lernkultur aber dienlich sind. Die veränderte Lernumgebung sorgt für Lernbedingungen, die es den Lernenden ermöglicht, sich aktiv, selbstständig und selbstverantwortlich mit Lernmaterialien auseinanderzusetzen. Denn beim individualisierten Lernen liegt der Fokus nicht mehr auf der Tafel und dem Lehrerpult. Es gibt keine vorne und hinten mehr im Klassenzimmer. Demensprechend können die Arbeitsplätze der Kinder auch so stehen, dass sie der Tafel den Rücken zuwenden. Es entstehen so völlig neue Möglichkeiten der Raumgestaltung, die es auszuprobieren gilt.

Es lassen sich auch durch die Neuordnung der Schreibtische und Regale gemütliche Ecken im Klassenzimmer, im Lernatelier mit Sofa, Sitzsäcken und Teppichen einrichten, wo die Schülerinnen und Schüler sich alleine oder für eine Gruppenarbeit zurückziehen können. Auch eine Rückzugsmöglichkeit für das Lerncoaching innerhalb des Klassenzimmers ist umsetzbar, wenn man die räumlichen Kapazitäten ausschöpft, ebenso eine PC-Ecke (eventuell in Form von Stehpulten) und/oder ein kleiner Bibliotheksbereich.

Es ist wichtig, sich von alten Raumgestaltungsmustern zu lösen und offen zu sein für eine räumliche Gestaltung, die nicht mehr die Lehrkraft und die Tafel im Fokus hat, sondern die Anforderungen des individualisierten Lernens.

2.3.7 Räumliche Verteilung der Schülerinnen und Schüler

Aufgrund der neuen räumlichen Möglichkeiten, die sich aus breiteren Fluren, Lernateliers, Kursräumen, Lernbüros ergeben, stellt sich die Frage, inwieweit die Kinder diese nun für sich nutzen dürfen. Gerade während der Heranführung an die veränderte Lernkultur ist es für die Kinder oft eine unbekannte Erfahrung, sich von dem überschaubaren Klassenzimmer zu lösen. Diese neue „Bewegungsfreiheit“ während des Lernens kann manche Schülerinnen und Schüler zu Beginn natürlich auch zur Unaufmerksamkeit, Abgelenktheit und Nicht-Einhaltung der Flüsterkultur verleiten. Auch hierbei gilt es, dass die Lernenden Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. So besteht also für Gemeinschaftsschulen, die das Klassenzimmer als den gewohnten Lernraum um Kursräume, Gruppentische auf den Fluren etc. erweitern, die Option, Schülerinnen und Schüler zunächst einzuteilen.

Die Schülerinnen und Schüler dürfen sich auch außerhalb der Klassenzimmer bewegen und an anderen Lernorten arbeiten. Dies bedarf jedoch eines verbindlichen Reglements.

Praxisbeispiel aus der GMS Bickebergschule: Schüler-Bürger und Feedbackliste

An der Gemeinschaftsschule Bickebergschule können die Kinder einen sogenannten Lernerstatus erlangen. Es wird zwischen Lerner, Könnler und Profi unterschieden. Könnler und Profi dürfen das Klassenzimmer zum individualisierten Lernen verlassen. Während „Könnler“ dazu aber noch die Lernbegleiter/innen befragen müssen, dürfen die „Profis“ ohne Absprache mit der Lehrkraft den Raum verlassen. Zudem haben „Profis“ z. B. die Gelegenheit Computerarbeitsplätze in entfernteren Räumen aufzusuchen und die Möglichkeit, auch dieses Medium während ihrer Arbeit zu nutzen. Welchen Status die Schülerinnen und Schüler erhalten, wird durch Lehrerbürgen und Schülerbürgen bestimmt. Drei Unterschriften von unterschiedlichen Lehrkräften und vier Unterschriften von Mitschülern oder Mitschülerinnen bezeugen, dass die jeweiligen Lernenden sich an die vereinbarten Stufenregeln gehalten haben und somit zunächst den „Könnler“-Status erhalten. Eine sichtbar aufgehängte Feedbackliste zu den Stufenregeln bietet Transparenz. Selbst wenn eine Schülerin oder ein Schüler genügend ge-

sammelte Unterschriften aufweisen können, die Feedbackliste aber aktuell nicht überzeugt, erhalten die betreffenden Lernenden keinen „Köner“-Status. Hat eine Schülerinnen oder ein Schüler den „Köner“-Status, der kontinuierliche Verlässlichkeit dokumentiert, erhalten und wurde dieser in der Lernagenda mit Datum festgehalten, erhält das betreffende Kind in Absprache mit der Lernbegleiterin oder dem Lernbegleiter den „Profi“-Status. Verletzen Schülerinnen und Schüler das ihnen entgegengebrachte Vertrauen, verlieren sie ihren Status und werden zurückgestuft.

Praxisbeispiel aus der GMS Steißlingen: Smiley-System

An der Gemeinschaftsschule Steißlingen können die Kinder neben dem Klassenzimmer auf den breiten Fluren, im Lernbüro oder in einer anderen Etage liegenden Kursräumen an ihren Lernmaterialien arbeiten. Dadurch ergeben sich Lernräume, die sich in ihrer Distanz zum Klassenzimmer (als Ausgangszimmer) unterscheiden. Als Einteilungskriterien dienen die sogenannten „Smiley-Regeln“. Darunter fallen: Ruheregel, Flüsterkultur, Stoppregel und Materialregel. Sie bilden die Grundlage für eine leise, organisierte und entspannte Lernumgebung. Kinder, die sich die Woche über vorbildlich während ihrer Lernphasen an die „Smiley-Regeln“ halten, bekommen am Ende der Woche für alle vier Rubriken ein Smiley gestempelt. Diese Kinder zeigen eigenverantwortliches Lernen und dürfen in der kommenden Woche in allen ihnen zu Verfügung stehenden Lernräumen arbeiten. Da sich diese Schülerinnen und Schüler am weitesten vom Klassenzimmer entfernen dürfen, erhalten sie den Status „Astronaut“. Kinder, denen einen Smiley in einer Rubrik fehlt, haben die Erlaubnis, im Klassenzimmer, im Lernbüro und in den Fluren ihrem Lernen nachzugehen. Sie erhalten den Status „Pilot“. Alle Schülerinnen und Schüler, denen zwei oder mehr Smileys fehlen, bleiben mit dem Status „Fluglotse“ im Klassenzimmer an ihrem persönlichen Arbeitsplatz. Die Übersicht mit der Einteilung hängt im Klassenzimmer aus. Die Kinder haben jede Woche erneut die Möglichkeit, ihr Arbeitsverhalten zu verbessern und somit ihren Status zu ändern.

Praxisbeispiel aus GMS Mönchweiler: Sterne-System

An der GMS Mönchweiler sammeln die Schülerinnen und Schüler Sterne, um das Privileg zu erhalten, außerhalb des Klassenzimmers zu arbeiten. Bei gutem Arbeitsverhalten (orientiert an den Regeln...) erhalten die Kinder einen Bronze-Stern. Wenn sie fünf bronzene Sterne gesammelt haben, können sie diese gegen einen silbernen Stern eintauschen. Nach vier silbernen Sternen bekommen die Schülerinnen und Schüler einen goldenen Stern. Mit diesem Stern erhalten sie einen Button, auf dem der Name des Kindes steht sowie ein Foto des Kindes zu sehen ist. Alle Schülerinnen und Schüler, die einen solchen Button tragen, dürfen die breiten Flure als zusätzliche Lernräume nutzen. Es ist jedoch möglich, diesen Button wieder zu verlieren, wenn man sich auf den Fluren nicht entsprechend der Regeln verhält.

Es ist auch möglich, in einer Übersicht die Methode des Blitzlichts und die der räumlichen Verteilung zu kombinieren. So kann man an einer magnetischen Tafel eine Tabelle erstellen mit den zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten

und den einzelnen Fächern, in denen individualisiert gearbeitet wird. Die Kinder setzen dann einen Magneten mit ihrem Namen in eine Spalte eines Faches, an dem sie nun arbeiten werden und einen Magneten in die Spalte der Räumlichkeit, wo sie arbeiten wollen. Diese Übersicht ist transparent und bietet allen Beteiligten Orientierung und Verbindlichkeit.

2.3.8 Inputphasen innerhalb der veränderten Lernlandschaften

Innerhalb der veränderten Lernlandschaften erfolgen neben den individuellen Arbeitsphasen auch sogenannte Input-Phasen, in denen die Schülerinnen und Schüler wichtige Informationen zum Lernstoff erhalten. Diese Inputphasen können unterschiedlich organisiert sein. Wichtig zu wissen ist, dass an Gemeinschaftsschulen keine äußere Differenzierung in Form von leistungsspezifischen Kursen stattfindet, wie es z. B. an Gesamtschulen der Fall ist (vgl. www.gemeinschaftsschule-bw.de). Da Inputphasen aber natürlich auch innerhalb der individualisierten Lernphasen von großer Wichtigkeit sind und auch hier die Heterogenität der Schülerschaft berücksichtigt werden soll, ergeben sich neue Strukturen, die angedacht werden können.

2.3.9 Input bei gemeinsamen Kompetenzfeld

Voraussetzung dieses Modelles ist, dass die Schülerinnen und Schüler alle an dem gleichen Kompetenzfeld arbeiten, das in verschiedene Niveaus über die Lernwegelisten und Lernmaterialien differenziert ist. Diese Vorgehensweise ermöglicht einen gemeinsamen Einstieg in den Lernstoff, der als Input von der Lernbegleiterin oder dem Lernbegleiter angeboten werden kann. Hier erfolgt nun eine „klassische“ Stunde, die natürlich auch Methodenvielfalt und Binnendifferenzierung berücksichtigt. Um Verbindlichkeiten einzufordern, ist es notwendig, der Bearbeitung des Kompetenzfeldes einen Zeitrahmen zu geben, wann der Lernnachweis spätestens erbracht werden muss. Dadurch, dass die Kinder sich alle mit dem gleichen übergeordneten Thema (bzw. Kompetenzfeld) auseinandersetzen, bietet die themenorientierte Vorgehensweise die Möglichkeit, das „Voneinander-Lernen“ stärker in den Vordergrund zu rücken. Das Expertensystem kann hierbei wunderbar greifen. Zudem können auf der Lernwegeliste verankerte kurze Präsentationen zu Teilergebnissen, die vor der Lerngruppe vor Beginn der individuellen Arbeitsphase vorgestellt werden können, zweierlei ermöglichen: Zum einen erhält die Lerngruppe einen kurzen Input von Seiten der Schülerinnen und Schüler zu einer Teilfertigkeit des Kompetenzfeldes, der für alle Schülerinnen und Schüler relevant ist und einen Wiederholungseffekt erzeugt. Zum anderen erweitern die vortragenden Kinder ihre Präsentationskompetenzen. Natürlich kann auch die Lernbegleiterin oder der Lernbegleiter aufgrund der am Kompetenzfeld orientierten Vorgehensweise punktuell zusätzlich niveaudifferenzierte Inputs anbieten. Dafür bieten sich vor allem doppelbelegte Stunden an, die Lernzeit oder Stunden, die mit einer Parallelklasse im Band liegen. Auch bietet diese gemeinsame Vorgehensweise der Lernbegleiterin oder dem Lernbegleiter die Möglichkeit, vor der individuellen Arbeitsphase in Form von Kurz-Inputs Lerninhalte mit der gesamten Lerngruppe zu besprechen oder auch zu wiederholen.

Eine gemeinsame, themenorientierte Vorgehensweise berücksichtigt das „Voneinander Lernen“ sowie eine Differenzierung auf Grundlage der Lernwegelisten und Lernmaterialien.

Um bei dieser Vorgehensweise dennoch das unterschiedliche Lerntempo zu berücksichtigen, besteht für die Kinder jederzeit die Möglichkeit den Lernnachweis auch vor dem Ablauf des vorgegebenen Zeitrahmens zu erbringen. Schülerinnen und Schüler, die dann eher fertig sind, können in Absprache mit den Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern mit dem nächsten anstehenden

Kompetenzfeld beginnen oder an einer motivierenden, vertiefenden Zusatzaufgabe arbeiten.

Dass alle Kinder einer Lerngruppe am gleichen Kompetenzfeld arbeiten, ist in der Orientierungsstufe gut umsetzbar, da die Lerninhalte innerhalb der Bildungsstandards noch nicht so stark auseinandergehen und sich über die Lernwegelisten und Lernmaterialien angemessen differenzieren lassen. Ab der Mittelstufe bedarf diese Vorgehensweise womöglich einer neuen Strukturierung.

Vor allem wenn sich eine Schule auf den Weg macht, eine Gemeinschaftsschule zu werden, bietet diese Vorgehensweise den Vorteil, dass Materialien zu den einzelnen Kompetenzfeldern sukzessive aufgebaut werden können. Somit muss das Kompetenzraster nicht im Vorfeld komplett mit Lernmaterialien bestückt werden, was einen erheblichen zeitlichen Aufwand im Vorfeld bedeutet; während der sowieso schon zeitlich sehr einnehmenden konzeptuellen Umstrukturierung des Schulalltags.

Praxisbeispiel aus der GMS Steißlingen: Pufferfelder im Fach Deutsch

An der Gemeinschaftsschule Steißlingen arbeiten die Lerngruppen in kompetenzfeldorientierten Unterrichtseinheiten u. a. im Fach Deutsch. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten am gleichen Kompetenzfeld mit differenzierten Lernwegelisten. Im Kompetenzraster haben die Lehrkräfte einige Kompetenzfelder grau schraffiert und sie somit als sogenannte „Pufferfelder“ gekennzeichnet. Diese Felder werden nicht gemeinsam behandelt, sondern über Lernmaterialien eigenständig ohne gemeinsamen Input erarbeitet. Wenn Kinder nun schneller als der vorgegebene Zeitrahmen es besagt, ihren Lernnachweis erbringen, haben sie danach die Möglichkeit, sich ein Pufferfeld ihrer Wahl auszusuchen und es zu bearbeiten. Hierunter fallen z. B. eine Buchvorstellung halten, ein Lesetagebuch zum Lieblingsbuch erstellen, eine Umfrage zu Mediengewohnheiten erstellen, auswerten und vortragen, kreatives Schreiben, Sprachvarianten untersuchen etc.

2.3.10 Input über Lernmaterialien

Eine themenungebundene Vorgehensweise rückt den individuellen Lernprozess des Lernenden vorrangig in den Fokus. Die Lernenden entscheiden selbst, an was sie gerade arbeiten möchten.

Bei der themenungebundenen Vorgehensweise wählen die Schülerinnen und Schüler frei im Kompetenzraster ein Kompetenzfeld aus und bearbeiten dazu in ihrem Lerntempo die Lernwegeliste mit dem dazugehörigen Lernmaterial. Diese freie Wahl erhöht die Motivation und Lernbereitschaft der Kinder. Sie können selbst entscheiden, mit welchen Lerninhalten sie sich auseinandersetzen möchten und zu welchem Zeitpunkt. Der Input erfolgt dann hauptsächlich über die Lernmaterialien, die für die Schülerinnen und Schüler selbsterklärend, motivierend, transparent und relevant sein sollten, damit sie selbständig Zugang zum Lerninhalt erhalten und sich damit auseinandersetzen. Wichtig ist auch hierbei, dass der Erledigung der Lernmaterialien ein grobes Zeitfenster gesetzt ist, das den Schülerinnen und Schülern transparent ist und somit Verbindlichkeit einfordert. Hier kann man z. B. beim Austeilen der Lernwegeliste mit dem Kind im Lerncoaching ein groben Termin für den Lernnachweis festlegen und auf der Lernwegeliste notieren.

Die überwiegende Sozialform bei dieser Vorgehensweise ist die Einzelarbeit, da die Lernenden womöglich alle an unterschiedlichen Lernmaterialien zu unterschiedlichen Kompetenzfeldern arbeiten. Kooperative Lernformen

finden dennoch vor allem bei Lernprojekten und bei entsprechenden Aufgabenformaten innerhalb der Lernmaterialien Berücksichtigung.

Da der Input durch die Lernmaterialien vor allem über das eigenständige Lesen der notwendigen Informationen erfolgt, kann es besonders bei Schülerinnen und Schülern zu Verständnisschwierigkeiten kommen, deren Lesekompetenz noch Förderung bedarf. Sie haben in erster Linie Probleme, diese eigenständige Leseleistung zu erbringen und finden dadurch erschwert eigenständig den Zugang zum neuen Lerninhalt. Mit Hilfe einer Lernpartnerschaft zwischen einem kompetenten Leser und einem Kind, das beim Lesen noch Schwierigkeiten zeigt, kann diesem Kind Unterstützung geboten und gleichzeitig bei beiden Partnern soziale und kooperative Kompetenzen geschult werden.

Für die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter bedeutet diese Vorgehensweise, dass sie einen Überblick behalten, an welchem Kompetenzfeld die jeweiligen Schülerinnen und Schüler arbeiten. Hilfreich sind hierbei z. B. das Blitzlicht zu Beginn der individualisierten Arbeitsphase oder auch das Aushängen großkopierter Kompetenzraster an einer Magnetwand, wo die Kinder einen Magneten, auf dem ihr Name steht, an das Kompetenzfeld setzen, an dem sie gerade arbeiten. Dies hat den Vorteil, dass auch die Mitschülerinnen und Mitschüler sehen können, wenn jemand beispielsweise am gleichen Kompetenzfeld arbeitet und sich dadurch bei kooperativen Aufgaben innerhalb der Lernwegeliste unkompliziert zusammenfinden können.

2.3.11 Inputphasen durch die Lehrkräfte während der individuellen Arbeitsphasen

Bei beiden oben beschriebenen Vorgehensweisen benötigen die Schülerinnen und Schüler während der individuellen Lernzeit punktuell Input von Seiten der Lehrkraft. Dabei geht es nicht um Hilfestellungen bei Aufgabenschwierigkeiten und Beantwortung von gezielten Fragen, für die die Lernbegleiterin/der Lernbegleiter während der offenen Arbeitsphasen generell zur Verfügung steht, sondern um einen Input für eine Kleingruppe z. B. in einem bestimmten Fach zu einer bestimmten Teilfertigkeit in einem bestimmten Niveau. Eine solche Inputphase kann unterschiedlich strukturiert sein. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler den Bedarf eines Inputs äußern können. Hierfür kann die Lernbegleiterin oder der Lernbegleiter die Lernwegeliste laminiert und vergrößert aufhängen, sodass die Kinder, die zu einer gewissen Teilfertigkeit noch einen Input wünschen, sich dort eintragen können. So erhält die Lehrkraft eine Rückmeldung darüber, welcher Input für die Schülerinnen und Schüler angeboten werden sollte. Dann bedarf es einer Ankündigung der Inputphase, damit die Schülerinnen und Schüler wissen, wann und wo sie stattfindet. Diese Informationen kann die Lehrkraft im Lerngruppenverband angeben und die Kinder tragen sich den Termin in ihrer Lernagenda ein. Die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter können die Ankündigung der Inputphase auch schriftlich aushängen. Sinnvoll ist es, wenn es für diese Art Ankündigungen einen festen Platz z. B. an einer Pinnwand oder einer Tafel im Klassenzimmer bzw. im Lernatelier gibt.

Eine gut organisierte Inputstruktur während der individuellen Arbeitsphasen ist sowohl bei der themenungebundenen, sowie der themengebundenen Vorgehensweise von größter Wichtigkeit.

Praxisbeispiel Gemeinschaftsschule Bickebergschule: Impuls-Verzeichnis

Impuls-Stunden (synonymisch für Input-Stunden) sind für die Kinder an der Bickebergschule im Stundenplan ausgewiesen. Über einen Aushang an einer Infotafel im Flur erhalten die Schülerinnen und Schüler alle für sie notwendigen Informationen zum geplanten Input in tabellarischer Struktur. Einführungsstunden zu einem Kompetenzfeld, das gemeinsam jedoch ni-

veaudifferenziert bearbeitet wird, sind immer verbindlich. Wiederholungs-Inputs hingegen sind freiwillig. Ein Input, der der Vertiefung eines Kompetenzfeldes dient, ist stets niveaudifferenziert und kann verpflichtend oder freiwillig sein.

Tabellarische Struktur des Impuls-Verzeichnisses:

Fach – Datum – Stunde – Thema – Raum – freiwillig/verpflichtend – niveaudifferenziert

Die räumlichen Möglichkeiten für eine Inputphase sind von Schule zu Schule unterschiedlich. Idealerweise verfügen die Lernbegleiter/innen und Schülerinnen und Schüler über Inputräume, in denen Kleingruppen ihren Input erhalten. Hierbei handelt es sich beispielsweise um ehemalige Kursräume. Diese Inputräume können vor allem in einer Teamstunde oder Stunden, die mit einer Parallelklasse im Band liegen, genutzt werden, weil eine zweite Lehrkraft weiterhin für die anderen Schülerinnen und Schüler, die am angebotenen Input nicht teilnehmen, ansprechbar ist und wenn nötig für Ruhe und Einhaltung der Flüsterkultur sorgen kann.

Praxisbeispiel aus der Gemeinschaftsschule Mönchweiler: Input-Theke

Der Einsatz einer sogenannten Input-Theke (lange Stehtische) kann einer Inputphase im Klassenzimmer oder Lernatelier dienlich sein. Während Schülerinnen und Schüler an ihrem individuellen Arbeitsplatz sitzen und an ihren Lernwegelisten arbeiten, können sich die Kinder, die von der Lehrkraft einen Input erhalten möchten, an der Input-Theke treffen. Dadurch entsteht eine Art „Treffpunkt“ für Inputphasen, der zwar nicht räumlich getrennt ist, aber wodurch sich die stehenden Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte von den sitzenden Kindern distanzieren können.

2.4 Ergebnissicherung und Bewertungsformen in der veränderten Lernkultur: Anregungen aus der Praxis

2.4.1 Selbstkontrolle

Selbstkontrolle bietet sich vor allem bei geschlossenen Aufgaben an und ist ein wichtiger Bestandteil des eigenverantwortlichen Lernens.

Gerade bei Lernschritten mit ihren geschlossenen Arbeitsaufträgen bietet sich die Selbstkontrolle an, denn es gibt eine vollständig definierte Lösung, die die Schülerinnen und Schüler mit ihrem eigenen Ergebnis ohne die Hilfe der Lernbegleiter/innen kontrollieren können. Es ist wichtig, dass die Kinder genau wissen, wo sie die Lösungen im Lernatelier finden und sie nicht lange danach suchen müssen.

Eine Selbstkontrolle gewissenhaft und ordentlich durchzuführen, ist eine Kompetenz, die die Kinder zunächst einmal erlernen müssen. Die Lernbegleiter/innen führen dabei ihre Schülerinnen und Schüler bewusst an diese Kompetenz heran, damit vermieden wird, dass die Kinder die Selbstkontrolle nicht ernst nehmen, und womöglich falsche Ergebnisse als richtig abhaken. Ist im Stundenplan eine Methodenstunde verankert, lässt sich die Selbstkontrolle als Methode der Ergebnissicherung dort einführen, üben und ggf. wiederholen. Es bietet sich auch an, die Durchführung der Selbstkontrolle am Anfang stärker zu strukturieren, indem die Kinder dafür z. B. immer einen andersfar-

bigen Stift benutzen müssen und die Selbstkontrolle in der Heranführungsphase von einem Partner nochmals überprüfen lassen, der dann ebenfalls mit einem andersfarbigen Stift seine Häkchen setzt. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler auch für die Selbstkontrolle Eigenverantwortung entwickeln. Die Lernbegleiter/innen führen an die Methode heran, trauen den Kindern die Kompetenz zu, und überprüfen nicht im Nachhinein selber noch einmal die Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler.

2.4.2 Lernpartner/Lerngruppen-Feedback

Beim Lernpartner- und Lerngruppen-Feedback geht es darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig zu ihren Ergebnissen Rückmeldung geben z. B. zu einem selbstgeschriebenen Märchen. Dabei ist es wichtig, dass sich die Kinder Kriterien bezogenes Feedback geben, am besten in Form eines adressatenorientierten Bewertungsbogens, der der Rückmeldung zu Grunde liegt und von den Lehrkräften des jeweiligen Fachs ausgearbeitet wurde. Diese Feedback-Methode hat den Vorteil, dass die Rückmeldung fundiert ist und über ein „Ich fand's gut“ hinausgeht. Durch den Bewertungsbogen ist der Erwartungshorizont sowohl dem Kind, das sein Ergebnis vorträgt, als auch dem Kind, das rückmeldet, transparent. Die Rückmeldung hat Qualität und liegt in der Verantwortung der Lernenden. Auch hier gilt es, an die Methode heranzuführen und ggf. bei Rückmeldungen unterstützend tätig zu sein.

2.4.3 Präsentationen

Eine weitere Möglichkeit der Ergebnissicherung bieten Schülerpräsentationen. Nicht nur, dass die Lehrkraft dadurch den Kompetenzerwerb des Vortragenden Kindes beurteilen kann, sondern auch den Mitschülerinnen und Mitschülern wird dadurch Wissen vermittelt oder bereits Gelerntes wiederholt, wenn die Präsentation vor der Lerngruppe geschieht. Die Vortragenden schulen zudem die eigene Präsentationskompetenz, die Lerngruppe ihre Rückmeldekultur. Die Art der Präsentation kann in den Lernwegelisten explizit genannt werden oder aber dem Lernenden selbst überlassen werden. Dies setzt voraus, dass verschiedene Präsentationsformen bekannt sind bzw. ein Katalog mit Präsentationsarten und entsprechender Erklärung zur Verfügung steht, aus dem die Schülerinnen und Schüler auswählen können. Kurzpräsentationen können auch innerhalb der Lernmaterialien als Sicherung von Zwischenergebnissen zu den Teilfertigkeiten eingebaut werden.

Schülerpräsentationen integrieren die Mündlichkeit in den individuellen Lernprozess und sind gewinnbringend sowohl für den Präsentierenden als auch für die Zuhörer.

Ein Zeitfenster für Präsentationen bietet der Stundenbeginn oder das Stundenende im jeweiligen Fach oder in der Lernzeit, um die offene Arbeit nicht zu unterbrechen.

2.4.4 „Ready for Test“-Stunden

Praxisbeispiel aus der Mosaikschule Alterswilen (CH): Ready for Test

Bevor die Schülerinnen und Schüler an der Mosaikschule in Alterswilen einen Lernnachweis erbringen, können sie in einer „Ready for Test“-Stunde die Rückmeldung erhalten, ob sie gut vorbereitet sind für den Lernnachweis. Die „Ready for Test“-Stunde organisieren die Schülerinnen und Schüler selbständig. Möchte ein Kind sein Wissen von Mitschülerinnen und Mitschülern seiner Wahl (oder durch Vorgabe der Lehrkraft) prüfen lassen,

finden sich die Beteiligten zu einer verabredeten Zeit innerhalb der offenen Arbeit zusammen. Dann tragen die Prüflinge den anderen vor, was sie gelernt haben. Dabei kann ihm die Lernwegeliste mit den Teilfertigkeiten als Gerüst dienen. Die Mitschülerinnen und Mitschüler haken nach, stellen zusätzlich Fragen und geben zum Schluss ihre Einschätzung ab, ob der Lernnachweis erbracht werden kann, oder ob lieber noch etwas geübt werden soll. Die Dauer einer solchen „Ready for Test“-Stunde kann variieren – je nach Umfang des Gelernten.

Bei der Auswahl der Lernenden, die die Überprüfung in der „Ready for Test“-Stunde vornehmen, sollte für die Kinder nicht die persönliche Beziehung ausschlaggebend sein. Wichtig ist, dass die abfragenden Mitschülerinnen und Mitschüler die Lerninhalte entweder gerade selbst bearbeiten oder schon erfolgreich abgeschlossen haben. Hier ergibt sich eine sinnvolle Verlinkung mit dem Expertensystem.

2.4.5 Schriftliche Lernnachweise

Nach Bearbeitung der Lernwegeliste kann sich ein schriftlicher Lernnachweis anschließen. Die Lernnachweise erfolgen niveaudifferenziert, mit dem Bildungsplan 2016 nach den Niveaustufen G–M–E (grundlegendes, mittleres und erweitertes Niveau).

2.4.6 Alternativen zur Ziffernote

Sowohl bei den Präsentationen als auch bei den schriftlichen Lernnachweisen stellt sich die Frage der Bewertung. Ziffernoten können zwar von den Eltern im sogenannten Lernentwicklungsbericht, der zum Halbjahr und zum Schuljahresende während den verbindlichen Schüler-Lehrer-Eltern-Gesprächen ausgehändigt wird, für die jeweiligen Fächer eingefordert werden. Bei den Lernnachweisen bieten sich verschiedene Alternativen zur Ziffernote, die natürlich auch kombiniert werden können, an.

- In Form von Bewertungsrastern kann dem Kind individuell Rückmeldung zu seiner erbrachten Leistung gegeben werden.
- Während des Lerncoachings können Lernnachweise gemeinsam mit dem Kind besprochen und evaluiert werden.
- Die Gesamtpunktzahl eines Lernnachweises kann in Prozenten angegeben werden, die wiederum einer Farbskala zugeordnet sind, die den Schülerinnen und Schülern bekannt ist.
- Die Vergabe von unterschiedlichen Smileys kann über die erbrachte Leistung eines Kindes Auskunft geben.

2.4.7 Lernentwicklungsbericht

Zum Halbjahr und zum Ende des Schuljahres erhalten die Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen einen Lernentwicklungsbericht, der auf die bekannte Zuordnung von Fach und Note in Form eines Zeugnisses verzichtet, sondern schriftliche differenzierende Bewertungen über den individuellen Entwicklungs- und Leistungsstand des Kindes beinhaltet. Dabei erfolgt

auch eine aus juristischen Gründen notwendige Zuweisung der erlernten fachlichen Kompetenzen in die Niveaus G–M–E¹. Auf Wunsch der Eltern kann in einer optionalen Spalte eine Note für das jeweilige Fach angegeben werden. Zudem wird in einer extra Zeile auf besondere Stärken der Schülerin oder des Schülers eingegangen. Als Anlage können Kompetenzprofile und Zielvereinbarungen beigelegt werden, um die transparente und individuelle Rückmeldung noch zu ergänzen (vgl. GMS-Newsletter 4/2014). Die Lernentwicklungsberichte werden während eines verbindlichen Schüler-Lehrer-Eltern-Gesprächs ausgehändigt.

3 Projektarbeit innerhalb der veränderten Lernkultur

Das Lernen in Projekten bietet sich an einer Gemeinschaftsschule gut in den Fächern wie Geschichte, NWA, EWG, Musik und BK an und lässt sich mit präzisen Absprachen zwischen den Fachkollegen/innen fächerübergreifend organisieren. Hier kann man der Heterogenität insofern gerecht werden, als dass die Projekte zunächst ein Basiswissen vermitteln und in sogenannten „Werkstätten“ erweitertes, vertiefendes Wissen angeboten wird, das den interessierten und neugierigen Schülerinnen und Schülern in Form von Materialboxen und dazugehörigen Inputphasen zur Verfügung gestellt wird. Die Kinder können je nach Thema eines Projektes selbst entscheiden, inwiefern sie sich über das Basiswissen hinaus damit beschäftigen wollen. Natürlich kann auch die Lernbegleiterin/der Lernbegleiter gezielt Kindern raten, eventuell auch dazu verpflichten, sich mit dem vertiefende Materialangebot auseinanderzusetzen; gerade wenn es sich um Schülerinnen und Schüler handelt, die im erweiterten Niveau gefördert werden sollen. Projektarbeiten bieten zudem die Möglichkeit, in ihren Aufgabenformaten gezielt kooperatives Lernen zu integrieren und zu fördern.

Für die Lehrkraft bedeuten die Absprachen und die Materialherstellung zunächst natürlich einen Mehraufwand; ist ein Projekt jedoch gut geplant und mit verschiedenen Kompetenzen aus unterschiedlichen Fächern gespickt, lässt sich dadurch außerhalb der Projektarbeit Zeit im jeweiligen Fach gewinnen, da einzelne Kompetenzen in die Projektarbeit „ausgliedert“ wurden und auf die gesamten Stunden der am Projekt beteiligten Fächer verteilt werden. Auch lässt sich das Material im nächsten Jahr für eine neue Lerngruppe wieder verwenden.

Projektarbeit bietet sich vor allem fächerübergreifend an. Kooperative Lernformen können hier ausgeschöpft werden und das gemeinsame Lernen der heterogenen Schülerschaft bereichern.

4 Mündlichkeit und kooperatives Lernen innerhalb der veränderten Lernkultur

Individualisiertes Lernen innerhalb der beschriebenen Lernlandschaften kann den Eindruck entstehen lassen, dass die Lernenden überwiegend in Einzelarbeit und hier und da mit einem Partner oder in Gruppen Lernmaterialien bearbeiten. So gesehen beklagen einige Lehrkräfte dann die fehlende Mündlichkeit sowie kooperative Lernformen innerhalb ihrer Fächer. Bei der Mündlichkeit geht es nicht um Schülerpräsentationen, die natürlich in den Lernmaterialien Berücksichtigung finden, sondern beispielsweise um ein entwickelndes

¹ www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Gemeinschaftsschule/Lernentwicklungsbericht.pdf

Unterrichtsgespräch im Rahmen einer Lektüre in Deutsch, eine kontroverse Diskussion in Geschichte und EWG, das dialogische Sprechen in einer Fremdsprache und die Lehrkraft als Sprachvorbild, gemeinsames Spekulieren in NWA und Mathematik – all das soll nicht zur kurz kommen. Es bieten sich mehrere Möglichkeiten, die Mündlichkeit und kooperative Aufgabenformate in die veränderte Lernkultur zu integrieren. Denn diese Lernkultur muss bewährte Unterrichtsformen nicht komplett ersetzen. Hier darf ruhig eine Vermischung bzw. eine Abwechslung stattfinden. So gibt es viele Unterrichtskonzepte zwischen den zwei Extremen „Frontalunterricht“ und „selbstgesteuertem Lernen in individueller Lernzeit“, die zu bestimmten Phasen innerhalb der veränderten Lernlandschaft ausgeschöpft werden können.

Mündlichkeit in Form von Diskussionen, Unterrichtsgesprächen sowie kooperativen Lernformen finden ihren Platz überwiegend während der Inputphasen.

Denkt man an die von der Lehrkraft angebotenen Inputstunden, so kann genau in diesen Stunden eine vertiefende oder wiederholende und/oder niveaudifferenzierte Auseinandersetzung zum aktuellen Thema durch z. B. eine gemeinsame Diskussion oder ein Unterrichtsgespräch stattfinden. In Inputstunden können somit die methodische Vielfalt, die die jeweilige Fachdidaktik bietet, verschiedene Varianten des kooperativen Lernens sowie Binnendifferenzierung zum Einsatz kommen. Um zu gewährleisten, dass diese Inputstunden regelmäßig stattfinden, kann jede Gemeinschaftsschule die Inputstruktur diesbezüglich organisieren. Sei es durch eine fest im Stundenplan verankerte Inputstunde pro Fach oder durch ein Angebot an Inputs von verschiedenen Fachlehrkräften innerhalb der individuellen Lernzeit; beides unter Berücksichtigung von Teamstunden und ins Band gelegten Stunden (mehr Informationen hierzu unter Punkt 5).

Es gilt anzumerken, dass diese Möglichkeit, die Mündlichkeit und kooperative Lernformen in die Inputphasen zu integrieren, sich am besten umsetzen lässt, wenn die Lernenden, wie zuvor beschrieben, gemeinsam, aber niveaudifferenziert an einem Kompetenzfeld arbeiten.

Arbeitet eine Gemeinschaftsschule so, dass die Kinder sich frei im Kompetenzraster ihr Kompetenzfeld aussuchen können, und somit die Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlichen Input benötigen, womöglich auch als einziger in der Lerngruppe, da kein anderes Kind am gleichen Kompetenzfeld arbeitet, wird die Mündlichkeit im jeweiligen Fach überwiegend in Form von Präsentationen berücksichtigt, die die Lernenden einzeln, in Partner- oder Gruppenarbeit im Rahmen der Lernmaterialien vorbereiteten und vortragen. Darunter kann auch eine von den Lernenden vorbereitete Diskussion mit Einbeziehung der Mitschüler und Mitschülerinnen gefasst werden, wenn dies in den Lernmaterialien als Aufgabe formuliert ist. Wann, wo und vor welchem Publikum diese unterschiedlichen Schülerpräsentationen stattfinden, geschieht in Absprache mit dem Lernbegleiter oder der Lernbegleiterin. Kooperative Lernformen lassen sich in die Lernmaterialien durch angemessene Aufgabenformate integrieren. Befassen sich tatsächlich mehrere Kinder gleichzeitig mit demselben Kompetenzfeld, kann hier wieder die Inputstunde für eine Bündelung der Schülerinnen und Schüler dienen, um in diesem Rahmen die Mündlichkeit in bewährten Formen zu integrieren.

Es ist wichtig, dass zwischen dem individualisierten Lernen, dem kooperativen Lernen, Projektarbeiten und Inputphasen eine Ausgewogenheit herrscht. Dies lässt sich durch eine durchdachte, abwechslungsreiche Stundenplangestaltung und Stoffverteilung organisieren und ist für die Motivation bei Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern gleichermaßen bedeutend.

5 Stundenplangestaltung an der Gemeinschaftsschule

5.1 Kontingenzstundentafel der GMS

Die neue Kontingenzstundentafel für die Klassenstufen 5–10, die ab dem Schuljahr 2015/16 gilt, findet sich im Anhang des GMS-Infobriefes 2/2015.

Alle Gemeinschaftsschulen sind ab Klasse 5 bis Klasse 10 gebundene Ganztageschulen. An drei oder vier Tagen muss ein Ganztagesbetrieb mit rhythmisiertem pädagogischem Angebot über acht Zeitstunden gewährleistet sein.

An der Gemeinschaftsschule Steißlingen wird der Ganztagesbetrieb an drei Tagen pro Woche angeboten (siehe Stundenplanbeispiel, S. 25).

5.2 Individuelle Lernzeit

Die Verankerung der individuellen Lernzeit innerhalb des Stundenplans kann an unterschiedlicher Stelle erfolgen: als einzelne Stunden, die je nach Wochentag unterschiedlich gesetzt sind oder als ein für die gesamte Woche fest verankertes Band z. B. nach der Mittagspause oder in der ersten Stunde. Um der Kontingenzstundentafel gerecht zu werden, werden diese Lernzeitstunden von den Stunden der Pflichtfächer je nach Bedarf ausgewiesen und von den Schülerinnen und Schülern bei der individuellen Lernzeitplanung berücksichtigt. Innerhalb dieser individuellen Arbeitsphase entscheiden die Lernenden selbst bzw. orientieren sie sich eigenverantwortlich nach ihrer Wochenplanung, mit welchem Fach und mit welchen Lernmaterialien sie sich auseinandersetzen. Im Planungsstand der neuen Kontingenzstundentafel sind Stunden für die individuelle Lernzeit berücksichtigt.

5.3 Planungs- und Reflexionsstunde

Um das Arbeiten mit der Lernagenda für die Kinder gerade am Anfang zu erleichtern, ist eine Planungs- und Reflexionsstunde hilfreich. In dieser Stunde, die optimaler Weise zu Beginn der Woche liegt, planen die Schülerinnen und Schüler in aller Ruhe und mit der Möglichkeit eine Lernbegleiterin oder einen Lernbegleiter bei Bedarf um Hilfe bitten zu können, ihre Woche. Auch kann hier zuvor die Reflexion der vorangegangenen Woche geschehen. Da die Planungs- und Reflexionskompetenz ein wichtiger Bestandteil der veränderten Lernkultur ist, bietet eine im Stundenplan fest verankerte Stunde dafür den Lernenden die nötige Zeit, sich einen Überblick über ihre unterschiedlichen Lernmaterialien zu verschaffen und diese in eine Wochenstruktur zu bringen bzw. sich individuelle Wochenziele zu setzen. Auch der Lehrkraft, die dann vor Ort ist, hilft eine solche Stunde, den Kindern gezielt beim sukzessiven Erlernen der Planungs- und Reflexionskompetenz behilflich zu sein und dem Lerncoach des jeweiligen Kindes, der die Planung und Reflexion innerhalb der Lerngespräche begleitet und in dieser Stunde nicht unbedingt anwesend ist, unter die Arme zu greifen.

Ein gut durchdachter Stundenplan ist für die erfolgreiche Umsetzung der veränderten Lernlandschaft eine Grundvoraussetzung. Stunden im Band, individuelle Lernzeitstunden, Teamstunden sowie Planungs- und Reflexionsstunden müssen mit Bedachtsamkeit in den Strukturplan integriert werden.

5.4 Stunden im Band

Gerade für die Strukturierung der Input-Stunden ist es für die Lehrkräfte hilfreich, wenn dieselben Fachstunden mit den Parallel-Lerngruppen zumindest für eine Stunde in der Woche zeitgleich liegen. Wird dann z. B. ein niveaudifferenzierter Input von einer der anwesenden Lernbegleiter/innen angeboten,

können auch die Schülerinnen und Schüler aus den Parallel-Lerngruppen diesen wahrnehmen, während die anderen Lehrkräfte die restlichen Kinder beaufsichtigen. Oder alle Lehrkräfte bieten für das im Band liegende Fach einen Input an; ein jeder für ein anderes Niveau oder für einen anderen Schwerpunkt. Die Kinder verteilen sich dementsprechend. Dies lässt sich leicht mit einem transparenten Inputverzeichnis organisieren.

Es bedarf also bei solch einer Stundenplanstruktur keiner Teamstunde, um zusätzlichen Input anbieten zu können. Vor allem in Hinblick auf die Mittelstufe ist die regelmäßige Möglichkeit eines niveaudifferenzierten Inputs von großer Wichtigkeit.

5.5 Teamstunden

Teamstunden, die mit zwei Lehrkräften belegt sind, sind aufgrund der Lehrerversorgung an den Schulen nur bedingt möglich. Für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität innerhalb der veränderten Lernkultur sind Teamstunden allerdings sehr wichtig. Teamstunden können zum einen der Inputorganisation dienlich sein (z. B. eine Lehrkraft bietet Inputs an, die andere begleitet die restlichen Kinder) und zum anderen einer Lehrkraft Zeit und Ruhe für die Durchführung von Coaching-Gespräche bieten.

Arbeitet eine Gemeinschaftsschule mit der konkreten Zuweisung eines Teams von zwei Lehrkräften zu einer Lerngruppe (z. B. Klassenlehrerteam), die diese Gruppe dann auch beim Lerncoaching betreuen, ist es wichtig, dass vor allem dieses Team einmal die Woche doppelt belegt ist, um dem regelmäßigen Coaching mit Ruhe und Zeit nachkommen zu können. Diese Doppelbelegung bietet sich besonders in den individuellen Lernzeitstunden an.

5.6 Mittagspause

Während der Mittagspause soll den Kindern an Gemeinschaftsschulen ein pädagogisches Angebot zur Verfügung stehen. So kann in dieser Zeit Verschiedenes angeboten werden; z. B. sportliche Aktivitäten, das Lesen und Entspannen in Ruheräumen oder der Schulbibliothek, das gemeinsame Spielen von Brettspielen, angeleitetes Werken oder Experimentieren.

5.7 Praxisbeispiele

Im Anhang sind exemplarisch Stundenpläne von Gemeinschaftsschulen aufgeführt.

6 Lehrerrolle an der Gemeinschaftsschule

6.1 Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen

Um eigenverantwortliches Lernen zu fördern, versteht sich die Lehrkraft als unterstützender Begleiter und nicht als permanenter Kontrolleur des individuellen Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler.

Eine Lehrkraft an einer Gemeinschaftsschule arbeitet intensiv mit ihren Kolleginnen und Kollegen zusammen. Deswegen ist ein hohes Maß an Teamfähigkeit eine wichtige Voraussetzung für gegenseitige Unterstützung, Entlastung und Bereicherung. Die Gemeinschaftsschul-Lehrkraft versteht sich als Person, die den Lernenden bei ihrem individuellen Lernprozess unterstützend begleitet. Dabei spielt die Lernmaterialerstellung natürlich eine sehr große Rolle, die viel Zeit und Absprachen benötigt. Die Lernmaterialien sollen die Lehren-

den nicht ersetzen. Doch geht es darum, die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Materialien dazu zu befähigen, die Aufgaben selbständig zu bearbeiten und sich darüber auch neues Wissen anzueignen. Fundierte fachdidaktische und methodische Kenntnisse sind hierbei sehr hilfreich. Dennoch hat die Lehrkraft als aktiver Wissensvermittler in Inputphasen weiterhin eine wichtige Funktion, bei der sie den Unterricht frei gestalten kann.

Es ist auch wichtig, dass die Lehrenden bewusst den Lernenden die Verantwortung übertragen, um eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen zu fördern. Das klingt womöglich einfacher als es sich in der Praxis gestaltet. Denn gerade bei Kindern, die sich anfänglich innerhalb der veränderten Lernlandschaft den Versuchungen des Nichtstuns während offener Arbeitsphasen hingeben, kann eine Lehrkraft natürlich ermahnen und erinnern. Es ist jedoch ratsam, permanente Kontrollen zu vermeiden. Denn im Sinne des eigenverantwortlichen Lernens ist es wichtig, dass die Schülerin/der Schüler selbst anhand der Reflexion des eigenen Lernprozesses die Konsequenzen des Nichtstuns spürt und daraus für sich Schlüsse zieht. Dies wird durch einzuhaltende, transparente Verbindlichkeiten verstärkt, die sich z. B. aus einem festgelegten Zeitraum zum Erarbeiten der Lernwegeliste ergeben, welcher mit dem Kind zuvor im Coaching-Gespräch vereinbart wurde.

6.2 Kooperation der Lehrkräfte

„Individuelle Förderung betrifft die Schul- und Unterrichtsentwicklung, aber auch den Aufbau von Unterstützungsstrukturen außerhalb des Unterrichts. Sie gelingt am besten, wenn Lehrkräfte intensiv zusammenarbeiten – innerhalb ihrer Klasse, Fachschaft oder Abteilungen und darüber hinaus.“
(Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen, S.16)

Schul- und Unterrichtsentwicklung ist ein arbeitsintensiver, längerfristiger Prozess, der am besten gelingt, wenn die Lehrkräfte eines Kollegiums kooperieren. Auch in Hinblick auf die Lehrergesundheit ist es wichtig, die Arbeitsfelder zu strukturieren und auf kompetente Teams aufzuteilen, sodass die Belastung einzelner nicht zu groß ausfällt. Verschiedene Unterstützungsstrukturen in Form von Arbeitsgruppen (Fachschaften, Jahrgangstufen-Teams...) können genutzt werden. Wichtig ist, dass ein allgemeines Konzept für die Umsetzung der veränderten Lernkultur an der jeweiligen Gemeinschaftsschule entwickelt wird und den Arbeitsbereichen der unterschiedlichen Arbeitsgruppen als Hilfe und Orientierung zugrunde liegt. Die Erarbeitung eines solchen Konzepts kann die Aufgabe einer dafür ins Leben gerufenen Arbeitsgruppe sein. Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter einer Jahrgangsstufe können auf dessen Grundlage dann zum Beispiel über notwendige Strukturierungshilfen in ihrer Stufe beraten und diese implementieren. Fachschaften können Lernmaterialien zusammenstellen und fachspezifische Strukturen festlegen. Fachkollegen/innen in einer Jahrgangsstufe können gemeinsam Inputs und Materialien vorbereiten bzw. die Vorbereitung gerecht aufteilen. Häufig bilden sich auch im Kollegium Spezialisten mit bestimmten Kompetenzen heraus, die sich gegenseitig unterstützen und ihr Wissen und ihre Erfahrung weitergeben.

Teamfähigkeit ist eine Schlüsselkompetenz für GMS-Lehrkräfte, die der Entlastung und Bereicherung während des Schulentwicklungsprozesses dient.

7 Anhang

7.1 Beispiele für einen individuellen Arbeitsplatz

7.1.1 GMS Horgenzell



7.1.2 Mosaikschule Alterswilen CH



7.2 Stundenplan-Beispiele

7.2.1 GMS Horb

Stundenplan der Lerngruppe 5a – Schuljahr 2013/14

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde 7.40 – 8.25	Mathe	Englisch	Werkstatt	Deutsch	Werkstatt
2. Stunde 8.25 – 9.10	Mathe	Englisch	Werkstatt	Deutsch	Werkstatt
9.10 – 9.30	Große Pause				
3. Stunde 9.30 – 10.15	Deutsch	Deutsch	Deutsch	BK	Sport
4. Stunde 10.15 – 11.00	Werkstatt	Werkstatt	Englisch	BK	Sport
11.00 – 11.15	Kleine Pause				
5. Stunde 11.15 – 12.00	Werkstatt	Werkstatt	Mathe	Englisch	Mathe
12.00 - 13.15	Mittagspause mit freien Spielangeboten ab 12.30 Uhr				
7. Stunde 13.15 – 14.00	SOL	SOL	SOL	Englisch	
8. Stunde 14.05 – 14.50	Musik	Mathe	AG	Reli	
9. Stunde 14.50 – 15.35	Musik	Klassenrat	AG	Reli	

Werkstatt:

- Naturwissenschaftliches Arbeiten (NWA)
- Erdkunde – Wirtschaftskunde – Gemeinschaftskunde (EWG)
- Technik
- Mensch und Umwelt

GMS Steißlingen



GEMEINSCHAFTSSCHULE
Steißlingen

Schuljahr:2013/2014

Lehrkraft: _____ Klasse:6b

7.2.2 GMS Steißlingen

U'std	Block Uhrzeit	Mo	Di	Mi	Do	Fr
	ab 7.30 Uhr	GS-Betreuung				
1	Lernblock I, begleitete LZ SEK I 8.00 – 9.00 Uhr	Lernzeit (Mathe) Name der Lehrkraft	Lernzeit (Deutsch) Name der Lehrkraft	Lernzeit (Mathe) Name der Lehrkraft	Lernzeit (EWG/G) Name der Lehrkraft	Lernzeit (NWA) Name der Lehrkraft
2	Lernblock I, begleitete LZ SEK I 9.00 – 9.45 Uhr	Deutsch Name der Lehrkraft	Lernzeit (Französisch) Name der Lehrkraft	Lernzeit (EWG/G) Name der Lehrkraft	Lernzeit (Englisch) Name der Lehrkraft	Sport Name der Lehrkraft
3	Lernblock II 9.55 – 10.40 Uhr	Deutsch Name der Lehrkraft	Mathe Name der Lehrkraft	Französisch Name der Lehrkraft	Englisch Name der Lehrkraft	Sport Name der Lehrkraft
4	Lernblock III 11.00 – 11.45 Uhr	Atelier Musik Name der Lehrkraft	Klassenrat Name der Lehrkraft	Französisch Name der Lehrkraft	Religion Name der Lehrkraft	Französisch Name der Lehrkraft
5	Lernblock III 11.45 – 12.30 Uhr	Atelier Musik Name der Lehrkraft	NWA Name der Lehrkraft	Mathe Name der Lehrkraft	Religion Name der Lehrkraft	Mathe Name der Lehrkraft
6a	12.30 – 12.35 Uhr Pause SEK I Lernblock IV, SEK I 12.35 – 13.20 Uhr		Englisch Name der Lehrkraft	Deutsch Name der Lehrkraft	Englisch Name der Lehrkraft	
6b	12.30 – 13.30 Uhr	Mittagspause GS				
7a	13.20 – 14.20 Uhr	Mittagspause SEK I				
7b	Lernzeit Ganztageschule GS 13.35 – 14.20 Uhr					
	14.20 – 14.25 Uhr Pause Ganztageschule GS + SEK I					
8	Lernblock V, SEK I / LZ GTS GS 14.25 – 15.10 Uhr		EWG/G Name der Lehrkraft	Atelier BK Name der Lehrkraft	NWA Name der Lehrkraft	
	15.10 – 15.15 Uhr Pause SEK I					
	15.10 – 15.25 Uhr Offenes Ende Ganztageschule GS					
9	Lernblock V, SEK I 15.15 – 16.00 Uhr		EWG/G Name der Lehrkraft	Atelier BK Name der Lehrkraft	NWA Name der Lehrkraft	

8 Literatur

Landesinstitut für Schulentwicklung (2013). Lernprozesse sichtbar machen: Arbeiten mit Kompetenzrastern in Lernlandschaften. Stuttgart 2013. NL 20–22.

Bohl, T./Meissner, S. (Hg.). Expertise Gemeinschaftsschule. Weinheim, Basel; Beltz 2013.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Handreichung zur Beantragung einer Gemeinschaftsschule. Stuttgart (Stand Januar 2013).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. GMS Infobrief 3/2013.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. GMS Infobrief 4/2013.

Links

Ziele der Gemeinschaftsschule
www.kultusportal-bw.de/Lde/831520

Pädagogische Leitlinien
www.kultusportal-bw.de/GEMEINSCHAFTSSCHULE-BW,Lde/Paedagogische+Leitlinien

Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg
www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/gemeinschaftsschule-bw/pdf/2013-02-18_Informationspapier_kurz.pdf

Inklusion
www.kultusportal-bw.de/Lde/831528

Informationen für Lehrkräfte
www.kultusportal-bw.de/Lde/831560

Das Schulgesetz
www.landesrecht-bw.de/jportal/jsessionid=B9CDD8817D177BA5EF21F9E9F32D4C93.jpb5?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulGBW1983V36P8a

www.gemeinschaftsschule-bw.de

Landesinstitut für Schulentwicklung
Heilbronner Str. 172
70191 Stuttgart



www.ls-bw.de