

Bielefeld

Bildungsregion

*»Wir können den Wind nicht ändern,
aber die Segel anders setzen.«*

Aristoteles



– DOKUMENTATION –

**2. Bildungskonferenz
zum Thema „Individuelle Förderung“**

30. August 2012



Impressum:

Herausgeber: Stadt Bielefeld – Bildungsbüro der Stadt Bielefeld

Verantwortlich: Georgia Schönemann, Bildungsbüro

Erstellung: Annemarie Jockheck, Bildungsbüro

Fotos: Veit Mette, djemphoto – Fotolia.com, Bildungsbüro

INHALTSVERZEICHNIS – 2. BILDUNGSKONFERENZ 2102

1. GRUSSWORT	Seite 5
2. PROGRAMM DER BILDUNGSKONFERENZ (Geschlossener / öffentlicher Teil)	Seite 6
3. DIE BILDUNGSREGION – DAS BILDUNGSBÜRO Aufgaben, Ziele, Projekte, Kooperationen	Seite 8
4. PROF. DR. BEATE WISCHER – „INDIVIDUELLE FÖRDERUNG“ ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE BILDUNGSREGION – Aufsatz	Seite 12
5. DENKRÄUME ZUM THEMA „INDIVIDUELLE FÖRDERUNG“	Seite 20
5.a Denkraum 1 „Individuelle Förderung“ – Umgang mit Heterogenität	Seite 20
5.b Denkraum 2 Öffnung von Schule in den Stadtteil – Offene Jugendhilfe – „Individuelle Förderung“	Seite 23
5.c Denkraum 3 „Individuelle Förderung“ – Unterrichtsentwicklung	Seite 27
6. MARKT DER MÖGLICHKEITEN Aussteller, Themen, Konzepte, Projekte	Seite 31
7. IMPRESSIONEN AUS DEM ÖFFENTLICHEN TEIL DER BILDUNGSKONFERENZ 2012	Seite 33
8. PROF. EM. DR. HEINZ SCHIRP – WIE „LERNT“ UNSER GEHIRN? – Hand out und Aufsatz	Seite 34
9. TEILNEHMERLISTE.....	Seite 49
10. PRESSERESONANZ	Seite 51

Bielefeld

Bildungsregion

Foto: © djemphoto – Fotolia.com

*»Wir können den Wind nicht ändern,
aber die Segel anders setzen.«*

Aristoteles

Prof. em. Dr. Heinz Schirp zum Thema:
Wie »lernt« unser Gehirn? –
Neurowissenschaftliche Befunde
und neurodidaktische Anregungen



EINLADUNG zur 2. Bildungskonferenz

Donnerstag, 30. August 2012, 16.30 – 19.00 Uhr
Theaterlabor im Tor 6, Bielefeld

Markt der Möglichkeiten zum
Thema »Individuelle Förderung«
– best practice – Konzepte,
Maßnahmen, Projekte

Bielefeld

Bildungsbüro

Weitere Informationen zur Bildungskonferenz und zum Programm
finden Sie im Internet unter www.bildungsbuero-bielefeld.de

Bildungsbüro Bielefeld | Ravensberger Straße 12, 33602 Bielefeld
Telefon 51 3002 | Telefax 51 2432 | E-Mail: bildungsbuero@bielefeld.de



Pit Clausen, Oberbürgermeister der Stadt Bielefeld: „„Individuelle Förderung“ wird für die Bildungsregion auch in Zukunft eines der priorisierten Themen sein.“

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit dem Zitat „Wir können den Wind nicht ändern, aber die Segel anders setzen.“ (Aristoteles 384 – 322 v. Chr.) lud die Bildungsregion Bielefeld am 30. August 2012 zur zweiten Bildungskonferenz der Bildungsregion zum Thema „Individuelle Förderung“ ein.

„Individuelle Förderung“ heißt, Kinder und Jugendliche in den Mittelpunkt stellen, ihre Potenziale erkennen, entwickeln, fördern und sie in ihrem Bildungsverlauf begleiten. „Individuelle Förderung“ ist eine Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse und deshalb Thema der Bildungskonferenz 2012.

Viele Akteure befinden sich schon auf dem Weg und setzen die Segel anders, um den Wind so aufzufangen, dass, im übertragenen Sinn, ein Bildungserfolg für alle Kinder und Jugendliche möglich wird. Auf einem Markt der Möglichkeiten wurden deshalb im Rahmen der Konferenz gelungene Beispiele, Konzepte, Maßnahmen und Projekte zur „Individuelle Förderung“ aus der schulischen Praxis unserer Bildungsregion präsentiert und die Möglichkeit geboten mit den Experten und Ausstellern ins Gespräch zu kommen.

In einem ersten Konferenzteil wurde das Thema „Individuelle Förderung“ als Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse unter den thematischen Perspektiven „Individuelle Förderung – Umgang mit Heterogenität“, „Öffnung von Schule in den Stadtteil – Offene Jugendhilfe – Individuelle Förderung“ und „Individuelle Förderung – Unterrichtsentwicklung“ mit Vertreterinnen und Vertretern aus den verschiedensten gesellschaftlichen Kontexten diskutiert. Professorin Dr. Beate Wischer, von der Universität Osnabrück, erweiterte durch ihren Impulsvortrag „„Individuelle Förderung“ als Herausforderung für die Bildungsregion – eine kritische Auseinandersetzung mit Zielen, Konzepten und möglichen Fallstricken“ den Blick.

Professor em. Dr. Heinz Schirp näherte sich dem Thema „Individuelle Förderung“ im anschließenden öffentlichen Veranstaltungsteil der Bildungskonferenz 2012 aus einer weiteren Perspektive: „Wie lernt unser Gehirn?“. Er referierte über aktuelle neurowissenschaftliche Befunde und gab mit anschaulichen Beispielen neurodidaktische Anregungen für die (Schul-) Praxis.

Die Bildungskonferenz fand auch in diesem Jahr großes Interesse. Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Gäste und Bildungsakteure konnten von inspirierenden Impulsen, kommunikativem Austausch und interessanten Kontakten profitieren.

„Individuelle Förderung“ wird für die Bildungsregion auch in der Zukunft eines der priorisierten Themen sein. Das Ziel der Bildungskonferenz, formuliert im Kooperationsvertrag: Impulsgeberin für die Arbeit in der Bildungsregion zu sein, konnte auch für das diesjährige Thema erreicht werden. Mit der vorliegenden Dokumentation der Bildungskonferenz 2012 möchten wir Ihnen diese Impulse noch einmal näher bringen.

Pit Clausen
Oberbürgermeister, Stadt Bielefeld

Michael Uhlich
Abteilungsleiter Schule, Bezirksregierung Detmold

2. PROGRAMM DER BILDUNGSKONFERENZ 2012 (Geschlossener / öffentlicher Teil)

Die Bildungskonferenz fand 2012 erstmalig in zwei aufeinanderfolgenden Konferenzabschnitten statt. Zum geschlossenen Programmteil, in den Räumen des Jugendgästehauses Bielefeld, waren zirka 75 Teilnehmerinnen und Teilnehmer gemäß des Kooperationsvertrages sowie ergänzend die Mitglieder des Arbeitskreises der Schulformen eingeladen (siehe auch Teilnehmerliste im Anhang).

Über 300 Besucherinnen und Besucher folgten der Einladung der Bildungsregion und nahmen am zweiten, öffentlichen Konferenzteil ab 16.30 Uhr im Saal des Theaterlabors teil.

Das Programm für den ersten und zweiten Abschnitt der Bildungskonferenz 2012:

Programmteil 1 (geschlossener Konferenzteil):

Veranstaltungsort:

Jugendgästehaus Bielefeld – Bildungszentrum

Moderation: Martin Knabenreich

13.15 Uhr **Ankommen – Austausch – Gespräche**

14.00 Uhr **Begrüßung**

Pit Clausen, Oberbürgermeister Stadt Bielefeld

Christoph Höfer, Bezirksregierung Detmold

14.20 Uhr **Präsentation „Die Bildungsregion – das Bildungsbüro“**

Aufgaben, Ziele, Projekte, Kooperationen

Georgia Schönemann, Leitung Bildungsbüro

Stadt Bielefeld

14.40 Uhr **Impulsvortrag**

„Individuelle Förderung als Herausforderung für die Bildungsregion – eine kritische Auseinandersetzung mit Zielen, Konzepten und möglichen Fallstricken“

Prof. Dr. Beate Wischer, Universität Osnabrück

mit anschließender Möglichkeit des Austausches / der Diskussion

15.20 – 16.45 Uhr **Denkräume (Moderierte Workshops)**

Denkraum 1: „Individuelle Förderung“ – Umgang mit Heterogenität

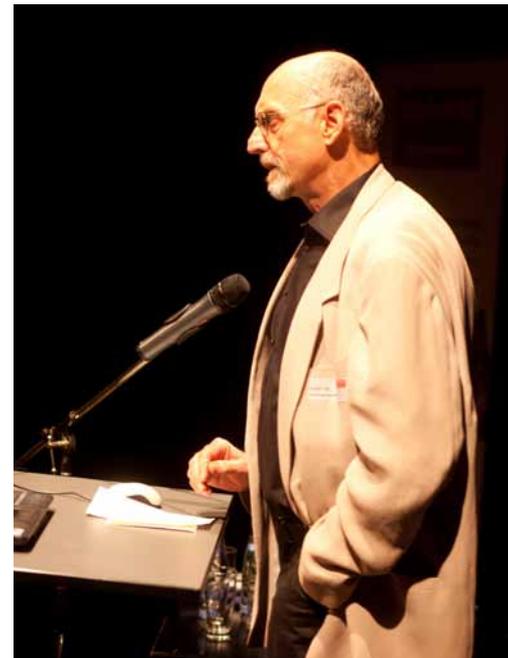
Denkraum 2: Öffnung von Schule in den Stadtteil – Offene Jugendhilfe – „Individuelle Förderung“

Denkraum 3: „Individuelle Förderung“ – Unterrichtsentwicklung

16.45 Uhr **Plenum: 3 Denkräume – 3x3 Gedanken**

17.00 Uhr **Resümee und Ausblick**

Dr. Udo Witthaus, Dezernent für Schule, Bürger, Kultur, Stadt Bielefeld



Christoph Höfer von der Bezirksregierung Detmold begrüßt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer und führt in das Thema ein.

Programmteil 2 (öffentlicher Konferenzteil):

Veranstaltungsort:
Theaterlabor im Tor 6 – Saal
Moderation: Martin Knabenreich

Ab 16.30 Uhr Stehcafé – Austausch – Gespräche

**16.30 – 17.20 Uhr Markt der Möglichkeiten zum Thema „Individuelle Förderung“
– best practice – Konzepte, Maßnahmen, Projekte aus der
Bildungsregion Bielefeld**



17.20 Uhr FameLab-Vortrag „Schwarze Löcher“
Matthias Rubart, Fakultät für Physik, Universität Bielefeld

17.30 Uhr Begrüßung
Pit Clausen, Oberbürgermeister Stadt Bielefeld
Christoph Höfer, Bezirksregierung Detmold

17.40 Uhr Vortrag
**„Wie „lernt“ unser Gehirn? –
Neurowissenschaftliche Befunde und
neurodidaktische Anregungen“**
Prof. em. Dr. Heinz Schirp
(Universität Bielefeld / Universität Münster)

18.45 Uhr Resümee und Ausblick
Dr. Udo Witthaus, Dezernent für Schule, Bürger,
Kultur Stadt Bielefeld

18.55 Uhr Musikalischer Ausklang
Projektchor der Sudbrackschule Bielefeld



Dr. Udo Witthaus, Dezernent für Schule, Bürger, Kultur Stadt Bielefeld fasst die Themen und Diskussionen der Bildungskonferenz 2012 zusammen.

3. DIE BILDUNGSREGION – DAS BILDUNGSBÜRO

Aufgaben, Ziele, Projekte, Kooperationen



Georgia Schönemann, Leiterin des Bildungsbüros der Stadt Bielefeld: „Die Lern- und Lebenschancen sollen verbessert werden.“

Georgia Schönemann, Leiterin des Bildungsbüros der Stadt Bielefeld

Am 15.4. 2010 hat die Stadt Bielefeld mit dem Land NRW einen Kooperationsvertrag zur Entwicklung eines Bildungsnetzwerkes in der Bildungsregion Bielefeld abgeschlossen und damit Ziele formuliert.

Ziele der Bildungsregion:

- › **Verbesserung der Chancengerechtigkeit**
- › **Verbesserung der Lern- und Lebenschancen**
- › **Förderung ganzheitlicher Bildung**
- › **Verbesserung der Bildungserfolge**
- › **Auf- und Ausbau von Netzwerken und Kooperationen**

Konkret heißt das, dass die Menschen vor Ort auf die bevorstehenden Entwicklungen im beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Bereich gut vorbereitet werden. Dabei sollen Bildungsangebote im Hinblick auf demographische und wirtschaftliche Veränderungen entwickelt und gestaltet werden. Bildung soll breit aufgestellt werden, um alle Dimensionen des Lernens zu erfassen. Konkret messbare Verbesserungen bei den Bildungserfolgen sollen erreicht werden. Sie werden unter anderem gemessen an Klassenwiederholungen, Abschlüssen und der Quote von Schulabbrüchen. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die Schule mit der Hochschulreife verlassen, soll erhöht werden.

Hierfür wird ein nachhaltiges regionales Bildungsnetzwerk mit schulischen und nicht-schulischen Akteuren auf- und ausgebaut. Unterstützt wird dieses Netzwerk durch ein aktives Steuerungssystem für die Bildungsregion Bielefeld mit Bildungskonferenz, Lenkungskreis, Leitungsteam und Bildungsbüro.

Bildungsbegriff

- › **ganzheitlicher Bildungsbegriff**
- › **lebenslanges und lebensweltorientiertes Lernen**
- › **Bildung ist als Prozess zu verstehen**
- › **Bildung findet an allen Orten statt**

Als Basis für die Arbeit in der Bildungsregion hat der Lenkungskreis als erstes bereits im April 2010 beschlossen: Wir wollen einen ganzheitlichen Bildungsbegriff, der mehr umfasst als Wissenszuwachs. Damit fand die Ausrichtung auf Bildung als lebenslanger und lebensweltorientierter Prozess statt.

Denn: Bildung ist als Prozess zu verstehen, der „geistige Aufgeschlossenheit zum Ziel haben muss, Einstellungen und Kenntnisse von der Art, wie man sie braucht, um sich immer neues Wissen anzueignen und mit immer neuen Situationen zurechtzukommen“.¹ Bildung findet damit an den Orten statt, an denen Menschen leben, an denen sie ihren Alltag organisieren und an denen sie ihr soziales und formales Lernumfeld haben.

1. Quelle: Collège de France 1987, S.253

Konzepte und Maßnahmen

- › **Entwicklung eines Gesamtkonzeptes für die Bildungsregion**
- › **Fokussierung des Übergangs von der Primarstufe in die Sekundarstufe I**
 - › **Harmonisierung des Übergangs Primar – Sekundarstufe I**
 - › **Durchgängige individuelle Förderung**
 - › **Gestaltungspartnerschaft zwischen Familien und Bildungseinrichtungen**
 - › **Bildungsdokumentation von 0 – 18 Jahre**
 - › **Förderung von Medien- und MINT-Kompetenzen**
 - › **Förderung von kultureller Bildung und Sprachbildung**

Jeder weiß, dass Bildung nicht allein aus sich heraus durch Lehren und Lernen erfolgreich sein kann. Bildung benötigt immer ein Umfeld, das Menschen in ihren Bemühungen um Bildung unterstützt. Hier soll Greifbares und Messbares erreicht werden. Deshalb hat das Bildungsbüro gemeinsam mit dem Leitungsteam ein Gesamtkonzept zur Bildungsförderung erarbeitet, das vom Lenkungskreis einstimmig beschlossen wurde.

In einem ersten Schritt wurden mit Priorität Maßnahmen im Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen entwickelt. Es geht darum, für Kinder die Lebensphase des Schulwechsels besser aufzustellen, um eine erfolgreiche Bildungsbiographie zu ermöglichen. Denn hier erfolgt eine entscheidende Weichenstellung.

Für die erste priorisierte Maßnahme zur Harmonisierung des Übergangs konnte das Bildungsbüro im November 2011 in drei Pilotbereichen mit 100 Bildungsakteuren und 26 Schulen einen Entwicklungsprozess starten. Was passiert dort? Die Teilnehmer tauschen Ideen aus, treffen Absprachen und entwickeln Unterlagen, die es den Kindern leichter macht, Erfolge zu erreichen. Dies ist wichtig für alle Kinder, aber geradezu entscheidend für Kinder, die in Bereichen in Bielefeld leben, in denen schwierigere Lernvoraussetzungen bestehen.

Die zweite priorisierte Maßnahme, 'Durchgängige individuelle Förderung' ist Hauptthema der Bildungskonferenz 2012. Es geht darum die Potentiale aller Schülerinnen und Schüler zu erkennen und auszuschöpfen, so dass der individuelle Lern- und Bildungserfolg gesichert ist. Diesem Aufgabenfeld wollen wir uns in Bielefeld verstärkt zuwenden.

Außerdem setzen wir uns dafür ein, dass Familien und Bildungseinrichtungen verstärkt zusammenarbeiten bzw. eine durchgängige Bildungsdokumentation von 0 bis 18 Jahre entstehen kann. Hier sind noch weitere Schritte zu gehen.

Zu den Themen MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) und Medienkompetenz wird gearbeitet und zu weiteren Schwerpunktthemen haben sich Sprachbildung und kulturelle Bildung entwickelt, weil hierdurch grundlegende Fähigkeiten herausgebildet werden können.

Ausgewählte Projekte:

- › **Bielefelder Bildungsfonds**
- › **Bielefelder Kulturwandertage**

Durch Projekte, die das Bildungsbüro initiiert, sollen die konkreten Ziele der Bildungsregion unterstützt werden. Es geht darum, Weiterentwicklungen anzustoßen und die Vernetzung der Bildungsakteure zu



Die Förderung ganzheitlicher Bildung ist ein zentrales Ziel der Bildungsregion.

intensivieren. Im Folgenden stelle ich Ihnen exemplarisch zwei Projekte für die Bildungsregion vor:

Der **Bielefelder Bildungsfonds** wurde auf Initiative des Bildungsbüros 2010 gegründet und konnte im letzten und in diesem Jahr aufgrund der Finanzierung durch Stiftungsgelder sechs Schulen der Primar- und Sekundarstufe I fördern. Aus 17 Schulen wurden Projektanträge durch einen Beirat ausgewählt. Auch hier geht es darum, die Entwicklung der Schulen mit innovativen Ideen zur Unterstützung der Bildungslandschaft zu fördern, Schulprojekte in den Stadtteil und das Wohnumfeld zu öffnen, ein Netzwerk vor Ort auch mit anderen schulischen und außerschulischen Partnern zu entwickeln. Und wichtig ist die Unterstützung von Familien in der Bildungsbegleitung ihrer Kinder.

Als zweites wichtiges Projekt zur Erreichung der Ziele der Bildungsregion wurden 2012 die **Kulturwandertage** entwickelt. Dieser neue Zugang zu kultureller Bildung wird ab 2012 jährlich die Zielgruppe der 10 bis 14-jährigen Schülerinnen und Schüler erreichen. Ca. 16.000 junge Menschen gehören in Bielefeld zu dieser Gruppe. Das Konzept wurde vom Bildungsbüro gemeinsam mit dem Kulturamt, dem Jugendamt, den Bielefelder Kulturakteuren und Lehrkräften entwickelt. Die Kulturakteure boten erstmals vom 19. – 30.11.2012 speziell entwickelte Kulturaktivitäten für Schulklassen im gesamten Stadtgebiet an. So sind täglich bis zu 900 Schüler im Stadtgebiet in Sachen Kultur unterwegs, um neue außerschulische Lernorte zu entdecken und für sich neue künstlerische Erfahrungen zu machen.



In der Bildungsregion ist ein lebendiges Netzwerk entstanden, in dem die verschiedenen Bildungsakteure und – Institutionen zusammenwirken.



Netzwerke steigern die Wirksamkeit und Effizienz von Bildung.

BAJ
Bauamt
KKB OWL
Bertelsmann-Stiftung
Bildungsregion OWL
Sparda-Bank Hannover Stiftung – städtische Schulen
Stiftung Partner für Schule – Agentur für Arbeit – Bielefelder Bürgerstiftung
Amt für Schule – Team Schulsozialarbeit BuT – Bezirksregierung Detmold
staatliche Schulaufsichtsbehörde – Schulamt – Jugendhaus der REGE – Ersatzschulen
AWO – Kompetenzteam – Amt für Jugend und Familie – Jugendamt
Amt für Integration und interkulturelle Angelegenheiten – Medienzentrum
Regionale Schulberatungsstelle der Stadt Bielefeld (RSB)
Wissenschaftsbüro – Kulturbüro OWL – FAW

In der Bildungsregion ist ein lebendiges Netzwerk entstanden, in dem die verschiedenen Bildungsakteure und Bildungsinstitutionen zusammenwirken. Das Bildungsbüro ist für viele ein wichtiger Ansprechpartner geworden. Effektive Netzwerkarbeit entwickelt sich immer mehr zu einer Schlüsselfunktion im Bereich des lebenslangen Lernens. Denn Netzwerke sollen Synergien schaffen und erreichen, dass Akteure zusammen arbeiten, die bisher allein agiert haben. Synergien können geschaffen werden zwischen unterschiedlichen Institutionen, Berufsgruppen und Aktivitäten, wie z. B. Projekten und Konferenzen. Netzwerke sollen die Wirksamkeit und Effizienz von Bildung steigern und einen Beitrag zur Qualitätssicherung leisten.

Kommunaler Lernreport

- › systematische Bildungsberichterstattung auf lokaler Ebene
- › Indikatoren gestützte Datenbasis
- › vier Lerndimensionen für ganzheitliche Bildung
- › Handlungsempfehlungen

Im Juni 2012 wurde für die Bildungsregion Bielefeld der erste **Lernreport** vorgestellt. Unter Federführung des Bildungsbüros haben zahlreiche Ämter und Institutionen in Bielefeld daran mitgewirkt. Der Report ist in dieser Form ein Pilotprojekt in Deutschland und wurde wissenschaftlich durch das Soziologische Forschungsinstitut (SOFI) an der Uni Göttingen begleitet. Das SOFI ist an der Bildungsberichterstattung der Bundesregierung beteiligt. Das Gesamtprojekt wurde durch die Bertelsmann Stiftung gefördert.



Mit diesem Lernreport wird vor Ort eine systematische und Indikatoren gestützte Daten- und Informationsbasis geschaffen. Sie finden Ergebnisse zu verschiedenen Lerndimensionen, sowohl für die Bildung in Institutionen als auch für das Lernen jenseits von Institutionen im sozialen und persönlichen Feld. Der Bericht formuliert konkrete Handlungsempfehlungen, damit aus differenzierten Daten konkrete Taten werden können.

Erstmalig konnte ermittelt werden, in welchen Sozialräumen innerhalb der Stadt besondere Risiken für erfolgreiche Bildung der dort lebenden Menschen bestehen. Die Ergebnisse sind alarmierend: 30 % der knapp 33.000 Kinder in Bielefeld zwischen 0 – 10 Jahren leben in diesen Wohnquartieren.

Bildungsrisiken wirken sich für Kinder besonders gravierend aus. Deshalb wurden die wohnortnahen Einzugsbereiche der Grundschulen gewählt, um bildungsrelevante soziale Belastungen zu ermitteln. Es handelt sich hier nicht um die Betrachtung von Schulen, sondern im Blickpunkt steht der Sozial- und Lebensraum, in dem die Kinder wohnen und die nächstgelegene Schule besuchen. Dieser Ansatz wurde gewählt, um den direkten Bezug zu Bildungsinstitutionen zu ermöglichen.



Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diskutieren Möglichkeiten der „Individuellen Förderung“.

Für die Ermittlung der Bildungsrisiken durch soziale Belastungen haben wir die Armutsbedrohung der dort lebenden Familien erfasst. Auf Bundesebene und in der Bildungsforschung ist nachgewiesen, dass Kinder und Jugendliche in armen Familien häufiger von sozialen, psychischen und kognitiven Problemen betroffen sind. Dies hat Konsequenzen für gute Schulleistungen und erfolgreiche Bildungsbiographien.

Die Lernvoraussetzungen in der Schülerschaft sind im Bielefelder Stadtgebiet messbar unterschiedlich. Schulen, die anteilig von vielen Schülerinnen und Schülern mit schwierigeren Lernvoraussetzungen besucht werden, erbringen deshalb eine zusätzliche Leistung um vergleichbare Lernerfolge zu erreichen.

Den Lernreport finden Sie im Internet auf der Seite www.bildungsbuero-bielefeld.de.

4. PROF. DR. BEATE WISCHER – „INDIVIDUELLE FÖRDERUNG“ ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE BILDUNGSREGION – Aufsatz



Dr. Beate Wischer referiert über Möglichkeiten und Chancen der "Individuellen Förderung".

„Individuelle Förderung“ als Herausforderung für die Schulentwicklung – Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken²

1. Schule im Spannungsfeld von Normierung und Individualisierung

Dass Schule dem einzelnen Lerner in seinen Besonderheiten gerecht werden soll, ist als Forderung nicht neu. Entsprechende Reformbestrebungen gehören zur Geschichte der modernen Schule und sind gleichsam ein Dauerbrenner in der schulkritischen und –programmatischen Literatur (vgl. Diederich/Tenorth 1997). Dies kann auch nicht überraschen, denn man arbeitet sich analytisch betrachtet an einem strukturellen Dilemma institutionell organisierter Lern- und Erziehungsprozesse ab:

Auf der einen Seite ist unstrittig, dass sich Schülerinnen und Schüler in ihren Ausgangslagen und den daraus resultierenden Ansprüchen an Unterstützung und Förderung erheblich unterscheiden. Und es gibt etliche, nahezu zwingende Argumente dafür, dass diese Heterogenität nicht ignoriert werden darf, wenn Bildungs- und Erziehungsprozesse erfolgreich gestaltet werden sollen. Dies proklamieren nicht nur (reform-)pädagogische Postulate einer „Pädagogik vom Kinde aus“ seit

je her. Argumentative Unterstützung gibt es dafür z. B. auch aus der Lerntheorie, der empirischen Unterrichts- und Bildungsforschung oder auch aus demokratietheoretisch-soziologischen Gerechtigkeitsdiskursen, wie hier nur schlaglichtartig angedeutet werden kann³

- › So modellieren konstruktivistische und neurobiologisch basierte Theorien Lernen ausdrücklich als einen aktiven, von den individuellen Vorerfahrungen geprägten Prozess, was am „imaginären Durchschnittsschüler“ ausgerichtete Instruktionen bzw. ein Lernen im Gleichschritt als wenig aussichtsreich erscheinen lässt.
- › Dem entsprechen Ergebnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung, die schon seit Jahrzehnten auf die Notwendigkeit einer adaptiven – d. h. an die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Lernenden angepassten – Unterrichtsgestaltung verweisen.
- › Und nicht zuletzt haben die ernüchternden Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien – allen voran PISA 2000 – den unzureichenden Umgang mit Schülerheterogenität speziell im deutschen Schulsystem herausgestellt, und hier die aktuelle Debatte dann auch um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit erneut entfacht.

Auf der anderen Seite ist aber ebenso unstrittig, dass individuelle Förderung in der Schule nur schwer zu realisieren ist. Darauf verweisen nicht nur die immer wieder eingebrachten Forderungen. Man kann aus einer schul- und organisationstheoretischen Perspektive sogar zugespitzt argumentieren, dass „Einzelfallbehandlung“ – im Sinne einer Berücksichtigung von Individualinteressen – in der Schule als einer Institution zur „Organisation von Massenlernprozessen“ (Herrlitz 1994) weder vorgesehen noch in letzter Konsequenz auch überhaupt möglich sein dürften:

- › In der modernen Schule findet Lernen – anders als im alten Hauslehrermodell – nicht als Einzelunterricht, sondern im Gruppenkontext statt. Das bedeutet: Lernprozesse können zwar nur in den individuellen Schülerköpfen stattfinden; als Referenz für die Gestaltung entsprechender Lehr-Lern-Prozesse (die dann indivi-

2. Erscheint mit leichten Abweichungen so in: C. Solzbacher / S. Müller-Using / I. Doll (Hrsg.): Ressourcen stärken. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln 2011 (im Druck), Wolters und Kluwer. 3. vgl. ausf. Trautmann/Wischer 2011, S. 28ff.

duelle Lernprozesse anregen sollen) fungiert aber im Regelfall die Gruppe und nicht das Individuum.

- › Organisationen – und so auch die Schule (vgl. Merrens 2006) – zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie vom Einzelfall bzw. von den konkreten Subjekten abstrahieren und stattdessen „eine Vielzahl von individuellen Bedürfnissen, Wünschen oder Problemlagen bündeln und typisieren und dann nach demselben Schema abarbeiten“ (Preisendörfer 2008: 161). Sonderwünsche oder -fälle sprengen die eingespielten Routinen und produzieren einen höheren Aufwand, so dass auch bei Sonderfällen eher versucht wird, „diese im Rahmen der gängigen Routinen (mehr oder weniger angemessen) als Standardfälle zu prozedieren“ (ebd.).
- › Schließlich – um noch ein aus der klassischen Schultheorie (vgl. Fend 1980) bekanntes Argument zu bemühen – besitzt das Bildungssystem nicht nur eine komplexe (und eigensinnige) Organisationsdynamik, sondern es sind auch unterschiedliche Funktionen und Aufgaben zu erfüllen, die neben pädagogische Zielstellungen treten und zur Barriere für individuelle Förderung werden können.

Diese knappe Problemskizze lässt sich auch einfach auf den Punkt bringen: Individuelle Förderung als Auftrag für die Schule kann sehr gut begründet proklamiert werden, ist aber (auch in der Grundschule) alles andere als einfach umsetzbar.

Mein Beitrag versucht ausgehend von diesem Spannungsfeld die Herausforderungen von individueller Förderung aus einer schul- und organisationstheoretischen Perspektive genauer auszuloten. In Anlehnung an die aktuellen administrativen Vorgaben, die den Auftrag für individuelle Förderung explizit an die Einzelschule (und eben nicht an die einzelne Lehrkraft) adressieren, werde ich diese Ebene in den Vordergrund stellen. Dabei soll einmal argumentiert werden, dass die Einzelschule durchaus eine viel versprechende Gestaltungsebene ist, um sich der Idee einer passgenaueren Förderung zumindest anzunähern (Abschnitt 2). Meine Aufmerksamkeit gilt jedoch besonders den damit verbundenen Fallstricken: Schulentwicklung ist nicht nur an sich schon ein ambitioniertes Vorhaben. Entscheidend ist, dass sich viele Grundwidersprüche zwischen der Funktionslogik der Organisation Schule und den Interessen und Bedürfnissen der einzelnen Subjekte nicht einfach aufheben lassen (Abschnitt 3). Ziel meiner Ausführungen ist es, für die Gestaltung der Einzelschule Reflexionsangebote bereitzustellen, mit

denen sich die tatsächlich verfügbaren Handlungs- und Gestaltungsräume jenseits der überschwänglichen Reformrhetorik differenzierter einschätzen lassen sollen.

2. Individuelle Förderung als Auftrag an die Einzelschule

Empfehlungen und Programme für individuelle Förderung – darauf wurde einleitend aufmerksam gemacht – lassen sich bis weit in die Reformpädagogik des letzten Jahrhunderts zurückverfolgen. In der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik avancierten Fragen von individueller Förderung, wenn auch oft nicht unter diesem Terminus, in den 1970er Jahren im Zuge der Bildungsreform zu einem Reformthema erstens Ranges (vgl. Hanke/Hein 2008). Ohne auf die damals in der Diskussion stehenden Konzepte und Überlegungen im Einzelnen einzugehen, lassen sich die aktuellen Reformprogramme im historischen Vergleich etwa so charakterisieren:

- › Anders als noch in den 1970er Jahren setzen derzeitige Überlegungen weder vorrangig bei der Schulstruktur, also der Schulsystemebene an, noch wird allein die Unterrichtsebene und damit das didaktisch-methodische Handeln der einzelnen Lehrkräfte in den Blick genommen. Adressiert wird die Einzelschule als pädagogische Handlungs- und Gestaltungseinheit: Individuelle Förderung soll – in der Logik der Schulentwicklungsideen der 1990er Jahren – in den Kontext einer systematischen und zielgerichteten Entwicklungsstrategie der Schule als Ganze aufgenommen werden, um darüber nachhaltig eine auf individuelle Schülerbedürfnisse abgestimmte Förderpraxis zu etablieren.
- › Als eine andere Neuerung kommen Instrumente sog. „out-put-Steuerung“ hinzu, mit denen Schulen in den letzten Jahren ganz grundsätzlich konfrontiert sind. Prominentes Beispiel dafür sind die Bildungsstandards, die durch zentrale Testinstrumente (z. B. Vergleichsarbeiten; kurz: VERA) überprüft werden. Speziell für individuelle Förderung finden sich entsprechende Kriterien (z. B. Entwicklung eines Förderkonzepts, differenzierte Lernkultur) oft als Qualitätsstandards für gute Schule, die wiederum Grundlage für externe Evaluationen (durch Inspektionsverfahren) sind.

Mit Blick auf die ernüchternden Erfahrungen der 1970er Jahre und im Anschluss an schultheoretische Überlegungen und empirische Befunde zu den Gestaltungsspielräumen im Bildungssystem (vgl. Fend 2008),

scheint damit durchaus ein Erfolg versprechender Strategiewechsel eingeschlagen worden zu sein, um die Programmideen nun endlich breiter in die Fläche zu bringen: Die Schulstruktur stellt zwar (wie andere externe Vorgaben) einen zentralen Rahmen dar, sie legt aber viele Aspekte der konkreten Ausgestaltung des Schulehaltens (wie jahrgangsübergreifendes Lernen oder die Rhythmisierung des Schulalltags) noch nicht fest. Und auch Versuche individuelle Förderung allein auf der Unterrichtsebene zu installieren (und in die Verantwortung der einzelnen Lehrkraft zu stellen), greifen deutlich zu kurz, weil die zur Verfügung stehende (und durch Lehrplanvorgaben strukturierte) Unterrichtszeit kaum ausreicht, um auf spezielle Förderbedürfnisse angemessen eingehen zu können; und weil die didaktisch-methodischen Handlungsmöglichkeiten durch die Rahmenbedingungen vor Ort natürlich auch erheblich beeinflusst, und dann auch begrenzt werden. Doch welche Optionen für individuelle Förderung lassen sich im Kontext von Schulentwicklung identifizieren? Und welche Herausforderungen verbinden sich damit?

2.1 Gestaltungsoptionen im Kontext der Einzelschule

Im Prinzip spielen zwei Kernideen für die Einzelschulentwicklung auch für die Implementation einer heterogenitätssensiblen Förderkultur eine zentrale Rolle: Es ist dies erstens die Idee, dass es keine für alle verbindlichen Patentrezepte geben kann, sondern jede Schule für sich spezifische Lösungen finden soll und muss, die zu ihrem bisherigen Profil, ihrer Schülerschaft und den regionalen und lokalen Besonderheiten passen. Die zweite Idee verweist auf Schulentwicklung als einem komplexen Prozess, der Unterrichts-, Personal-, und Organisationsentwicklung, also unterschiedliche Bereiche, systematisch und gezielt miteinander verbindet. Beide Ideen sind für die Programme für individuelle Förderung folgenreich:

Einmal kann plausibel werden, dass die Instrumentarien für individuelle Förderung überaus vielschichtig angelegt sind bzw. sein müssen: Individuelle Förderung als Schulentwicklungsaufgabe zu fassen bedeutet, dass die notwendigen Verfahren, Instrumente, Angebote und Aktivitäten auf unterschiedlichen Ebenen und Handlungsfeldern von Schule ansetzen müssen (s. u.).

Gleichzeitig lässt sich aber dazu kaum eine verbindliche (und klar umrissene) Konzeptvorgabe machen, weil nur die Akteure vor Ort über das Kontextwissen verfügen, das für eine schulspezifische Abstimmung und Koordination erforderlich ist.

Unter diesen Vorzeichen wird die Entwicklung einer eigenen schulischen Förderkultur zu einem überaus anspruchsvollen Vorhaben. Denn auf der Programmebene können zwar weit gespannte und vielfältige Empfehlungen ausgesprochen werden, jede Schule muss daraus aber am Ende selbst ein eigenes Konzept entwickeln. Und best-practice-Konzepte von Schulen, die bereits über eine kohärente und erfolgreiche Förderpraxis verfügen⁴, sind nicht umstandslos auf die eigene Schule übertragbar, weil hinter jeder Schule – und so auch hinter jeder Förderstrategie – spezifische Konstellationen und eine eigene Entwicklungsgeschichte stehen.

Um die daraus resultierenden Anforderungen zu schärfen, ist es hilfreich für Fragen der Entwicklung der eigenen Schule zwischen einzelnen Bausteinen für individuelle Förderung und grundlegenden Strategien zu unterscheiden.

2.2 Bausteine und Strategien für individuelle Förderung

Betrachtet man administrative Vorgaben, praxeologische Empfehlungen, aber auch die von den Schulen selbst ausgewiesenen Förderkonzepte (vgl. Hegel 2011; Haenisch 2010), so trifft man in der Regel auf lange Listen von Maßnahmen, Verfahren, Aktivitäten und Instrumenten. Es handelt sich hier zunächst um einzelne Bausteine, die nicht nur überaus zahlreich sind, sondern auch ein breites und heterogenes Spektrum abstecken: AG-Angebote im musischkünstlerischen Bereich, Kompetenztrainings, Angleichungsförderung, Streiterschlichterprogramme, Berufsberatung und Profilklassen gehören ebenso dazu wie kooperatives und tutorielles Lernen, Freiarbeit, Hausaufgabenbetreuung, Entwicklungsberichte, Lernbüros, Drehtürmodelle, Sprachförderung oder Jungen-Mädchen-Konferenzen – um nur einige zu nennen.

Nun soll nicht in Zweifel gezogen werden, dass jeder dieser Baustein „irgendwie“ mit individueller Förderung in Zusammenhang gebracht werden kann. Zum einen ist die Förderthematik an sich in der Tat sehr komplex (vgl. Arnold/Graumann/Rakhkockhine 2008): Förderung kann z. B.

- › auf vielfältige Bereiche gerichtet sein (kognitive Fähigkeiten, sprachliche Entwicklung, soziale Kompetenzen, Lernstrategien, fachspezifische Kenntnisse, motivationale Aspekte etc.);
- › bei zahlreichen Schülermerkmalen bzw. -gruppen ansetzen (z. B. Leistungsschwache, Hochbegabte, Mädchen und Jungen);
- › diverse Ziele verfolgen (z. B. Fördern oder Fordern);
- › auf unterschiedliche Weise (optional oder verbind-

- lich; temporär oder dauerhaft) stattfinden, und
- › auf verschiedenen Ebenen verankert sein (z. B. im Unterricht oder im außerunterrichtlichen Bereich).

Zum anderen kommen ja noch Aspekte hinzu, die sich nicht unmittelbar auf Förderung beziehen, aber die dafür notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen betreffen (z. B. Zeitstrukturen oder Lehrerkooperation).

Gleichwohl dürfte auf der Hand liegen, dass eine Auflistung bzw. dann auch bloße Übernahme möglichst vieler solcher Bausteine in ein eigenes Konzept nur wenig zielführend ist. Man wird dabei nicht nur an Ressourcen- bzw. Kapazitätsgrenzen stoßen, sondern dies würde auch der zu Grunde liegenden Idee der Entwicklung einer in sich stimmigen, und zur Schülerschaft wie auch zur schuleigenen Situation passenden, Förderkonzeption entgegenstehen. Hilfreicher in den Blick zu nehmen wären deshalb Fragen nach den Strategien für individuelle Förderung. Darin können einzelne Bausteine am Ende durchaus aufgenommen sein; für eine nachhaltige Verankerung von mehr individueller Förderung in der Einzelschule sind Strategien aber in erster Linie über die klassischen Schulentwicklungsschritte zu beschreiben: Ein Kollegium müsste sich zunächst über die Ziele und die eigene Auffassung von individueller Förderung verständigen, dazu ein gemeinsames Leitbild (mit Schwerpunktsetzungen) entwickeln, die bisherige Förderpraxis in ihren Stärken und Schwächen analysieren, um darauf aufbauend systematische Schritte einer Optimierung zu unternehmen (vgl. Kunze/Solzbacher 2008). Dass hierbei dann eher kleine Schritte und überschaubare Veränderungen ratsam erscheinen, kann deutlich werden, wenn man sich nun etwas ausführlicher ausgewählten Fallstricken zuwendet.

3. Probleme und programmatische Fallstricke

Es gibt noch kaum empirische Untersuchungen, die einen Einblick in den Ablauf, die Bedingungen, die Probleme oder gar die Erfolge von Entwicklungsprozessen von Schulen speziell im Bereich individueller Förderung geben können. Studien zur Verbreitung bzw. Implementation von einzelnen Bausteinen für individueller Förderung⁵ sprechen dafür, dass von einer flächendeckenden Verankerung der Reformideen noch kaum die Rede sein kann. Das liegt allerdings, wie dies programmatische Texte schnell suggerieren, keineswegs allein an den reformunwilligen Akteuren. Und auch eine Veränderung struktureller Rahmenbedingungen – sogar im Sinne einer höheren Ressourcenausstattung – könnte nicht alle Probleme beheben. Zu berücksichtigen sind

vielmehr auch konstitutive Widersprüche, die das Feld organisierter Bildungs- und Erziehungsprozesse ganz grundsätzlich prägen und so auch für Konzepte für individuelle Förderung virulent werden.

3.1 Komplexitätsbewältigung

Ein zentraler Problembereich berührt Komplexitätsfragen und dies in vielfacher Hinsicht. Mit Blick auf die Funktions- und Handlungslogik von Organisationen lässt sich nämlich argumentieren, dass viele Formen der Missachtung individueller Schülerbedürfnisse oft daraus resultieren, dass organisationales Handeln auf eine Reduzierung von Komplexität angelegt ist. In organisationstheoretischer Lesart – dies wurde als Spannungsfeld einleitend markiert – geht es in der Schule so etwa um die möglichst effektive Organisation von Massenlernprozessen: Es sind große Schülerströme zu kanalisieren, Laufbahnen zu strukturieren und Übergänge und Gruppenzugehörigkeiten verbindlich zu regeln, was Strategien der Vereinheitlichung und Normierung voraussetzt oder zumindest nahe legt. Formen von individueller Förderung korrespondieren im Prinzip eher mit der Handlungslogik des alten Hauslehrermodells (oder privater Lernangebote) und beinhalten im Kern eine erhebliche Steigerung von Komplexität. Dies beginnt schon mit der Forderung, den Blick statt auf Schülergruppen resp. einen „imaginären Durchschnittsschüler“ auf die vielen Schülersubjekte zu richten, was schnell an kapazitären Grenzen führt. Komplexitätsprobleme stellen sich aber auch ein im Hinblick auf die Auswahl, Abstimmung und Koordination von Förderinstrumenten und Schulentwicklungsprozessen.

Ich greife beide Aspekte nur exemplarisch heraus (vgl. für weitere Probleme Trautmann/Wischer 2011).

Kriterien und Schülergruppen: Individuelle Förderung – das steckt schon im Begriff – soll idealtypisch beim einzelnen Subjekt ansetzen, also dessen individuelle Ausgangslage berücksichtigen. Komplexitätsprobleme stellen sich hier bereits bei der Feststellung (der Diagnose) dieser Ausgangslage ein, weil dazu zahlreiche (und beliebig erweiterbare) Kriterien – wie Leistungsfähigkeit, fachspezifisches Vorwissen, sozialer Hintergrund oder Lernkompetenzen – in Anschlag gebracht werden können, die überdies noch jeweils individuell kombiniert auftreten. Dahinter steckt ein grundsätzliches Dilemma auch des Heterogenitätsthemas. Einerseits ist es durchaus folgerichtig, nicht auf einzelne Heterogenitätsdimensionen, und damit auch Schülergruppen zu fokussieren: Die Wahrnehmung resp. Be-

5. z. B. Solzbacher 2008; Hegel 2011; Behrensen u. a. 2011

rücksichtigung einzelner Dimensionen birgt immer die Gefahr der Dramatisierung von Unterschieden mit problematischen Folgen (Normalitätserwartungen, Typisierungen oder sogar Stigmatisierung). Andererseits wäre es völlig illusorisch davon auszugehen, dass sich aus dem Denken und Handeln jedwede überindividuelle Musterbildungen, Kategorisierungen und Klassifizierungen verbannen lassen: So setzt ja z. B. gezielte Förderung die Festlegung ausgewählter Förderkriterien geradezu voraus. Und die Schule als Organisation ist zur Prozessierung großer Zahlen auf Ein- und Verteilungsmodi ihrer Klienten (z. B. auf spezielle Förderangebote) angewiesen. Kurz: Trotz guter Argumente lassen sich gruppenbezogene Differenzierung und eine Auswahl und Priorisierung entsprechender Differenzierungskriterien also kaum individualisierend auflösen.

Maßnahmen und Konzepte: Das zweite Beispiel setzt an bei der fehlenden Abgrenzung und Systematisierung von Maßnahmen für individuelle Förderung. Die Schwierigkeiten liegen – so könnte man die dazu bereits formulierten Überlegungen zusammenfassen – ja nicht in einem Mangel an Optionen, sondern eher in einem Überangebot. Die Vielfalt an Optionen bzw. Bausteinen kann nicht nur an sich schon zur Komplexitätsfalle werden, in der man sich schnell verlieren kann. Auch die Notwendigkeit einer gezielten Schulentwicklung im Sinne einer in sich stimmigen Strategie für Förderung beinhaltet zusätzliche, dann auch komplexe Anforderungen: Viele Einzelakteure (im Kollegium im engeren Sinne, aber auch z. B. Erzieher/-innen oder zusätzliche Partner) müssen unter einen Hut gebracht werden (Stichwort Schulethos), eine Vielzahl von Aktivitäten muss koordiniert werden (Stichwort: Komplexitätsmanagement), und es muss über die Einrichtung zahlreicher Einzelaktivitäten ein Gesamtkonzept entwickelt (Stichwort: Passung) und auch praktiziert werden (Stichwort: Persistenz).

3.2 Zielkonflikte

Programme für individuelle Förderung sind nicht nur auf der operativen Ebene komplex und mit organisationalen Funktions- und Strukturlogiken nur schwer zu vereinbaren. Mit der schulischen Förderthematik gehen auch widersprüchliche Ziele und Dilemmata einher. Auch dies kann nur exemplarisch angedeutet werden (vgl. ausf. Wischer 2011; Trautmann/Wischer 2011).

Ein Grund für viele Zielkonflikte ist zunächst der schlichten Tatsache geschuldet, dass Ressourcen für Förderung im weiteren Sinne (Personal, Ausstattung, aber auch die individuelle Lernzeit von Schülern) begrenzt sind, was zu

Auswahlentscheidungen zwingt: Es müssen auf unterschiedlichen Ebenen immer wieder Prioritäten gesetzt werden, wofür diese Ressourcen verwendet werden und – ebenso wichtig! – worauf stattdessen verzichtet werden kann bzw. muss. Das Problem ist aus der alltäglichen Unterrichtspraxis bekannt, gilt aber auch für die Ausgestaltung des schuleigenen Förderkonzepts: Soll in zusätzliche Sprachförderstunden investiert werden oder eher in ein Hochbegabtenprogramm? Spätestens bei solchen Konkretisierungen lässt sich erahnen, dass sich der hohe Konsens, der sich auf der Postulatebene noch schnell erzielen lässt, ebenso schnell wieder auflösen kann.

Ein großer Bereich von Zielkonflikten steht im Zusammenhang mit den multiplen und widersprüchlichen Funktionen und Aufgaben der Schule als einer gesellschaftlichen Institution. So wird mit Förderpostulaten nur ein schulischer Auftrag aufgegriffen, dem aber etwa die gesellschaftliche Allokations- und Selektionsfunktion gegenübersteht. Die daraus resultierende Antinomie (Fördern vs. Auslesen) entfaltet nicht nur Dynamik auf der Ebene des Unterrichts bzw. für das individuelle Lehrerhandeln, sondern produziert auch Zielkonflikte bei der Installation von Förderelementen. Da die Gegenstände schulischen Lernens eben nicht gleichwertig sind, sondern unter Allokationsaspekten einen unterschiedlichen Tauschwert besitzen (z. B. bei der Übergangsempfehlung nach der Grundschule), wird etwa für alle Formen von Spezialförderung und Individualisierung von Lernprozessen die Frage virulent, welche weiteren Anschlussmöglichkeiten sich dadurch eröffnen (und verschließen!). Individuelle Förderung im Sinne von Spezialisierung steht damit im Konflikt mit Ansprüchen der Durchlässigkeit von Bildungsgängen – ein Problem, das besonders (aber nicht nur!) bei Formen äußerer Differenzierung auftritt.

Ein anderer Problemkomplex berührt gruppenbezogene Zielkonflikte und auch soziale Gerechtigkeitsfragen, die auf der Programmebene doch merkwürdig unklar bleiben. Das Problem steckt hier gewissermaßen schon im Terminus „individuelle Förderung“ selbst; denn als Referenz für Förderung rückt damit der einzelne Schüler (das Individuum) in den Vordergrund – und als primäres Förderziel stellt sich schnell die Idee einer optimalen Entfaltung des Einzelnen ein. Solche Zielstellungen – dies ist Teil des Problems – gehören zwar zum gängigen Credo pädagogischer Rhetorik und versprechen schnell ungeteilte Zustimmung. Ausgeblendet wird jedoch, dass auf den einzelnen Lerner bezogene Zielkriterien mit Ansprüchen konfliktieren, die die Verteilung von Merkmalen, d. h. Differenzen zwischen den Schülern betreffen. So ist z. B. die Grundschule auch dem

Grundsatz der Chancengerechtigkeit verpflichtet, was im Kern zu einem Zielkonflikt zwischen dem Anspruch der optimalen Leistungsentwicklung („excellence“) und dem mit Chancengerechtigkeit auch verbundenen Disparitätenausgleich („equality“) führt: Richtet sich schulische Förderung primär auf die optimale Förderung des Einzelnen, dann nimmt man in Kauf, dass unterschiedliche (auch herkunftsbedingte) Ausgangsvoraussetzungen erhalten bzw. sogar vergrößert werden. Ausgleich kann – darauf weist z. B. Ditton (2010, S. 65) hin – konsequent gedacht folglich nur dann erreicht werden, „wenn Lernende gezielt ungleiche Förderung erhalten“ bzw. noch zugespitzter: „wenn schwächere oder benachteiligte Schülerinnen und Schüler mehr und die anderen weniger Förderung erhielten“. Anders – und zwar als Herausforderung für die Einzelschule formuliert: Nicht nur auf operativer Ebene bleibt ein großer Spielraum für individuelle Förderung, sondern auch die Ziele selbst sind keineswegs klar: Ob man individuelle Förderung z. B. als gleichmäßige Förderung für alle Gruppen (jeder erhält das gleiche Maß an Förderung) oder im Sinne einer unterscheidenden Gerechtigkeit (jeder erhält ein faires, d. h. ein unterschiedliches Maß) interpretieren will, dürfte im Einzelnen viel Sprengstoff für Kontroversen bieten; die Gestaltung eines schuleigenen Förderkonzept hängt aber gerade davon ganz zentral ab.

3.3. Individuelle Förderung im Kontext neuerer Steuerungsstrategien

Bis hierhin stellt sich individuelle Förderung als ein anspruchsvoller Reformauftrag für die Einzelschule dar, der auf programmatisch-konzeptioneller Ebene doch sehr vage bleibt – und in gewisser Weise auch bleiben muss. Für die Akteure vor Ort eröffnet sich dadurch in Bezug auf die Ziele und Maßnahmen ein hoher Interpretationsspielraum dafür, wie sie individuelle Förderung an der eigenen Schule umsetzen wollen. Die bisherigen Ausführungen sollten schon für etliche Fallstricke sensibilisiert haben. Das Spektrum bliebe aber unvollständig, wenn nicht noch einbezogen würde, dass die Schulen bei der Bearbeitung der Förderthematik einem besonders hohen normativen Druck ausgesetzt sind. Individuelle Förderung ist nicht nur per se schon eine (vom „pädagogischen Establishment“, aber auch von Eltern) proklamierte Idee, der man sich kaum entziehen kann. Sie wird den Schulen durch administrative Erlasse nun auch ausdrücklich ‚verordnet‘, wobei – über Instrumente sog. neuer Steuerung – noch sichergestellt werden soll, dass den Vorgaben auch tatsächlich entsprochen wird.

Hier ist natürlich einerseits gut vorstellbar, dass dadurch die intendierten Reformprozesse tatsächlich angestoßen oder beschleunigt werden. Anders als normative Appelle stellen administrative Vorgaben und deren Einbindung in Überprüfungsprozesse eine doch stärker verankerte Umwelterwartung dar, die zur Auseinandersetzung mit der Thematik wie auch zum Finden neuer Lösungen zwingt oder zumindest anregen kann: Schulen bewegen sich demnach in die richtige Richtung, engagieren sich und tragen zur Qualitätsentwicklung im Sinne einer individuelleren Förderkultur bei.

Erkenntnisse zur Funktions- und Handlungslogik von Organisationen legen allerdings auch weniger optimistische Lesarten nahe. Grundsätzlich gilt nämlich, dass sich das Handeln der Akteure vor Ort von außen nicht einfach steuern lässt. Vorgaben – so auch zu individueller Förderung – werden von den Akteuren (Lehrer/-innen, der Schule) interpretiert und an die eigenen Handlungsbedingungen adaptiert, und genau hier kommt ein hoher „Eigensinn“ – kommen vielfältige Motive und Kalküle ins Spiel, die mit hehren pädagogischen Zielen oder vordergründig rationalen Entscheidungen nicht viel zu tun haben müssen. Ohne auf die jeweils theoretisch unterlegten Perspektiven im Einzelnen einzugehen, seien einige mögliche Varianten und Fallstricke im Umgang mit Fördervorgaben schlaglichtartig skizziert, um damit eine kritische Reflexionsfolie zur Überprüfung der eigenen Strategien bereitzustellen.

„Nichts tun bzw. nur so tun als ob: Mit Blick auf die weit gefassten, beliebig steigerbaren Vorgaben für individuelle Förderung kann es – um den Vorgaben zu genügen – durchaus ausreichend sein, sich in der Außendarstellung (der „talk-Ebene“) als willig und innovationsbereit zu präsentieren, in der konkreten Praxis (der „activity-Ebene“) aber alles beim alten zu lassen. Dies könnte etwa so aussehen, dass man alle Aktivitäten der Schule irgendwie als individuelle Förderung deklariert und/oder ein Förderkonzept (ähnlich wie ein Schulprogramm) von Einzelpersonen geschrieben wird, ohne dass dazu Abstimmungs- und Entwicklungsprozesse im Kollegium stattgefunden haben bzw. zukünftig stattfinden müssen.

„Kalkulierte Anpassung“: Anstatt sich auf eigene Ziele, den eigenen schulgeschichtlichen Kontext zu besinnen, kann sich der Aufmerksamkeitsfokus der Entwicklungsarbeit vor allem auf solche Aktivitäten verschieben, für die es entweder überprüfbare Kriterien im Rahmen der externen Evaluationen gibt oder die besonders leicht umsetzbar sind. Ein gutes Beispiel dafür wäre die Auslage-

rung von Förderangeboten in den außerunterrichtlichen Bereich, die an vielen Schulen zu beobachten ist (vgl. Haenisch 2010). Zwar gibt es auch Qualitätskriterien für individuelle Förderung im Unterricht; eine systematische (d. h. auch für alle verbindliche) Unterrichtsentwicklung ist aber oft eine neuralgische Schwachstelle – mithin eine Tabuzone – schulischer Entwicklungsarbeit. Hier könnte dann etwa eine unerwünschte Nebenwirkung von breit installierten Förderangeboten darin bestehen, dass diese zur Alibifunktion für den einzelnen Lehrer werden: Herausforderungen von individuellen Lernerbedürfnissen lassen sich so gut begründet aus dem eigenen Unterricht „herausdelegieren“.

„Mimetische Prozesse und Imitation“: Neo-institutionalistische Ansätze der Organisationssoziologie (vgl. Koch/Schemmann) machen darauf aufmerksam, dass Innovationskonzepte oft einen „Siegesszug“ antreten können, ohne dass ein Erfolgsnachweis tatsächlich vorhanden ist. Verantwortlich gemacht wird dafür eine Tendenz zur Orientierung an „Trendsetter-Organisationen“ bzw. – im Kontext der „best-practice“-Euphorie im Bildungssystem – Übernahme (Imitation) von als erfolgreich bewerteten Konzepten. Hinter solchen „mimetischen Prozessen“ stecken aber weniger reale Überzeugungen oder ein realer Nutzen, sondern es geht um Legitimitätsaufbau: Man will sich – dies gilt auch für die Bildungspolitik, wo sich doch auffallend ähnliche Vorgaben für individuelle Förderung in den einzelnen Bundesländern erstaunlich schnell verbreitet haben – als innovativ und auf der Höhe der Zeit präsentieren. Die besondere Pointe: Durch solcherlei Prozesse wird die rasante Verbreitung eines Konzeptes selbst zum Erfolgsgarant, ohne dass es dazu noch eines weiteren Nachweises (und eigener Reflexionen) bedarf – wenn alle es so machen, muss es ja richtig/sinnvoll sein!

„Gezielte Schülerrekrutierung“: Die Profilierung eines eigenen Förderkonzepts kann auch genutzt werden, um spezifische Schülerschaften anzusprechen bzw. eben eher außen vor zu lassen. Die Referenz für Fördermaßnahmen wären hierbei weniger die bereits an einer Schule vorhandenen Schüler, sondern im Vordergrund stünden Strategien der Schülerrekrutierung. So kann man etwa – sofern man mit anderen Grundschulen im regionalen Umfeld um Schüler konkurriert, was ja oft der Fall ist – im Schwerpunkt auf solche Förderelemente setzen, die bevorzugt leistungsstarke Schüler (bzw. deren Eltern!) ansprechen. Beispiele dafür wären etwa Schwerpunktsetzungen im naturwissenschaftlichen Bereich oder Konzepte der Begabtenförderung. Als durch-

aus problematisch könnte sich hingegen eine besondere Berücksichtigung „benachteiligter“ Schülergruppen gestalten, wenn an einer Schule, die für gute Förderung dieser Klientel bekannt ist, nun immer mehr „Problemfälle“ angemeldet werden und die Attraktivitäten der Schule gleichzeitig für eine breite Elternschaft sinkt.

4. Fazit

Um zwei Missverständnissen vorzubeugen: Individuelle Förderung ist erstens eine gut begründbare Forderung, auch wenn der Terminus selbst m.E. für den damit bezeichneten Auftrag schlecht geeignet ist und eher als programmatische Nebelbombe fungieren dürfte: Folgt man meinen Überlegungen, dann werden etwa vernebelt der organisatorische Kontext schulischen Lernens, der Einzelfallbehandlung nicht vorsieht, die grundsätzlichen Probleme einer Bestimmung von „Individualitäten“ und darauf abgestimmter Fördermaßnahmen sowie – durch Ausblendung von interindividuellen Zielkriterien – auch soziale Gerechtigkeitsfragen. Sinnvoller könnte es – dann auch für die eigene Schulentwicklung – sein, von „adaptiven Förderstrategien“ zu sprechen. Damit würde zum einen „Passung“ als Kriterium für Förderung explizit hervorgehoben, was die Beliebigkeit von Fördermaßnahmen eingrenzen kann. Gleichzeitig wird man der schulischen Realität damit auch deutlich besser gerecht werden können, weil Adaptivität in vielen Bereichen realistischweise nur „gruppenadaptiv“ umsetzbar sein wird.

Zum zweiten gibt es zweifellos Spielräume für bessere Praxis. Solche Spielräume auf der Ebene der Einzelschule zu suchen und zu nutzen – mithin Schulentwicklung an (adaptiver) Förderung zu orientieren, ist eine durchaus sinnvolle Strategie. Es gibt aber – und dies habe ich zu zeigen versucht – auch Anlass und gute Gründe für kritische Untertöne. Diese richten sich weniger auf die konkrete Praxis, sondern auf die mit individueller Förderung verbundene Reformrhetorik. Hohe Erwartungen und euphorisch angepriesene Konzeptideen dürften nämlich befördern, was ich im letzten Abschnitt angedeutet habe: ein Auseinanderdriften von idealisierender Programmatik und realer Praxis. Und es dürfte verhindert werden, was dieser Beitrag anregen sollte: Eine Reflexion auch von Grenzen, Problemen und unerwünschten Nebenwirkungen, um darüber die eigenen Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten auszuloten.

.....

Literatur:

Arnold, K.H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hrsg.) (2008):
Handbuch Förderung.

Weinheim: Beltz.

Behrens, B./ SAUERHERING; SCHWER; SOLZBACHER (2011):
Jedem Kind gerecht werden?

Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrkräften
(im Druck)

Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997):

Theorie der Schule.

Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung.
Berlin: Cornelson.

Ditton, H. (2010):

Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie?

In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., 1,

S. 53 – 68.

Fausser, P./Prenzel, M.//Schratz, M. (Hrsg.) (2009):

Was für Schulen!

Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis.

Seelze-Velber Fend, H. (1980):

Theorie der Schule.

München: Urban & Schwarzenberg.

Fend, H. (2008):

Schule gestalten.

Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.

Wiesbaden: VS-Verlag.

Haenisch, H. (2010):

Individuelle Förderung in der Praxis.

Eine Zwischenbilanz der Umsetzung in ausgewählten Schulen.

In: Schulverwaltung NRW, Heft 10.

Hegel, A. (2011):

Individuelle Förderung an Schulen.

Unveröff. Ms., Universität Siegen.

Herrlitz, H.G. (1994):

Lob der Institution Schule.

In: Gropengießer, I. u. a. (Hrsg.): Schule. Zwischen Routine
und Reform. Seelze: Friedrichverlag, S. 28 – 30.

Hanke, P./Hein, K. (2008):

Fördern in der Allgemeinen Schule.

In: Arnold, K.H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hg.),

S. 390 – 399

Koch, S./Schemmann (Hg.) (2009):

Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft.

Grundlegende Texte und empirische Studien.

Wiesbaden: VS-Verlag.

Kunze, I./Solzbacher, C. (Hg.) (2008):

Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Preisendörfer, P. (2008):

Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und
Problemstellungen.

2. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag.

Solzbacher, C. (2008):

Individuelle Förderung in der Schule – Eine empirische
Untersuchung zu Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur
individuellen Förderung in der Sekundarstufe I.

In: I. Kunze/C. Solzbacher (Hg.), S. 139 – 143.

Trautmann, M./Wischer, B. (2011):

Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung.

Wiesbaden: VS-Verlag.

Wiebke, A. (2011):

Individuelle Förderung.

Vergleichende Fallstudien zur Umsetzung der NRW-Schulge-
setzerweiterung in der Sekundarstufe I. Ms. Diss. Bielefeld.

Wischer, B. (2011):

Zielerreichung für alle? Überlegungen zu Möglichkeiten und
Grenzen schulischer Fördermaßnahmen.

In: Schilmöller, R./Fischer, C. (Hg.): Heterogenität als Heraus-
forderung für schulisches Lernen. Münstersche Gespräche
zur Pädagogik. Münster 2011, S. 65 – 82



5. DENKRÄUME ZUM THEMA „INDIVIDUELLE FÖRDERUNG“

Mit dem Zitat „Wir können den Wind nicht ändern, aber die Segel anders setzen.“ lud die Bildungsregion Bielefeld über 75 Vertreterinnen und Vertreter der Schulen, des Schulträgers, der Schulaufsicht, so wie weitere Institutionen und Einrichtungen zur Bildungskonferenz 2012 mit dem Ziel ein, die Bildungsregion Bielefeld gemeinsam weiter zu entwickeln.

Um die gemeinsame Verantwortung aller Beteiligten im Netzwerk der Bildungsregion zu stärken, wurde im ersten Konferenzabschnitt in drei Denkräumen zu unterschiedlichen Aspekten des Leitthemas „Individuelle Förderung“ gearbeitet:

- Denkraum 1** **„Individuelle Förderung“ – Umgang mit Heterogenität**
- Denkraum 2** **Öffnung von Schule in den Stadtteil – Offene Jugendhilfe – „Individuelle Förderung“**
- Denkraum 3** **„Individuelle Förderung“ – Unterrichtsentwicklung**

In sogenannten „world-café“⁶ tauschten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der heterogen zusammengesetzten Arbeitsgruppen unter verschiedenen Fragestellungen zum Thema aus, formulierten Leitideen, erörterten unterschiedliche Konzepte und Handlungsempfehlungen und führten die systematische Vernetzung fort.

„Individuelle Förderung“ heißt, Kinder und Jugendliche in den Mittelpunkt zu stellen, ihre Potenziale zu erkennen, zu entwickeln, zu fördern und sie in ihrem Bildungsverlauf begleiten. Zu diesem Thema konnte jeder der Konferenzgäste aus seinem Erfahrungshorizont berichten und seine Expertise in die Diskussion einbringen, denn viele Akteure befinden sich schon auf dem Weg und setzen die Segel anders, um den Wind so aufzufangen, dass – im übertragenen Sinn – ein Bildungserfolg für alle Kinder und Jugendlichen möglich wird.

Um einen Eindruck von der lebendigen, inspirierenden und kommunikativen Stimmung in den drei Denkräumen zu vermitteln, sind die Ergebnisse nachfolgend zusammengefasst und dokumentiert.

5.a Denkraum 1: „Individuelle Förderung“ – Umgang mit Heterogenität

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Denkraum 1 wurden zum Leitthema „Individuelle Förderung“ und Umgang mit Heterogenität“ inhaltlich begleitet von Dr. h. c. Annemarie von der Groeben, Universität Bielefeld, Tabula e.V. und Harald Drescher, Schulamtsdirektor, Schulamt für die Stadt Bielefeld. Die Moderatorin Susanne Volkmer führte anhand von Leitfragen durch den Workshop.

Im Denkraum 1 diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschiedlichster Professionen an den world-café-Tischen unter anderem anhand der folgenden Leitfragen „Was macht „Individuelle Förderung“ erfolgreich?“ und „Was ist das „Geheimnis“ der „Individuellen Förderung“?. Sie formulierten Aspekte, Ideen und Perspektiven zum Thema:



Angeregt diskutieren die Bildungsexpertinnen und Experten den Umgang mit Heterogenität

6. „world-café“ ist eine Moderationsmethode, die eine strukturierte Kommunikation in größeren Gruppen besonders fördert.

Neben den Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Ausgangslage, die Lebensumstände und Ressourcen des lernenden Individuums werden die Kooperation und das Commitment der Politik, der Verwaltung, der Bildungsträger, der Jugendarbeit und der Schulen als wichtige Voraussetzungen für die erfolgreiche Realisierung von Konzepten zur „Individuellen Förderung“ von Schülerinnen und Schülern gesehen. Die Förderung von Bildung sollte dabei bei allen Akteuren als Leitbild des Handelns fungieren.



Die Anwesenden sind sich einig:
Heterogenität muss wertgeschätzt werden.

Die Anwesenden im Denkraum 1 waren der Auffassung, dass ein Perspektivwechsel stattfinden muss. Heterogenität muss wertgeschätzt werden um Kompetenzen des Individuums daraus entwickeln zu können. Dieses bedeutet folglich auch ein Perspektivwechsel insbesondere der Lehrkräfte von individueller Förderung hin zu selbstständigem, individuellen Lernen. Lernprozesse sollten aktiv gestaltet werden.

Ein Beratungskonzept für Lehrer und Eltern zu individuellem und lebenslangem Lernen könnte Konzepte „Individueller Förderung“ unterstützen.

Die Haltung und Kompetenzen der Lehrkräfte, die erfolgreich individuell fördern, zeichnen sich durch Fähigkeiten wie Empathie und einen differenzierten Blick auf die Lernenden aus. Grundlage ihres Handelns sind positive und wertschätzende Beziehungen und Haltungen zu ihren Schülerinnen und Schülern. „Individuelle

Förderung“ ist dann erfolgreich, so die Einschätzung der Anwesenden, wenn nicht Elternziele sondern individuelle Ressourcen des Kindes gesehen und zu Kompetenzen ausgebaut, weiterentwickelt und gefördert werden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschreiben „Individuelle Förderung“ weiterhin als erfolgreich, wenn „aus einem kleinen Menschen ein großer Mensch wird:

- › der ein Selbstwertgefühl hat
- › anerkannt ist in seiner / ihrer Individualität
- › dessen Ressourcen / Potenziale erkannt und genutzt werden
- › der eigenverantwortlich und mit Freude lernt
- › der Resilienz und Frustrationstoleranz entwickelt und ein selbstständiges, verantwortungsvolles Handeln für sich und die Anderen zeigt.“

Um weitere Gelingensbedingungen für die Etablierung und Realisierung von „Individueller Förderung“ herausarbeiten zu können, wurden die Anwesenden in einer abschließenden world-café-Runde gebeten in die „Zukunft zu schauen“: „Ein Blick in die Zukunft: 2022 in Bielefeld – Eine beispiellose Erfolgsgeschichte. Bielefeld ist DIE Vorzeigeregion für „Individuelle Förderung“ und Umgang mit Heterogenität... Wie hat es Bielefeld geschafft erfolgreich mit Heterogenität und Vielfalt umzugehen? Welche Wege haben wir bestritten? Welche Ideen wurden umgesetzt? Was haben wir getan?“

Ergänzend zu den oben genannten Voraussetzungen wird darauf verwiesen, dass die Bildungsvorstellungen und Ziele aller am Prozess beteiligten Akteure, insbesondere der außerschulischen Partner, konkretisiert und abgeglichen werden müssen, um zielorientiert nachhaltige Kooperationen zu etablieren bzw. bestehende zu nutzen.

Für die Zukunft wünschten sich die Konferenzteilnehmer die Änderung schulischer Strukturen, so dass inklusiver Unterricht realisierbar ist. Durch die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen wird, so der Wunsch, für alle Schülerinnen und Schüler ein Schulabschluss und die Einmündung in den Arbeitsmarkt erreicht.

3 Gedanken für das Plenum:

1. Kooperation / Commitment der Politik, Verwaltung, Bildungsträger, Jugendarbeit, Schule
 2. Perspektivwechsel der Lehrkräfte:
von „Individueller Förderung“ zu selbstständigem individuellen Lernen
 3. Rahmenbedingungen beachten: Ausgangslage, Ressourcen des Lernalters, Individuum + Gruppe
- › **Ziel in 2022: + Schulabschluss für alle + Einmündung in den Arbeitsmarkt für alle**

In einem Interview fassen Dr. h. c. Annemarie von der Groeben, Tabula e. V. und Harald Drescher, Schulamtsdirektor, Schulamt für die Stadt Bielefeld, die wichtigsten Aspekte des Themas zusammen:

Frage: „Was macht „Individuelle Förderung“ erfolgreich?“

Dr. h. c. Annemarie von der Groeben: „Individuelle Förderung“ und Umgang mit Heterogenität heißt, individuelle Entwicklungsprozesse und Lernwege zu verstehen, zu akzeptieren und zu begleiten. Es heißt auch besser zu verstehen, wie Kinder lernen und welche Gegebenheiten es dafür gibt. Dazu können Fachleute anderer Disziplinen vieles beitragen.“

Harald Drescher: „Lernorte und Lernchancen in der Umgebung mit ihren jeweiligen Herausforderungen und möglichen Lernerfahrungen sollten genutzt werden. Lerngelegenheiten sind so zu konzipieren, dass zu einem Thema vielfältige Lernwege angeboten werden, die mit spannenden Erfahrungen und Herausforderungen verbunden sind, so dass alle Kinder individuell möglichst gute Leistungen erreichen können.“

Frage: „Was sollte bei „Individueller Förderung“ beachtet werden?“

Dr. h. c. Annemarie von der Groeben: „Der Teufelskreis des Misserfolgs muss verhindert oder abgebaut werden durch einen Unterricht, der die individuelle Passung sichert. Leistungen, Fortschritte, Ergebnisse müssen sichtbar gemacht werden, müssen präsentiert und wertgeschätzt werden. Leistungsbewertung ist mehrdimensional auszurichten; Zensuren werden ergänzt bzw. ersetzt durch Formen der individualisierenden Dokumentation und Bewertung, die Selbst- und Fremdbewertung verbinden (z. B. Lerntagebuch, Portfolio, Kompetenzraster).“

Harald Drescher: „Beratung vermittelt dem Kind, was und warum es lernt und wie es vorgehen kann. Seine Verantwortung und Urteilskraft sind gefordert, ebenso

die seiner Eltern.“

Dr. h. c. Annemarie von der Groeben: „Intelligentes Üben bedeutet eben nicht für alle das Gleiche, sondern für jedes Kind nächste Schritte zu ermöglichen und Fehler als Lernchance zu sehen.“

Frage: „Was ist also das „Geheimnis“ der „Individuellen Förderung“?“

Harald Drescher: „Bei der „Individuellen Förderung“ und beim Umgang mit Heterogenität hat die förderorientierte und lernwegbegleitende Diagnostik höhere Priorität als eine defizit- und selektionsorientierte Statusdiagnostik.“

Dr. h. c. Annemarie von der Groeben: „Es ist wichtig Unterstützungsnetzwerke zu schaffen und auszubauen. Denn diese bringen die „Individuellen Förderung“ und den Umgang mit Heterogenität voran.“



Dr. h. c. Annemarie von der Groeben, Tabula e. V.; Harald Drescher, Schulamt für die Stadt Bielefeld

5.b Denkraum 2:

Öffnung von Schule in den Stadtteil – Offene Jugendhilfe – „Individuelle Förderung“



Schule und Jugendhilfe – Wo liegen die Schnittstellen in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen?

Bereits 1988 hat das Kultusministerium NRW mit der „Gestaltung des Schullebens und der Öffnung von Schule“ nicht nur schulpolitische sondern auch gesellschaftspolitische Ziele verknüpft. Zentrales Element ist dabei die Kooperation von Schule und Jugendhilfe und das Einbinden außerschulischer Partner. Innerschulische und außerschulische Lebenswelten werden in der geöffneten Schule verschränkt, verknüpft und vernetzt. Die äußere Öffnung bedeutet zwangsläufig die Umgestaltung der Struktur der Schule. Sie pflegt die Zusammenarbeit mit „außerschulischen Gruppen“ als Kooperationspartner innerhalb des Gemeinwesens. Auf diese Weise wird auch das schulische Umfeld als Lernfeld erschlossen.

Vor diesem Hintergrund setzten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Denkraum 2 mit dem Thema „Öffnung von Schule in den Stadtteil – Offene

Jugendhilfe – Individuelle Förderung“ auseinander. Die Leiterin der Astrid-Lindgren-Grundschule Bielefeld Heidrun Wehn und Georg Epp, Leiter des Amtes für Jugend und Familie der Stadt Bielefeld unterstützten und erweiterten die Diskussionen durch ihre fachliche Expertise. Der Workshop wurde moderiert von Marc Jürgen.

Die folgenden Fragen wurden in den „world-café“- Diskussionsrunden an vier Tischen erörtert:

- Tisch 1:** Schule – Jugendhilfe – „Individuelle Förderung“ – drei scheinbar unterschiedliche Bereiche...
Wo liegen die Schnittstellen in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen zwischen den Bereichen?
- Tisch 2:** Schule und Jugendhilfe... Wie und wo können diese Bereiche kooperieren?
- Tisch 3:** Wie können die Beteiligten aus Schule und Jugendhilfe zur Zusammenarbeit motiviert werden?
Wenn Regelungen nötig wären, welche sollten es sein?
- Tisch 4:** Wie kann für einen Gedankenaustausch zwischen den Beteiligten aus Schule und Jugendhilfe gesorgt werden?

An Tisch 1 wurde über die veränderte(n) Lebenswelt(en) von Kindern und Jugendlichen und deren Auswirkungen auf Schule diskutiert. Einig waren sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass Schule und Jugendhilfe insbesondere im Hinblick auf die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern multiprofessionell zusammenarbeiten sollten. Dabei sollten vorab gemeinsame Bereiche aber auch eigenständige Bereiche geklärt werden. Durch ein differenziertes Angebot in der Schule zur Förderung von Begabungen kann die Persönlichkeitsentwicklung und der Ausbau von Stärken der Kinder und Jugendlichen gefördert werden.

Wie und wo können Schule und Jugendhilfe kooperieren? Der Austausch an Tisch 2 zu diesen Fragen fokussierte sich unter anderem auf die Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation:

- + Kenntnis und Akzeptanz der jeweils anderen Struktur und Organisation
- + Gegenseitiges Verständnis für die Arbeitsweisen
- + Gemeinsame Ziele setzen.

Ein Ziel könnte ein kontinuierlicher Ansatz für die gemeinsame Arbeit mit Eltern, bezogen auf den individuellen Fall, sein. Bei der Elternarbeit sollten insbesondere Ängste bei den Eltern abgebaut werden Angebote des Jugendamtes, zum Beispiel die Hilfe zur Erziehung, in Anspruch zu nehmen.

Der Quartiersbezug und die Öffnung von Schule für relevante Themen der Jugendhilfe, wie zum Beispiel das Thema „Häusliche Gewalt“, niederschwellige Angebote der Jugendhilfe in Schulen, die Einbindung der Schulsozialarbeit und die Kooperation zwischen der Jugendhilfe und dem schulischen Ganzttag wären weitere Perspektiven, die gemeinsam umgesetzt werden könnten.

Gemeinsame Ziele und der Nutzen bzw. Mehrwert für die eigene Arbeit für beide Bereiche, Schule und Jugendhilfe, sehen die world-café-Gäste an Tisch 3 zur Motivation für eine erfolgreiche Zusammenarbeit als unabdingbar. Als Ergebnis eines Diskussionsprozesses zwischen Schule und Jugendhilfe sollten die gemeinsam festgelegten Ziele in einer verbindlichen Kooperationsvereinbarung verankert werden. Gemeinsame Fortbildungen, feste Ansprechpartner auf beiden Seiten und gemeinsame Fallkonferenzen tragen zur kontinuierlichen und nachhaltigen Kooperation bei.

Folgende Ideen und Möglichkeiten für einen Gedankenaustausch zwischen den Beteiligten auf verschiedenen Ebenen aus Schule und Jugendhilfe wurden im Tisch 4-Gespräch aufgezeigt:



Wie und wo können Schule und Jugendhilfe kooperieren?



Dr. Udo Witthaus, Dezernent für Schule, Bürger, Kultur Stadt Bielefeld diskutiert mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern über gemeinsame Ziele von Jugendhilfe und Schule.

- + Gemeinsame Gespräche zwischen Eltern, Lehrern und Erziehern
- + Gemeinsame Sitzungen von Jugendhilfe und Schulausschuss
- + Regelmäßige Treffen auf Quartiersebene
- + Gemeinsame Fortbildung
- + Gemeinsame (durchgehende) Bildungsdokumentation
- + Teilnahme der Jugendhilfe an Schulkonferenzen

Grundlegende Voraussetzungen sind die Bereitschaft zum Austausch, das Interesse aneinander, ein gemeinsames Verständnis und das gegenseitige Kennenlernen der jeweiligen Strukturen. Zeitressourcen und Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden.

Heidrun Wehn, Leiterin der Astrid-Lindgren-Grundschule Bielefeld und Georg Epp, Leiter des Amtes für Jugend und Familie der Stadt Bielefeld, fassen die Ergebnisse des Denkraumes 2 vor dem Thema der Bildungskonferenz „Individuelle Förderung“ in einem Gespräch noch einmal zusammen.

Frage: Das Ziel des Schulgesetzes NRW „ist es, ein Schulwesen zu schaffen, in dem jedes Kind und jeder Jugendliche unabhängig von seiner Herkunft seine Chancen und Begabungen optimal nutzen und entfalten kann. Demzufolge rückt die individuelle Förderung in das Zentrum der schulischen Arbeit und wendet sich an alle Schülerinnen und Schüler.“ Es wird vom Schulwesen nicht von der Jugendhilfe gesprochen. Warum sollten Jugendhilfe und Schule kooperieren?

Heidrun Wehn: „Schule hat sich verändert. Der Vor- und Nachmittag wachsen zusammen. Damit verändert sich auch die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Lehr- und Fachkräfte müssen sich Zeit für Mädchen und Jungen nehmen und sich als Ansprechpartner für alle Lebensfragen verstehen – in Ergänzung zu festen Strukturen und vorgegebenen Lerninhalten des Schulbetriebes.“

Frage: Was bedeutet das für Schule?

Heidrun Wehn: „Grundsätzlich bedeutet das die Öffnung von Schule. Es bedeutet eine Abkehr von der Unterrichtsschule hin zu einem Lebensort, an dem Leben und Lernen ineinander greift. Die ganzheitliche Sicht auf Mädchen und Jungen bedeutet, dass Schule gemeinsam in Zusammenarbeit mit anderen Professionen im Lebens- und Lernort Schule einem umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrag nachkommen muss.“



Heidrun Wehn, Leiterin der Astrid-Lindgren-Grundschule;
Georg Epp, Leiter des Amtes für Jugend und Familie der Stadt Bielefeld

Frage: In wie weit ist die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen davon berührt?

Heidrun Wehn: „Um erfolgreich und nachhaltig individuell fördern zu können und um an den vorhandenen Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler konsequent anzusetzen, muss die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden.“

Georg Epp: „Und genau hier entsteht die Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe. Denn auch das Kinder- und Jugendfördergesetz NRW § 2 Abs. 1 schreibt vor: „Die Kinder- und Jugendarbeit soll durch geeignete Angebote die individuelle, soziale und kulturelle Entwicklung junger Menschen unter Berücksichtigung ihrer Interessen und Bedürfnisse fördern.“ Dieser außerschulische Lernbereich hat seinen eigenen Stellenwert und ist neben dem Lernort Schule für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wichtig. Aber eine Vernetzung beider Lernbereiche ist zwingend erforderlich, da für die Kinder und Jugendlichen Schule durch den Ausbau der Ganztagsbetreuung zunehmend neben einem Ort des Lernens auch ein Lebensort wird.“

Frage: Können Sie Beispiele für eine gelungene Kooperation nennen?

Heidrun Wehn: „Gerne. Die Nachmittagsbetreuung der Grundschul Kinder übernahm bis vor einigen Jah-



Sevinc Sunar, Regionale Schulberatung der Stadt Bielefeld:
„Wie kann Schule zu einem Lebens- und Lernort werden?“

ren die Jugendhilfe. So gab es in den 1990er Jahren noch zirka 42.000 Hortplätze in Nordrhein-Westfalen. Im Jahr 2003 wurden die ersten Ganztagsplätze an Grundschulen eingerichtet und die bisherigen Hortplätze wurden nach und nach in die Schulen integriert. Die offene Ganztagschule (OGS) entstand. Die Verantwortung für das Gelingen übernahmen Schule und Jugendhilfe gemeinsam.

Mittlerweile gibt es an allen Bielefelder Grundschulen Angebote des offenen Ganztages, die überwiegend von Trägern der Jugendhilfe durchgeführt werden. Und die Entwicklung ist noch nicht abgeschlossen. Ausgehend von dem Programm „Dreizehn plus“ nehmen die Ganztagsangebote an Schulen der Sekundarstufe I kontinuierlich zu.“

Georg Epp: „Im Rahmen der OGS kooperieren wir gemeinsam in dem Projekt „Hilfe zur Erziehung (HzE) an der offenen Ganztagschule (OGS)“. Ziel dieses Projektes ist die Erprobung von neuen, präventiven Kooperationsmodellen zwischen Schule und den Hilfen zur Erziehung, um Familien für ihre betroffenen Kindern ein ganzheitliches Angebot der Bildung, Förderung und Erziehung anzubieten sowie eine verbesserte Zusammenarbeit von Eltern und Schule zu erreichen. Das Konzept umfasst unter anderem soziale Gruppenangebote für Kinder direkt in der Schule, Elternarbeit zur Stärkung der Erziehungskompetenz sowie von Schule, OGS-Träger und Erziehungshilfe gemeinsam getragene Beratungsgespräche mit den Familien.“

Ein weiteres Beispiel erfolgreicher Zusammenarbeit ist das Projekt „Schulstation“ an der Hamfeldschule, welches seit 2009 besteht. Zielgruppe des Projektes sind Mädchen und Jungen, die den Anforderungen des Schulbesuchs (zeitweise) nicht gewachsen sind und bei denen bisherige Unterstützungsleistungen nicht ausreichen. Häufig ist eine Behandlung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie erforderlich. Mit dem Projekt werden Kindern, Jugendlichen und ihren Familien interdisziplinäre Unterstützungsangebote von Schule und Jugendhilfe unter Einbeziehung der Kinder- und Jugendpsychiatrie gemacht. Ziel ist es, ihnen die Integration in die Schule und den Lebensalltag zu ermöglichen bzw. zu erleichtern aber auch spätere Krisen zu verhindern.“

Frage: Wo sehen Sie die Herausforderungen, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe ausgebaut und langfristig gesichert werden kann?

Georg Epp: „Grundsätzlich bedeuten diese gemeinsamen Projekte der beiden Systeme Schule und Jugendhilfe einen Paradigmenwechsel. Vor- und Nachmittag wachsen zusammen und ein gemeinsames Leitbild aller Lehr- und Fachkräfte wird sich auf Dauer entwickeln (müssen).“



„Individuelle Förderung“ gelingt durch die Vernetzung von schulischen und außerschulischen Lernbereichen.

Überzogene Erwartungen und ein unklares Bild vom anderen System, unterschiedliche Vorstellungen von Zeitstruktur und Raumgestaltung, die verschiedenen Traditionen, Einstellungen und Fachlichkeiten der einzelnen Berufsgruppen und die Instrumentalisierung bzw. Inpflichtnahme für eigene Verantwortlichkeiten können Hemmnisse für eine gelingende Kooperation sein.“

Heidrun Wehn: „Gemeinsame Qualifizierungen und Fortbildungen von Lehr- und Fachkräften, gemeinsame Dienstbesprechungen, verlässliche Strukturen, z. B. durch die gegenseitige Teilnahme an kommunalen Konferenzen bzw. Konferenzen in der Schule und feste Ansprechpartner sind erforderlich. Die Absicherung des jeweiligen Kooperationsvorhabens durch eine schriftliche Vereinbarung, die Aufnahme der Kooperationsprojekte in das Schulprogramm und der Einsatz von Lehrkräften im Rahmen ihrer Pflichtstunden im Bereich der Kooperationsprojekte und vom Grundsatz her auch umgekehrt unterstützen die Entwicklung und den Ausbau positiv.“

Georg Epp: „Nicht das „Ob“, sondern das „Wie“ der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ist die Frage. Kooperationen gelingen, wenn die Partner die Zusammenarbeit wollen, sie als wertvoll betrachten, aufeinander zugehen und sich ergänzen.“

5.c Denkraum 3:

Individuelle Förderung – Unterrichtsentwicklung

Wie können „Individuelle Förderung“ und Unterrichtsentwicklung besser aufeinander abgestimmt werden? Diese und weitere Fragestellungen wurden im Denkraum 3 „Individuelle Förderung“ und Unterrichtsentwicklung diskutiert und erläutert. Hildegard Tittel, Schulfachliche Dezernentin der Bezirksregierung Detmold sowie Angela Müncher, Projektleiterin des Projektes „Vielfalt fördern“ und Christian Ebel, Mitarbeiter des Projektes „Vielfalt fördern“ von der Bertelsmann-Stiftung Gütersloh, gaben den Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Denkraum 3 wichtige fachliche Anregungen. Den Workshop moderierte Bärbel Röpke-Stieghorst.

Im Folgenden werden die Inhalte der angeregten Diskussionen, die vielfältigen Ideen und Impulse der Denkraum-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer zu diesem Themenfeld zusammengefasst wiedergegeben:

„Gewöhnliche Schülerinnen und Schüler haben außergewöhnliche Fähigkeiten, die Lehrenden ebenfalls.“ Mit dieser These wurden die Gäste an einem der vier „world-café“-Tische empfangen und mit der folgenden Frage zum Austausch angeregt: *„Welche Möglichkeiten fallen Ihnen ein, diese außergewöhnlichen Fähigkeiten sinnvoll und konstruktiv zu nutzen für mehr individuelle Förderung im Schulalltag?“*

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sich einig, dass nicht nur die Heterogenität und die damit verbundenen vielfältigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler genutzt werden sollten, sondern auch die Unterschiedlichkeit der Lehrenden. Die Fähigkeiten sollten jeweils individuell erkannt und wahrgenommen werden. Dafür sollte nach Meinung der Konferenzteilnehmer der Blick auf die Stärken gelegt werden. Ein solch intensives „Kennenerkennen“ benötigt ausreichend Zeitressourcen im Schulalltag.

Damit die Wahrnehmung und damit die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern nicht nur vom jeweils Lehrenden abhängt, sollten Team- und Kooperationsstrukturen genutzt werden. Die Heterogenität im Kollegium kann dann zum Beispiel in der größtmöglichen Methodenvielfalt, in unterschiedlichsten fachlichen Zugriffen und Lernwegen Ausdruck finden.



Wie können „Individuelle Förderung“ und Unterrichtsentwicklung aufeinander abgestimmt werden?



„Individuelle Förderung“ erfordert die Erfassung von individuellem Entwicklungs- und Lehrbedarf.

Kooperatives Lernen, Lerntempoduett, Lerntheke, Lernstationen, fächerübergreifende Projekte und Schülerhelfer wurden als mögliche Methoden zur „Individuelle Förderung“ diskutiert. Schülern sollten Freiräume gegeben werden, damit sie aus einem geübten Methodenrepertoire je nach eigener Präferenz und Fähigkeit individuell passende Methoden auswählen können.

Die Konferenzteilnehmerinnen und -Teilnehmer am „world-café“-Tisch 2 diskutierten die Fragestellung: *„Individuelle Förderung erfordert die Erfassung von individuellem Entwicklungs- und Lehrbedarf. Welche Ansätze fallen Ihnen ein, diesen Bedarf zu ermitteln, sowohl durch die Lehrenden als auch von den Schülerinnen und Schülern selbst?“*

Um die individuellen Entwicklungs- und Lehrbedarfe einer Schülerin / eines Schülers ermitteln zu können, bedarf es, so die Denkraum-Teilnehmenden, neben den heute schon üblichen Ansätzen wie Zentrale Prüfungen, Lernstandserhebungen und Leistungsüberprüfungen auch weitergehende Diagnoseverfahren: standardisierte Testungen wie zum Beispiel die Hamburger Schreibprobe (HSP) oder der C-Test (Test zur Feststellung der Sprachkompetenz) aber auch das Kriterien geleitete Beobachten durch Lehrkräfte zum Beispiel in offenen Situationen des Unterrichts.

Die Teilnehmer betonten neben den Stärken der möglichen Diagnoseverfahren allerdings auch die damit verbundenen Herausforderungen: Lehrerinnen und Lehrer müssen in ihrer Beobachtungskompetenz weiter ausgebildet werden; es wird Zeit und „Raum“ für Diagnose im Schulalltag benötigt. Fragen wie zum Beispiel „Welchen Fokus legt man bei der Diagnose?“, „Werden Schülerinnen und Schüler inhaltsbezogen und / oder stärkenbezogen betrachtet?“ oder „Kann nur diagnostiziert werden, was von der Schule / von den Lehrenden gefördert und im Unterricht aufgegriffen werden kann?“ wurden von den Diskutanten aufgeworfen.

Aber auch die Schülerinnen und Schüler selbst können, nach Auffassung der Konferenzteilnehmerinnen und – Teilnehmer, ihre eigenen Entwicklungs- und Lernbedarfe durch Selbstreflexion anhand von zum Beispiel Kompetenzraster, Selbsteinschätzungs- und Beurteilungsbogen feststellen. Dieses setzt allerdings, nach Meinung der Anwesenden, eine gewisse Haltung der Lehrenden gegenüber der Schülerschaft voraus: „Wie ernst nehme ich die Schülerinnen und Schüler?“

Portfolioarbeit und Bildungsdokumentation sind weitere Möglichkeiten um individuelle Kompetenzen und Potentiale aber auch eventuell abzubauenende Schwächen bei jeder einzelnen Schülerin / bei jedem einzelnen Schüler festzustellen. Beratungstage, Profil-Kurse, Arbeiten in Arbeitsgemeinschaften und die Etablierung von Wettbewerben könnten helfen, Kinder und Jugendliche individuell zu fördern.

Um „Individuelle Förderung“ als Unterrichtsprinzip realisieren zu können, bedarf es bestimmter Bedingungen. Die Teilnehmer im Denkraum 3 wurden gebeten, förderliche Rahmenbedingungen zu benennen: *„Welches wären Ihrer Meinung nach die wichtigsten Bedarfe für förderliche Rahmenbedingungen, wenn Sie an Methoden, Raum, Klima, Vernetzung und Qualifizierung denken?“*

„Individuelle Förderung“ als Prinzip, als Paradigma der Lehrenden, als Konsens im Kollegium und die Verankerung im Schulprogramm sind die Voraussetzungen, so die Konferenzteilnehmer, für gelingende „Individuelle Förderung“. Respekt, Akzeptanz, Rücksichtnahme und gegenseitige Wertschätzung zwischen Lehrenden und Schülern sind die Grundlagen für ein Lernklima, welches „Individuelle Förderung“ unterstützt. „Wir (Lehrer und Schüler) lernen gemeinsam“ ist eine Haltung, welche Offenheit schafft und das Erkennen von außergewöhnlichen Fähigkeiten ermöglicht.

Ein gemeinsames Methodenrepertoire, welches durch gemeinsame Lehrerqualifizierungen im Kollegium und / oder in der Ausbildung auf- und ausgebaut werden sollte, wäre nach Meinung der Workshop-Teilnehmer Voraussetzung für die „Individuelle Förderung“ im Unterricht.

Für die Schülerinnen und Schüler sollten „offene“ Lernsituationen geschaffen werden. Durch offene Verfahren und Aufgabendifferenzierung, sowie durch Formen des selbstständigen und kooperativen Lernens, zum Beispiel an einer Lerntheke oder an verschiedenen Lernstationen, können individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen erkannt und gefördert werden. Das Anknüpfen an das Erkenntnisinteresse eines jeden Schülers fördert die Lernmotivation und stärkt gleichzeitig die Schülerrolle im Klassenverband.



Christiane Wauschkuhn, Leiterin des Rudolf-Rempel-Berufskollegs: „Um „Individuelle Förderung“ als Unterrichtsprinzip realisieren zu können, bedarf es bestimmter Bedingungen und Voraussetzungen.“

Die Teilnehmer waren sich einig, dass sich das Raumangebot an Schulen im Zuge der Umsetzung der „Individuellen Förderung“ an die damit verbundenen Anforderungen und Methoden (z. B. ausreichend Platz für Tischgruppen, Lerntheken, Bücherregale mit Handapparaten u. ä.) anpassen muss. Für diese „Lernräume“ sind ausreichend finanzielle Ressourcen, (technische) Hilfsmittel und Materialien bereitzustellen. Aber auch außerschulische Lernorte sollten verstärkt in den Unterricht einbezogen werden.

Zum Abschluss des Denkraums 3 wurden alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, den Verlauf des Workshops in Empfehlungen zusammen zu fassen: *„Angenommen, nur mal angenommen ... Schulen sind auf dem Weg zu einer „guten“ Schule und ermöglichen hilfreiche individuelle Förderung und Entwicklung des Potenzials ihrer Schülerinnen und Schüler ... welche Empfehlungen möchten Sie aus diesem Denkraum der Bildungskonferenz Bielefeld für diese Perspektive mit auf den Weg geben?“*



Das Anknüpfen an das Erkenntnisinteresse eines jeden Schülers fördert die Lernmotivation.

Voraussetzungen und Empfehlungen des Denkraums 3 für gelingende „Individuelle Förderung“: (absteigend nach Priorität sortiert)

1. › ausreichend finanzielle Ressourcen
 - › Vertrauen / Wertschätzung im Verhältnis Schüler – Lehrer / Lehrer – Schüler
 - › Etablierung von Teamstrukturen / kollegiale Teams
2. › geeigneter institutioneller Rahmen (Zeit)
 - › Schaffung von Lernräumen und Lernumgebungen mit Anregungen + Material in den Schulen
3. › Diagnosekompetenzen fördern / ausbilden
 - › Potenziale von Schülerinnen und Schülern als Chance sehen und nutzen
 - › Medienkompetenz fördern und nutzen
4. › gemeinsame Lehrerqualifizierung, z. B. Gebärdensprache erlernen
 - › Elternmitwirkung gestalten und stärken
5. › Fortbildung für Lehrende anbieten z. B. um offene Unterrichtsformen zu trainieren
 - › Verankerung der „Individuelle Förderung“ im Schulprogramm
 - › Öffnung von Schule durch z. B. Sprachkurse für Eltern
 - › Öffnung und Erweiterung des Methodenrepertoires
6. › Bezugsperson für jede Schülerin / jeden Schüler
 - › Zugang zu Ressourcen für alle ermöglichen
7. › Zielgleichheit



Johannes Schepelmann, Bezirksschülervertreter: „Auch außerschulische Lernorte sollten verstärkt in den Unterricht einbezogen werden.“

Die Schulfachliche Dezernentin der Bezirksregierung Detmold, Hildegard Tittel, zeigt in einem Interview zusammenfassend wichtige Aspekte der Thematik „Individuelle Förderung“ und Unterrichtsentwicklung auf.



Hildegard Tittel, Schulfachliche
Dezernentin Bezirksregierung Detmold

Frage: Warum ist es wichtig, dass der Unterricht in Richtung „Individuelle Förderung“ weiterentwickelt wird?

Hildegard Tittel: Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in allen Schulformen steigt. Unterschiedlichste Bildungsvoraussetzungen und vielfältigste familiäre, kulturelle und soziale Hintergründe treffen in den heutigen Schulen zusammen. Diese Vielfalt beinhaltet nicht nur in der Schule, sondern auch in jedem anderen gesellschaftlichen

Kontext, vielfältigste Interessen, Kompetenzen, Potentiale aber auch Herausforderungen. Um gelingende Bildungsprozesse initiieren und begleiten zu können, müssen sich Bildungsinstitutionen insbesondere Schulen darauf ausrichten. „Individuelle Förderung“ von Schülerinnen und Schülern ist ein Baustein für erfolgreiche Bildungsprozesse. Die Weiterentwicklung des Unterrichts und die Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer in diese Richtung sind somit notwendige Voraussetzungen. Das Kooperationsprojekt „Vielfalt fördern“ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, der Bezirksregierungen in NRW, der regionalen Kompetenzteams, der regionalen Bildungsbüros und der Bertelsmann Stiftung zum Beispiel unterstützt Schulen in diesem Vorhaben.

Frage: Gewöhnliche Schülerinnen und Schüler haben außergewöhnliche Fähigkeiten. Was hat diese These mit „Individueller Förderung“ und Unterrichtsentwicklung zu tun?

Hildegard Tittel: In der Vorbereitung des Denkraumes zur Bildungskonferenz 2012 fand ich diese Aussage bei Prof. Dr. Andreas Schleicher, der seit zwölf Jahren die internationale Schulleistungsstudie „PISA“ leitet. Meiner Meinung nach ist diese positive, ressourcenorientierte und für manchen vielleicht auch neue Sichtweise von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf „Individuelle Förderung“ sehr gewinnbringend. Eine

weitere Aussage von Prof. Dr. Andreas Schleicher unterstreicht meine Auffassung: „dass es ... nicht primär darum geht, begabte und weniger begabte Schüler zu sortieren, sondern darum, die Fähigkeit und Motivation jedes einzelnen Schülers zu fördern, den eigenen Horizont beständig auszubauen, durch Lehr- und Lernformen, die nicht defizitär angelegt sind und den Schüler damit ständig vor Misserfolge stellen, sondern die wirklich auf den einzelnen Schüler zugeschnitten sind.“⁷ „Individuelle Förderung“ im Unterricht setzt also voraus, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer Vielfalt mit ihren Potenzialen und Interessen wahrgenommen werden.

Frage: Wie erkennt man die Potentiale und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler?

Hildegard Tittel: Damit die Potentiale differenziert erkannt werden können ist eine lern- und prozessbezogene Diagnostik für die „Individuelle Förderung“ unabdingbar. Sie bezieht die diagnostischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer aber auch die Selbstdiagnosekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit ein.

Frage: Wie kann die Umsetzung der „Individuellen Förderung“ in der Unterrichtsentwicklung gelingen?

Hildegard Tittel: Unterrichtsentwicklung kann nur in Lehrer-Teams nachhaltig gelingen. Denn eine systematische Unterrichtsentwicklung erfordert sowohl eine Verständigung über Fachgrenzen hinweg als auch eine Verständigung über fachdidaktische Weiterentwicklungen. „Individuelle Förderung“ umzusetzen bedeutet auch den Unterricht so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler die Potentiale entfalten können. Dazu muss der Aktivitätsschwerpunkt bei den Schülern liegen. Damit „Individuelle Förderung“ gelingen kann, sind neben gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen, ein Konsens und eine gemeinsame positive Haltung im Kollegium unabdingbar. Vielfalt sollte als Chance gesehen werden ein erweitertes Repertoire an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen anzubieten, so dass eine variable Ausschöpfung möglich wird (ohne dabei Mindeststandards aus dem Blick zu verlieren).

7. Quelle: Vortrag von Prof. Dr. Andreas Schleicher, OECD Sekretariat, Paris, Stiftung Partner für Schule NRW, http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/download/news/fsf/fsf_individuelle-foerderung/foerderung-in-anderen-laendern.pdf

6. MARKT DER MÖGLICHKEITEN ZUM THEMA „INDIVIDUELLE FÖRDERUNG“

Aussteller – Themen, Konzepte, Projekte, best-practice

TEILNEHMER	THEMEN, KONZEPTE, PROJEKTE
Grundschulen:	
Astrid-Lindgren-Schule	Lernmaterialien zur individuellen Förderung
Grundschule Am Homersen	Kooperationsprojekt Kindergarten / Grundschule › Individuelle Förderung vor der Einschulung
Sudbrackschule	Arbeit am Tonfeld Streitschlichterprogramm Schulsozialarbeit
Vogelruthschule	Werkstatt Individualisierung
Realschule:	
Realschule Jöllenbeck	Prinzip Mottoklassen Rückmeldebögen zu Klassenarbeiten
Realschule Senne	Werkstatt Individualisierung
Gymnasien:	
Gymnasium Am Waldhof	Sprachförderungskonzepte Theaterarbeit Schülerbuch Selbstlernzentrum
Max-Planck-Gymnasium	Eingangsprojekt Klasse 5 Stärkung des sozialen und methodischen Lernens Individuelle pädagogische Lernberatung Förderkonzept im Ganztag Besondere Lerngelegenheiten an außerschulischen Lernorten
Ratsgymnasium Bielefeld	Förderung der Lese- und Methodenkompetenz › Methoden der Texterschließung › „Lesekiste“
Gesamtschule:	
Gesamtschule Rosenhöhe	Maßnahmen und Elemente in einem vernetzten pädagogischen Gesamtkonzept
Förderschule:	
Bonifatiuschule Bielefeld	Ganztags-Förderschule der Stadt Bielefeld
weitere Teilnehmer / Aussteller:	
Projekt „Werkstatt Individualisierung“ -> Begleitung durch das Kompetenz-Team und das Bildungsbüro Das Konzept „Werkstatt Individualisierung“ ist Bestandteil des Konzeptes „Alle Kinder Mitnehmen“. Die Umsetzung erfolgt durch die Bildungsoffensive des Bündnisses: Tabula e. V., Universität Bielefeld, Bürgerstiftung, Frauen in Bewegung e. V., Kompetenz-Team, Stadt Bielefeld Bildungsbüro.	
Vogelruthschule	Kooperationsschule „Werkstatt Individualisierung“
Realschule Senne	Kooperationsschule „Werkstatt Individualisierung“
Schulstation an der Hamfeldschule	Schulstation – Lernort und individuelle Beratung für Kinder / Jugendliche mit psychischen Belastungen
Regionale Schulberatungsstelle der Stadt Bielefeld	
Amt für Integration und interkulturelle Angelegenheiten – RAA Bielefeld	

Impressionen vom Markt der Möglichkeiten

Aussteller und Besucherinnen und Besucher nutzen die Gelegenheit zum Austausch und zur Information





Über 300 Interessierte besuchten den öffentlichen Konferenzabschnitt der Bildungskonferenz im Saal des Theaterlabors



Neue Methoden der Wissensvermittlung: Fame lab-Vortrag, Matthias Rubart



Matthias Rubart erklärt „Schwarze Löcher“ anschaulich mit roten Socken



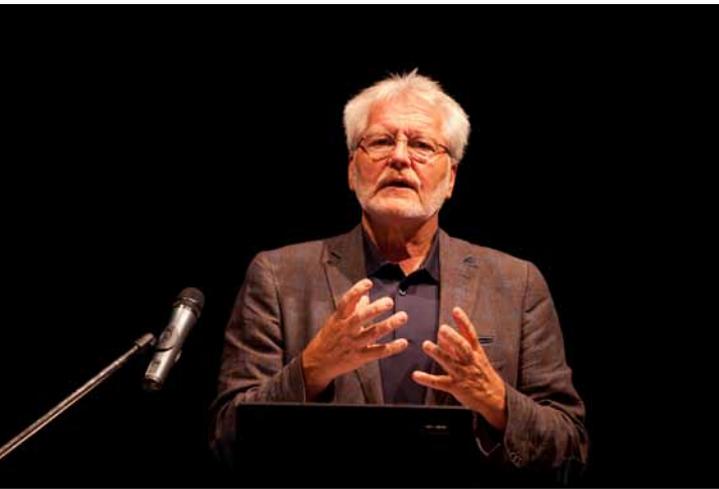
Die Vorträge von Prof. Dr. Schirp und Matthias Rubart begeistern.



Der Projektchor der Sudbrackschule, unter der Leitung von Thorsten von Knebel, setzt einen musikalischen Schlusspunkt.



8. PROF. EM. DR. HEINZ SCHIRP – WIE „LERNT“ UNSER GEHIRN? – Hand Out und Aufsatz



Prof. em. Dr. Heinz Schirp:
"Das Gehirn speichert keine Informationen, sondern verarbeitet sie auf der Grundlage bereits vorhandener Kenntnis- und Wissensbestände."

„Wie „lernt“ unser Gehirn?“ – Neurodidaktische Zugänge zur Lern- und Unterrichtsentwicklung – Hand out

1. Neuronale Selbstorganisation

Unser Gehirn...

1 arbeitet nach Prinzipien neuronaler **Selbstorganisation**; es ist arbeitsteilig organisiert und verarbeitet (enkodiert) und vernetzt Informationen; dies führt zu Repräsentationen im Gehirn in Form von neuronalen Netzwerken.

2 ist auf **Rückmeldung** (Reafferenz) und **Erfolg** angewiesen, um aus Erfahrungen lernen und durch Wiederholungen erfolversprechender Aktivitäten zunehmend leistungsfähiger werden zu können.

3 verarbeitet **implizite** und **explizite** Wahrnehmungen und vernetzt diese; entsprechend gibt es in unseren Gedächtnissen deklarative und nichtdeklarative „Wissensbestände“ auf die das Gehirn beim Verarbeiten und Lernen zurückgreift;

4 **unterdrückt** und wählt mehr Informationsanteile aus, als es sinnlich wahrnimmt. Auswahlprinzipien sind u. a. Neuigkeit, Relevanz, Bedeutung und Sinnhaftigkeit;

5 arbeitet im engen Verbund von **Kognition** und **Emotion**; Emotionen spielen eine entscheidende Rolle bei Verarbeitungs-, Speicherungs- und Erinnerungsprozessen;

6 ist **nutzungsabhängig**; es verarbeitet und strukturiert Wahrnehmungen u. a. auch nach der Häufigkeit ihres Auf-

tretens und der Stärke ihrer neuronalen Repräsentation; **7** generiert und konstruiert Zusammenhänge, **Muster** und **Modelle** durch Vernetzung und durch Abgleich mit bereits vorhandenen neuronalen Repräsentationen.

- › Lernen geschieht nicht primär durch „Belehrungen und Bekehrungen“, sondern durch eigene Verarbeitungsaktivitäten und die Nutzung neuronaler Netzwerke.
- › Lernprozesse im Unterricht beginnen mit dem Herstellen von Aufmerksamkeit. Gerichtete Aufmerksamkeit ist die Voraussetzung für effizientes Lernen und Behalten.
- › Lernen ist kein linearer Prozess! Lernprozesse werden bestimmt durch Wiederholungsschleifen, Rekursion, Neukonstruktionen, Umlernen etc.
- › Lernen ist auf stabiles Vorwissen angewiesen. „Wir sehen nur das, was wir kennen!“
- › Lernen ist daher – wenn es nachhaltig sein soll – auf Wiederholungsphasen, intelligente Übungsformen und variante Lernkontexte angewiesen; auf diese Weise können sich interne Lernmuster und Behaltensstrukturen entwickeln.

2. Neuronale Plastizität und Periodizität

Unser Gehirn ist neuroplastisch; es lernt und entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt. Vier „Modi“ neuroplastischer Veränderung, die beim Lernen eine besondere Rolle spielen sind:

„**Expanding**“: Informationsbestände werden dabei aufgebaut, erweitert, vergrößert und zunehmend vernetzt.

„**Tuning**“: Es werden dabei ganz neue Zusammenhänge hergestellt; neue Einsichten entstehen aus basalen Kenntnissen und Wissensbeständen (Emergenz);.

„**Re-Constructing**“: Beim „Um-Lernen“ werden alte kognitive und emotive Routinen, Einstellungen und Handlungsstrategien durch neue, bessere, viabeletere ersetzt.

„**Pruning**“: Neuronale Potentiale bilden sich zurück, Verbindungen und Zugänge zu Wissensbeständen verkümmern, „überwuchern“, werden etwa von konkurrierenden Verarbeitungsprozessen und deren Ergebnisse überlagert.

3. Gehirninterne Verarbeitungsstrategien

3.1 Sinn und Relevanz

Lernangebote werden umso effizienter und nachhaltiger

verarbeitet, je stärker Sinn, Bedeutung und Relevanz erkennbar und damit bereits vorhandene Netzwerke aktiviert werden können.

3.2 Musterentwicklung und Mustererkennung

Neuronalen Verarbeitungsprozesse sind gehirntern darauf angelegt, Zusammenhänge, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten ... zu konstruieren und somit Muster zu generieren, die Erinnern, Wiedererkennen und Transfer ermöglichen und erleichtern.

3.3 Emotion und Kognition

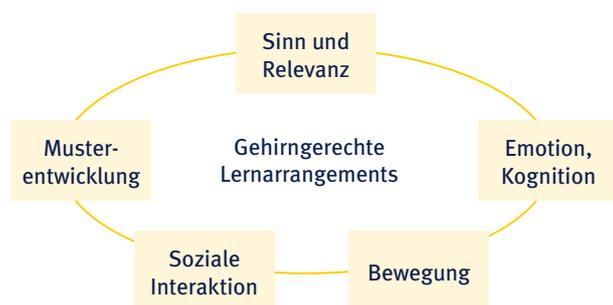
Es gibt keine Gedanken ohne Emotionen, aber es gibt Emotionen, die nicht kognitiv gesteuert sind. Emotionale Zugänge sind für Lernprozesse bedeutsamer und entscheidender als das lange angenommen wurde. („Selbstwirksamkeit“)

3.4 Soziale Interaktion

Unser Gehirn ist evolutionär bedingt ein soziales Gehirn. Soziale Interaktion und Kommunikation gehören zu den effektivsten Bestandteilen „gehirnfreundlicher“ Lernarrangements.

3.5 Bewegung

Bewegung ist eine zentrale Voraussetzung zur Entwicklung kognitiver, sozialer, visueller und emotionaler Orientierungsmuster und Verstehensprozesse. Alle Informationen, die wir mit unseren Körpersinnen wahrnehmen und verarbeiten stehen eng und meistens sogar ganz direkt mit den Bewegungsebenen unseres Körpers in Beziehung.



4. Vier Lern- und Enkodierprobleme aus neurodidaktischer Sicht

4.1 Fehlende Anschlussfähigkeit:

Informationen gelangen in das Arbeitsgedächtnis (ABG) aber nicht in das Langzeitgedächtnis (LZG), weil sie z. B. nicht an bestehende Vorwissensstrukturen und Präkonzepte anknüpfen konnten.

4.2 Fehlende Nutzungsfähigkeit:

Informationen gelangen ins LZG „zerfallen“ und „verblasen“ dort aber allmählich wieder, weil sie z. B. nicht genutzt oder nicht häufig genug genutzt werden.

4.3 Fehlende Kontextualisierung:

Informationen werden zwar erfolgreich ins LZG enkodiert, können allerdings nicht wieder abgerufen werden, weil sie z. B. nicht genügend stark vernetzt sind.

4.4 „Stress“:

Informationen, die ins LZG enkodiert wurden und von dort auch wieder abgerufen werden konnten, können in einer konkreten Problemsituation nicht aktiviert und genutzt werden, weil neuronale Zugänge durch Stressreaktionen versperrt sind.

5. Gehirnfreundliche Lernarrangements und Lernstrategien⁸

5.1 Verstehen und Enkodieren unterstützen

Aufmerksamkeit herstellen; KZG und LZG gezielt schulen; Präkonzepte und Vorwissen nutzen; Elaborationsstrategien durch den Gebrauch von Mustern, Mind Mapping, Skizzen, Bilder, Mnemotechniken) verdeutlichen; episodische, situative und biographische Zusammenhänge herstellen.

5.2 Erhaltungsstrategien nutzen

Muster wiederholen, keine Interferenzen (z. B. konkurrierende Muster) zulassen, Anwendungen routinisieren, „intelligente“, variante Übungsaufgaben entwickeln, Kenntnisse erproben, anwenden, transferieren, anderen Mitschülern/-innen Zusammenhänge erklären, Lernergebnisse präsentieren, Rückmeldungen dazu sammeln. Repertoire von Lernzugängen aufzeigen.

5.3 Abrufstrategien entwickeln

Assoziativität schulen und einsetzen, unterschiedliche Mnemotechniken anbieten, einsetzen, nutzen; Rekonstruktionsverfahren aufzeigen und üben; „externe Dateien“ nutzen („wissen, wo etwas steht“); Techniken zum Stressabbau und zum Umgang mit Leistungsdruck, Prüfungsangst...einüben. Präsentationsgelegenheiten schaffen, Beispiele von gelungenen Präsentationen darstellen, untersuchen, erläutern.

5.4 Nutzungsstrategien verstärken

Lernaufgaben und Probleme lösen, Kenntnisse und Wissen mit anderen vergleichen, austauschen („think-

8. Zu den Lernstrategien vgl.: Mandl, H., Friedrich H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen, Bern, Wien 2006

pair-share“), neue Aspekte und Vorstellungen ausschärfen („tuning“); Ergebnisse anderen vorstellen und präsentieren, tutorielle Aufgaben übernehmen, „Lernen durch Lehren“. Individuelle Lernstile bewusst machen. Lernergebnisse „publizieren“, „ausstellen“, „vorführen“; Reaktionen und Rückmeldungen dazu sammeln, dokumentieren.

5.5 Konzentrationstechniken fördern und Kontrollstrategien aufzeigen

Entspannungsübungen einsetzen, Lernaufgaben mit Bewegungsformen verbinden, regelmäßige Bewegungsformen und Bewegungszeiten anbieten. Self-monitoring: Lernzuwachs registrieren, festhalten, Hilfen zur Arbeitsorganisation (Arbeitsplatz, Lernumgebung, Lerntechniken...) aufzeigen, Effizienz und „individuelle Passung“ von Lerntechniken erproben, („Was kann ich gut?“); Emotionen und Gefühle kontrollieren („Gefühle geben zu denken!“); Techniken zum Stressabbau zum Umgang mit Leistungsdruck anbieten und entwickeln.

5.6 Selbstkonzept stabilisieren

Positive emotionale und soziale Bedingungen herstellen („somatische Marker“, Empathie...); ermutigendes Lern-, Unterrichts- und Schulklima herstellen; emotio-

nale Selbstkonzepte stärken; individuelle Stärken herausstellen: „Selbstwirksamkeit“, „Experten-Fähigkeiten“ unterstützen und pflegen.

Literatur

Texte zum Vortrag, die Sie im Internet abrufen können:

(In den u. a. Texten und Aufsätzen finden Sie weitere Literaturhinweise.)

Schirp. H.: Neurowissenschaften und Lernen (DDS 3/2003)
www.schulinfos.de/izfo1/anla2/anla2.html pdf

Schirp. H.: Dem Lernen auf der Spur (Stuttgart 2006) studsem.
san.hrz.unisiegen.de/downloads/demlernenaufderspur.

Schirp. H.: Wie lernt unser Gehirn Werte und soziale Orientierungen? (Weinheim 2006)
www.learnline.de/angebote/p21/nrw/publ/hs_gehirn.pdf

Schirp. H.: „Wie die Fischer im Mahlstrom“. Wirkungen von zentralen Tests in den USA (DDS 4/2006)

www.lfi.bremerhaven.de/aktuelles/schirp_mahlstrom.pdf

Rückmeldungen, Kritik, Anregungen etc. bitte an
heinz.schirp@gmx.de

„Wie „lernt“ unser Gehirn?“ – Neurodidaktische Zugänge zur Lern- und Unterrichtsentwicklung – Aufsatz⁹

Prof. em. Dr. Heinz Schirp –
 Verkürzte Manuskriptfassung⁹

1. Neurodidaktische Modellvorstellungen zum Lernen: Arbeitsweisen des Gehirns

1.1 Neuronale Selbstorganisation: Unser Gehirn ist ein sich selbst organisierendes System!

Unser Gehirn kann als ein weitgehend sich selbst steuerndes, mit sich selbst neuronal kommunizierendes und interagierendes System verstanden werden. Dabei ist es sozusagen zweigeteilt. Grundstrukturen und -verbindungen sind zwar genetisch weitgehend festgelegt, ihre Entwicklung und volle Funktionsfähigkeit aber sind abhängig von Umwelt- und Sinnesreizen. Die häufige Nutzung der bestehenden Verbindungen und deren Aktivierung durch Sinnesreize führen nämlich erst dazu, dass immer mehr und immer stabilere Verknüpfungen entstehen.

Das Gehirn ist das zentrale Organ, mit dem wir uns mit unserer Umwelt auseinandersetzen, mit dem wir lernen, das unsere Verhaltensweisen, Haltungen, Entscheidungen, Gedanken und Gefühle steuert und letztlich nur eine Aufgabe hat, nämlich unsere Überlebensfähigkeit zu sichern.

Viele Menschen stellen sich das Gehirn als eine Art „Super-Computer“ vor. Aber diese Annahme ist in einem ganz fundamentalen Sinn falsch. In einen Computer kann man über die Tastatur stundenlang Informationen eingeben, die intelligentesten Texte, die kompliziertesten Daten, aber auch den größten Unsinn. Wenn man dann auf das Symbol für „SPEICHERN“ drückt, kann man sicher sein, dass man die eingegebenen Informationen nach zwei Minuten oder zu jedem x-beliebigen Zeitpunkt genauso wieder abrufen kann, wie man sie eingegeben hat. So aber funktioniert das Gehirn nicht! Es folgt vielmehr eigenen Gesetzmäßigkeiten, die man kennen sollte, wenn man Lernprozesse erfolgreich gestalten will. Im Gegensatz

9. Der vollständige Beitrag ist unter dem Titel Wie „lernt“ unser Gehirn? Neurodidaktische Zugänge zur Lern- und Unterrichtsentwicklung erschienen in: Rolff, H.-G., Rhinow, E., Röhrig, Th. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule, Köln 2009 (Luchterhand), S.3 – 28

zu einem Computer speichert es eben keine Informationen, sondern es verarbeitet sie auf der Grundlage bereits vorhandener Kenntnis- und Wissensbestände. Es verändert dabei die eingehenden Informationen und passt sie entweder bereits vorhandenen Strukturen an oder passt vorhandene Strukturen den neu erkannten Sachverhalten an. Wo also angebotene neue Informationen nicht anschlussfähig sind, wird nur wenig – oder eben auch gar nichts – von diesen neuen Informationen verarbeitet. Es können sich also keine Verstehensstrukturen und damit auch keine Gedächtnisleistungen entwickeln. Darüber hinaus sind für unsere neuronalen Verarbeitungsprozesse Emotionen, Musterentwicklungsprozesse und das Erkennen von Sinn und Relevanz wichtig und lernbedeutsam. Auch diese Aspekte verweisen auf zentrale Unterschiede zur Arbeitsweise eines Computers.

1.2 Neuronale Plastizität: Unser Gehirn ist plastisch; seine Entwicklung ist nutzungsabhängig!

Unter neuronaler Plastizität versteht man die Fähigkeit des zentralen Nervensystems, sich durch interne Veränderungsprozesse und auf Grund externer Bedingungen strukturell und funktionell auf veränderte Anforderungen einzustellen. Unsere Wahrnehmungsfähigkeit, unsere Aufnahmefähigkeit, unser kognitiven, emotiven, sprachlichen und motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden im Laufe der Entwicklung immer differenzierter. Lernprozesse können dabei in ganz unterschiedlicher Weise zu neuroplastischen Veränderungen im Gehirn führen.

Zum einen können sich die Potentiale unserer neuronalen Netze, Gedächtnisstrukturen und Vernetzungen vergrößern („expanding“). Neue Eindrücke und Wahrnehmungen führen dann zu einer Erweiterung unserer Kenntnis- und Wissensbestände. Die neuronale Repräsentanz eines bestimmten Sachbereichs im Gehirn wird stärker.

Eine ganz besondere Form der Plastizität zeigt sich, wenn wir etwa durch neue Inputs von außen oder durch intensives Nachdenken plötzlich zu ganz neuen Einsichten gelangen. Mit Einsicht bezeichnen wir ein Wahrnehmungsergebnis, das nicht einfach nur durch die Addition bereits vorhandener Kenntnisse zustande kommt, sondern in dem eine ganz neue Qualität entsteht und eine Sache plötzlich in einem ganz neuen Licht erscheinen lässt. Wie, warum und unter welchen Bedingungen unser Gehirn plötzlich zur Konstruktion neuer und einsichtsvoller Zusammenhänge, also zur Emergenz fähig ist, das ist für die Neurowissenschaftler immer noch weitgehend ein Rätsel. Deutlich wird dabei,

dass unser Gehirn plötzlich etwas anders wahrnimmt als vorher, dass es ganz neue, vorher nicht vorhandene Wahrnehmungsmuster entwickelt und ausgeschärft hat („tuning“).

Plastizität im Gehirn kann drittens aber auch dadurch entstehen, dass Um-Lernen stattfindet. Alte Verhaltensweisen, Routinen, Denkmuster werden aufgrund neuer Lebensbedingungen und neuer Herausforderungen radikal umgestellt. Umlernprozesse sind häufig mühsam und langwierig; schließlich müssen ja alte, „liebgewordene“ Muster verändert, „überschrieben“ und beseitigt werden („re-constructing“).

Und schließlich zeigt sich die Plastizität unseres Gehirns auch darin, dass neuronale Potentiale und Leitungsbahnen, die durch Lernen entstanden sind, allmählich wieder verkümmern, verblassen, letztlich unbrauchbar werden („pruning“). Auch in solchen Prozessen verändern sich neuronale Strukturen.

Die Entwicklung neuronaler Plastizität geschieht dabei nicht linear und gleichmäßig, sondern in ganz spezifischen Schüben und Entwicklungsphasen („neuronale Periodizität“). Unter Periodizität wird die Abfolge von Phasen verstanden, die für gehirninterne Entwicklungsprozesse bedeutsam sind. Im Kontext von Lernen wird z. B. erkennbar, dass es „neuronale Fenster“, also lernsensible Phasen gibt, in denen Kinder besonders schnell und nachhaltig etwas lernen, weil bestimmte Hirnareale durch Reifungs- und Differenzierungsprozesse ausgebaut werden. Ein spezifischer Botenstoff, Myelin, sorgt etwa dafür, dass neuronale Leitungsbahnen den Informationsfluss schneller bewältigen. In solchen lernsensiblen Phasen entstehen neue Verbindungen besonders rasch. Werden diese „neuronalen Fenster“ aber nicht genutzt, verkümmern sie (siehe „pruning“). Da sich solche „windows of opportunity“ entwicklungsbedingt auch wieder schließen können, ist es wichtig, bestehende Entwicklungschancen zu kennen und zu nutzen.

Zu den besonders wichtigen und auch besonders schwierigen Entwicklungsabschnitten gehört etwa die Pubertät. In dieser Phase ist das Gehirn der Heranwachsenden eine einzige „neuronale Baustelle“, auf der ganz massive Umbrüche und Veränderungen einsetzen, die massive Folgen für schulische Lernprozesse haben und deswegen auch bei der Gestaltung von Unterricht und Schulleben Berücksichtigung finden sollten. In der Pubertät verändern sich aber nicht nur kognitive Verarbeitungsprozesse, vor allem emotionale und soziale Wahrnehmungen unterliegen besonders starken Veränderungen. Eltern und Erzieher können ein Lied davon singen, wie „heftig“ Jugendliche sich in dieser Lebensphase verändern.

1.3 Muster und Bedeutung: Lernen und Behalten sind auf Musterentwicklung und Sinnstiftung angewiesen!

Mit jedem Verarbeitungsvorgang entstehen in den jeweils beteiligten neuronalen Strukturen des Gehirns Ladungsprozesse. Gleiche Inputs und Verarbeitungsprozesse führen dazu, dass auch gleiche Zellverbände angesprochen und entwickelt werden. Die Nervenzellen stellen sich sozusagen immer besser auf bestimmte Inputsignale ein – sie „lernen“. Unser Gehirn wäre nun aber völlig überfordert, wenn es alles verarbeiten und speichern würde, was über die Sinne an „Inputs“ entsteht. Um nicht „im Chaos der Sinne“ unterzugehen, hat sich das Gehirn im Laufe der Evolution so organisiert, dass alles, was wahrgenommen wird, nach Bedeutungsgehalt und Neuigkeitswert gefiltert und mit den jeweils schon bestehenden, bearbeiteten und gespeicherten Wahrnehmungen abgeglichen wird. Das führt dazu, dass dort eher etwas verarbeitet wird, wo es schon ähnliche Strukturen gibt. Auf diese Weise entstehen allmählich immer stabilere Muster und Verbindungen. Häufige und ähnliche Inputs werden darüber hinaus auch auf einer größeren Fläche im Gehirn repräsentiert als etwa seltene Inputs (vgl. Spitzer, 2000, S. 95ff.). Je größer die Zahl der Repräsentanzstellen bestimmter Muster und je stärker ausgeprägt ihr neuronales Potential, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese Muster auch wieder aktualisiert, erinnert und für weitere Verarbeitungsprozesse genutzt werden können. Die Leistungsfähigkeit unserer neuronalen Potentiale und Verbindungen hängt also u. a. davon ab, wie nachhaltig die Muster sind, die im Gehirn organisiert werden, wie häufig wir diese benutzen und wie positiv die damit verbundenen Nutzungserfahrungen sind.

Unser Gehirn benötigt letztlich die Wahrnehmung, dass das, was gelernt werden soll, sinnvoll ist, „Sinn macht“, eine Bedeutung für uns hat. Sinnkonstruktion ist damit eine wesentliche Voraussetzung für Lernen, Verstehen und Behalten. Einem Computer ist es völlig egal, was wir ihm an Daten, Bildern oder Tabellen eingeben – egal wie sinnvoll oder sinnlos sie auch sein mögen. Bei allen Wahrnehmungsprozessen sucht unser Gehirn dagegen selbstorganisiert nach Sinn und konstruiert häufig sogar auch ganz eigene, individuelle „Sinn- und Verstehensmuster“. Beispiele aus dem Bereich des „Verhörens“ zeigen, dass gerade Kinder eigene Sinnkonstruktionen vornehmen, weil sie z. B. ein Wort, einen Begriff, einen Zusammenhang noch nicht „richtig“ verstanden haben. Das Gehirn unternimmt dann selbstorganisierend einen eigenen Deutungsversuch und konstruiert einen eigenen Sinn- und Verstehenskontext.

1.4 Emotion und Kognition: An allen Lernprozessen sind Emotionen und Gefühle beteiligt!

Unser Gehirn verarbeitet Eindrücke, neue Erfahrungen und Lerninhalte mit starker emotionaler Beteiligung. Emotionen sind psychisch-physische Reaktionen auf bestimmte Situationen; sie werden im Gehirn (z. B. im limbischen System) ausgelöst und führen zur Veränderung körperlicher Zustände. Gefühle repräsentieren dagegen eher unsere individuellen Bewertungen der jeweiligen Emotion. Wie bewerten wir etwa eine neue, unübersichtliche Situation, löst sie bei uns eher Angst und Abwehr oder Neugier und Interesse aus? Stress- und Prüfungssituationen sind klassische Beispiele dafür, wie Menschen – entsprechend den Erfahrungen, die sie gemacht haben – solche besonderen Herausforderungen unterschiedlich wahrnehmen.

Einige werden dabei vom Gefühl der Versagensangst beherrscht, geraten in Panik und sind völlig blockiert; andere haben vielleicht gelernt, mit solchen Situationen umzugehen und sich zu regelrechten „Prüfungstypen“ entwickelt. Solche unterschiedlichen Bewertungen, die sich in unseren Gefühlen niederschlagen, sind als „somatische Marker“ in unserem Gehirn tief gespeichert. Es gibt also so etwas wie eine erlernte Erfolglosigkeit in Prüfungssituationen – und natürlich auch das Gegenteil davon.

Emotionen sind – wie neurowissenschaftliche Studien zeigen – ganz entscheidend an Effizienz und Nachhaltigkeit von Lernprozessen beteiligt. Emotionale Zugänge, an denen vor allem das limbische System beteiligt ist, sind um Bruchteile von Millisekunden schneller als solche, die in unserem Großhirn Entscheidungen treffen. Unter dem Einfluss emotionaler Wahrnehmungen fallen wir im Bruchteil einer Sekunde mehr oder weniger bewusste Entscheidungen; wir finden jemand sympathisch, interessieren uns für ein Detail an einem Gegenstand, den wir betrachten, bleiben an einer gut gemachten Werbeanzeige hängen...; das alles geschieht in Form blitzschneller Wahrnehmungsprozesse („snap decisions“), die sehr stark durch unser limbisches System und die dort organisierten emotionalen Kontexte beeinflusst werden. Die allermeisten unserer („Vor“-) Urteile entstehen genau durch diese schnellen Wahrnehmungs- und Beurteilungsprozesse.

Emotionale Potentiale beeinflussen darüber hinaus ganz entscheidend unsere Leistungsfähigkeit. Diese ist bei jedem Menschen zwar durchaus unterschiedlich, aber sie hängt ganz offensichtlich von der Höhe der emotionalen Aktiviertheit ab. Bei emotionaler Unterforderung bleibt der Mensch deutlich hinter seinen Möglichkeiten zurück;

dagegen kann durch ein gesundes Maß an emotionaler Aktiviertheit ein Leistungsmaximum erreicht werden. Wird das Erregungsniveau allerdings etwa durch Stress und Leistungsdruck über das erforderliche Maß hinaus gesteigert, ist das für die Leistungsfähigkeit kontraproduktiv; die Leistungsergebnisse werden dann wieder schlechter (Yerkes-Dodson-Gesetz).

1.5 Soziale Interaktion: Unser Gehirn ist ein „soziales“ Gehirn

Soziale Interaktion und Kooperation gehören zu den effektivsten Bestandteilen „gehirnfreundlicher“ Lernarrangements. Sie unterstützen die eigene Wahrnehmungsfähigkeit, die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und den gesamten Prozess des Verstehens und Erinnerns. Für solche Interaktions- und Kooperationsprozesse ist dabei die Gruppe der Gleichaltrigen von besonderer Bedeutung. Ob es sich um emotionale oder kognitive Muster handelt, immer ist die Gruppe der Gleichaltrigen deswegen so wichtig, weil von ihr sozial besonders relevante und direkte Rückmeldungen kommen. Schließlich erhalten wir von unseren Mitschülern/-innen, Freunden und Freundinnen wichtige soziale Signale als Resonanz auf unser eigenes Verhalten; diese sind für unsere Beziehungen, Einstellungs- und Verhaltensmuster von nachhaltiger Bedeutung.

Aber auch auf einer kognitiven Ebene spielen die Mitglieder einer Lerngruppe eine wichtige Rolle. Es macht eben einen Unterschied, ob ein Lehrer etwas erklärt oder ein Mitschüler. Der Mitschüler, der vielleicht gerade ein unterrichtliches Problem gelöst und verstanden hat, kann das Problem seines Mitschülers vielleicht besser verstehen, sieht vielleicht die Schwierigkeiten viel schneller, weil er sich ja selbst gerade noch damit herumgeschlagen hat. Wenn Schüler ihren Mitschülern etwas erklären können, dann hat das einen doppelt positiven Effekt: Die einen können etwas erklären und wiederholen und festigen dabei ihre Wissensbestände; die anderen profitieren davon, dass diese Erklärungen auf einer sprachlichen und gedanklichen Ebene stattfinden, die ihnen oftmals näher liegt als die Erklärungen ihrer Lehrer/-innen. Lernen durch Lehren, wechselseitiges Erklären, tutorielle Lernsituationen, „peer mediation“ sind für effektives Lernen regelrechte „win-win-Situationen“.

Unsere neuronalen Netzwerke, unsere kognitiven und emotiven Vernetzungen werden besonders aktiv, wenn sie mit Entscheidungssituationen konfrontiert werden, zu denen es unterschiedliche Meinungen, Beobachtungen, Begründungen und Erfahrungen gibt. In der Auseinandersetzung mit neuen, ggf. auch kontroversen Wahrneh-

mungen werden wir gezwungen, unsere eigenen Vorstellungen zu reaktivieren, sie zu begründen, zu verteidigen, ggf. aber auch – etwa im Lichte neuer, besserer Erkenntnisse – zu revidieren, also umzulernen, ein besonders schwieriger und anstrengender Prozess. In dem Maße, in dem wir etwa in Lernsituationen, in Interaktions- und Kooperationsprozesse mit unseren Mitschülern einbezogen werden und aktiv daran teilnehmen, fördern wir nicht nur soziale, sondern gleichzeitig auch neuronale Interaktions- und Vernetzungsprozesse in unserem Gehirn. Besonders wichtig dabei ist, dass wir mit Hilfe unserer Sprache uns und anderen über unsere Gedanken Klarheit verschaffen können. Gleichzeitig geht es aber auch darum, die Gedanken und Wahrnehmungsmuster anderer zu verstehen.

Soziale Interaktion und soziale Modelle sind darüber hinaus wichtig für die Entwicklung kognitiver und emotiver Orientierungsmuster.

Vieles, was wir lernen, lernen wir ganz bewusst, vieles aber lernen wir auch eher unbewusst im Laufe unserer sozialen Entwicklung. Verhaltensweisen, Gewohnheiten, unsere Einstellungen etc. haben wir überwiegend nicht explizit gelernt, sondern implizit, unbewusst durch Imitation oder durch Orientierung an Modellen, die wir in Familie, Schule und Umfeld vorfinden. Solche impliziten Lernergebnisse sind gerade deswegen häufig so stabil, weil sie sich über längere Zeiträume ganz allmählich durch viele ähnliche Inputs entwickelt haben und somit eine extrem starke neuronale Repräsentanz aufweisen. Die jüngsten Forschungen zum Phänomen der „Spiegelneuronen“ zeigen, dass z. B. in sozialen Situationen beim Betrachter häufig die gleichen neuronalen Cluster und Verbindungen aktiviert werden wie bei der Person, deren Verhalten gerade beobachtet wird. Wahrnehmungen wie Mitgefühl oder Mitleid lassen sich z. B. als Ergebnisse der Wirkung „sozialer“ Spiegelneuronen verstehen. Das aber gilt nicht nur für soziale Prozesse, sondern auch für kognitive Kontexte.

Das didaktische Modell des Lernens durch Beobachtung, Imitation und ggf. Übernahme etwa im Sinne eines „Experten-Novize“-Schemas findet sich im Konzept „Cognitive Apprenticeship“ wieder. Dabei geht es etwa darum, Experten zu beobachten, wie diese ihre Arbeit organisieren und Probleme lösen. Auf diese Weise kann man seine eigenen Lernverfahren verbessern. Besonders wichtig ist es dabei, die eigenen Wahrnehmungen zu reflektieren und sich bewusst zu machen, welche neuen Zugänge und Arbeitsmuster man selbst durch die Beobachtung von Expertenarbeit erworben hat. Es geht dabei letztlich um die Verknüpfung von impliziten und expliziten Wissensbeständen.

1.6 Bewegung: Kognitive und emotive Entwicklungsprozesse sind auf Bewegung angewiesen!

Aus neurobiologischer Sicht ist jede Bewegung ein höchst komplizierter und komplexer Prozess, an dem ganz unterschiedliche Gehirnregionen beteiligt sind. Wenn wir also Bewegungen unbewusst ausführen oder sie bewusst planen, wenn wir sie steuern oder korrigieren, aktivieren wir unser Gehirn und tragen so dazu bei, dass eine intensive Zusammenarbeit von Körper und Gehirn entsteht.

Sport, Bewegungsspiele und motorische Aktivitäten führen zu einer Ausschüttung von Neurotransmittern und Nervenwachstumsstoffen (BDNF) im Gehirn, die nicht nur das Wohlbefinden verbessern. Eine Steigerung der Dopamin-Konzentration sorgt darüber hinaus auch für mehr körperliche Motivation; Noradrenalin etwa bewirkt eine physische und mentale Aktivierung, und Serotonin erhöht das Selbstvertrauen und reduziert Angstzustände. Außerdem verbessert Bewegung die Sauerstoffversorgung des Gehirns und damit das Konzentrations- und Reaktionsvermögen. Entsprechende Forschungsstudien zeigen: Eine 30-minütige Ausdauerbelastung verbessert deutlich die Lenkung und Fokussierung von Aufmerksamkeit – zwei Faktoren, die für konzentriertes Arbeiten von entscheidender Bedeutung sind.

Ausdauer, Intensität und Variation von Bewegungsangeboten sind dabei Voraussetzungen dafür, dass solche positiven Effekte eintreten. Zu kurze Bewegungsphasen zeigen auch nur geringe Effekte. Zu monotone Übungsformen führen eher zu Unlust. Optimal sind Bewegungsanforderungen und Anreize, in denen die Kinder eine Balance von Anforderungen und Widerständen erleben können.

Gerade in schulischen Lernkontexten entstehen durch Leistungsdruck, Versagensängste, Übermotivation und überhöhte Leistungserwartungen regelrechte Stresssituationen für Kinder und Jugendliche. Stress untergräbt und blockiert aber unsere Leistungsfähigkeit. Plötzlich kann man das alles nicht mehr erinnern, was man doch so sorgfältig gelernt und geübt hat; wir können in Stresssituationen nicht die Leistung erbringen, zu der wir eigentlich fähig wären.

Bewegung ist darüber hinaus eine zentrale Voraussetzung auch für die Entwicklung kognitiver Leistungen. Unser Gehirn baut im Verlaufe seiner Entwicklung ein räumliches Bezugssystem auf, das uns hilft, uns in dieser Welt zurechtzufinden. Ein solch räumliches Bezugssystem gehört zu den wichtigsten Voraussetzungen für motorisches Lernen, für koordinierte Bewegungsabläufe und deren räumliche Anpassung an unsere Umgebung. Ein

solches Bezugssystem ist aber gleichermaßen bedeutsam für die kognitive Verarbeitung und Modellierung unserer Umwelt. Mentale Verarbeitungsformen benötigen dreidimensionale Raumvorstellungen, damit sich z. B. Vorstellungen, Bilder und abstrakte Zuordnungen entwickeln können. Die meisten unserer Bezeichnungen für Lernprozesse haben etwas mit Motorik und Bewegung zu tun: be-greifen, ver-stehen, über-tragen, ver-arbeiten, zusammen-fassen etc. Ohne Bewegung, ohne Zunahme differenzierter Bewegungsformen entwickeln wir auch keine differenzierten räumlichen Bezugssysteme.

Unsere Raumerfahrungen machen wir primär dadurch, dass wir unseren eigenen Körper mit den verschiedenen Ebenen, die wir wahrnehmen, in Beziehung bringen. Die drei Körperebenen (Transversal-, Sagittal- und Frontalebene) spielen dabei eine ganz entscheidende Rolle. Eine funktionsfähige Orientierung im Raum ist dann vorhanden, wenn Kinder Richtungen einordnen und sich in ihnen orientieren können.

Was ist vorne und hinten, oben und unten, rechts und links? Kinder, die das nicht können, haben später Probleme beim Rechnen, häufig auch beim Lesen und Schreiben. Deswegen wächst bei Lehrerinnen und Lehrern auch das Verständnis für bewegungsorientierte Lern- und Unterrichtskonzepte. Nicht nur in Grundschulen ist es hilfreich, die Entwicklung und die mentale Repräsentanz von Mengen, Zahlen und Messgrößen, von Satzmustern, von Wort- und Sprachbilder etc. durch entsprechende Bewegungsformen zu unterstützen. Die damit erzielten positiven Behaltenseffekte bestätigen die Wirksamkeit solcher Bewegungskonzepte.

Darüber hinaus gehören in vielen Schulen Bewegungskonzepte wie „bewegungsfreudiger Schulhof“, „Bewegte Pause“ und „Sport und Spielangebote“ inzwischen zu festen Bestandteilen des Schulprogramms. Es wird dabei zunehmend deutlich, wie wichtig es ist, Bewegung einmal zur Stabilisierung körperlicher und seelischen Gesundheit, zur Entwicklung sozialer Kompetenzen, zur Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit und insgesamt der mentalen Leistungsfähigkeit zu intensivieren. Kanadische Neuro-Wissenschaftler haben jüngst eine Studie veröffentlicht, aus der hervorgeht, dass Kinder mit differenzierten Bewegungserfahrungen, also z. B. solche, die balancieren und jonglieren können, einen Notendurchschnitt aufweisen, der um 0,7 über dem der Kinder liegt, die über deutlich weniger differenzierte Bewegungsformen verfügen.

2. Lernprobleme und Lernblockaden aus neurobiologischer Sicht

Mit den skizzierten Überlegungen zu Arbeitsweisen unseres Gehirns sollte verdeutlicht werden, dass unser Gehirn ein System ist, das nach dem Prinzip der Selbstorganisation arbeitet. Wer gehirnfreundliche Lern- und Lehrarrangements herstellen will, der sollte um diese Verarbeitungsstrategien unseres Gehirns wissen und sie bei der Unterrichtsplanung entsprechend berücksichtigen. Schließlich wissen wir alle, dass „viel unterrichtet“ nicht immer auch schon „viel gelernt“ bedeutet, dass wir nicht alles behalten, was wir hören, sehen, lesen oder sonst wie erfahren.

Aus Sicht der Neurowissenschaften lassen sich vier elementare Problemkonstellationen identifizieren, die Lernprozesse negativ beeinflussen und nachhaltiges Lernen stören oder gar verhindern können.

2.1 Fehlende Anschlussfähigkeit

Fehlende Anschlussfähigkeit entsteht immer dann, wenn Informationen zwar in das Arbeitsgedächtnis (ABG) aber nicht in das Langzeitgedächtnis (LZG) gelangen.

Zwei Aspekte vor allem sind für dieses Lernproblem wichtig: zum einen Aufmerksamkeit als basale Voraussetzung dafür, dass unsere Verarbeitungs- und Enkodierprozesse überhaupt „gestartet“ werden können und zum zweiten die Aktivierung unseres Vorwissens, unserer Präkonzepte. Beide Aspekte hängen eng zusammen.

Unsere basalen neuronalen Strukturen, die unser Lernen in Gang setzen (z. B. Hippocampus und Cortex), sind zuallererst einmal darauf angewiesen, dass wir auf etwas aufmerksam werden und etwas überhaupt in den Fokus unserer Wahrnehmung rückt. Häufig genug werden geplante Lernsituationen schon zu Beginn dadurch schwierig, weil es eine Fülle konkurrierender Wahrnehmungsreize gibt. Das gilt für Unterrichtsstunden genauso wie für die Bearbeitung von Hausaufgaben. Wir lassen uns nur allzu leicht und nur allzu gerne ablenken, wenn es darum geht, einer von außen gesetzten Lernanforderung nachzukommen. Dort, wo wir dagegen für uns selber ein spannendes Betätigungsfeld finden, das uns reizt und uns Spaß macht, sind Aufmerksamkeit und emotionale Beteiligung von vornherein gegeben. Das ist mit intrinsischer Motivation gemeint. In Schule und Unterricht sind allerdings überwiegend extrinsische Lernmotivationen im Spiel. Für solche bedarf es daher einer ganz bewussten Herstellung von Aufmerksamkeit, damit unsere Wahrnehmungs- und Verarbeitungszentren aktiviert werden. Aber selbst wenn ein genügend hohes Maß an Aufmerk-

samkeit hergestellt wird, ist damit noch nicht gewährleistet, dass wir nachhaltig etwas verstehen. Aufmerksamkeit ist eine notwendige, aber eben noch nicht hinreichende Bedingung. Häufig genug gelangen Informationen zwar in das Arbeitsgedächtnis (ABG), werden auch dort be- und verarbeitet, gelangen aber nicht in das Langzeitgedächtnis (LZG). Wir bearbeiten einen Lerngegenstand, setzen uns intensiv mit ihm auseinander, verstehen ihn aber nicht wirklich. Wenn wir etwa einen schwierigen Sachtext zu einem für uns sperrigen Thema lesen, dann wird es uns vielleicht gelingen, wichtige Aussagen des Textes zu markieren, wiederzugeben und zu referieren, aber richtig verstanden haben wir ihn damit noch nicht unbedingt. Es fehlt uns sozusagen ein „Anschlussstück“ zwischen dem, was wir zu diesem Sachverhalt schon wissen und dem, was der Text an neuen differenzierten Details darstellt. Dieses „missing link“, diese Lücke in unserem Verstehenskonzept sorgt dafür, dass unser Gehirn die neuen Informationen nicht nachhaltig verarbeiten und vernetzen kann. Das neue potentielle Wissen, das der Text repräsentiert, ist eben (noch) nicht anschlussfähig. Wir brauchen also weitere Informationseinheiten und vielleicht auch ganz neue Lernzugänge, um diese Lücke zu schließen.

2.2 Fehlende Nutzungsfähigkeit

Bei dieser Problemkonstellation gelangen Informationen zwar ins LZG, „zerfallen“ und „verblassen“ dort aber allmählich wieder.

Häufig haben wir uns mit einem Lerngegenstand intensiv beschäftigt, haben ihn in altes Wissen eingebaut, unsere Kenntnisse erweitert, unser Verständnis von einem Sachverhalt vertieft und dennoch können wir das, was wir gelernt haben, nicht reaktivieren. Lernstudien zeigen z. B., dass viele Schüler Aufgaben, die sie einmal in Klassenarbeiten bravourös bewältigt haben, ein, zwei Schuljahre später nicht mehr lösen können. Der Grund dafür liegt in dem bereits skizzierten neuronalen Phänomen des „pruning“; Informationen gelangen ins Langzeitgedächtnis, „verkümmern“ dort aber wieder. Erst wenn wir von gelernten Zusammenhängen intensiven und regelmäßigen Gebrauch machen, verbessern sich unsere Behaltensleistungen und unsere Lösungskompetenzen. Dabei helfen allerdings nicht „stupide“ und monotone Wiederholungen und formalisierte Übungsphasen! Es bedarf schon intelligenter Übungsformen, um diesen Erhaltungseffekt zu erzielen. Erst varianten- und abwechslungsreiches Üben in neuen Kontexten sorgt dafür, dass vorhandenes Wissen (re)aktiviert, genutzt und aktualisiert wird. Ein solches Vorgehen sichert nicht nur vorhandene Kenntnis-

se und Fähigkeiten, sondern führt auch dazu, dass neue und differenziertere Vernetzungen entstehen, die selbst wieder vertiefte Möglichkeiten für Verstehen, Behalten, Erinnern und Nutzen anbieten. Und je häufiger wir wahrnehmen, dass wir unsere Wissensbestände tatsächlich erfolgreich nutzen können, desto stärker werden Wissensstrukturen im Gehirn neuronal repräsentiert, gespeichert und gefestigt.

2.3 Fehlende Kontextualisierung

Fehlende kontextuelle Beziehungen zwischen alten und neuen Wissens-elementen sind dafür verantwortlich, dass Informationen zwar erfolgreich ins LZG enkodiert, allerdings nicht wieder abgerufen werden können.

Es gibt also noch einen zweiten, etwas anders gelagerten Grund dafür, dass wir manchmal Informationen nicht wieder abrufen können, obwohl wir sie erfolgreich ins LZG enkodiert haben. Wir kennen eben manchmal die Zusammenhänge nicht mehr, in denen wir das Wissen erworben haben. Man könnte dieses Phänomen des fehlenden Erinnerungsvermögens so beschreiben, dass man ein sehr eng begrenztes Wissen erworben, die darin enthaltenen Zusammenhänge auch durchaus verstanden hat, dass dieser Bereich aber noch nicht mit anderen Wissensbereichen, Kontexten, Lebensbereichen vernetzt ist. Man könnte sozusagen von „Inselwissen“ sprechen. Besonders bei sehr speziellen Lerninhalten, die wenig mit anderen Lernkontexten zu tun haben, bei Detailwissen, bei abstrakten und stark formalisierten Erinnerungsanteilen (Formeln, Daten, Theoreme, Definitionen...) können wir die erworbenen Kenntnisse häufig nur mühsam oder gar nicht reaktivieren, weil wir die fachlichen Kontexte, in denen wir sie bearbeitet haben, nicht mehr rekonstruieren können. Bei mathematischen Formeln oder Grammatikregeln etwa versuchen wir häufig, das Problem der fehlenden Kontextualisierung durch Auswendiglernen oder durch Eselsbrücken (mnemotechnische Hilfen) zu kompensieren. Recht häufig führt das dazu, dass wir z. B. eine mathematische Formel zwar noch auswendig können, aber nicht mehr so recht wissen, wie man sie anwenden und nutzen kann.

2.4 „Stress“

In Stresssituation können Informationen, die ins LZG enkodiert und von dort auch normalerweise wieder abgerufen werden konnten, nicht aktiviert und genutzt werden. Die Studien zu den Effekten von Stress (hier ist Distress, also die negative Variante gemeint) zeigen, dass in emotional stark aufgeladenen Situationen Stress und

Prüfungsängste zu Misserfolgen führen können. Unser Gehirn wird dann durch Stresshormone in seiner Arbeit stark beeinträchtigt. Es bekommt dabei eine Art „Tunnelblick“ und ist emotional so auf die Schwierigkeit der Aufgabe fixiert, dass wir keine Zugänge zu den gerade benötigten Erinnerungsbeständen finden. Bei Prüfungen etwa, also in Situationen, in denen wir eigentlich alle unsere Wahrnehmungs- und Erinnerungspotentiale, unsere Kreativität, divergentes Denken und Problemlösekompetenzen benötigen, werden genau diese durch Stressfaktoren geblockt. Und je häufiger wir die Erfahrung machen, in solchen Situationen zu versagen, desto stärker etablieren sich neuronal die emotionalen Marker, die als Ergebnisse unserer emotionalen Reaktionen und Gefühle unser Verhalten stark mit beeinflussen. Häufig reicht dann schon die bloße Vorstellung von einer Prüfungssituation aus, um uns zu beunruhigen, uns zu verunsichern und uns schlecht zu fühlen.

3. Strategien zur Lern- und Unterrichtsentwicklung

Die nachfolgend skizzierten Lernstrategien sind aus neurodidaktischer Sicht für individuelle Förderkonzepte ebenso bedeutsam wie für die innovative Gestaltung von Unterricht und die Entwicklung einer entsprechenden schulischen Lernkultur (vgl. dazu Mandl & Friedrich, 2006). Lernstrategien, die sich aus neurowissenschaftlichen Überlegungen herleiten und die man in neurodidaktische Anregungen übersetzen kann, sind zum einen geeignet, individuelle Lernprobleme zu erkennen. Damit besteht die Möglichkeit, tutorielle Lernprozesse ganz gezielt anzugehen und sich auf zentrale Lernschwierigkeiten zu konzentrieren. Häufig führen schlechte Schulleistungen dazu, dass etwa in Nachhilfestunden der Unterrichtsstoff schlicht wiederholt und „gebüffelt“ wird; damit werden aber die den Lernschwierigkeiten elementar zugrunde liegenden Probleme des Verstehens, des Behaltens, des Erinnerns möglicherweise gar nicht erkannt und bearbeitet. Schließlich geht es in tutoriellen Lerngruppen – innerhalb und außerhalb der Schule – doch darum, den Lerner wieder zu befähigen, selbstständig zu arbeiten und seine Lernprozesse wieder aus eigener Kraft erfolgreich zu organisieren. Die nachfolgend aufgeführten Lernstrategien machen aber auch deutlich, dass sie nicht nur auf individuelle Förderung abzielen, sie verweisen auch darauf, an welchen Stellen und – vor allem – warum Lernarrangements und unterrichtliche Gestaltungsformen verändert werden müssen, um gehirnfrendliches und nachhaltiges Lernen zu organisieren; es geht darum,

- › Verstehenskontexte herzustellen,
- › Lernergebnisse anschlussfähig werden zu lassen,

- › durch regelmäßiges „intelligentes“ Üben vorhandene Wissensbestände immer wieder zu reaktivieren und sie so neuronal zu stabilisieren,
- › Transfersituationen und Lernaufgaben in den Mittelpunkt zu stellen, in denen Wissensbestände und Kompetenzen immer wieder erprobt und gefestigt werden können,
- › Emotionen und Gefühle der Schüler/-innen bewusst in den Unterricht einzubeziehen.

Solche Lernstrategien und die damit verbundenen unterrichtlichen Innovationen haben Bedeutung für die gesamte schulische Lernkultur. Wer mit Schülerinnen und Schülern nachhaltige Lernergebnisse, methodische Verfahren, wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen, sozialinteraktiv gestützte Lernprozesse und kompetenzorientierte Aufgaben in den Mittelpunkt stellt, der ist darauf angewiesen, dass schulorganisatorische Maßnahmen diese Prozesse unterstützen, sie mindestens nicht be- oder gar verhindern. Unterstützende Maßnahmen sind dabei

- › regelmäßige Absprachen mit Kollegen/-innen über Ziele, Inhalte und Methoden,
- › die Entwicklung gemeinsamer Schwerpunkte für die Nutzung von Lernstrategien,
- › variable Lernzeiten und Lernorte, in denen man Wissensbestände intelligent anwenden und nutzen kann,
- › die Kooperation mit außerschulischen Lernpartnern, um neue Alltagssituationen und Anwendungsbereiche kennen zu lernen, die für die eigene Kompetenzentwicklung und die eigene Lernmotivation bedeutsam sind,
- › gemeinsames Überprüfen von Zielen und Ergebnissen im Sinne einer Selbstevaluation.

Wenn nachfolgend einige Lernstrategien skizziert werden, die geeignet sind, Lernprozesse gehirnfreundlicher zu organisieren, dann muss darauf hingewiesen werden, dass viele dieser Anregungen nicht neu sind, dass sie von vielen Lehrern/-innen bereits praktiziert werden und insofern auch bereits praxisbewährt sind. Es ist allerdings wichtig, diese Strategien immer wieder ins Bewusstsein von Lehrenden zu bringen, weil Unterricht und Schule doch häufig darunter leiden, dass Stoff-, Zeit- und Organisationszwänge den Blick auf nachhaltiges, schülergerechtes, gehirnfreundliches Lernen versperren und häufig genug sogar verhindern.

Die schnelle Abfolge von Unterrichtsstunden mit wechselnden Fachinhalten, der Druck, den vom Lehrplan vorgegebenen Stoff durchzunehmen, die zahlreichen visuel-

len und akustischen Reizangebote der Medien, die nach Ende des Schultages am Nachmittag häufig vieles überlagern, was am Morgen in der Schule bearbeitet wurde, all dies sind keine optimalen Lernbedingungen für unser Gehirn.

3.1 Elaborationsstrategien: Verstehen und Enkodieren unterstützen

Elaborationsstrategien und Enkodierprozesse beginnen mit dem Herstellen von Aufmerksamkeit. Ohne Aufmerksamkeit werden die neuronalen Prozesse, die für das Verarbeiten von Informationen, für das Verstehen und das Vernetzen von Zusammenhängen benötigt werden, nicht in Gang gesetzt. Aufmerksamkeit herzustellen und Verfahren der Regulation von Aufmerksamkeit einzuüben, gehören zu den wichtigsten Startvoraussetzungen für Lernen.

Zur allgemeinen Aufmerksamkeit gehört ein Mindestmaß an Konzentration und Ruhe. Starke visuelle Einstiege helfen z. B. dabei, unsere Wahrnehmungszentren auf ein Thema, ein Problem, einen Zusammenhang zu lenken. Neurowissenschaftliche Studien zeigen, dass unser Hippocampus als Detektor von Neuigkeiten und „Trainer unseres Großhirns“ besonders bei interessanten Bildern aktiv wird und neuronale Verarbeitungsprozesse in Gang setzt, selbst dann, wenn die gezeigten Bilder nichts mit dem eigentlichen Unterrichtsgegenstand zu tun haben. Aufmerksamkeit lässt sich aber ganz offensichtlich auch dadurch erzeugen, dass gezielt die Vorerfahrungen der Lernenden (re)aktiviert werden. Die entstehenden Beziehungen zwischen eigenen deklarativen Wissensbeständen, biographisch-episodischen Erfahrungen, eigenen Vorstellungen, Denkmustern und individuellen Präkonzepten sorgen dafür, dass – neuronal selbstorganisiert – eine Fokussierung auf unterrichtsrelevante Fragestellungen hergestellt werden kann.

Ein hoher Aufmerksamkeitseffekt lässt sich auch dadurch erzielen, dass versucht wird, eine Einstiegssituation, ein Ausgangsproblem, eine Fragestellung gemeinsam zu klären. Durch die Artikulation – und damit die Aktivierung – eigener Vorerfahrungen und Kenntnisse und durch den Austausch der eigenen Erfahrungsmuster mit denen der Mitschüler/-innen entsteht in unserem Gehirn ein Verarbeitungsprozess, an dem neben den aktivierten Wissens-elementen auch soziale und emotionale Elemente eine Aufmerksamkeit stiftende Rolle spielen. Es gibt dabei zahlreiche Methoden, einen solchen Prozess methodisch zu organisieren. Lernspiralen, der schriftliche Austausch von Stichwörtern, placemats, Stichwort-Poster etc. helfen dabei, Aufmerksamkeit plus Vorwissen zu aktivieren.

Immer dann, wenn es gelingt, die Ergebnisse von Verarbeitungsprozessen zu verdeutlichen, entsteht im Gehirn eine neue Ebene der bewussten Auseinandersetzung mit einem Lernproblem. Deswegen sind Skizzen, Schaubilder, Visualisierungen und andere mnemotechnische Angebote von hoher Bedeutung. Sie stellen sozusagen „Superzeichen“ dar, an die man sich erinnert und die man nutzen kann, um Zusammenhänge immer wieder zu rekonstruieren.

3.2 Erhaltungsstrategien: Kenntnis- und Wissensbestände regelmäßig nutzen

Wie bereits aufgezeigt, ist die Leistungsfähigkeit unseres Gehirns nutzungsabhängig. „Use it or lose it“. Was an neuronalen Bahnungen und Potenzialen nicht regelmäßig genutzt und benötigt wird, wird schwächer, verblasst allmählich und fällt schließlich schlicht weg und muss dann auch nicht mehr mit Nährstoffen versorgt werden. Wenn also Lernergebnisse nachhaltig angelegt werden sollen, dann müssen sie auch immer wieder in Gebrauch genommen werden. Dabei geht es allerdings nicht um mechanisches Üben – das löst meistens nur Unlust und Langeweile aus; es geht vielmehr um intelligentes Üben, um Anwendungen in variierenden Kontexten und in neuen Handlungssituationen, in denen das Gelernte sich als nützlich und problemlösend erweisen kann. Unser Gehirn registriert solche nützlichen und Erfolg versprechenden Wissensbestände und Kompetenzen und greift in ähnlichen Situationen auch häufiger darauf zurück; es setzt damit einen sich selbst stützenden, auf Erfolg programmierten Prozess in Gang.

Viel unterrichten oder nachhaltig lernen – das ist für viele Lehrerinnen und Lehrer ein alltägliches Dilemma. Einerseits verlangen Lehrpläne, schulinterne Vereinbarungen, Schulprogramme, Schulbücher, Kerncurricula, verbindliche Themen für zentrale Prüfungen etc. die Abarbeitung des vorgegebenen Pensums; andererseits registrieren die Unterrichtenden natürlich auch, dass einige Schüler/-innen noch nicht alles verstanden haben. Eigentlich müsste für diese Lerner nun ein Prozess des Wiederholens, des Nacharbeitens und der individuellen Förderung einsetzen. Solche individuellen Lernhilfen bleiben aber häufig auf der Strecke, weil die Zeit dafür nicht zur Verfügung steht. Kinder und Jugendliche, die langsamer lernen, leiden besonders unter dem Zeitdruck, der durch externe Vorgaben erzeugt wird. Und so müssen Lehrer leider häufig registrieren, dass viele Schüler/-innen Aufgaben nicht mehr lösen können, die sie im vergangenen Schuljahr in Klassenarbeiten oder Tests noch erfolgreich bewältigen konnten. Sie haben eben für die nächste Ar-

beit oder den nächsten Test gelernt, aber den Stoff nicht wirklich tief und dauerhaft verstanden. Wenn Didaktik die Ökonomie der Vermittlung ist, wie Theodor Wilhelm das formuliert hat, dann sind Unterrichtsverfahren und -arrangements, die nicht verhindern können (oder vielleicht sogar dazu beitragen), dass das Gelernte schnell wieder vergessen wird, letztlich nicht ökonomisch. Als erfolgreich haben sich dagegen so genannte „verteilte Übungsformen“ erwiesen.

„Auch wenn der Inhalt einer Übung derselbe bleibt, kann durch Verteilung der Übungseinheiten (Portionierung) die Lerneffizienz gesteigert werden, indem die betreffenden Übungseinheiten nicht auf einmal, also im Block ausgeführt (blocked practice), sondern immer wieder in kleineren inhaltlichen und dadurch auch zeitlichen Einheiten über einen größeren Zeitraum hinweg ‚verteilt‘ wiederholt werden.“ (Steiner, 2006, S. 109). Hinter diesem Effekt steckt das neurobiologisch belegbare Phänomen, dass nicht die Länge eines Übungsvorgangs für die effektive Stimulierung von Neuronen und Synapsen bedeutsam ist, sondern vielmehr die Häufigkeit, mit der ähnliche Impulse die neuronalen Potentiale aktivieren.

Die Intervalle und Beziehungen zwischen dem, was man gelernt hat und was es an neuen Inhaltsangeboten gibt, dürfen offensichtlich nicht zu groß werden. Häufig reichen schon kleine, dafür aber regelmäßige Wiederholungen mit Variationen aus, um bereits gelernte Zusammenhänge wieder zu rekonstruieren und bewusst zu machen. Nicht die Länge eines Lernprozesses ist bei der Rekonstruktion überschaubarer Lerneinheiten (Vokabeln, Erklärungsbestände, Begründungen, Übersichts- und Orientierungswissen etwa zu Landkarten...) wichtig, sondern die Häufigkeit ihrer Reaktivierung. Dazu eignen sich z. B. unterschiedliche visuelle Darstellungsformen, Schaubilder mit „Lücken“, Analogien, Assoziationsformen, Transfersituationen etc.

Die Wiedererkennung von bereits bekannten Mustern hat – neurodidaktisch gesehen – besonders positive und lernstimulierende Effekte. Schließlich sehen wir nur das, was wir kennen. Jedes Mal, wenn wir in neuen Situationen alte Muster wieder erkennen, entstehen positive cerebrale (kognitive) und limbische (emotionale) Verstärkungen. Deswegen sind Transfersituationen und entsprechende Lernaufgaben besonders wichtige Zugänge zu intelligenten Übungsformen und damit zur Erhaltung neuronaler Repräsentationen von Lernergebnissen.

Das geschieht etwa dann, wenn Schüler/-innen etwas erklären und anderen ihre Unterrichtsergebnisse präsentieren. Das wird umso interessanter, wenn das z. B. zwischen Parallelklassen geschieht oder wenn Schüler/-innen aus höheren Jahrgängen ihre Unterrichtsergebnisse

Schülern/-innen niedrigerer Jahrgänge vorstellen und dabei gleichzeitig überprüfen können, ob sie selbst etwas verständlich erklären können und ob andere das dann auch wirklich verstehen. Solche regelmäßig genutzten Präsentations- und Reaktivierungsformen festigen bereits bestehende Kenntnisse, schaffen immer wieder neue Kontexte und führen so auch zu besseren Behaltensleistungen. Gerade die mit unterschiedlichen Kontexten verbundenen episodischen und biographischen Aspekte optimieren die Fähigkeit, sich an bestimmte Sachverhalte wieder erinnern zu können.

Häufig gibt es beim Lernen Verwechslungen mit und Überlagerungen von ähnlichen Informationen. Das führt etwa dazu, dass konkurrierende Lernmuster entstehen und deshalb nicht eindeutig oder nicht richtig gelernt werden. Beim Erlernen von Sprachen, aber auch in naturwissenschaftlichen Kontexten gibt es solche „false friends“, also Verarbeitungsprozesse, die dazu führen, dass falsche Assoziationen, Konnotationen und Muster gespeichert werden. Es entwickeln sich „Interferenzen“. So wie sich etwa im Radio mehrere Sender oder im Fernsehen bei Störungen unterschiedliche Kanäle mit ihren unterschiedlichen Programmen überlagern, so können auch im Gehirn interferente Verarbeitungsprozesse entstehen. Interferenzen sind Lernstörungen, die dadurch auftreten, dass z. B. alte und neue Informationen nicht miteinander in Einklang gebracht werden können. Das alte „Modell-Verständnis“ etwa oder die Muster eines alten Zusammenhangs behindern das Verstehen und Speichern eines neuen Verstehensmuster (proaktive Interferenz). Oftmals überlagert und löscht das neue „Verstehens-Modell“ aber auch die Erinnerung an schon gespeicherte Verstehensaspekte (retroaktive Interferenz). Da solche sich überlagernden Muster gehirntern ablaufen, werden sie häufig auch nicht bemerkt oder eben nur dann, wenn etwa in einem Unterrichtsgespräch festgestellt wird, dass jemand etwas nicht oder falsch verstanden hat. Deswegen ist es so wichtig, dass im Unterricht auch immer wieder alte und neue Zusammenhänge dargestellt, erläutert und ausführlich verbalisiert werden.

3.3 Abrufstrategien: Zugriffe auf bereits Gelerntes verbessern

Wissens- und Kenntnisbestände werden letztlich nur dann zu wirklich sicheren Beständen, wenn wir sie auch abrufen können – und zwar „on demand“, also bei Bedarf und genau in den Situationen, in denen wir sie benötigen, um fachliche Zusammenhänge zu klären, Probleme zu lösen, tragfähige Begründungen zu formulieren oder die eigene Urteilsfähigkeit argumentativ abzusichern, z. B.

um andere zu überzeugen. Wie bei den Nutzungsstrategien kommt es dabei darauf an, Abrufstrategien häufig in Gebrauch zu nehmen; das hilft einmal dabei, die Kenntnisbestände selbst zu stabilisieren, es führt aber auch dazu, dass die Fähigkeit, Wissensbestände wieder möglichst schnell zu reaktivieren, verbessert werden kann. Es geht also darum, ein entsprechendes methodisches Repertoire aufzubauen und dann die einzelnen Methoden häufig in unterschiedlichen Lernsituationen zu nutzen.

Die wohl bekannteste Methode dazu ist das Brainstorming. Dies ist zunächst einmal eine kreative Methode der Ideenfindung. Ch. H. Clark, einer der Mit-Erfinder und Weiterentwickler dieser Methode, benannte sie nach Idee dieser Methode „using the brain to storm a problem“, also etwa „Das Gehirn zum Sturm auf ein Problem zu nutzen“. Aber das ist nur eine Funktion dieser Methode. Sie lässt sich ebenso als Teil einer Abrufstrategie verwenden und entwickeln. Dabei geht es dann zunächst darum, selbst und ohne Interaktion in oder mit einer Gruppe die eigenen Ideen, Erinnerungen und Einfälle zu notieren. Das kann schlicht dadurch geschehen, dass man seine Einfälle hintereinander aufschreibt; etwas strukturierter lässt sich ein solches Verfahren durch den Einsatz vorgeplanter Schemata – etwa konzentrische Kreise – organisieren. Dabei werden die Ideen und Erinnerungen, die man für zentral hält, in den Mittelpunkt der Skizze gesetzt, Einfälle, die als eher weiter weg liegende Assoziationen wahrgenommen werden, werden in die äußeren Kreissegmente geschrieben.

Erst nach einem solchen eigenen Brainstorming werden Ideen und Erinnerungen zunächst mit einem Partner und dann mit allen anderen Mitgliedern der Lerngruppe ausgetauscht. So wird in zwei Schritten das eigene Schema erweitert und ergänzt. Durch die Reflexion, wie und woher die Bezüge und Assoziationen der anderen Gruppenmitglieder kommen, erweitert sich dabei auch allmählich das eigene Erinnerungs- und Ideenpotential. Ein weiterer Schritt könnte dann darin bestehen, aus den Ergebnissen der gemeinsamen Ideenproduktion eine eigene Mindmap zu generieren. Mindmaps sind Assoziogramme, Gedankenkarten, grafische Darstellungen von erinnerten Zusammenhängen, mit deren Hilfe wir Erinnerungen, Ideen und Zusammenhänge rekonstruieren und reaktivieren können. Brainstorming und ähnliche „Think-Pair-Share“-Modelle verbessern dabei zum einen die assoziative Leistungsfähigkeit unseres Gehirns, sie stellen aber auch ganz praktische methodische Verfahren dar, wenn es etwa in Stress- und Prüfungssituationen darum geht, Erinnerungs- und Ideenblockaden zu überwinden. Je häufiger solche Verfahren genutzt und als Erfolg versprechend wahrgenommen werden können, umso eher werden sie

zu „Standardwerkzeugen“ für das Abrufen bereits vorhandener Wissensbestände.

3.4 Nutzungsstrategien: Wissen und Kompetenzen anwenden und ausbauen

Die bisher aufgeführten Lernstrategien zur Verbesserung von Verstehens-, Erhaltungs- und Abrufprozessen haben ein gemeinsames Ziel: gespeicherte Kenntnisse und Wissensbestände immer wieder in Gebrauch zu nehmen. Wissensbestände sind essentielle Bestandteile von Sach-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen. Wissensbestände, die dagegen keinerlei Bezüge zu solchen „Anwendungssituationen“ haben, repräsentieren das, was „träges Wissen“ genannt wird. Unter „trägem Wissen“ (inert knowledge) wird z. B. passiv verfügbares Faktenwissen verstanden, das mechanisch oder oberflächlich auswendig gelernt, aber vielleicht nicht wirklich begriffen und verstanden wurde. Solch träges Wissen kann zwar auch durch häufiges Wiederholen und Memorieren gespeichert werden; da es aber überwiegend nur „für die Schule“ gelernt worden ist, bleibt es weitgehend funktionslos. Franz Weinert plädiert deshalb für die Verstärkung „intelligenten Wissens“. Darunter wird ein Wissen verstanden,

- › das genutzt und dadurch erweitert und ausgebaut werden kann,
- › mit dem man selbst wieder neues Wissen generieren kann,
- › das zu Einsichten sowie zu selbständigen Denk- und Verstehensprozessen führt,
- › das lebenspraktisch vernetzt, sinnhaft verknüpft und situiert geordnet ist.

Nutzungsstrategien zielen also auf die Entwicklung von Kompetenzen (vgl. auch Abschnitt 4). Entsprechend kommt es darauf an, in möglichst vielen Lernkontexten solche Nutzungsstrategien zu intensivieren, die zu situierten, handlungsbezogenen – und damit intelligenten – Wissensbeständen führen. Das ist nicht zuletzt deswegen wichtig, weil unser Gehirn solche Kontexte besser verarbeiten, vernetzen und nachhaltig behalten kann. Intelligentes Wissen wird damit zu einer entscheidenden Voraussetzung für die Entwicklung von Kompetenzen. Wenn im Zusammenhang mit Nutzungsstrategien von Anwendungsorientierung gesprochen wird, dann sind damit operative Strategien gemeint, die sich auf durchaus unterschiedliche Ebenen von Anwendung beziehen können. Das Spektrum reicht dabei von der Nutzung in Alltagssituationen, über unterrichtliche Aufgabenstellungen und Lernaufgaben bis hin zum Transfer eines Lernzu-

sammenhangs auf ganz andere fachliche Problemstellungen. Operative Strategien sind Teile von Kompetenzen; sie lassen sich aber auch als Methoden und Verfahren verstehen, die in einzelnen Fächern ganz spezifisch sein können, häufig aber eben auch übergreifende Qualität besitzen.

Sachverhalte strukturieren, Informationen zusammentragen, zentrale Aussagen herausarbeiten, Zusammenhänge analysieren und vergleichen, Erklärungsmuster entwickeln und modellieren sind z. B. solche Strategien, die in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen eingesetzt werden können und durch häufige Nutzung differenzierter und stabiler werden. Dabei werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch fachlich bedingte Unterschiede wichtig und erkennbar. Beides hilft Schülerinnen und Schülern, den Sinn solcher operativer Strategien zu verstehen.

Nutzungsstrategien können aber auch darin bestehen, das eigene Wissen dazu einzusetzen, anderen etwas zu erklären. Neben dem „sozialen Nutzen“, der etwa in tutoriellen Lernsituationen erkennbar wird, profitiert auch derjenige, der etwas erklärt, selbst von einem solchen Verfahren; er festigt dadurch sein eigenes Wissen. Das ist auch der konzeptuelle Hintergrund von Programmen wie „Lernen durch Lehren“; wenn ich anderen dabei helfe, etwas zu verstehen, wenn ich ihnen Zusammenhänge verdeutliche und erkläre, dann führt das zu gehirnternen Prozessen, durch die die eigenen Wissensbestände und das eigene Verstehen stabilisiert werden.

Und schließlich sind eigentlich alle medialen Formen von Ergebnispräsentationen geeignet, Wissensbestände durch Reaktivierung und Nutzung zu festigen. Ergebnisdarstellungen sind sozusagen externe Repräsentationen interner Verarbeitungsergebnisse. Bei solchen (Re)-Präsentationsformen arbeiten in unserem Gehirn unterschiedliche neuronale Verarbeitungsprozesse zusammen. Es werden deklarative Wissensbestände reaktiviert, visuelle Darstellungsformen entwickelt, ästhetische, organisatorische, mediale, pragmatische und soziale Kontexte in Betracht gezogen. All dies führt dazu, dass unser Gehirn eine Fülle vernetzter Zusammenhänge aktiviert und gleichzeitig damit gehirntern festigt.

3.5 Selbstregulations- und Konzentrationsstrategien: das eigene Selbstkonzept und die eigene Selbstwirksamkeit verbessern

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass Aufmerksamkeit eine der entscheidenden Startbedingungen für effektive und erfolgreiche Lernprozesse ist. Aufmerksamkeit kann aber eben durch viele unterschiedliche Einflüsse gestört

und sogar verhindert werden. Das Ablenkungspotential reicht dabei von der eigenen Nervosität, der eigenen Verunsicherung durch eine Prüfungssituation bis hin zu Lärm, Unruhe, Störungen in der Klasse. Lehrerinnen und Lehrer wissen, dass es nach den Wochenenden, aber auch nach Pausen immer wieder Phasen gibt, in denen es eine ganze Zeit braucht, bis in einer Klasse ein Mindestmaß an Ruhe und gerichteter Aufmerksamkeit eintritt und unterrichtliche Lernprozesse sinnvoll gestartet werden können. Solche Phasen lassen sich etwa gezielt durch Konzentration stiftende Verfahren gestalten. Akustische Zugänge wie etwa das Nachklopfen vorgegebener variierender Rhythmen, visuelle Zugänge durch Aufmerksamkeit stiftende Bilder („eye catcher“), motorische und kinästhetische Übungen („Brain Gym“), also kleine Bewegungsübungen, Anspannungs- und Dehnungsübungen können dabei helfen, die Unruhe in einer Lerngruppe deutlich zu senken und sogar Lernblockaden zu beseitigen, soweit diese durch ein zu hohes Ablenkungspotential verursacht werden. Für diese Entspannungs- und Konzentrationsübungen gibt es jeweils altersgerechte Übungsformen.

Darüber hinaus zeigen Studien zur Lernentwicklung auf, wie wichtig Bewegung für erfolgreiches Lernen ist. Bewegung bildet nicht nur in der Kindheit die Grundlage für motorische Koordination und die Differenzierung kognitiver Wahrnehmungsfähigkeit; sie erweist sich auch für alle Altersphasen als lernförderlich. Angesichts der Tatsache, dass die traditionelle Schule eine „Sitzschule“ ist, müssten eigentlich die Erfahrungen mit der lernförderlichen Wirkung regelmäßiger in den Unterrichtsaltag eingebauter Bewegungseinheiten (bewegungsorientierte Konzentrationsübungen, Balancieren, Jonglieren...), Bewegungsangebote für die Pausen und den Schulhof, Entspannungsübungen und Sportstunden dazu führen, dass dieser Bewegungsbereich in den Schulen ganz gezielt ausgebaut wird.

Neben der Notwendigkeit, Aufmerksamkeit herzustellen und Bewegungselemente zur Lernförderung zu nutzen, spielen Formen der kognitiven und emotiven Selbstregulation eine wichtige Rolle für erfolgreiches Lernen. Kognitive Selbstregulation bezieht sich z. B. darauf, eigene Motivationen und Zielsetzungen definieren zu können und sich über ihre Bedeutung für das eigene Lernen klar zu werden.

- › Was genau soll ich mit der vor mir liegenden Arbeit, Aufgabe, Problemstellung anfangen?
- › Was traue ich mir zu und welches Ziel setze ich mir dabei?
- › Welche Schritte auf dem Weg dahin will ich planen und realisieren?

- › Was bin ich bereit, an Anstrengung, Zeit, Energie zu investieren?
- › Welches Ergebnis würde mich zufrieden stellen?

Solche Selbstregulationsformen stellen aus lernpsychologischer Sicht „Kontrollüberzeugungen“ dar, die individuelle Lernvorgänge strukturieren und zielgerichtet gestalten helfen. Verfahren der Selbstregulation sollen Schülerinnen und Schülern helfen, ihre Lernprozesse erfolgreich zu gestalten; sie sollen und können dabei erfahren, dass sie selber Einfluss auf die Qualität ihrer Lernergebnisse nehmen können. Wiederholte positive Erfahrungen bieten die Chance, dass solche Verfahren als erfolgreiche Arbeitsmuster routinisiert und zur Steuerung des eigenen Arbeitsverhaltens dauerhaft genutzt werden. Im Wissen und mit der Erfahrung, dass man inzwischen gelernt hat, Arbeitsaufgaben zu bewältigen, entstehen im Prozess der eigenen Arbeitsorganisation positive Einstellungen und Emotionen („somatische Marker“), die selbst wieder die Grundlage für weitere erfolgreiche Lernerfahrungen sind. Häufig fördert Schule allerdings genau das Gegenteil.

„Ein stabiles misserfolgsorientiertes Leistungsmotiv führt auch zu entsprechend geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und anderen Selbstkonzepten und damit zu einer im Ernstfall oft fatalen Barriere für die weitere Nutzung und Optimierung von Selbstkontrollstrategien.“ (Schreblowski & Hasselhorn, 2006, S. 156). Auch solche misserfolgsorientierten Leistungsmotive tragen zu einer erlernten Erfolglosigkeit bei. Besonders dann, wenn Schülerinnen und Schüler nach einer Phase eher frustrierender Lernerfahrungen durch ermutigende Verfahren wieder „Licht im Tunnel“ sehen, erste positive Ergebnisse erkennen, wenn sich Erfolgserlebnisse einstellen und man das Gefühl hat, dass es jetzt allmählich wieder aufwärts geht, erhöht sich verständlicherweise auch wieder der Spaß am Lernen; die eigenen Lernanstrengungen zahlen sich sozusagen aus. Es kann sogar so etwas wie ein „Flow-Erleben“ entstehen. „Flow“ lässt sich definieren als eine Form des Glücksempfindens, auf die man selber Einfluss nehmen kann.

Erlernen und Einüben von Selbstregulationsstrategien sollten daher zu festen Bestandteilen individueller Förderkonzepte werden. Das lässt sich erfolgreich allerdings nur umsetzen, wenn

- › in den verschiedenen Fächern und Lernbereichen Methoden und Strategien selbständigen und eigenverantwortlichen Arbeitens systematisch und fachbezogen geübt werden;
- › Lehrerinnen und Lehrer die Lernschwierigkeiten und -blockaden ihrer Schüler/-innen nicht nur

registrieren, sondern auch die Zeit haben, sich mit deren Ursachen zu beschäftigen und nach Abhilfen zu suchen und dabei die Stärken und Schwächen ihrer Schüler/-innen berücksichtigen können;

- › Lehrer/-innen über ein methodisches Repertoire verfügen, mit dem sie selbständiges Lernen und die dazu gehörenden Selbstregulationsstrategien gestalten können.

3.6 Kontrollstrategien / Emotionsstrategien: Wahrnehmungen und Bewertungen der eigenen Lernprozesse und -ergebnisse fördern

Kontrollstrategien sind metakognitive Zugänge, die vieles von dem bündeln, was in den vorab skizzierten Strategien als lernbedeutsam dargestellt wurde. Sie beziehen sich auf alle Phasen des Lernens – von der eigenen Zielsetzung und der damit verbundenen Motiviertheit über die Stimmigkeit gewählter Arbeitsverfahren bis hin zur Beurteilung der Ergebnisse der eigenen Anstrengungen. Metakognitive Kontrollstrategien sind nicht nur technisch-rational schwierig zu entwickeln, sie sind auch emotional nicht einfach; schließlich geht es ja darum, die eigenen Leistungen zu bewerten, ggf. auch kritisch zu bewerten und sich damit eben auch recht unangenehmen Einsichten zu stellen. Individuelle Kontrollstrategien setzen also auch eine gehörige Portion Distanz voraus. Das gelingt dann am besten, wenn mit der Bewertung und Kontrolle der eigenen Arbeitsweisen und -ergebnisse nicht auch gleichzeitig Zensuren oder sonstige leistungsrelevante Festlegungen verbunden sind. In unterrichtlichen Prozessen kann es etwa hilfreich sein, Zielstellungen, Arbeitsverfahren, Arbeitsschritte und Leistungserwartungen transparent zu machen, um den Lernenden aufzuzeigen, was konkret von ihnen erwartet wird. Die Schüler/-innen bekommen auf diese Weise Hilfen, um selbst überprüfen zu können, ob und inwieweit sie diesen Erwartungen durch die eigene Arbeitsorganisation gerecht geworden sind. Häufige Übungen dieser Art verbessern die selbst-evaluativen Kontrollleistungen und helfen dabei, die eigenen Zugänge zu Lernaufgaben zunehmend besser zu strukturieren.

Kontrollstrategien können aber auch dadurch unterstützt werden, dass man externe Beobachter als „critical friends“ einbezieht. Das können auch Mitschüler/-innen sein, mit denen man die Arbeitsergebnisse austauscht, kritisch-konstruktiv bewertet und dabei gleich zweierlei lernt. Zum einen erfährt man, wie andere eine Lernaufgabe bewältigt haben, wie sie spezifische Zugänge genutzt haben, auf die man selbst nicht gekommen ist und was

sich bei anderen als erfolgreich oder auch als weniger hilfreich erwiesen hat. Man lernt sozusagen bei der Bewertung anderer Lernergebnisse häufig auch selbst methodisch und inhaltlich dazu. Zum zweiten lernt man aber auch, behutsam mit Kritik und Bewertungsformen umzugehen; schließlich möchte man auch selbst nicht nur negative Rückmeldungen zur eigenen Arbeit erhalten. Und schließlich sollten Lehrerinnen und Lehrer selbst eine Art Modell dafür sein, wie man Kontrollstrategien fachlich-sachlich nutzen und sozialverträglich verdeutlichen kann. Sie sollten dazu an besonders markanten Beispielen aufzeigen, was sie selbst unternehmen, um die eigene Arbeit zu optimieren, und wie sie selbst sich etwa um kritisch-konstruktive Rückmeldungen bemühen.

.....

Literatur

- Caspary, R.** (Hrsg.) (2006). Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Mandl, H. & Friedrich, H.F.** (Hrsg.) (2006). Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, U.** (Hrsg.) (2006). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schirp, H.** (2006). Zentrale quantitative Leistungsmessungen und qualitative Schulentwicklung. Die Wirkungen von High Stakes Tests in den USA. In DDS, 4/2006, 422-435.
- Schirp, H.** (2007). Dem Lernen auf der Spur. Neurobiologische Modellvorstellungen und neurodidaktische Zugänge zur Lern- und Unterrichtsgestaltung. In Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.). Unterrichtsgestaltung in naturwissenschaftlichen Fächern. Stuttgart und Leipzig: Klett.
- Schreblowski, S. & Hasselhorn, M.** (2006). Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In Mandl, H. & Friedrich, H.F. (Hrsg.). Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Steiner, G.** (2006). Wiederholungsstrategien. In Mandl, H. & Friedrich, H.F. (Hrsg.). Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Roth, G.** (2000). Das Gehirn und seine Wirklichkeit: Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Spitzer, M.** (2000). Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg und Berlin: Spektrum.

9. TEILNEHMERINNEN UND TEILNEHMER* BILDUNGSKONFERENZ 2012

*gemäß Gästeliste für den geschlossenen Konferenzabschnitt

Name	Vorname	Funktion
Akbulut-Terhalle	Gülhatun	Bildungsbüro Stadt Bielefeld
Beckmann	Susanne	Geschäftsstelle des Schulsamtes für die Stadt Bielefeld
Berndt-Schmidt	Karin	AK Schulformen, Förderschulen
Bielemeier	Amrei	Volkshochschule
Binner	Swen	Industrie- und Handelskammer Ostwestfalen zu Bielefeld
Böllhoff	Anja	Vertretung der Bielefelder Stiftungen mit dem Schwerpunkt Bildungsförderung
Brinkmann	Petra	Stellvertretende Vorsitzende des Jugendhilfeausschusses
Brodowski	Helmut	Handwerkskammer Ostwestfalen-Lippe zu Bielefeld
Buddemeier	Ilse	Gleichstellungsbeauftragte der Stadt Bielefeld
Busch	Jan	AK Schulformen, Hauptschulen
Buschmann	Harald	Rat der Stadt Bielefeld – FDP-Fraktion
Clausen	Pit	Oberbürgermeister der Stadt Bielefeld
Drescher	Harald	Bezirksregierung, Untere Schulaufsicht für die Stadt Bielefeld, Mitglied im Lenkungskreis, Leitungsteam
Ebenfeld	Ulrich	Schulformsprecher der Grundschulen
Epp	Georg	Leiter des Amtes für Jugend und Familie, Mitglied im Leitungsteam
Fette	Walter	Fachberatung der nicht kommunalen Kindertagesstätten
Fortmeier	Almut	Dezernat Schule, Bürger, Kultur Persönliche Referentin des Beigeordneten
Freyaldenhoven	Ira	Bildungsbüro Stadt Bielefeld
Großegödinghaus	Ralf	Arbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtsverbände
Grün	Gerd-Peter	Rat der Stadt Bielefeld – BfB-Fraktion
Günther	Stefan	Dezernat Schule, Bürger, Kultur Stab
Heinrich	Sylke	Beirat für Behindertenfragen
Herzog	Ronald	Vertretung der freien Kulturszene
Hirsch	Janina	DGB – Region Ostwestfalen-Lippe
Höfer	Christoph	Bezirksregierung Detmold
Hollmann	Jürgen	Schulformsprecher der Hauptschulen
Isfendiyar	Nilgün	RAA
Jockheck	Annemarie	Bildungsbüro Stadt Bielefeld
Jösting	Niels	Bildungsbüro Stadt Bielefeld
Kähler	Tim	Beigeordneter Dezernat Soziales
Kleimann	Ulrike	Schulformsprecherin der Grundschulen
Kleinkes	Marcus	Rat der Stadt Bielefeld – CDU-Fraktion
Kranzmann	Gerd	Stellvertretender Vorsitzender des Schul- und Sportausschusses
Laaser	Gundula	AK Schulformen, Hauptschulen
Lammel	Roswitha	Schulformsprecherin der Grundschulen
Lemhoefer	Dirk	Stadtsporbund

Manschmidt	Barbara	Vertreterin für Ersatzschulen – Friedrich von Bodelschwingsche Schulen
Molle	Evelyn	Mitglied im Leitungsteam für die Sekundarstufe I
Möller-Bach	Christiane	Bildungsbüro Stadt Bielefeld
Müller	Georg	Leiter des Amtes für Schule, Mitglied im Leitungsteam
Nettelstroth	Ralf	Rat der Stadt Bielefeld – CDU-Fraktion
Nolte	Mike	AK Schulformen, Berufskollegs
Norkowski	Daniel	AK Schulformen, Realschulen
Poetting	Christian	Amt für Schule Stadt Bielefeld
Rathsmann-Kronshage	Elisabeth	Rat der Stadt Bielefeld – Fraktion Bündnis 90/Die Grünen
Reinartz	Ursula	Arbeitgeberverband Bielefeld, Arbeitskreis Schule/Wirtschaft
Richter	Thomas	Agentur für Arbeit Bielefeld
Riemer	Claudia	Universität Bielefeld, Prorektorin für Studium und Lehre
Rüther	Andreas	Vorsitzender des Schul- und Sportausschusses
Saal	Reinhild	Schulformsprecherin der Förderschulen
Schätz	Torsten	AK Schulformen, Gesamtschulen
Schepelmann	Johannes	Bezirksschülervertretung
Schmelz	Martin	Rat der Stadt Bielefeld – Gruppe Bürgernähe
Schmidt	Barbara	Rat der Stadt Bielefeld – Fraktion Die Linke
Scholz	Ulrich	Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Bielefeld
Schönemann	Georgia	Leiterin des Bildungsbüro Stadt Bielefeld
Schreiber	Ulrich	Schulsozialarbeit nach Bildung und Teilhabe Stadt Bielefeld
Seifert	Martin-Theodor	AK Schulformen, Grundschulen
Seils	Andrea	Evangelische Kirche Schulreferat des Kirchenkreises Bielefeld
Sever	Yasin	Vorsitzender des Integrationsrates
Siegeroth	Klaus	REGG GmbH, Leiter des Bielefelder Jugendhauses, Mitglied im Leitungsteam
Sindermann	Josefine	AK Schulformen, Gymnasien
Sonnenberg	Gabriele	Amt für Integration
Stammler	Dr. Hans-Georg	Stadtelternrat Bielefeld
Steinhaus-Beck	Jochen	AK Schulformen, Ersatzschulen
Stölner	Dr. Robert	Persönl. Referent des Oberbürgermeisters der Stadt Bielefeld
Sunar	Sevinc	Regionale Schulberatungsstelle Stadt Bielefeld
Sundermann	Meike	AK Schulformen, Realschulen
Tittel	Hildegard	Bezirksregierung, Obere Schulaufsicht
Tscherniak	Karin	Kompetenzteam Bielefeld
van Spankeren	Dr. Lutz	AK Schulformen, Gesamtschulen
Wandersleb	Thomas	Rat der Stadt Bielefeld – SPD-Fraktion
Wandersleb	Angelika	Schulformsprecherin der Grundschulen
Wauschkuhn	Christiane	AK Schulformen, Berufskollegs –
Wehn	Heidrun	Mitglied im Leitungsteam für die Primarstufe
Weißfeld	Regine	Vorsitzende des Jugendhilfeausschusses
Witthaus	Dr. Udo	Beigeordneter Dezernat Schule / Bürger / Kultur
Wüst	Manfred	AK Schulformen, Förderschulen

Zweite Bildungskonferenz

■ **Bielefeld.** Zur zweiten Bildungskonferenz lädt das städtische Bildungsbüro am Donnerstag, 30. August, ab 16.30 Uhr ins Theaterlabor, Hermann-Kleinewächter-Straße, ein. Das Thema ist die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen. Um 17.20 Uhr hält der FameLab-Gewinner 2011, Matthias Rubart, seinen Vortrag über „Schwarze Löcher“. Antwort auf die Frage „Wie lernt das Gehirn am besten?“ gibt der Neurodidaktiker Professor Heinz Schirp ab 17.40 Uhr. Die Veranstaltung endet gegen 19 Uhr mit Musik. Infos unter www.bildungsbuero-bielefeld.de.

Einladung zur Bildungskonferenz 2012 –
Neue Westfälische Zeitung 27.8.2012

Individuelle Förderung

Bielefeld (WB). Um die individuelle Förderung von Kindern geht es bei der zweiten Bildungskonferenz, zu der das städtische Bildungsbüro einlädt. Beginn ist am Donnerstag, 30. August, 16.30 Uhr, im Theaterlabor, Dürkopp Tor 6-Gelände. Bei einem Markt der Möglichkeiten werden gelungene Beispiele, Konzepte, Maßnahmen und Projekte zum Thema »Individuelle Förderung« aus der schulischen Praxis vorgestellt. Zu Gast ist auch Matthias Rubart, NRW-FameLab-Gewinner 2011. Er zeigt ab 17.20 Uhr, wie hoch komplexe wissenschaftliche Themen in nur fünf Minuten anschaulich und unterhaltsam vermittelt werden können.

Einladung zur Bildungskonferenz 2012 –
Westfalen Blatt 27.8.2012

Mehr Talente fördern, weniger kritisieren

Bildungskonferenz soll neue Methoden vermitteln

■ **Bielefeld (nick).** „Es besteht auch weiterhin Handlungsbedarf beim Thema Bildung. Man ist in der Entwicklung nie fertig“, erklärt Oberbürgermeister Pit Clausen. Allerdings sei man bereits auf einem guten Weg.

Im Rahmen der gestrigen Bildungskonferenz im Jugendgästehaus wurden unter anderem 74 Gäste geladen, die zusammen über verschiedene Bildungsaspekte diskutierten. Dabei debattierten Vertreter von Schulen, Kirchen, Jugendhilfe und Elternrat auch über zukünftige Unterrichtsgestaltung.

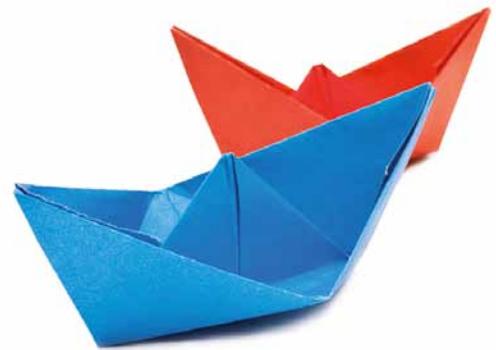
„Unser Ziel ist es, Lehrern zu vermitteln, explizit darauf zu achten, was ein Kind für Talente hat und nicht darauf, welche fehlen“, sagt Christoph Höfer, Dezernent für Bildungsregionen von der Bezirksregierung Detmold. „Außerdem gehen wir davon aus, dass Schulen mittelfristig anders aussehen wer-

den. Noch geht Individualität im Klassensystem teilweise verloren.“

Beim öffentlichen Teil im Theaterlabor standen besonders die Vorstellung von Lerntheorien und das Lernen an sich im Mittelpunkt. So wurde ein Vortrag von Dr. Heinz Schirp von der Universität Bielefeld zum Thema „Wie 'lernt' unser Gehirn?“ mit anschließender Diskussion gehalten.

Der Nachmittag stand unter dem Motto des Aristoteles-Zitates „Wir können den Wind nicht ändern, aber die Segel anders setzen“. Die Veranstaltung endete mit einem Resümee und Ausblick von Dr. Udo Witthaus, Dezernent für Schule der Stadt Bielefeld.

Doch damit ist das Thema für die Zukunft nicht abgehakt. „Unsere Idee ist, uns zielgerichtet zu entwickeln und das verfolgen wir weiter“, so Pit Clausen.



Bericht zur Bildungskonferenz 2012 –
Neue Westfälische Zeitung 31.8.2012



Auf dem Ratsgymnasium packen Schüler »Lesekisten« zu ihren Lieblingsbüchern: Sandra Schulz | erläutert Karin Stallmann und Christiane Neumann-Tacke das Konzept (von links).

Die Fähigkeiten des Einzelnen im Blick

Bildungskonferenz zur individuellen Förderung

■ Von Michael Schlager und Bernhard Pierel (Fotos)

Bielefeld (WB). Wer schulische Defizite hat, dem muss geholfen werden. Unterstützung benötigt aber auch der besonders begabte Schüler. Um die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen ist es gestern bei der 2. Bielefelder Bildungskonferenz gegangen.

»Bildung ist für uns ein zentrales Zukunftsthema«, sagte Oberbürgermeister Pit Clausen (SPD) zur Eröffnung. Deshalb gibt es seit zwei Jahren das Bildungsbüro, das die Stadt gemeinsam mit der Bezirksregierung betreibt. Dort werden Veranstaltungen und Projekte koordiniert. Fester Bestandteil ist die Bildungskonferenz. An der nehmen Vertreter von Schulen und Weiterbildungseinrichtungen teil. Die Jugendhilfe ist genauso vertreten wie Handwerkskammer und IHK, Sportverbände und Kirchen.

»Wir wollen zur Vernetzung aller Partner im Bildungsbereich beitragen«, sagt Büroleiterin Georgia Schönemann. Diesmal eben mit einer Konferenz zum Thema individuelle Förderung. Wie können unterschiedliche Standards angeglichen werden? Wie kann sich eine Schule in ihren Stadtteil hinein öffnen, so gezielter Förderangebote anbieten? Und wie können im Unterricht die Kompetenzen der Kinder besser erkannt und herausgearbeitet werden? Das waren Fragestellungen, die die Teil-

nehmer in drei »Denkräumen« diskutierten. Die Antworten wurden schließlich im Plenum zusammengetragen. Dabei bleibt es aber nicht. Alle Ergebnisse sollen bald auch im Internet abrufbar sein.

Auf die Theorie folgte die Praxis. Im Theaterlabor war ein »Markt der Möglichkeiten« aufgebaut, zeigten Schulen und Institutionen, welche Angebote sie zur individuellen Förderung bereits machen. Das Ratsgymnasium will beispielsweise die Lesekompetenz seiner Schüler fördern. Dort haben die Kinder Lesekisten zu ihren Lieblingsbüchern gebastelt, hineingepackt, was im Zusammenhang mit der im Buch erzählten Geschichte für sie wichtig ist. »So setzt sich jeder individuell mit dem Lesestoff auseinander«, sagt Lehrerin Sandra Schulze.

Manchmal aber ist noch mehr unterstützende Hilfe vonnöten. Da kann die schulpädagogische Beratung helfen. Das Spektrum reicht von Hilfen bei Leserechtschreibschwächen bis hin zur Beratung, wenn es Probleme mit Lehrkräften oder Mitschülern gibt.

»Wir können den Wind nicht ändern, aber die Segel anders setzen« – dieses Aristoteles-Zitat hatte Organisatorin Annemarie Jockheck vom Bildungsbüro als Motto für die Konferenz gewählt. Für Christoph Höfer, bei der Bezirksregierung Dezernent für die Bildungsregionen, heißt das, den Blick zu weiten: »Wir sollten nicht über eine isolierte Schullandschaft, sondern über eine weite Bildungslandschaft sprechen.«

@ www.bildungsbuero-bielefeld.de



Schulpsychologin Dr. Alexandra Berglez (links) im Gespräch mit Lehrerin Brigitte Strop.



Bielefeld

Bildungsbüro

Bildungsbüro Bielefeld

Ravensberger Straße 12, 33602 Bielefeld

Telefon: 0521 / 51 3002, Telefax: 0521 / 51 2432

E-Mail: bildungsbuero@bielefeld.de, www.bildungsbuero-bielefeld.de