

Reflexionsideen: Karteikarten

1 Einführung

Die Karteikarten enthalten 37 Begriffe, die den drei Dimensionen zugeordnet werden können: 1. Differenzierung, 2. Vermittlung und 3. Lerninhalte. Sie umreissen theoriegeleitete Aspekte, die bei der Reflexion und Weiterentwicklung von Unterricht in heterogenen Schulklassen eingesetzt werden können. Je nachdem beziehen sich die Begriffe mehr auf den einen oder andern Pol der Spannungsfelder. Zum Beispiel werden für den Bereich Differenzierung 7 Begriffe zur Gemeinsamkeits- und deren 8 zur Individuumsorientierung genannt. Diese Begriffe werden auf den Rückseiten der Karteikarten anhand von Indikatoren konkretisiert. Zur besseren Orientierung sind die einzelnen Grundlinien mit Symbolen versehen:

Differenzierung: Gemeinsamkeitsorientierung – Individuumsorientierung: 

Vermittlung: Lehrpersonorientierung – Schülerorientierung: 

Lerninhalte: Sachorientierung – Entwicklungsorientierung: 

Die Indikatoren resultieren aus der Synthese der theoretischen Grundlagen für den Unterricht in heterogenen Schulklassen. Zum besseren Verständnis der Begrifflichkeiten ist daher eine entsprechende Weiterbildung oder die individuelle Lektüre empfohlen (z.B. Michael Eckhart: Umgang mit Heterogenität – Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In: Grunder, H.-U.; Gut, A. (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Band 2. Baltmannsweiler 2010, 133-150). Die Karteikarten in ihrer momentanen Form werden als Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt. Änderungen und Weiterentwicklung derselben bleiben vorbehalten.

2 Ideen zum Umgang mit den Karteikarten

Beobachtung und Interpretation von Einzelsituationen

- Auswahl einer beobachteten Unterrichtssituation
- Gezielte Zuordnung der Situation zu den Spannungsfeldern im Würfelmodell
- a) Suche nach möglichen Entwicklungsfeldern mit Hilfe der Karten
- b) Feststellen von Gewichtungen einzelner Pole und suchen von Entwicklungsfeldern. Konkretisierung einer Entwicklungsrichtung mit Hilfe der Karten

Checkliste

- Auswählen einer Grundlinie im Würfelmodell
- Auslegen der Karteikarten
- Wählen einzelner Karten
- Reflexion zum Stellenwert der Themen auf den Karten im eigenen Unterricht

Partnerreflexion

- Auswahl einer Grundlinie und dazugehörigen Karten im Team (mit StellenpartnerIn)
- Erstellen von möglichen Beobachtungskriterien für eine Unterrichtshospitation
- Gezielte Hospitation mit anschliessendem Feedback und Anregungen für eine Weiterentwicklung des Unterrichts

Fishing

- Blinde Auswahl einer Karte aus dem Kartenpool
- Lesen der Indikatoren auf der Rückseite
- Gezielte Beobachtung und Konkretisierungen während einer festgelegten Zeit
- Beobachtungen zu Veränderungen im Gesamtmodell

Spagatübung

- Auswahl einer Grundlinie und Auslegen der dazugehörenden Karten
- Zuordnung der Karten zu den Polen
- Suchen einer polaren Entsprechung einer Karte (muss nicht in den Karten enthalten sein sondern kann selber ergänzt werden)
- Bedeutung des aufgedeckten Spannungsfeldes für den eigenen Unterricht reflektieren

3 Kopieren der Karteikarten

Es ist ausdrücklich erwünscht, dass die Karteikarten kopiert werden und im Schulalltag zum Einsatz kommen. Damit aus den folgenden Seiten Karteikarten entstehen, müssen diese doppelseitig kopiert werden. Die Seiten wurden so formatiert, dass immer die entsprechende Oberseite mit den jeweiligen Indikatoren zusammen–kommen. In der Praxis hat sich bewährt, dass die Karten ausgeschnitten werden. Es entsteht ein Satz von 37 Karten, die für die Reflexion von Unterricht in heterogenen Schulklassen gebraucht werden können.

4 Arbeiten mit den Karteikarten

Die Karteikarten sind in erster Linie gedacht als eine Hilfe für die Unterrichtsentwicklung. Einzelne Aspekte des Unterrichts können mit ihnen gezielt reflektiert und weiterentwickelt werden. Die Karteikarten fokussieren dabei auf heterogene Lerngruppen. Thematisiert werden in den Dimensionen Aspekte, die aus theoretischer und z.T. empirischer Sicht für einen guten Unterricht in heterogenen Schulklassen von Bedeutung sind. Die Karten erheben dabei nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr sollen sie zur Unterrichtsentwicklung anregen. Bei Fragen oder Hinweisen setzen Sie sich bitte direkt mit den Autoren in Verbindung (michael.eckhart@phbern.ch).

Differenzierung (Gemeinsamkeit) 1



Gemeinsamer Gegenstand

Differenzierung (Individuum) 2



Kriterien der Individualisierung

Differenzierung (Individuum) 3



Phasen der Individualisierung

Differenzierung (Individuum) 4



Langsamkeitstoleranz

Differenzierung (Individuum) 5



Fundamentum–Additum

Differenzierung (Individuum) 6



**Gestaltung der
Individualisierung**

Differenzierung (Individuum) 7



Sachbezogene Lernhürden

Differenzierung (Individuum) 8



Anleitung/Begleitung

<ul style="list-style-type: none"> • Die Individualisierung erfolgt vielfältig und nicht nur stoffbezogen. • Es werden sowohl Zeitaufwand, Komplexität oder Anzahl der Durchgänge, wie auch Hilfen, methodische Zugänge, Vorerfahrungen sowie die Kooperationsfähigkeiten berücksichtigt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die verschiedenen Kinder arbeiten an den gleichen Lernthemen. • Alle Kinder beteiligen sich an den zentralen (Unterrichts-)Prozessen in der Klasse. • Die Kinder lernen am gleichen Gegenstand auf ihrem Entwicklungsniveau.
<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder haben genügend Zeit, um die Aufgaben zu lösen. • Die Lehrperson achtet insbesondere darauf, dass auch für die schwachen Kindern genügend Zeit zur Verfügung steht. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualisierung findet in verschiedenen Phasen des Lernens statt. Nicht nur in der Übungsphase, sondern auch bei der Aufgabenstellung, der Erarbeitung, der Festigung und bei der Anwendung.
<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson ist bestrebt, zwischen individualisierenden und integrationsstiftenden Lernsituationen eine Balance zu schaffen. • Individualisierende Unterrichtsphasen werden eingerahmt durch integrationsfördernde Momente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es sind nicht immer die gleichen Kinder, welche das Additum erreichen. • Es werden nicht feste Leistungsgruppen installiert. • Das Fundamentum ist mehrdimensional, nicht einseitig auf kognitive Ziele abgestimmt.
<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder werden im individualisierenden Unterricht genau angeleitet. • Die Lehrperson begleitet die Lernprozesse im individualisierenden Unterricht. • Die Lehrperson nutzt die Zeit, um sich einzelnen Kindern zu widmen und deren Lernprozesse zu beobachten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lerninhalte werden durch das Erstellen einer fundierten Sachanalyse geprüft. • Dadurch werden sachbezogene Lernhürden („Stolpersteine“) erkannt und in der Unterrichtsplanung berücksichtigt. • Individuelle Ressourcen und Schwierigkeiten werden erkannt und durch das Bereitstellen von Hilfen wird die Individualisierung optimiert.

Differenzierung (Gemeinsamkeit) 9



Methoden der Gruppenbildung

Differenzierung (Gemeinsamkeit) 10



Kriterien für Gruppenbildung

Differenzierung (Gemeinsamkeit) 11



Gruppendynamik

Differenzierung (Gemeinsamkeit) 12



Akzeptanz

Differenzierung (Gemeinsamkeit) 13



Kontaktbedingungen

Differenzierung (Gemeinsamkeit) 14



Kooperatives Handeln

Differenzierung (Gemeinsamkeit) 15



Gemeinschaftserlebnisse

Differenzierung (Gemeinsamkeit) 16



Positive Interdependenz

<ul style="list-style-type: none"> • Es werden heterogene Gruppen gebildet. • Mädchen und Jungen arbeiten zusammen. • Positive Beziehungen zwischen den Kindern werden bei der Gruppenbildung berücksichtigt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Art/Methode der Gruppenbildung wird flexibel gehalten. • Die Gruppenbildung erfolgt spielerisch. • Bei der Gruppenbildung werden auch schwächere Kinder berücksichtigt.
<ul style="list-style-type: none"> • Das soziale Lernen ist ein fester Bestandteil des Unterrichts. • Die Kinder lernen den Umgang mit verschiedenartigen Kindern. • Kinder werden in der sozialen Perspektivenübernahme geübt. • Kinder spielen Situationen in verschiedenen Rollen durch. 	<ul style="list-style-type: none"> • Konflikte und Streitigkeiten zwischen Kindern werden in Situationen mit Kooperationsanforderungen beachtet. • Bei Kooperation stehen Hilfen zur Verfügung, welche bei entstehenden Konflikten leicht in Anspruch genommen werden können.
<ul style="list-style-type: none"> • Im Unterricht finden verschiedene Situationen, die Kooperationsmöglichkeiten eröffnen und fördern, statt. • Die Kinder werden in Konfliktsituationen im Sinne von kooperativen Lösungen angeleitet. • Gefässe für kooperatives Handeln aber auch für das Entwickeln einer Konfliktkultur werden geschaffen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder verfolgen wichtige gemeinsame Aufgaben und Ziele. • Kontakte finden in einem lohnenden und erfreulichen Klima statt. • Kontakte zwischen den verschiedenen Kindern werden durch die Lehrperson, die Schulleitung sowie die Schule sichtbar unterstützt.
<ul style="list-style-type: none"> • Alle müssen sich anstrengen für den Gruppenerfolg. • Die Gruppenmitglieder teilen ein gemeinsames Schicksal. • Erfolg des Einzelnen hängt vom Erfolg der andern ab. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinschaftserlebnisse werden mit den Kindern geplant und im Schulalltag realisiert. • Kleine Gemeinschaftserlebnisse lockern den Tagesablauf auf oder schliessen einen gemeinsamen Vormittag ab. • Es werden Rahmenbedingungen für Organisation und Durchführung von Gemeinschaftserlebnissen geschaffen.

Vermittlung (Lehrperson) 1



Lernorganisation

Vermittlung (SchülerIn) 2



Strukturierung

Vermittlung (Lehrperson) 3



Lernbegleitung

Vermittlung (Lehrperson) 4



Lernprozessdokumentation

Vermittlung (SchülerIn) 5



Lernhilfen

Vermittlung (SchülerIn) 6



Selbstbeurteilung

Vermittlung (Lehrperson) 7



Metakognition

<ul style="list-style-type: none"> • Die Lernumgebung ist strukturiert. • Lernmaterialien sind gut sichtbar und für die Kinder zugänglich vorhanden. • Ordnungshilfen für Abläufe und Arbeitsorganisation sind vorhanden. • Äussere Strukturen werden als Orientierungshilfe angeboten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernphasen werden durch gezielte Instruktion eingeleitet. • Anteile von Selbst- und Fremdsteuerung der Schüleraktivitäten werden variiert. • Klare Arbeits- und Verhaltensregeln werden eingeführt. • Für lernschwache Schülerinnen und Schüler werden gezielte Hilfen bereitgestellt.
<ul style="list-style-type: none"> • Gezielte, kriterienbezogene Beobachtungen werden gemacht und festgehalten. • Unterrichtsbeobachtungen werden regelmässig und systematisch dokumentiert. • Standortbestimmungen mit Schülern und Eltern werden ein bis zweimal jährlich oder bei Bedarf durchgeführt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zielgerichtete Eigenaktivitäten der Kinder werden eingeleitet. • Die Kinder werden beim Lernen beobachtet, • Prozesse werden theoriegeleitet interpretiert und Entwicklungen angeregt (förderdiagnostisches Handeln).
<ul style="list-style-type: none"> • Formen der Selbstbeurteilung und Lernprozessreflexion durch die Kinder werden eingesetzt. • Die Kinder führen ein altersentsprechendes Lernjournal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfen werden den Möglichkeiten und der Selbstständigkeit der Kinder angepasst eingesetzt und sind leicht zugänglich. • Es werden den Lernzielen entsprechende Veranschaulichungen verwendet. • Lernpartnerschaften und Hilfestellungen unter Kindern werden angeregt.
	<ul style="list-style-type: none"> • Lernstrategien und Denkwege werden erfragt. • Lern-, Arbeits- und Verhaltensstrategien werden erarbeitet und aufgebaut.

Vermittlung (Lehrperson) 8



Direktiver Unterricht

Vermittlung (SchülerIn) 9



**Didaktisches Material
Veranschaulichungen**

Vermittlung (Lehrperson) 10



**sprachliche
Unterstützung**

Vermittlung (Lehrperson) 11



Frontalunterricht

Vermittlung (SchülerIn) 12



Lernumgebung

Vermittlung (SchülerIn) 13



Mitverantwortung

<ul style="list-style-type: none"> • Passendes didaktisches Material und Veranschaulichungen werden ausgewählt und den Bedürfnissen der Schüler entsprechend eingesetzt. • Die Schülerinnen werden bei der Benutzung von Hilfsmitteln aber auch bei der Ablösung davon angeleitet und unterstützt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Instruktionen erfolgen präzise. • Die Kinder werden direkt und persönlich angesprochen. • Die Aufträge sind klar und verständlich formuliert. • Die Aufträge sind inhaltlich logisch aufgebaut. • Die Aufträge sind verbindlich.
<ul style="list-style-type: none"> • Es werden Phasen des Frontalunterrichts geplant, in welchen die Lehrperson schrittweise Lerngegenstände entwickelt. • Das Durchlaufen verschiedener Abstraktionsschritte wird beim Vorzeigen beachtet und bei der Vertiefung und Übung für die Individualisierung genutzt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beim Vorzeigen von Handlungen und Abläufen achtet die Lehrperson auf eine gezielte lautsprachliche Begleitung. • Begriffe werden korrekt verwendet und bei den Kindern im Wortschatz zunehmend aufgebaut.
<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler haben eine altersentsprechende Mitverantwortung bei der Auswahl von Inhalten und bei der Unterrichtsplanung. • Gefässe für eigenständiges Bearbeiten von Themen, recherchieren, forschen usw. sind im Unterricht eingeplant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lernumgebung entspricht der Entwicklung der Kinder. • Die Lernumgebung und die darin enthaltenen Materialien sind ansprechend und haben Aufforderungscharakter. • Die Lernmaterialien sprechen verschiedene Sinne an, sind vielfältig und ermöglichen selbständiges Handeln.

Lerninhalte (Sachorientierung) 1



Lerninhalte (Entwicklung) 2



Lerninhalte (Sachorientierung) 3



Lerninhalte (Sachorientierung) 4



Lerninhalte (Entwicklung) 5



Lerninhalte (Entwicklung) 6



Lerninhalte (Sachorientierung) 7



Lerninhalte (Entwicklung) 8



<ul style="list-style-type: none"> • Lerninhalte werden im Unterricht verschieden repräsentiert (effektive materielle Handlung, materialisierte Abstraktionen wie Modelle, Bilder usw.). • Die Variation der Repräsentationsebenen wird insbesondere beim Aufbau von neuen Begriffen und Handlungen beachtet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lerngegenstände, Inhalte und Themen werden lebensrelevant und der Entwicklung der Kinder entsprechend ausgewählt. • Sie werden ausgehend vom Einfachen hin zum Komplexen strukturiert. • Mögliche Lernhürden werden erkannt und bei der Planung in Bezug auf einzelne Kinder berücksichtigt.
<ul style="list-style-type: none"> • Schlüsselkompetenzen im Sinne eines Fundamentums werden festgelegt. • Die Schlüsselkompetenzen werden bei der Lernzielformulierung und bei der Beurteilung berücksichtigt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lernziele sind differenziert. • Die Lernziele nehmen verschiedene Kompetenzbereiche auf (z.B. Kognition, Sprache, Emotionalität, Soziabilität, Motorik, Wahrnehmung). • Die Lernziele gliedern sich nach der Logik der Sachstruktur.
<ul style="list-style-type: none"> • Bei der Wahl des gemeinsamen Lerngegenstandes wird darauf geachtet, dass Lerninhalte auf den verschiedenen Entwicklungsniveaus erarbeitet werden können. 	<ul style="list-style-type: none"> • Auf einen gezielten und korrekten Einsatz der Sprache wird Wert gelegt. • Bei lernschwachen Schülerinnen wird auf eine präzise Sprache in Verbindung mit Handlungen geachtet, und die Kinder werden zum Versprachlichen von Handlungen und Lernwegen angeregt. • Verinnerlichungsprozesse und Begriffsaufbau werden bewusst sprachlich begleitet.
<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson kennt den sachlogischen Aufbau der Lerninhalte und kann daraus modellhafte Entwicklungsverläufe ableiten. • Lernentwicklungen der Schüler werden beobachtet und anhand der stofflichen Vorüberlegungen interpretiert. • Anregungen in Richtung der Zone der nächsten Entwicklung werden gegeben. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernklippen werden wenn möglich bereits in der Planung erkannt und berücksichtigt. • Treten Lernblockaden im Unterricht auf werden Denkwege und Lösungsstrategien der Schüler erfragt. Die Kinder werden unter Berücksichtigung fachdidaktischer Kriterien zur Weiterarbeit angeleitet und mit Lernhilfen unterstützt.