

**Besuch Manchester: 19. – 24. September 2004**

## **Bericht**

**Pirjo Pollari (Finnland), Hans Petter Wille (Norwegen)**

Die erste Schule hat ein gemischtes Einzugsgebiet: es gab ehemals eine andere Schule, die in einem sehr problematischen Wohngebiet lag. Die Schule wurde geschlossen und eine neue wurde in einer Gegend gebaut, deren Einzugsgebiet jetzt sowohl aus Hattersley als auch aus anderen, sozial besser gestellten Gegenden besteht. Folglich hat die Schülerpopulation einen sehr gemischten sozialen und wirtschaftlichen Hintergrund. Die Schülerzusammensetzung ist jedoch fast vollständig weiß: von etwa 700 SchülerInnen bezeichnen sich nur 20 als nichtweiß und nichtbritisch. Das Schulgebäude ist neu und wurde vor weniger als zwei Jahren eröffnet. Die Schule ist sehr gut ausgestattet, die Informatik-Ausstattung zum Beispiel scheint auf dem neuesten Stand der Technik zu sein.

Die zweite Schule liegt in einer relativ armen Gegend. Die nationalen Ergebnisse der Schule (z.B. GCSE-Ergebnisse) sind jedoch hervorragend: der Prozentsatz von fünf A- Sternen zu C- Sternen liegt bei über 60 % (einschließlich GNVQs, die sich in viele GCSEs umsetzen, so dass die Ergebnisse nicht unbedingt völlig vergleichbar sind). Die Schule hat ungefähr 1000 SchülerInnen, von denen etwa 20 Prozent ihre Wurzeln in Bangladesh haben. Das Schulgebäude selbst sieht ziemlich alt und heruntergekommen aus, zumindest wenn man es mit der 1. Schule vergleicht, z.B. war die Klimaanlage nicht gut, einige Klassenräume waren klein und ziemlich dunkel, die Baumaterialien sahen abgenutzt aus und die Korridore waren überfüllt und glatt. Trotzdem war die informationstechnologische Ausstattung ausgezeichnet (viele Computerräume, interaktive Bildschirme in den meisten Klassenräumen etc.).

Beide Schulen unterrichten ihre akademischen Kernfächer wie Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften in Leistungsgruppen. Beide Schulen haben drei Leistungsniveaus: das höhere Niveau, das mittlere und das untere. Die SchülerInnen werden von der Schule den jeweiligen Leistungsgruppen auf der Grundlage ihrer Leistungsergebnisse zugeordnet, so dass weder der/die SchülerIn noch die Eltern Einfluss darauf nehmen können. An der ersten Schule werden Fächer wie Drama, Kunst und Informatik undifferenziert unterrichtet, aber die akademischen Hauptfächer werden alle leistungsdifferenziert erteilt. An der 2. Schule sind fast alle Fächer, außer „Lernen zu lernen“ und ähnliches leistungsdifferenziert. Folglich waren unsere Chancen, individualisierendes Lernen in heterogenen Gruppen zu beobachten, sehr eingeschränkt: An der 1. Schule haben wir die Fächer Kunst und Informatik und an der zweiten den Kurs „Lernen zu lernen“ beobachtet, was jeweils in heterogenen Gruppen unterrichtet wurde. Die Informatik –Stunde, die wir an der 2. Schule beobachtet haben, wurde leistungsdifferenziert erteilt.

Dennoch, wenn wir auch nicht unbedingt viele Beispiele für „beste Praxis“ hinsichtlich individualisierendes Lernens in heterogenen Gruppen angetroffen haben, haben wir einige sehr interessante Praktiken entdeckt, von denen wir meinen, dass unsere Länder und unsere LehrerInnenausbildung davon lernen könnten:



Bildung und Kultur

**Socrates**  
Comenius

- Die SchülerInnen erhalten viel Unterstützung von ihren LehrerInnen. Zum Beispiel gab es im Informatikunterricht an der 1. Schule drei Erwachsene (den/die LehrerIn und zwei TechnikerInnen/AssistentInnen/unterstützendes Personal), die aktiv an der Stunde teilnahmen, indem sie SchülerInnen einzeln und auf sehr positive Weise halfen. Die SchülerInnen waren nicht besonders „schwierig“ und benötigten auch keine Unterstützung aufgrund besonderer Bedürfnisse, folglich war eine individuelle Unterstützung in solchem Umfang mit so vielen anwesenden Erwachsenen ziemlich neu für uns.
- Sowohl die LehrerInnen als auch die SchülerInnen schienen ziemlich stolz auf ihre Schulen zu sein und das „Ethos“ und der gute Geist (z.B. das Gefühl von Gemeinschaft, Einbezogenheit und der Wert jedes Schülers/jeder Schülerin) wurden unterstützt und auch betont.
- Das „Lernen zu lernen“, d.h. die Vermittlung von Lernstrategien und –fertigkeiten für alle SchülerInnen, schien eine sehr gute Praxis zu sein. Das Ziel dieses Unterrichts war es, den SchülerInnen Fertigkeiten beizubringen, die ihnen in allen Fächern und auch im Alltag nützen. Besonders schwächeren SchülerInnen fehlen oft effiziente Lernfertigkeiten, so dass dieser Unterricht ihnen in dieser Hinsicht mehr Werkzeuge an die Hand gibt als Fachunterricht. Besonders erwähnenswert ist, dass die Lehrerin mehr Spielraum in ihrem Unterricht hatte und folglich die SchülerInnen auch mehr Freiheit bei ihren Antworten hatten (keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten), weil es für „Lernen zu lernen“ keine nationalen Standards/Curriculum und keine externen Prüfungen gibt. Die betreffende Lehrerin kannte keine anderen Schulen, die Lernen zu lernen unterrichtet hätten.
- Die Schulen halten sich sehr gut über ihre SchülerInnen auf dem Laufenden. Beide Schulen hatten sehr entwickelte, computergestützte Systeme zur Speicherung und zum Wiederfinden von Informationen über ihre SchülerInnen. Bei den Informationen handelte es sich hauptsächlich um die Aufzeichnungen ihrer Ergebnisse, aber auch um andere Dinge. An der 1. Schule konnten die LehrerInnen über dieses Intranetsystem (E-Portal) auch Anmerkungen zu Verhalten, Erfolg etc. von SchülerInnen machen.
- Die SchülerInnen hatten ständig Zugang zum Lehrplan ihres Informatik-Kurses. Sie konnten leicht zu ihren Aufgaben zurückgehen, Hilfe suchen, die Ziele nachprüfen sowie prüfen, wie gut sie persönlich in Hinblick auf die Ziele waren (auch, auf welche Note oder welches Niveau sie zusteuerten, was sie tun sollten, um eine bessere Note/ein höheres Niveau zu bekommen, etc.)

Auf der Grundlage dessen, was wir herausgefunden haben, scheinen die Faktoren, die das gegenwärtige System, in dem es nur wenige heterogene Gruppen gibt (zumindest an den Schulen, die wir besucht haben), beeinflussen, solche zu sein wie:

- Externe Beurteilung. Externe Beurteilung in ihrer Unzahl von Formen scheint eine enorme Wirkung auf Schulen, ihre Finanzen, Schülerzahl, ihren Ruf, mit einem Wort, auf ALLES zu haben. Folglich ist ihre Auswirkung auf das Lernen nicht unbedingt nur positiv: Die Schulen müssen in Anbetracht von OFSTED-Inspektionen, Ligatabelle, GCSE-Ergebnissen eine Menge Energie und Mittel aufwenden und diese Zeit und Energie werden vielleicht dem eigentlichen Unterricht entzogen. Außerdem kann der Rückkopplungseffekt all dieser Beurteilungen zu einem „teaching to the test“ führen. Bei Betrachtung der externen Beurteilung aus einer finnischen und norwegischen Perspektive erschienen ihre Vorteile und möglichen Nachteile leicht verwirrend.

- Ziemlich strenge Richtlinien des Nationalen Curriculums/der Nationalen Standards beschränken die Freiheit der LehrerInnen zu entscheiden, was sie lehren. Zumindest in einigen Fällen erhielten wir den Eindruck, dass die LehrerInnen, wenn sie keine so geregelten Richtlinien hatten, das Gefühl hatten, dass sie sich auf Inhalte konzentrieren konnten, die sie für die spezielle SchülerInnengruppe für wichtig hielten (z.B. Lernen zu lernen, Informatik- Stunden). Dann schienen sie auch mehr Zeit und Freiheit zu haben, sich auf einzelne SchülerInnen und ihre Bedürfnisse zu konzentrieren.
- Da die meisten Fächer leistungsdifferenziert unterrichtet wurden (nach Begabung, d.h., hauptsächlich nach früheren Testergebnissen eingeteilt), war die Differenzierung natürlich ein bedeutender Faktor an diesen Schulen. Wenn das Differenzierungssystem aus skandinavischer Sicht auch ziemlich fremd erscheint, sollten einige Dinge diskutiert werden. Vor allen Dingen wurden die SchülerInnen der untersten Leistungsgruppe in sehr kleinen Gruppen (z.B. 8-10 SchülerInnen) unterrichtet, wobei viel individuelle Hilfe zur Verfügung stand. Zumindest in Finnland können Gruppen viel größer sein, selbst wenn die SchülerInnen ziemlich heterogen sind, und sehr oft fühlt der/die LehrerIn sich genötigt, „die Mitte zu unterrichten“, d.h., der/die LehrerIn kann weder genug individuelle Hilfe und Unterstützung für die Schwächsten noch genügend herausfordernde Aufgaben für die Begabtesten zur Verfügung stellen. Die Frage des „Zurückhaltens“ von sehr begabten SchülerInnen schien jedoch in der obersten Leistungsgruppe kein Problem zu sein.

Wenn es um die Auswirkungen individualisierenden Lernens auf den Erwerb fachlicher und sozialer Kompetenzen geht, haben wir keine Informationen darüber. Das Angebot des individualisierenden Lernens war zu begrenzt.

Schwerbehinderte Kinder haben wir nicht gesehen, außer einer Gruppe von hörgeschädigten SchülerInnen an der 2. Schule.