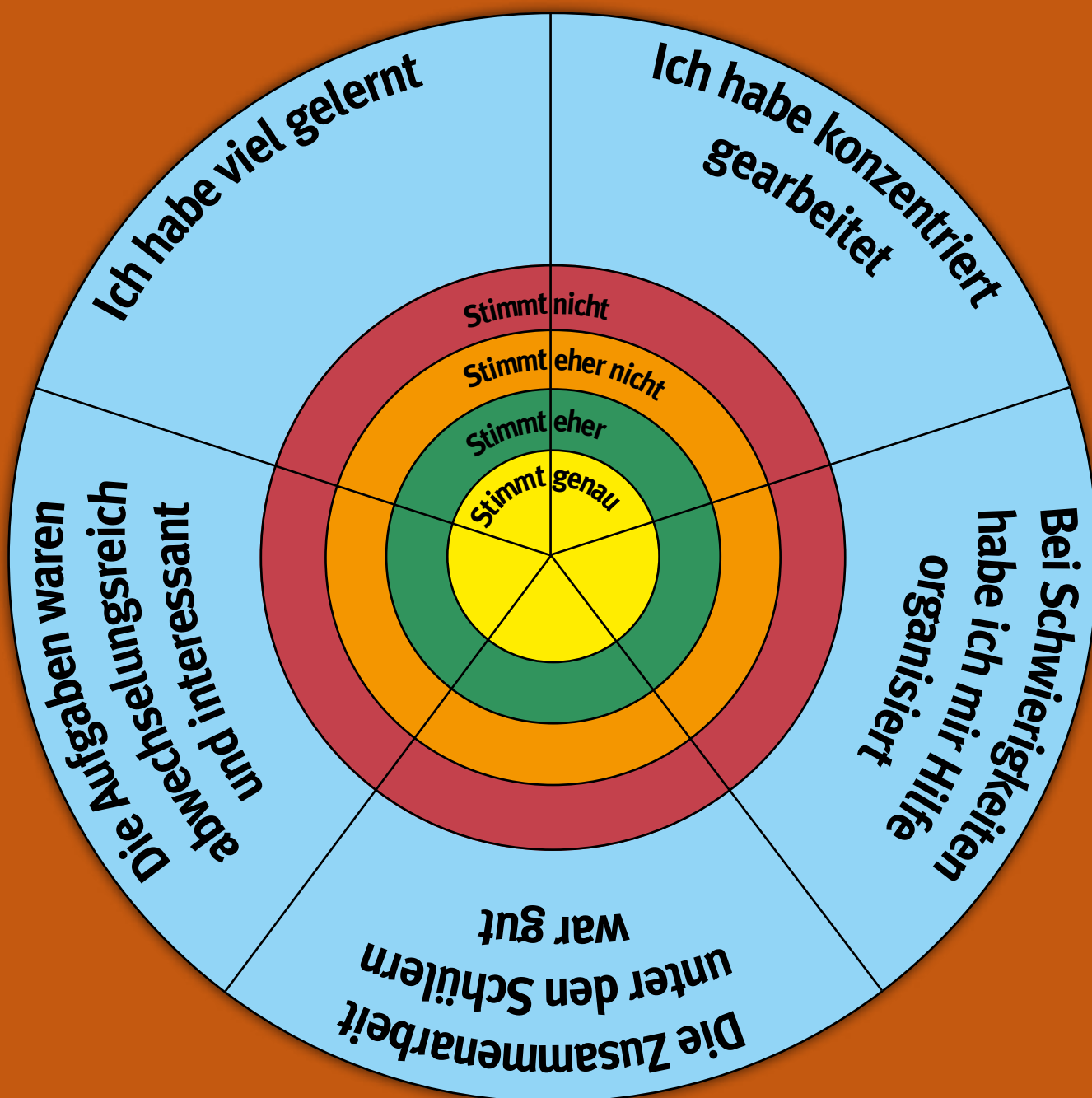


FEEDBACK IM UNTERRICHT

SERIE: SCHULE – AUSBILDUNG – BERUF

PÄDAGOGIK: KONTROVERS: GESCHLECHTERGETRENNTER SPORTUNTERRICHT?



■ **Thema**

Feedback im Unterricht

Moderation: Johannes Bastian

Johannes Bastian

- 6 Feedback im Unterricht**
 Lernen verstehen und einen Dialog über Lernen beginnen
Petra Griesel/Heide Gnaudschun
- 10 Feedback-Verfahren im Unterricht einführen**
 Kommentierte Beispiele aus einem Baukastensystem
Jürgen Friedrich/Reto Stein
- 14 Feedbackarbeit zur Förderung der Arbeit in kooperativen Lernarrangements**
 Die Reflexion über inhaltliches Lernen und Lernverhalten unterstützen
Katja Andersson/Petra Merziger
- 20 Feedback als Verfahren zur Reflexion des fachlichen Lernprozesses**
 ... zum Beispiel in den Fächern Mathematik und Ethik
Manuel Ade-Thurow
- 24 Unterricht mit den Augen der Schüler sehen**
 Erfahrungen mit dem Instrument EMU in der Sekundarstufe I
Barbara Graf/Vanessa Morlok/Bärbel Benz
- 30 Feedbackkultur in den Schulalltag integrieren**
 »Wir sind gemeinsam für gelingendes Lernen verantwortlich«
Johannes Bastian
- 35 Hinweise zur Gestaltung von Feedbackarbeit**
Anne-Katrin Püst/Natascha Thiel
- 36 Feedbackverfahren zur Unterstützung von heterogenen Lerngruppen**
 Erfahrungen mit Schülern einer 6. Klasse in einer Gemeinschaftsschule

■ **Magazin**

- | | |
|---|---|
| 54 Praxis und Verständigung | 59 Anmelderekord bei Jugend forscht 2014 |
| 55 Rekordtief bei Ausbildungsverträgen | 60 Mecklenburg-Vorpommern: Gehaltssprung für 2 000 Lehrer |
| 57 Baden-Württemberg: Mehr Geld für Privatschulen | 60 NRW investiert in die Kitas |
| 57 Wachsende Kluft zwischen Arm und Reich | 60 NRW: Überdurchschnittliches Bildungsniveau bei Zuwanderinnen |
| 57 Ausgezeichnet | 60 Studiengebühren sind Geschichte |
| 57 Besucherrekord in Museen | 60 Länder verlangen mehr Steuergeld für Bildung |
| 58 Streitfall Erdkunde: Naturwissenschaft oder Gesellschaftswissenschaft? | 62 Materialien |
| 58 Zu viel Freiheit fördert Ungleichheit | 63 Termine |
| 59 Kinder mögen Ganztagsangebote | 66 Impressum |
| 59 Väter gehen häufiger aber kürzer in Elternzeit | 19 Einzelheftbestellung |

■ Beitrag

Alexander Wertgen/Matthias Hölzner

40 **Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung – auch am Gymnasium**

Erfahrungen mit Veränderungen auf der organisatorischen, der personellen und der didaktischen Ebene

Nur wenige Gymnasien beteiligen sich derzeit an der Entwicklung und Erprobung von inklusiver Arbeit. Die Erfahrungen eines Gymnasiums in Essen zeigen, dass diese Herausforderungen eine Entwicklung vor allem des Unterrichts bewirken, die für alle ein Gewinn ist. Das heißt: Auch Gymnasien können die Chancen von Inklusionsarbeit für die Entwicklung der pädagogischen Arbeit nutzen. Insbesondere der individuelle Förderbedarf aller Kinder und die Potentiale von Differenzierung kommen so stärker in den Blick.

■ Serie

Dauerbrenner der Bildungspolitik:
Forschung – Umsetzung – Konsequenzen
4. Folge

Klaus Klemm

44 **Schule – Ausbildung – Beruf** Vielfältige Wege und unterschiedliche Perspektiven

Im vierten Teil der Serie zu »Dauerbrennern der Bildungspolitik« stellt *Klaus Klemm* den aktuellen Stand des Übergangs von der Schule in den Beruf vor. Dabei untersucht er die Übergänge in die Berufsausbildung, aber auch die Wege derer, die im Übergangssystem »landen«. Skizziert werden die Bildungs- und Ausbildungsangebote und die Verteilung der Schüler darauf. Aber auch die Chancen derer, die ohne Bildung und Ausbildung ins Leben entlassen werden, werden analysiert.

■ PÄDAGOGIK: KONTROVERS

48 **Geschlechtergetrennter Sportunterricht?**

PRO: Christa Kleindienst-Cachay

CONTRA: Judith Frohn

Jungen und Mädchen werden heute – wie in allen Fächern – auch im Sport gemeinsam unterrichtet. Ist diese Errungenschaft der Frauenbewegung noch zeitgemäß? Was spricht für das Konzept und die Möglichkeit eines geschlechtergetrennten Sportunterrichts und was für die Weiterentwicklung eines geschlechtersensiblen – und damit gemeinsamen – Unterrichts? Wenn es in der Praxis einen zunehmenden Frust bei Schülerinnen und Lehrerinnen gibt, dann sollte über Veränderungen nachgedacht werden – darüber könnten sich die Kontrahenten einig sein.

■ Rezensionen

Andrea Gergen

50 **Mentor sein: Referendare und Praktikanten betreuen**

Die Betreuung von Studierenden und Referendar(inn)en ist für viele Lehrpersonen selbstverständlicher Bestandteil des Berufsalltags. Sowohl für den einzelnen als auch für die Lehrerbildung insgesamt ist diese Arbeit von großer Bedeutung – gleichwohl wird sie wenig beachtet. Dies kann sich mit der Einführung der Praxissemester ändern. Aber auch jetzt schon gibt es empfehlenswerte Handreichungen zur gemeinsamen Arbeit von Mentoren und angehenden Lehrpersonen im Ausbildungsfeld.

Jörg Schlömerkemper

53 **Empfehlungen**

■ P.S.

Reinhard Kahls Kolumne

64 **Der Mensch ist gar nicht gut ...**

Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung – auch am Gymnasium

Erfahrungen mit Veränderungen auf der organisatorischen, der personellen und der didaktischen Ebene

Nur wenige Gymnasien arbeiten derzeit inklusiv. Überzeugender und anregender als grundsätzliche Diskussionen sind auch hier Erfahrungen. Der Beitrag beschreibt hilfreiche organisatorische Veränderungen, Entwicklungen der professionellen Einstellungen und Herausforderungen der Teamarbeit und der didaktischen Gestaltung des Unterrichts. Dabei wird erkennbar, dass auch Gymnasien die Chancen von Inklusionsarbeit nutzen können.

ALEXANDER WERTGEN/
MATTHIAS HÖLZNER

In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion und voraussichtlich auch in den kommenden Jahren darf »Inklusion« durchaus als eins der bestimmenden Themen bezeichnet werden. Der vorliegende Beitrag über Erfahrungen mit inklusivem Unterricht möchte dazu beitragen, das Thema Inklusion auf Fragen didaktischen und pädagogischen Handelns zu beziehen.

Schulische Veränderungen

Die Alfred Krupp Schule im Westen von Essen ist ein kleines Gymnasium mit knapp 600 Schülerinnen und Schülern und versteht sich als Stadtteilschule, deren Schülerschaft die schwierigen sozialen Bedingungen des Stadtteils widerspiegelt. Seit 2010 werden hier auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet. Es gibt Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich des Lernens, der emotionalen und sozialen Entwicklung und mit Autismus. Das gemeinsame Lernen soll mit der Chance verbunden sein, das erzieherische

Potenzial des Gymnasiums für alle Kinder und Jugendlichen zu erschließen.

Augenfällig sind zunächst durch den Inklusionsprozess bedingte äußere Veränderungen der Schule, beispielsweise der Differenzierungsraum, der zwei integrativen Lerngruppen¹ zur Verfügung steht. Er befindet sich zwischen den Klassenräumen der beiden Gruppen und wird von allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen genutzt.

Verändert haben sich auch zwei Organisationsprinzipien: eine möglichst heterogene Zusammensetzung der Gruppen und der Einsatz möglichst weniger Lehrerinnen und Lehrer pro Gruppe. Auch dies nützt allen Kindern, auch wenn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig ein besonders starkes Bedürfnis nach verlässlichen Bezugspersonen haben. In einer der integrativen Lerngruppen unterrichten beispielsweise nur sechs Lehrkräfte.

Zur Veränderung der schulischen Bedingungen zählt auch die Entwicklung einer schulweiten Akzeptanz für Behinderungen. Dabei haben wir unterschiedliche Wege der Akzeptanzentwicklung erprobt wie beispielsweise die Einbindung der Schülerin-

nen und Schüler mit Förderbedarf in Schulveranstaltungen, gemeinsame Theateraufführungen der integrativen Lerngruppen, gemeinsame Kurse mit Schülerinnen und Schülern anderer Klassen sowie die gemeinsame Arbeit im Rahmen von Projekten.

All diese Veränderungen fordern einen kompetenten Umgang mit Heterogenität auf der didaktischen Ebene – insbesondere die den unterschiedlichen Bedürfnissen gemäße Modifikation von Unterrichtsmaterialien und Aufgabenstellungen. Damit fördern wir die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und gleichzeitig das soziale Lernen aller Schüler.

Veränderungen bei den Lehrerinnen und Lehrern

Unsere Erfahrungen zeigen, dass sich im Prozess der unterrichtlichen Veränderungen gleichsam unter der Hand die Einstellungen und Haltungen der Lehrerinnen und Lehrer weiterentwickeln. Förderpädagoginnen und -pädagogen fühlen sich zunächst einmal vor allem für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig.

In der Praxis aber sind sie mitverantwortlich für eine Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen aller Schülerinnen und Schüler, für die Abstimmungen bei der Vor- und Nachbereitung von Unterricht und die gemeinsame Beratung bei Fragen der Planung und Auswertung des Unterrichts. Hinzu kommen beratende Tätigkeiten bei der Einrichtung von neuen Fächern, z. B. Hauswirtschafts- und Arbeitslehre oder Technik, bei Fragen des schulischen Nachteilsausgleichs, bei der Beantragung von Hilfen zur Erziehung beim Jugendamt oder bei der Einweisung von Integrationshelfern. All das fordert von den Lehrkräften für Sonderpädagogik zunächst eine Integration in die Kultur der jeweiligen inklusiven Schule – in diesem Fall beispielsweise in die Kultur eines Gymnasiums mit seinem besonderen Leistungsbegriff und -anspruch.

Dies gilt in ähnlicher Weise für die Lehrkräfte der Regelschule. In unserer Schule ist der Unterrichtsalltag durch die Einrichtung der ersten integrativen Lerngruppe² durch viele neue Ideen bereichert worden. Im inklusiven Unterricht arbeiten die Lehrkräfte häufig in Doppelbesetzung, sowohl im Team von Sonderpädagogen und Nicht-Sonderpädagogen als auch in Teams von Regelschullehrkräften. Das Arbeiten im Team fordert ein Umdenken bei allen Beteiligten. Teamteaching erfordert Absprachen über scheinbare »Selbstverständlichkeiten«, die Entwicklung einer gemeinsamen fachlichen und pädagogischen Linie und Räume und Zeiten für Teambesprechungen. Teamarbeit ist darüber hinaus mit schul- und unterrichtsorganisatorischen sowie mit persönlichen Herausforderungen verbunden (vgl. Eberwein/Knauer 2009). Dies gilt insbesondere dann, wenn Regelschullehrerinnen und -lehrer alleine in integrativen Lerngruppen unterrichten. Auch das Mitwirken in der Förderplanarbeit ist für Regelschullehrerinnen und -lehrer ungewohnt. Da ein nicht unerheblicher Teil der Unterrichtsverpflichtung in nicht-inklusive Lerngruppen unverändert bleibt und niemand plötzlich zum »Inklusionslehrer« wird, setzen sich gerade Regelschullehrerinnen und -lehrer in einem Teilbereich ihrer Arbeit mit vielen neuen Herausforderungen auseinander.

Unterrichtliche Veränderungen

Die Veränderung des Unterrichts ist entscheidend für das Gelingen inklusiver Lernprozesse (vgl. beispielsweise Prengel 2012, S. 175) und umfasst alle Ebenen: die Unterrichtsorganisation einer Schule, das Classroom-Management sowie die Didaktik und Methodik im Fachunterricht.

... auf der organisatorischen Ebene

Veränderungen auf der organisatorischen Ebene betreffen die Einführung eines 90-Minuten-Modells, des Klassenrats, schulinterner Vergleichsarbeiten, eines verbindlichen Ordnungssystems und von Freiarbeitsphasen.

An der gesamten Schule wurde mit der Einrichtung integrativer Lerngruppen das 90-Minuten-Modell eingeführt. Weil dadurch in der Regel nur drei Fächer pro Tag unterrichtet werden, erteilen nur maximal drei Lehrkräfte Unterricht. 90 Minuten bieten zudem genügend Zeit und Raum für offene Unterrichtsmethoden und den Wechsel von Sozialformen, Methoden, Angeboten und Aktivitäten.

Außerdem wurden in allen Klassen der Sekundarstufe I *Klassenlektionsstunden* eingeführt, die in den integrativen Lerngruppen in der Form des »Klassenrats« (vgl. Blum/Blum 2012) durchgeführt werden. In diesem sozialintegrativ wirkenden »Raum« besprechen und bearbeiten die Schülerinnen und Schüler Alltagsprobleme und Konflikte; gleichzeitig planen sie hier viele Klassenaktivitäten, die das so wichtige Gemeinschaftsgefühl stärken.

Als dritte große Veränderung wurden für alle Klassen der Sekundarstufe I *Vergleichsarbeiten zur schulinternen Standardsicherung* eingeführt. Inklusion wird am Gymnasium wahrscheinlich nur erfolgreich sein können, wenn die Qualität des Unterrichts nicht darunter leidet. Leider hat das vielleicht größte Plus des Lernens in integrativen Lerngruppen, das »dichte« tagtägliche soziale Lernen, in gymnasialen Leistungsmessungskategorien bislang noch keinen Platz.

Der soziale Lernstand einer Lerngruppe lässt sich jedoch evaluieren: Zum Jahresbeginn 2013 stimmten

72% der Regelschüler-Eltern der Jahrgangsstufe 6 dem Satz »Ich bin mir sicher, dass mein Kind in der integrativen Lerngruppe nicht schlechter oder langsamer lernt als in einer »normalen« Klasse.« zu, in einer anderen integrativen Lerngruppe stimmten dieser Aussage sogar 87,5% zu. Die in integrativen Lerngruppen unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen gaben an, dass das »Sozialverhalten der integrativen Lerngruppen in den meisten Fällen besser als in den anderen Klassen« ist und dass die Atmosphäre von einem »Sozialen Miteinander geprägt ist: Leistungsstarke helfen, verbessern und organisieren Arbeitsphasen selbstständig«. Hier zeigt sich, dass »an Gymnasien ein ausgeglicheneres Sozialverhalten von den Mitschülerinnen und Mitschülern erwartet werden« kann (Schöler 2010, S. 4).

Auch fachlich kann eine erste Zwischenbilanz beruhigend wirken: Während in den bisher durchgeführten Vergleichsarbeiten die Leistungen der integrativen Lerngruppen in Englisch unter und in Mathematik leicht unter den Leistungen der Parallelklassen lagen, waren sie in Deutsch in beiden Vergleichsarbeiten stärker als ihre Parallelklassen.

Verändert haben wir die Organisation des Unterrichts, das Classroom-Management sowie die Didaktik des Fachunterrichts.

Weitere schulorganisatorische Entwicklungen sind die Einführung eines festen *Ordnungssystems* für alle Kinder in integrativen Lerngruppen: Ein »Arbeitsordner« enthält alle Arbeitsblätter, Unterrichtsmitschriften sowie Organisationshilfen, in einem »Fertigordner« werden Materialien aus abgeschlossenen Unterrichtsreihen gesammelt und archiviert. Eine tief greifende Veränderung in Bezug auf den Unterricht ist die Einführung von *Freiarbeitssequenzen* (vgl. Prengel 2012, S. 178). Vier Stunden in der Woche sind im Stundenplan als Freiarbeitsstunden (»Bunte Stunden«) angesetzt; die Stunden werden aus den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und einem (wechselnden) Fach der Fächergruppe II genommen. Während der Bunten Stunden können Aufgaben aus diesen vier Fächern bearbeitet werden; es kann

aber auch an fachbezogenen Projekten oder Wettbewerben sowie fächerübergreifenden Projekten gearbeitet werden, die in monatlichen Pensenplänen dokumentiert werden. Während der Bunten Stunden können alle Schülerinnen und Schüler an ihrer individuellen Aufgabe gemeinsam lernen. Sie lernen, sich selbst zu organisieren und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten realitätsnah einzuschätzen.

... auf der Ebene des Classroom-Managements

Classroom-Management soll möglichst viele alltägliche Abläufe in der Lernumgebung selbsterklärend entlasten. Ein gutes Beispiel hierfür ist der »Postkasten«, den jedes Kind besitzt und in den es täglich schaut, ob es von einer Lehrkraft eine individuelle Information bekommen hat oder ob ein Arbeitsblatt oder eine Projektarbeit korrigiert worden ist. Auch die »1-2-3-Methode« (vgl. Phelan/Schnour 2005) entlastet Abläufe: Wenn Schülerinnen und Schüler dauerhaft den Unterricht stören, ist keine langatmige Ansage der Lehrkraft nötig und auch ein Gespräch mit den danach in

Neu sind das 90-Minuten-Modell, der Klassenrat, Vergleichsarbeiten, ein verbindliches Ordnungssystem und Freiarbeitsphasen.

der Klasse unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen ist überflüssig, weil die Information darüber, welches Kind möglicherweise heute keinen guten Tag erwischte, der »1-2-3-Tafel« zu entnehmen ist. Dieses Instrument ist für die gesamte Lerngruppe eingeführt worden und findet dort eine große Akzeptanz. Bislang kam die Tafel häufiger bei Regel- als bei Förderschülerinnen und -schülern zum Einsatz. Hinzu kommen eine Reihe von selbsterklärenden Symbolen (beispielsweise das »Flüster-Pflicht-Symbol« für Arbeitsphasen) oder der Einsatz von Gegenständen (beispielsweise Teppichfliesen zum Arbeiten auf dem Boden), die von den Kindern selbstorganisiert verwaltet werden. Treffend beschreibt der von Prengel verwendete Begriff der »vielseitigen pädagogischen Umgebung« das Konzept unserer Schu-

le, ebenso wie ihr Hinweis, dass hierzu auch »Musikinstrumente und Computer, räumliche Arrangements für Theaterspiel und naturwissenschaftliche Experimente, Bibliothek und Spiel- und Bewegungsmaterial« (Prengel 2012, S. 179) gehören.

... auf der Ebene des Fachunterrichts

Offene Unterrichtsformen bieten auch im Fachunterricht Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung von Lernprozessen. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf benötigen für die Bearbeitung von Aufgaben mehr Zeit und Unterstützung. Verhaltensbedingte Störungen des Unterrichts können eine weitere Herausforderung zur individuellen Unterstützung darstellen. Dies weist aber nur darauf hin, was sonst verdeckt bleibt, dass nämlich alle Kinder einen *individuellen Förderbedarf* haben, der eine entsprechende Berücksichtigung im Unterricht erfordert. Außerdem werden die Schülerinnen und Schüler in offenen Unterrichtsformen sensibel für die Bedürfnisse ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. So können sich im Unterricht eine Kultur des Helfens und auch eine Kultur der *Anerkennung individueller Leistungen und Lernfortschritte* entwickeln.

Als sehr hilfreich hat sich nach unseren Erfahrungen die Einführung von *einheitlichen Symbolen zur Markierung des Schwierigkeitsgrades* einer Aufgabe erwiesen. Diese wurden vom Kollegium während einer hausinternen Fortbildung erarbeitet, so dass die Symbole nun in allen Fächern und in allen integrativen Lerngruppen einheitlich verwendet werden. Jede Schülerin und jeder Schüler weiß unmittelbar, wie schwer eine gestellte Aufgabe einzuschätzen ist beziehungsweise ob die Aufgabe überhaupt für sie oder ihn geeignet ist.

Auf äußere Differenzierung wird in den integrativen Lerngruppen unserer Schule so weit wie möglich verzichtet. Hier findet der Unterricht überwiegend an Gruppentischen statt, wobei an jedem Tisch mindestens eine Förderschülerin oder ein Förderschüler sitzt. Damit folgen wir dem didaktischen Ansatz, der in theoretischen Konzepten, aber auch in ersten inklusiven Lehrwerkskonzeptionen fast durchgängig favorisiert wird (vgl.

Luckfiel 2013, S. 15; Feuser 1995, S. 168). Gleichzeitig gibt es in der Praxis auch Situationen, in denen äußere Differenzierung allen Kindern zugute kommt. Solche Situationen sind beispielsweise der Einzelunterricht für ein Kind der fünften Klasse, dessen Lese- und Schreibenlernprozess noch nicht abgeschlossen ist; der reizreduzierte Einzelarbeitsplatz eines autistischen Jungen in einem Nebenraum oder die phasenweise äußere Differenzierung im Englischunterricht für einzelne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, für die das Sprechen und Zuhören in der Fremdsprache eine Überforderung darstellt. Konstitutiv für unseren Unterricht ist das Lernen am »gemeinsamen Gegenstand« (Feuser 1995, S. 168). Die Fachschaften erarbeiten nach und nach ein »schulinternes inklusives Curriculum«, in dem *alle* Schülerinnen und Schüler mit den für sie geltenden Kompetenzanforderungen Berücksichtigung finden.

Die Lernprozesse der integrativen Gruppen werden durch pädagogische Diagnostik regelmäßig begleitet. Im Fach Deutsch etwa nimmt die Schule am Duisburger Sprachstandstest teil, der den Lernstand der Kinder zu Beginn der Klasse 5 in den verschiedenen Kompetenzbereichen erhebt. Bewährt haben sich auch onlinebasierte Testungsverfahren (»Online-Diagnosen«), auf deren Grundlage für die Kinder individuelle Förderhefte zusammengestellt werden können.

Fazit und Ausblick

Die Einblicke in die Inklusionsarbeit an einem Gymnasium zeigen, dass sowohl die schulorganisatorische als auch die personale Ebene und allem voran die unterrichtliche Ebene von zahlreichen Veränderungen betroffen sind. Befunde der Inklusionsforschung (vgl. Eberwein 1996) zeigen, dass die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein pädagogisch intensiv zu begleitender Prozess bleibt. Offen sind derzeit noch Fragen nach der Vergabe von Schulabschlüssen an Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Gymnasien oder nach der Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf.

Die nachhaltigsten Veränderungen sind zukünftig sicherlich dort

zu erwarten, wo eine inklusive Unterrichtspraxis wissenschaftlich evaluiert und gemeinsam reflektiert wird – und wo die Ergebnisse dieser Arbeit Eingang in die schulische Arbeit finden.

Anmerkungen

- ¹ Wenn im Folgenden von »integrativen Lerngruppen« die Rede ist, soll dies den Prozesscharakter auf dem Weg von der Integration zur Inklusion betonen.
- ² Für die Einrichtung der ersten integrativen Lerngruppe hat vor allem *Gabriele Diestelhorst* als Sonderpädagogin konzeptionelle Grundlagen erarbeitet und etabliert, gemeinsam mit *Berthold Urch* (Schulleiter) und *Ursula Gierdal* (erweiterte Schulleitung).

Literatur

Blum, E./Blum, H. J. (2012): Der Klassenrat: Ziele, Vorteile, Organisation. Mülheim a. d. R.
Eberwein, F. (1996): Sozialpsychologische Untersuchungen zur Stigmatisierung und Diskriminierung so-

wie zum Selbstkonzept so genannter Lernbehinderter. In: H. Eberwein, (Hg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim, S. 192–211
Eberwein, H./Knauer, S. (2009): Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In: H. Eberwein/S. Knauer (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim, 7. Aufl., S. 422–432
Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche – zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt.
Luckfiel, H. (Hg.) (2013): deutsch. kombi plus 1 – Materialien für inklusiven Unterricht. Stuttgart, S. 13–40
Phelan, T./Schonour, S. (2005): Die 1-2-3-Methode – für Lehrer. Konsequenz zum Lernen motivieren und Störungen vermeiden. Mülheim a. d. R.

Prengel, A. (2012): Humane entwicklungs- und leistungsfördernde Strukturen im inklusiven Unterricht. In: V. Moser (Hg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart, S. 175–183

Die Erfahrungen mit Inklusion zeigen, dass alle Kinder einen individuellen Förderbedarf haben.

Schöler, J. (2010): Grenzenlos gemeinsam: Auch – gerade! – warum nicht? am Gymnasium. Vortrag in Köln am 14. 3.2010. <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-grenzenlos.html>

Alexander Wertgen ist Diplom-Pädagoge und Lehrer für Gymnasien, Gesamtschulen und Sonderschulen.
E-Mail: alexwertgen@web.de

Dr. Matthias Hölzner ist Lehrer an der Alfred Krupp Schule und Lehrbeauftragter am Lehrstuhl für Linguistik und Sprachdidaktik der Universität Duisburg-Essen.
E-Mail: mhoelzner@gmx.de
Adresse der Schule: Margaretenstr. 40, 45144 Essen

Die Akademie des Deutschen Schulpreises vergibt Hospitationsstipendien an Preisträgerschulen

Sie möchten eine Woche an einer Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises hospitieren, den Schulalltag kennen lernen und mit vielen Ideen an Ihre eigene Schule zurückkehren? Dann bewerben Sie sich!

Wer kann teilnehmen?

Schulleitungsmitglieder, Lehrer und sonstige pädagogische Mitarbeiter aller Schularten in Deutschland

Wann kann man sich bewerben?

Vom 1. März bis zum 30. April 2014

Wo gibt es weitere Informationen?

www.deutscher-schulpreis.de/hospitationsprogramm

PÄDAGOGIK

Einzelheftbestellung

2002 – 2014

Bitte senden Sie die angegebenen Hefte an:

Name	Datum

Straße	Unterschrift

PLZ, Ort	

Mit diesem Formular können Sie Einzelhefte der Zeitschrift PÄDAGOGIK bestellen. Wählen Sie aus und schicken Sie diese Seite an den Pädagogische Beiträge Verlag. Selbstverständlich können Sie auch faxen oder mailen.

Pädagogische Beiträge Verlag
Rothenbaumchaussee 11
20148 Hamburg

Fax: (0 40) 4 10 85 64

E-Mail: paedagogik-einzelheft@web.de

Preise ab 1990: Einzelheft € 5,00; Doppelheft € 7,50.
 Preise ab Heft 7-8/2001: Einzelheft € 6,00; Doppelheft € 8,50. Preise ab 7-8/2005: Einzelheft € 6,50; Doppelheft € 9,00. Bei Bestellungen ab 20 Exemplare: Einzelheft € 4,50; Doppelheft € 6,50; alle Preise zuzüglich Versandkosten.

- 2002**
- ___ 1/02 In Gruppen lernen
 - ___ 2/02 Hilfen für den Berufseinstieg
 - ___ 3/02 Praxishilfen Unterrichtsentwicklung
 - ___ 4/02 Orientierung bieten
 - ___ 5/02 Wahrnehmen und Gestalten/
Ästhetik im Schulalltag
 - ___ 6/02 Armut in der Schule
 - ___ 7-8/02 Belastung und Entlastung/
Schule der Nachdenklichkeit
 - ___ 9/02 Motivation
 - ___ 10/02 Anders Arbeiten mit neuen Medien
 - ___ 11/02 Wandel im Lehrerberuf
 - ___ 12/02 Tipps für besseren Unterricht
- 2003**
- ___ 1/03 Streitschlichtung
 - ___ 2/03 Lernen nach PISA
 - ___ 3/03 Angriffe auf den Lehrerberuf
 - ___ 4/03 Diagnostische Kompetenz
 - ___ 5/03 Selbstgesteuertes Lernen
 - ___ 6/03 Schule gemeinsam gestalten
 - ___ 7-8/03 Schule und Unterricht aus Schülersicht/
Zukunft der Bildung
 - ___ 9/03 Heterogenität und Differenzierung
(vergr.)
 - ___ 10/03 Problemschüler
 - ___ 11/03 Arbeitsökonomie im Lehreralltag
 - ___ 12/03 Disziplin
- 2004**
- ___ 1/04 Methoden im Wandel (vergr.)
 - ___ 2/04 Ganztagschule
 - ___ 3/04 Die gute Präsentation
 - ___ 4/04 Berufsorientierung und Lebensplanung
 - ___ 5/04 Verantwortung übernehmen
 - ___ 6/04 Standardsicherung konkret
 - ___ 7-8/04 Fördern und Ermutigen/
Schule leiten im Dialog
 - ___ 9/04 Erziehender Unterricht
 - ___ 10/04 Schulinterne Qualifizierung
 - ___ 11/04 Klassenklima
 - ___ 12/04 Offener Unterricht

- 2005**
- ___ 1/05 Aufmerksamkeit
 - ___ 2/05 Suchtprävention
 - ___ 3/05 Beim Lernen helfen
 - ___ 4/05 Krisen – Unfälle – Reaktionen – Hilfe
 - ___ 5/05 Tests und Unterrichtsqualität
 - ___ 6/05 Beraten
 - ___ 7-8/05 Lehrerbildung unterstützt Schulentwicklung/
Pensionierung. Abschied vom Beruf
 - ___ 9/05 Standards für pädagogisches Handeln
 - ___ 10/05 Bewegter Unterricht
 - ___ 11/05 Intelligentes Üben
 - ___ 12/05 Dem Lernen Zeit geben (vergr.)
- 2006**
- ___ 1/06 Individualisierung
 - ___ 2/06 Autorität
 - ___ 3/06 Schulentwicklung – Widersprüche,
Problemzonen, Perspektiven
 - ___ 4/06 Mittelstufe neu gestalten
 - ___ 5/06 Kritikfähigkeit
 - ___ 6/06 Erfahrungslernen im Fachunterricht
 - ___ 7-8/06 Konkurrenz der Weltbilder/Gesamtschule –
Umgang mit Heterogenität
 - ___ 9/06 Neue Wege in der Elternarbeit
 - ___ 10/06 Selbstständige Schule
 - ___ 11/06 Konflikte lösen
 - ___ 12/06 Kreativer Unterricht (vergr.)
- 2007**
- ___ 1/07 Ordnung und Disziplin
 - ___ 2/07 Unterricht evaluieren und entwickeln
 - ___ 3/07 Zentrale Prüfungen
 - ___ 4/07 Arbeiten im Team
 - ___ 5/07 Brennpunktschulen
 - ___ 6/07 Lesen und Verstehen
 - ___ 7-8/07 Selbstregulation lernen/
Schulkultur gestalten
 - ___ 9/07 Beruf: LehrerIn
 - ___ 10/07 Unterricht vorbereiten
 - ___ 11/07 Instruktion im Unterricht
 - ___ 12/07 Umgang mit Heterogenität (vergr.)
- 2008**
- ___ 1/08 Projektunterricht gestalten
 - ___ 2/08 Respekt und Anerkennung
 - ___ 3/08 Aufgabenkultur
 - ___ 4/08 Schulinterne Curricula
 - ___ 5/08 Medienwelten – Jugendwelten
 - ___ 6/08 Lernen inszenieren – Interesse wecken
 - ___ 7-8/08 Regionale Bildungsnetzwerke/
Kulturtechniken – neu betrachtet
 - ___ 9/08 Techniken für selbstständiges Arbeiten
 - ___ 10/08 Spannungen im Kollegium
 - ___ 11/08 Vor der Klasse stehen
 - ___ 12/08 Regeln – Grenzen – Konsequenzen
(vergr.)
- 2009**
- ___ 1/09 Gesprächsführung (vergr.)
 - ___ 2/09 Classroom Management
 - ___ 3/09 Unterstützungssysteme
 - ___ 4/09 Offenen Unterricht weiterentwickeln
 - ___ 5/09 Übergang Schule – Beruf
 - ___ 6/09 Leistung sehen, fördern, bewerten
 - ___ 7-8/09 Schülerbeteiligung/Erinnern
 - ___ 9/09 Praktikanten, Referendare und
Mentoren
 - ___ 10/09 Arbeitsfreude
 - ___ 11/09 Neue Tipps für guten Unterricht
 - ___ 12/09 Diagnostizieren und Fördern (vergr.)

- 2010**
- ___ 1/10 Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung
 - ___ 2/10 Rechtsextremismus und Schule
 - ___ 3/10 Alternativen zum 45-Minuten-Takt
 - ___ 4/10 Schule als Erfahrungsraum
 - ___ 5/10 Die eigene Schule umbauen
 - ___ 6/10 Sprachkompetenz fördern
 - ___ 7-8/10 Reformpädagogik – Nähe – Distanz/
Web 2.0 im Unterricht
 - ___ 9/10 Sexuelle Gewalt und Schule
 - ___ 10/10 Belastung – Entlastung
 - ___ 11/10 Binnendifferenzierung konkret
(vergr.)
 - ___ 12/10 Lernen sichtbar machen
- 2011**
- ___ 1/11 Mobbing (vergr.)
 - ___ 2/11 Schüler beim Lernen beraten
 - ___ 3/11 Jungen fördern
 - ___ 4/11 Lernen durch Engagement
 - ___ 5/11 Mit Lücken umgehen
 - ___ 6/11 Pubertät
 - ___ 7-8/11 Fächerverbindendes Lernen/
Strukturen im Kollegium schaffen
 - ___ 9/11 Vielfalt gestalten
 - ___ 10/11 Schulinterne Fortbildung
 - ___ 11/11 Mit schwierigen Schülern umgehen
(vergr.)
 - ___ 12/11 Präsentieren lernen
- 2012**
- ___ 1/12 Arbeitsdisziplin
 - ___ 2/12 Fördernde Bewertung
 - ___ 3/12 Praxishilfen Klassenleitung (vergr.)
 - ___ 4/12 Lehren gemeinsam verbessern
 - ___ 5/12 Die neue Sekundarschule
 - ___ 6/12 Schüler als Lernhelfer
 - ___ 7-8/12 Problemlösendes Lernen/
Lernen für die Welt von morgen
 - ___ 9/12 Schulverweigerung (vergr.)
 - ___ 10/12 Lehren und Lernen ohne Worte
 - ___ 11/12 Gewaltprävention
 - ___ 12/12 Üben – Anwenden – Vertiefen
- 2013**
- ___ 1/13 Praxishilfen Lehreralltag
 - ___ 2/13 Individualisierung im Fachunterricht
 - ___ 3/13 Hausaufgaben
 - ___ 4/13 Schülerkrisen
 - ___ 5/13 Schwer erreichbare Eltern
 - ___ 6/13 Gesundheit und gute Schule
 - ___ 7-8/13 Lehrersprache und Gesprächsführung/
Allgemeinwissen
 - ___ 9/13 Auf dem Weg zur Inklusion
 - ___ 10/13 Wie Lehrer lernen
 - ___ 11/13 Mit neuen Anforderungen umgehen
 - ___ 12/13 Praxishilfen Schulentwicklung
- 2014**
- ___ 1/14 Direkte Instruktion
 - ___ 2/14 Sich als Schüler selbst motivieren
 - ___ 3/14 Fordern und Fördern
 - ___ 4/14 Feedback im Unterricht
 - ___ 5/14 Ein Bildungsminimum erreichen
 - ___ 6/14 Kulturelle Schulentwicklung
 - ___ 7-8/14 Herausforderungen/
Klassenklima – Schulklima
 - ___ 9/14 Über Unterricht sprechen
 - ___ 10/14 Lernarrangements gestalten
 - ___ 11/14 Schülerinnen und Schüler beteiligen
 - ___ 12/14 Umgangsformen in der Schule