

Qualität und Planung inklusiven Unterrichts

In diesem Kapitel stehen die Fragen im Zentrum, was unter Qualität inklusiven Unterrichts zu verstehen ist und welche Schlussfolgerungen für die Unterrichtsplanung zu ziehen sind. Inzwischen liegen zahlreiche Forschungsbefunde zur Qualität von Unterricht und den Bedingungsfaktoren vor. Im Folgenden werden zunächst die Begriffe „Unterricht“ und „Qualität“ geklärt, um daran anschließend Forschungsbefunde über Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts darzustellen sowie die Basisdimensionen von Unterrichtsqualität „Kognitive Aktivierung, Klassenführung, Konstruktive Unterstützung“ zu erläutern und daraus Schlussfolgerungen für die Planung eines inklusiven Unterrichts abzuleiten.

Inklusiver Unterricht

Unterricht ist ein geplantes Lehr-Lernarrangement, in dem Lehrende mit dem Ziel tätig sind, bei Lernenden Lernprozesse auszulösen und zu optimieren (Hasselhorn & Gold 2006, Ditton 2006). Die Besonderheit des schulischen Lernens im Unterricht resultiert daraus, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht, wie es im Artikel 6 des Grundgesetzes heißt. Schulischer Unterricht ist demnach nicht einfach eine soziale Lehr-Lern-Interaktion, sondern am Bildungs- und Erziehungsauftrag ausgerichtet, der in den Schulgesetzen der Bundesländer im Allgemeinen und in Bildungsstandards, Lehrplänen oder Fachanforderungen im Konkreten beschrieben ist. So ist in den Schulgesetzen der Bundesländer festgelegt, dass Unterricht die möglichst optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Begabungen zum Ziel hat. Guter Unterricht, der dieses Ziel realisiert, ist als inklusiver Unterricht zu verstehen. Inklusiver Unterricht unterliegt spezifischen

- Zielen,
- Inhalten,
- Methoden,
- Organisationsformen,
- Zeitszenarien und
- Regelungen zur Bewertung von Schülerleistungen.

Die optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler als eine zentrale Funktion inklusiven Unterrichts steht im Spannungsfeld der widersprüchlichen Funktionen von Schule, die mit den Stichworten „Qualifikation“ (Sicherung

gesellschaftlicher Produktivität), „Personalisation“ (Entfaltung individueller Kompetenzen zum Nutzen aller), „Sozialisation“ (Entwicklung gesellschaftlicher Loyalität), „Enkulturation“ (Kulturentwicklung) und „Selektion“ (Zuweisung gesellschaftlicher Berufs- und Soziallaufbahnen) in der Literatur vielfach beschrieben worden sind (Wiater 2009, Klafki 1989). Über den Unterricht realisiert Schule ihre bildende und erziehende Funktion. Der Bildungsauftrag ist mit dem Ziel der Allgemeinbildung verbunden. Es geht darum, Bildung für alle, die kritische Auseinandersetzung mit dem Allgemeinen und die Bildung aller humanen Fähigkeitsdimensionen zu ermöglichen (Klafki 1996). Dieser Auftrag knüpft an die Traditionen der Aufklärung an und ist auf die Entfaltung aller menschlichen „Kräfte“ (Humboldt 1809/1964), auf die „Vielseitigkeit des Interesses“ (Herbart 1806/1965) gerichtet, auf die Erweiterung unterschiedlicher Möglichkeiten der Welterkenntnis und der Verfügungsmöglichkeiten über die Lebensbedingungen.

Im Unterricht sollen also einerseits Bildungsprozesse befördert, also Wissen und Können (gemäß KMK-Bildungsstandards: „Kompetenzen“) vermittelt werden. Andererseits ist Unterricht stets erziehend: „Im Rahmen von Unterricht und seinem schulischen Umfeld werden Aufmerksamkeit, Anstrengung, Geduld und Ausdauer, Leistungsmotivation, Zielorientierung, Belohnungsaufschub und Selbstregulation, aber auch Emotionskontrolle und soziale Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Aushandlung von Interessen, Übernahme von Verantwortung, Kooperation oder konstruktive Konfliktbewältigung thematisch“ (Baumert & Kunter 2006, S. 473, mit Bezug auf Herbart 1806). Inklusiver Unterricht hat eine multiple Zielstruktur. Er zielt auf Fördern und Fordern, auf Freisetzung von Kräften und Kontrolle, auf Autonomie und Eigensinn sowie Unterwerfung und Anpassung (Tenorth 2010).

Ein Merkmal schulischen Unterrichts ist, dass Lehrende und Lernende in einem asymmetrischen Verhältnis stehen: Lehrkräfte haben die doppelte Aufgabe, Schülerinnen und Schüler möglichst optimal zu fördern und zugleich über Bildungswege zu entscheiden. Der Vorsprung an Erfahrung und Wissen, die unterschiedliche Verteilung von Befugnissen prägt die Interaktion im Unterricht. Lehrkräfte üben vielfältige Aufgaben aus, in manchen Situationen wirken sie eher als Coach oder Moderator, in anderen als Erklärer oder Beurteiler. Auch wenn Lehrkräfte selbst lebenslange Lerner sind: Konstitutiv für Unterricht ist die pädagogische Differenz zwischen „Zeigen“ und „Lernen“ (Prange 2000), diese Differenz ist nicht auflösbar, sie ist vielmehr produktiv für Lehr-Lern-Prozesse und Herausforderung für Lehrende und Lernende, ihre spezifischen Aufgaben zu lösen.

Unterrichtsmodelle

Ein klassisches und sehr vereinfachtes Modell, um Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht zu beschreiben, ist das didaktische Dreieck. Huber (1957) stellt in seiner Unterrichtslehre die Beziehung zwischen „Lehrkraft“, „Schüler“ und „Stoff“ in Form eines Dreiecks (s. Abb. 1) dar.

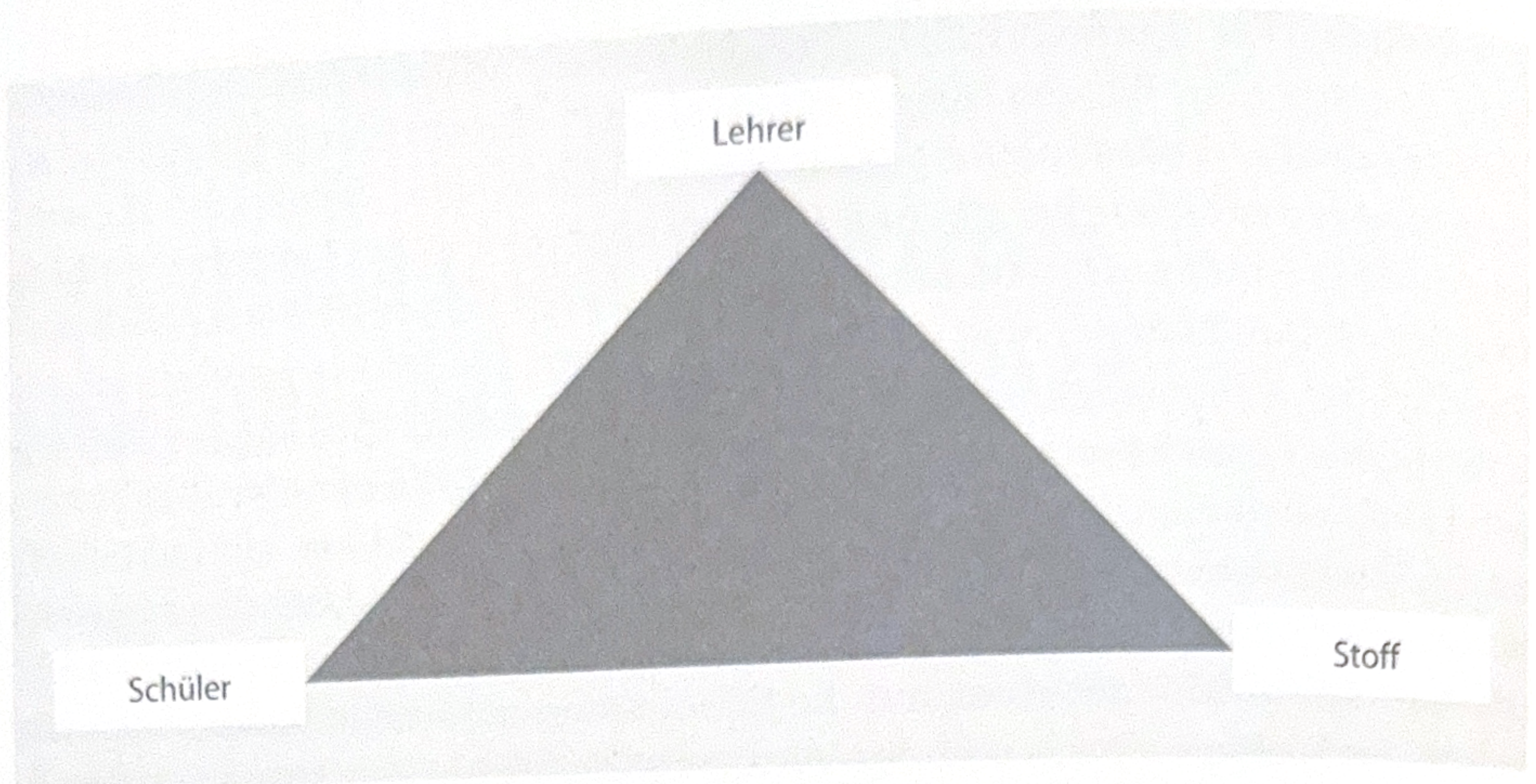


Abb. 1: Das didaktische Dreieck nach Huber (1957)

Hilfreich an diesem Modell ist, dass Unterricht als Vermittlungstätigkeit gefasst wird und nicht einfach vom Kinde aus (Unterricht als Mäeutik) oder vom Inhalt (Unterricht als Stoffdarbietung) her gedacht werden kann. Demnach wird Unterricht unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Erwartungen, die in bestimmten Inhalten zum Ausdruck kommen, sowie anthropogener Voraussetzungen geplant und durchgeführt. Unterricht ist eben aber auch nicht einfach ein Interaktionsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern wesentlich durch Inhalte bestimmt. Das didaktische Dreieck lenkt den Blick auf die zentrale Rolle von Inhalten und damit die fachliche Kompetenz der Lehrkräfte, die in neueren Forschungsbefunden wie der *COACTIV-Studie* (Kunter et al. 2011) herausgearbeitet worden ist. Gegen eine Unterrichtsforschung, bei der die Gegenstände verschwinden, hat sich bereits Shulman (2004) gewendet; die Bedeutung des Fachinhalts für den Unterricht, für die Tätigkeit der Lehrkräfte und für das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat Bromme begründet (1997).

Problematisch an dem Modell des didaktischen Dreiecks ist, dass es die einzelnen Wirkungsfaktoren nicht differenziert und den Blick vorwiegend auf die Perspektive der Lehrkraft lenkt, sodass die Wechselwirkungen, die Dynamik des Lehrens und Lernens unberücksichtigt bleiben: Das Lernen vom Standpunkt des Subjekts wird nicht abgebildet. Lehren ist in dieser Logik „Lernenmachen“, wie Dolch (1965, S. 86) formuliert. Lernen wird als unmittelbare Folge des Lehrens angenommen. Holzkamp (1993) kritisiert diese Annahme als „Lehr-Lern-Kurzschluss“. Unterricht als Lerngelegenheit und tatsächliches Lernen bilden jedoch wie oben dargelegt eine Differenz, die im „Angebots- und Nutzungsmodell“ abgebildet wird (Scheerens & Bosker 1997, Fend 1981, Helmke & Weinert 1997, Helmke 2012).

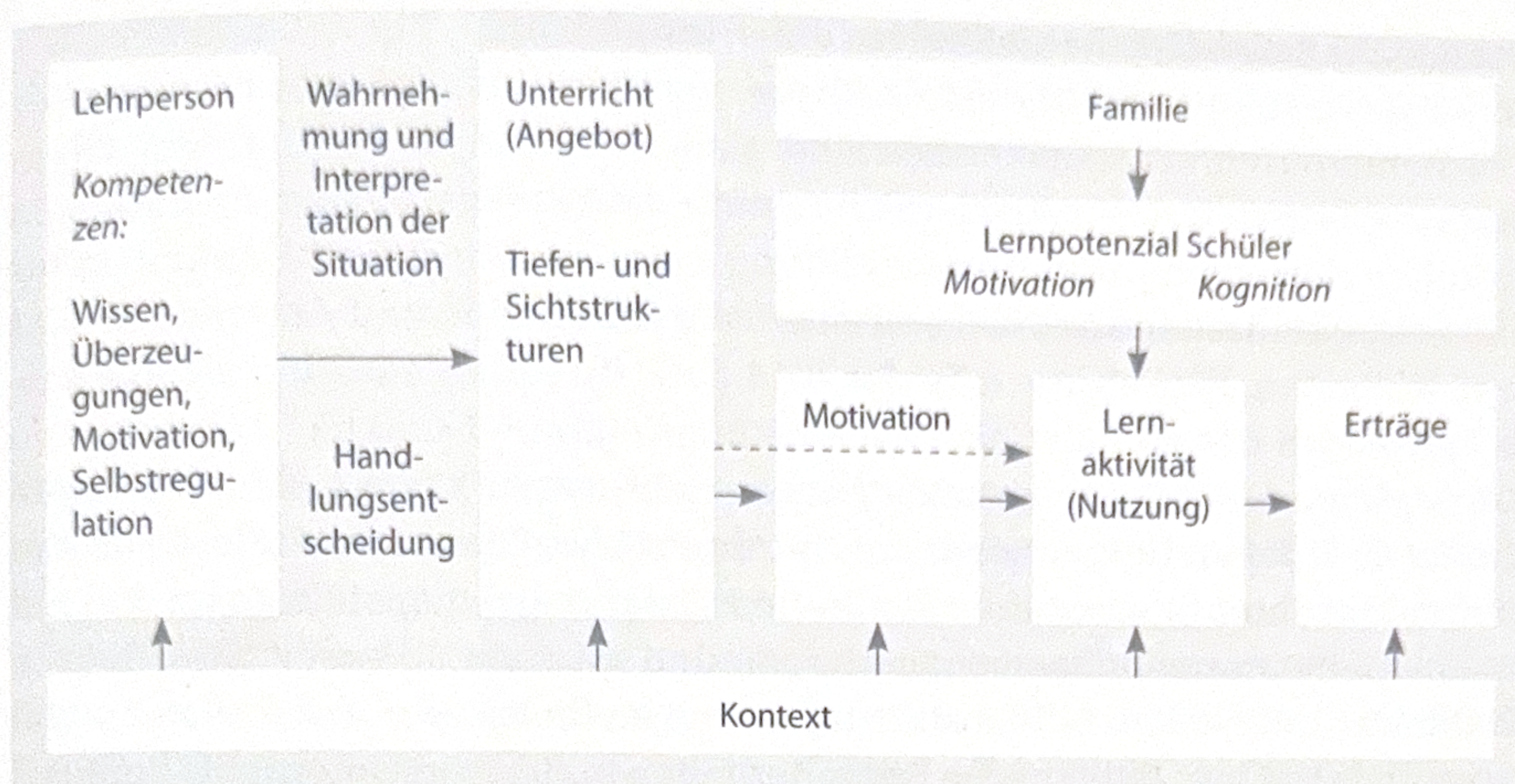


Abb. 2: Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke 2012, S. 73)

In diesem Modell (s. Abb. 2) wird Unterricht als ein Angebot beschrieben, das von der professionellen Kompetenz der Lehrkraft und dem Kontext beeinflusst wird. Die Wirkung dieses Angebots hängt von vielfältigen Mediationsprozessen auf der Schülerseite ab (Helmke 2012, S. 69 ff.): Wie werden die Erwartungen und Aktivitäten der Lehrkraft von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und interpretiert? Mit welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen reagieren die Schülerinnen und Schüler darauf? Die jeweiligen Antworten der Schülerinnen und Schüler werden beeinflusst vom eigenen Lernpotenzial sowie dem jeweiligen Kontext, sie sind mit entsprechenden Lernaktivitäten und Lernergebnissen verbunden.

Das Angebot-Nutzungs-Modell erklärt die Erfolgsunsicherheit des Lehrerhandelns. So gesehen, ist Unterricht ein Möglichkeitsraum für Lehr-Lern-Prozesse, der mit zwei Annahmen verbunden ist: Erstens ist Lernen ein idiosynkratischer Konstruktionsprozess des Lernsubjekts (Holzkamp 1993), dessen Ausgang offen und nicht determinierbar ist. Auch die besten Lehrkräfte können den Schülerinnen und Schülern das Lernen nicht abnehmen, allerdings können sie maßgeblich die Bedingungen gestalten, die lernförderlich im Unterricht wirken. Zweitens ist, und dies verdeckt das Angebot-Nutzungs-Modell, Unterricht stets ein Ko-Konstruktionsprozess von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Das unterrichtliche Angebot unterliegt schon bei der Planung der Auseinandersetzung der Lehrkraft mit möglichen Reaktionen der Lernenden. Während des Unterrichts selbst hängt die Entfaltung des Angebots wesentlich von der Interaktion mit den Lernenden ab. Ein Unterrichtseinstieg, der sich in vielen Lerngruppen bewährt hat, kann für eine vergleichbare Lerngruppe wenig wirksam sein, weil kurzfristig ein besonders Problem zu diskutieren ist oder Konflikte zu lösen sind. Insofern wirken Motivation und Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler indirekt und direkt auf die Gestaltung des unterrichtlichen Angebots der Lehrkräfte ein.

Didaktische Besonderheiten inklusiven Unterrichts

In Folge verstärkter Schritte in Richtung einer inklusiven Schule im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention sind gängige Konzepte der Unterrichtsqualität zu spezifizieren. An der Herausbildung von Ansätzen einer systematischen Auseinandersetzung und Theoriebildung eines gemeinsamen Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler waren etliche Autorinnen und Autoren beteiligt (vgl. Kullmann, Lütje-Klose & Textor 2014, S. 93 ff). Grundlegenden Einfluss hatte Feuser mit der von ihm als „entwicklungslogische Didaktik“ bezeichneten Konzeption, der das gemeinsame Lernen dann verwirklicht sieht, wenn „alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem Gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten“ (Feuser 1988, S. 177). Kullmann, Lütje-Klose & Textor (2014) stellen im *Bielefelder Ansatz einer inklusiven Didaktik* vier didaktische Besonderheiten inklusiven Unterrichts heraus:

- das Vorhandensein einer inklusiven Grundhaltung als Voraussetzung;
- das didaktische Einbeziehen von Förderdiagnostik, ein auch daraus erwachsender adaptiver Unterricht;
- die didaktische Unterstützung sozialer Integration und
- ein durch verschiedene Professionen im gemeinsamen Unterricht zu organisierendes Co-Teaching (vgl. Textor, Kullmann & Lütje-Klose 2014, S. 69 ff.).

Gegen die Ausschließlichkeit des Lernens in Kooperation am gemeinsamen Gegenstand wendet sich dagegen Wocken (2015), indem er ein Spektrum an Lernsituationen aufzeigt, die Kooperation erfordern oder ermöglichen, auch ohne einen gemeinsamen Lerngegenstand im Mittelpunkt zu haben. Wocken plädiert für ein ausgewogenes Verhältnis von direktem, indirektem und kooperativem Unterricht (Wocken 2015).

Neben dem direkten Lehren sind vor allem die indirekten Lernformen wesentliches Element eines auf Heterogenität ausgerichteten Unterrichts. Indirektes Lernen realisiert sich durch die Gestaltung von Aufgaben (z. B. Wochenplan, Freiarbeit, Logbuch, Lernkontakte, Stationslernen, Lerntheke), Ritualen (z. B. Eröffnungskreis, Stop-Ritual, Problemlösungskette, Ruheritual), Lernhilfen (z. B. Stichpunkte machen, verschiedene Quellen nutzen, Ermutigen, Feedback geben, Ermutigen, Visualisieren), Lernräumen (z. B. in Anlehnung an Montessori die „Vorbereitete Umgebung“, Konzentrationsinseln, Bewegungslandschaft, Funktionsecken (wie z. B. Lesecke), Werkstatt (z. B. Schreiben, Forschen), Lernmedien, Lernformen (z. B. ältere Schüler sind verantwortlich für jüngere, Lernchefs, Gruppenpuzzle, Think – Pair – Share) und die Nutzung von Ressourcen (z. B. die Kinder selbst, andere Lehrkräfte im Team, weitere pädagogische Mitarbeiter). Bei den kooperativen, gemeinsamen Lernsituationen (jeder ist „dabei“ und gehört dazu) unterscheidet Wocken solche,

- die koexistent sind – die Lernenden arbeiten im Wesentlichen an eigenen Lernaufgaben;

- kommunikativ sind – und dabei die nicht unbedingt auf aktuelle Lerngegenstände bezogen sein müssen oder sind, in den die Schülerinnen und Schüler aber für sie wesentliche soziale Themen verhandeln;
- subsidiäre sind – in den einer dem anderen hilft (und dabei selbst etwas lernt) und
- kooperativ sind – wobei hier sowohl gleiche als auch unterschiedliche Ziele verfolgt werden können.

Von Seitz (2008, 2012) wird der Blick ressourcenorientiert auf die Barrieren gelenkt, die einem erfolgreichen Lernen im Weg stehen. Zentral ist dabei die aktive Mitgestaltung am eigenen Lernprozess durch die Lernenden, die ihre eigenen, subjektiv sinnvollen Sichtweisen auf ein Lernangebot einbringen und diese über den Austausch mit anderen erweitern oder modifizieren können (vgl. Seitz 2008, S. 228). Dadurch können der „Kern der Sache“ offengelegt und Unterschiede, aber auch verbindende Gemeinsamkeiten in den Zugängen, aufgezeigt werden. „Inklusiver Unterricht setzt somit insgesamt auf unterschiedliche, kommunikativ herausgebildete Zugangsweisen und Lernwege als Komplement zu universalen Gemeinsamkeiten“ (Seitz 2012, S. 47).

Ergebnis-, Prozess- und Strukturqualität

Qualität ist eine Frage der Passung zwischen Anforderungen und realisiertem Angebot, wobei die Ebenen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zu unterscheiden sind (vgl. Kapitel 2 und Donabedian 1966; Riecke-Baulecke 2001, 2007, s. Abb. 3).

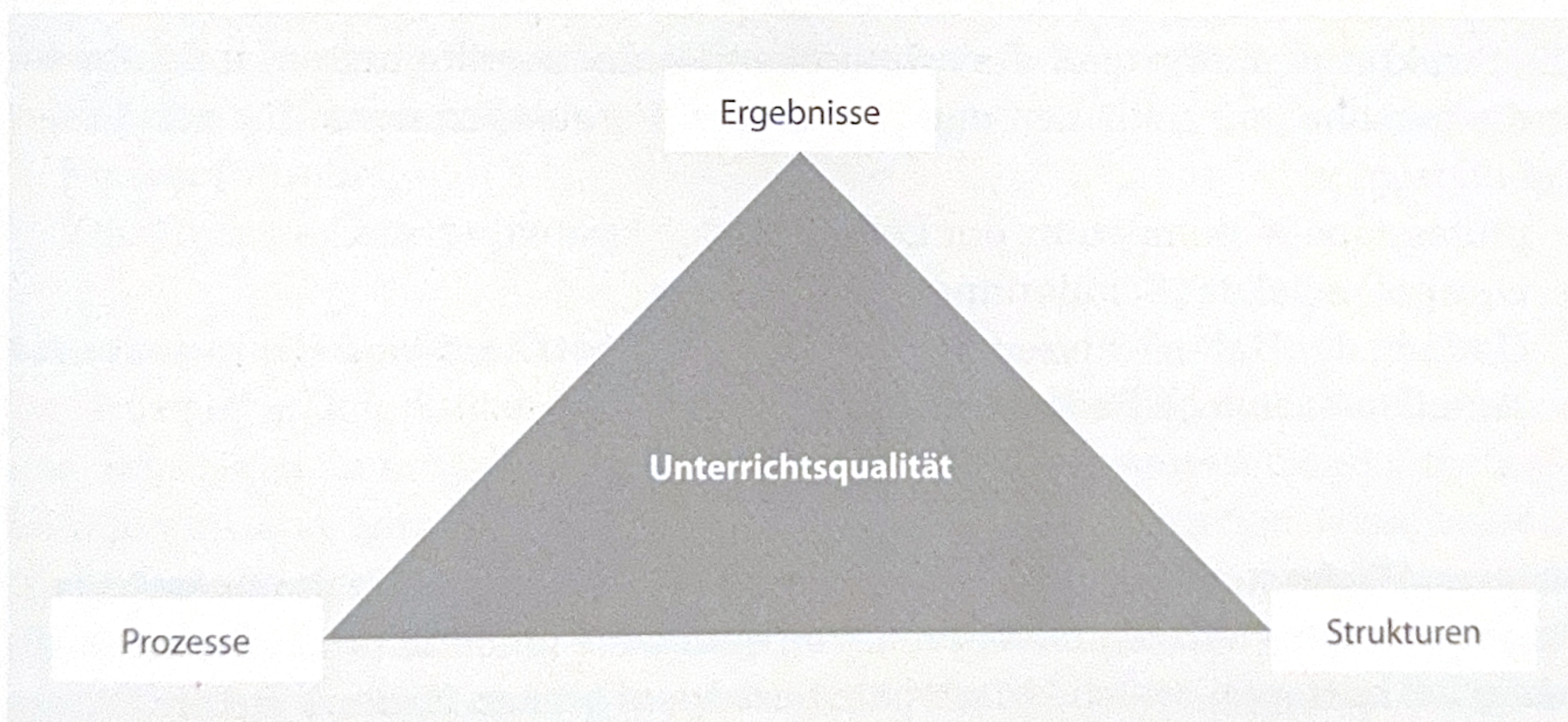


Abb. 3: Unterrichtsqualität als Qualität der Ergebnisse, Prozesse und Strukturen

Mit der Ergebnisqualität werden die Ziele beschrieben, die im inklusiven Unterricht erreicht werden sollen. Diese sind stets multikriterial (Baumert & Kunter 2006), es geht um

- gut strukturiertes Wissen und Können,
- Lernmotivation und Interesse,
- metakognitive Lernstrategien,
- Fähigkeitswahrnehmung und Selbstachtung,
- soziale Fähigkeiten und Dispositionen,
- selbstregulative Fähigkeiten,
- ...

Die Ergebnisqualität hängt von der Qualität der Prozesse und Strukturen im Unterricht ab. Befunde der empirischen Bildungsforschung geben Hinweise darauf, welche Aspekte der Prozess- und Strukturqualität eher kleinen oder eher großen Einfluss auf die Ergebnisqualität haben. Die Prozessqualität ist durch die Wirksamkeit der unterrichtlichen Abläufe gekennzeichnet, zu denen eine Vielzahl von Aspekten gehören, die Meyer (2004) oder Helmke (2012) zusammengefasst haben:

- transparente Leistungserwartungen,
- Klarheit und Strukturiertheit,
- hoher Anteil echter Lernzeit,
- lernförderliches Klima,
- individuelles Fördern, produktiver Umgang mit Heterogenität,
- Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben,
- Schülerorientierung und Feedback,
- Methoden- und Angebotsvielfalt,
- ...

Die Strukturqualität ist auf die schulischen Rahmenbedingungen, insbesondere die personellen, zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen, für den Unterricht bezogen:

- professionelle Kompetenz der Lehrkräfte,
- Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler,
- Umfang der Unterrichtszeit,
- räumlich-sächliche Bedingungen,
- ...

Sicht- und Tiefenstrukturen – Basisdimensionen der Prozessqualität des Unterrichts

Angeichts der Vielzahl an Faktoren, von denen die Qualität des Unterrichts abhängt, ist zu fragen, welche Merkmale besonders großen Einfluss auf die Ergebnisqualität haben. Um diese Merkmale zu bestimmen, ist es sinnvoll, Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts zu unterscheiden (Oser & Baeriswyl 2001, Kunter & Voss 2011). Jeder Unterrichtsprozess hat eine äußere Seite (Sichtstruktur) und eine innere Seite (Tiefenstruktur). Hinter sichtbaren Schüleraktivitäten des Zu-Wort-Meldens, Nachdenkens, Schreibens oder Arbeitens in Gruppen können sehr unterschiedliche kognitive Verarbeitungsprozesse stehen – vom Verstehen

einer Problemstellung oder Begreifens eines Zusammenhangs bis hin zum Überspielen von Nichtwissen oder Vorspielen von Aktivitäten.

Zu den Sichtstrukturen (Holzberger & Kunter 2016) gehören:

- Organisationsformen (jahrgangsbezogener oder -übergreifender Unterricht, Kurssystem);
- Methoden, die zu unterteilen sind in
 - methodische Großformen und Instruktionsmodelle (induktive und deduktive Verfahren) und
 - Einzelmethode (Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch, Wochenplanarbeit, Stationenlernen);
- Sozialformen (Individual-, Tandem-, Gruppenarbeit).

Mit den Tiefenstrukturen werden die Prozesse der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, den Lernenden untereinander oder der Lernenden mit dem Lernstoff charakterisiert (Kunter & Trautwein 2013). In Auswertung der *TIMSS-Studie* halten Baumert et al. (1997) fest, dass es weniger die allgemeinen sozialen Interaktionsformen, sondern vielmehr die Aufgabenstellung und die im Bearbeitungsvorgang ausgelösten kognitiven Prozesse sind, die für unterschiedliche Leistungsentwicklungen im Fachunterricht verantwortlich sind. Die *Hattie-Studien* können als Bestätigung dafür gelesen werden, dass die Tiefenstrukturen mehr Erklärungskraft für Lernzuwächse bei Schülerinnen und Schülern haben als Sichtstrukturen (Hattie 2009, 2011).

Im deutschsprachigen Raum hat sich zur Systematisierung der verschiedenen Aspekte der Tiefenstrukturen die Unterscheidung von Basisdimensionen verbreitet (Klieme et al. 2001, Kunter et al. 2006). Unterschieden werden drei Dimensionen, die die Prozessqualität des Unterrichts beschreiben:

- Kognitive Aktivierung,
- Klassenführung,
- Konstruktive Unterstützung.

Basisdimension: Kognitive Aktivierung

Das Ausmaß an kognitiver Aktivierung hängt davon ab, inwieweit Schülerinnen und Schüler zu einer vertieften, selbstständigen Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand herausgefordert werden und dabei die eigenen Wissensstrukturen verändern, erweitern, vernetzen, hierarchisch ordnen oder neu generieren (Baumert & Kunter 2006, S. 476). Kognitive Aktivierung hängt von verschiedenen Aspekten der länger- und kurzfristigen Unterrichtsplanung sowie der praktischen Gestaltung der unterrichtlichen Prozesse ab:

- Zieltransparenz und hohe Leistungserwartungen: Klarheit sowie Art und Höhe der Leistungserwartungen im Unterricht bestimmen wesentlich das Ausmaß kognitiver Aktivierung (Hattie 2009, 2011; Riecke-Baulecke 2001, 2007). Motivation von Schülerinnen und Schülern ist Anstrengungsbereitschaft, für ein als sinnvoll erkannt Ziel zu lernen. Je transparenter aus

Sicht der Schülerinnen und Schüler die Anforderungen im Unterricht sind, desto bewusster können sich die Schülerinnen und Schüler dazu verhalten. Die Leistungsanforderungen sollten so gewählt werden, dass sie herausfordernd, also weder über-, noch unterfordernd für die Lernenden wirken. Schülerinnen und Schüler sollten an ihre Grenzen und darüber hinaus geführt werden. Hohe Leistungserwartungen zu formulieren, beinhaltet eine doppelte Botschaft an die Schülerinnen und Schüler: Es geht einerseits um bedeutsame, wichtige Ziele, die andererseits durch intensives Lernen erreichbar sind.

- Kumulativer Wissenserwerb, Fokussierung und Kohärenz: Kognitive Aktivierung ist ferner davon abhängig, ob im Unterricht das Vorwissen der Lernenden gezielt genutzt und systematisch darauf aufgebaut wird (Stern et al. 2016, Holzberger & Kunter 2016). Unterrichtsinhalte sollten im Sinne eines Spiralcurriculums aufeinander bezogen sein, sodass bestimmte Themen unter neuen Blickwinkeln oder auf einer komplexeren Ebene wieder aufgegriffen werden (Bruner 1970). „Der Unterricht erfolgreicher Lehrpersonen zeichnet sich ferner durch die Fokussierung auf die inhaltlich relevanten Aspekte und durch eine hohe inhaltliche Kohärenz aus. Erfolgreiche Lehrpersonen sind in der Lage, wichtige und unwichtige Informationen zu trennen und die relevanten Elemente des Unterrichtsgegenstands zu einem kohärenten Ganzen zusammenzufügen“ (Lipowsky 2007).
- Herausfordernde Aufgaben: Unterrichtsprozesse werden vor allem über Aufgaben initiiert und gesteuert, Aufgaben und deren Lösungen sind Gegenstand der Lernprozess- und Ergebnisreflexion. Stern et al. (2016, S. 115ff.) stellen vier Typen besonders aktivierender Lernformen und entsprechender Aufgaben vor:
 - Arbeit mit und Erfinden von kontrastierenden Fällen
(Beispiel Mathematik: „Berechne und vergleiche $a + a + a = \dots$ und $a \times a \times a = \dots$ “);
 - Aufträge zum Erstellen von Selbsterklärungen
(Beispiel Sport: „Verbalisiere die Prinzipien für möglichst hohe Sprünge und erkläre sie deinem Tandempartner“);
 - Holistische Vergleiche von Modellen, Gleichungen oder Lösungswegen
(Beispiel Chemie: „Übersetze folgende Formelgleichungen in Aussagesätze und begründe, welche Gleichung aus welchen Gründen falsch ist: $2\text{H} + \text{O} \rightarrow \text{H}_2\text{O}$ oder $2\text{H}_2 + \text{O}_2 \rightarrow 2\text{H}_2\text{O}$ “);
 - Metakognitive Fragen
(Beispiel Deutsch: „Habe ich wirklich verstanden, worin die Unterschiede zwischen Dativ und Genitiv bestehen? Könnte ich die Unterschiede anderen Personen anschaulich und verständlich erklären?“).
- Intelligentes Üben: Das bedeutet, vorgängig Erlerntes zu wiederholen, in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden und/oder variierende Methoden des Übens zu nutzen. Die sichere Beherrschung des Gelernten ist eine not-

wendige Voraussetzung dafür, neue, komplexere Probleme lösen zu können. Souveränität in Fertigkeiten und Fähigkeiten ist zugleich die Basis für kreatives und intuitives Denken. „Intuitives Denken beruht gewöhnlich auf einer Vertrautheit mit dem fraglichen Wissensbereich und mit seiner Struktur, und diese ermöglicht es dem Denkenden, herumzuspringen, Stufen auszulassen und Abkürzungen zu gehen“ (Bruner 1970, S. 66). Der Aufbau von „[...] Wissen ist in der Regel ein langjähriger übungsintensiver Prozess, der Anstrengung und Ausdauer verlangt. Defizite sind nicht kurzfristig zu beseitigen. Fehlendes Wissen, insbesondere Lücken im Bereich des Basiswissens erschweren jedes weitere Lernen. Derartige Defizite sind insbesondere bei lernschwächeren Personen die größten Hindernisse für befriedigende Lernfortschritte“ (BLK-Projektgruppe 1997, S. 17).

- Aktivierende Unterrichtsgespräche und Ergebnissicherung: Es wäre ein Missverständnis, „lehrergelenkten Unterricht“ und „Schülerorientierung“ als Widerspruch zu deuten, was insbesondere mit Blick auf die Gestaltung von Unterrichtsgesprächen gilt: Durch vorausschauende Unterrichtsplanung versuchen Lehrkräfte die Fragen, Vorstellungen oder Lernprobleme, die bei Schülerinnen und Schülern in der Auseinandersetzung mit bestimmten Lerngegenständen auftreten könnten, zu antizipieren. Lehrkräfte planen dementsprechend, welche Aufgaben sinnvoll wären, welche Erklärungen notwendig sein könnten. Sie initiieren dabei gezielt das leise Sprechen der Schülerinnen und Schüler mit sich selbst und das laute Sprechen mit anderen, um Vergewisserung, Kompetenzerleben, Vertiefung, Reflexion und ggf. Korrektur zu ermöglichen. Die Lehrkraft lenkt mithilfe von Aufgaben die Gespräche, sie ist orientiert auf die tatsächlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, ihre Erkenntnisse, Probleme und Strategien. Solchen Gesprächsaufgaben können an den o. g. vier Typen von Lernformen und Aufgaben orientiert sein (Stern et al. 2016). Kunter und Trautwein (2013, S. 89) geben weitere Beispiele für Gesprächsaufgaben:
 - Lösungswege vorstellen und begründen,
 - Gültigkeit von Ergebnissen überprüfen und mit Rechengeschichten illustrieren,
 - Widersprüche und Konflikte verdeutlichen,
 - gegenseitiges Fragen und Erklären,
 - ...

Kognitive Aktivierung zielt auf den nachhaltigen Kompetenzerwerb, weshalb die Ergebnissicherung von Unterrichtsgesprächen im Besonderen und des Unterrichts im Allgemeinen von herausragender Bedeutung ist. Ergebnissicherung bedeutet, dass Lehrkräfte Schüleräußerungen zur Zusammenfassung nutzen und/oder Sachverhalte mit eigenen Worten erklären und auf den Punkt bringen sowie dafür zu sorgen, dass Mitschriften der Schülerinnen und Schüler korrekt sind oder korrigiert werden. Auch Hausaufgaben, zum Beispiel in Form von

Lerntagebüchern, können einen wichtigen Beitrag zur Ergebnissicherung liefern, wenn diese systematisch in den Unterricht eingebettet und mit Rückmeldungen versehen werden.

Basisdimension: Klassenführung

Bei der Klassenführung geht es darum, die zur Verfügung stehende Zeit möglichst effizient und effektiv für Lernprozesse zu nutzen. Das bedeutet, Leerlauf und Aktivitäten, die sich nicht auf den Lerngegenstand beziehen, zu minimieren. Das verlangt Pünktlichkeit beim Unterrichtsbeginn sowie eine sorgfältige Unterrichtsvorbereitung und Organisation des Lernortes. Wegweisend in dieser Basisdimension sind die Untersuchungen von Kounin (1970) zur effizienten Klassenführung, die in der Folgezeit bestätigt, modifiziert und ergänzt worden sind. Kounin hält folgende Prinzipien fest:

- Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft (withitness): Die Lehrkraft registriert alles, auch wenn sie nicht auf alles reagiert. Schülerinnen und Schüler wissen dies und akzeptieren den Führungsanspruch.
- Reibungslosigkeit und Schwung (momentum): Die Lehrkraft sorgt für einen gleichmäßigen Unterrichtsfluss ohne unnötige Unterbrechungen, wenig Leerlauf und eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre durch ein angemessenes, nicht zu hohes Unterrichtstempo.
- Geschmeidigkeit des Ablaufs (smoothness): Die Lehrkraft ermöglicht einen harmonischen Ablauf des Unterrichts ohne Brüche, zu lange Pausen, zu häufige Wechsel der Methoden oder Sozialformen.
- Überlappung von inhaltlicher Arbeit, Regelung von Organisationskram und Störungsprävention (overlapping): Die Lehrkraft ist in der Lage, mehrere Dinge gleichzeitig zu tun. Sie kann zügig Organisatorisches erledigen und gleichzeitig mit dem Unterricht fortfahren, notwendige Disziplinierungen erfolgen nebenbei.
- Die ganze Lerngruppe im Blick (group focus): Die Lehrkraft hat auch bei Zuwendung zu einem Einzelschüler oder einer Gruppe weiterhin das Geschehen in der ganzen Klasse im Blick und kann ggf. unverzüglich von der Einzelfallberatung in die Klassensituation wechseln.
- Geschicktes Management der Übergänge (managing transitions): Der Übergang von einem zum anderen Unterrichtsschritt ist eindeutig organisiert. Der Stundenanfang wird für die Vergewisserung über vorgängig Gelerntes, ggf. über Hausaufgaben und die Herstellung von Ziel-Weg-Transparenz, das Stundenende für die Ergebnissicherung, die Reflexion und den Ausblick, ggf. für Hausaufgaben, genutzt. Im Mittelteil der Stunden werden die Arbeitsphasen abwechslungsreich gestaltet und schlüssig aufeinander bezogen.

Ergänzend zu den genannten Punkten, ist der in den Hattie-Studien (2009, 2011) dargestellte Befund zu beachten, dass die Lehrer – Schüler-Beziehung maßgeblich auf den Lernerfolg einwirkt. Dazu gehören

- eine offene und mit Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler fürsorgliche Haltung der Lehrkraft;
- ein positives, wertschätzendes Lernklima;
- ein respektvoller Umgang zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern sowie zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander;
- vereinbarte und etablierte Regeln des Miteinanders und der Arbeitsweisen;
- Verbindlichkeit im Umgang mit Regeln und Vereinbarungen;
- angemessene disziplinarische Maßnahmen.

Diese Aufzählung veranschaulicht, dass einzelne Aspekte einer Basisdimension, z.B. „wertschätzendes Lernklima“, ebenso in einer anderen Basisdimension, in diesem Fall: in der Basisdimension „Konstruktive Unterstützung“, Bedeutung haben, dass es also Überlappungen gibt.

Basisdimension: Konstruktive Unterstützung

Mit dem Titel *Visible Learning* hat Hattie (2009) einen zentralen Punkt dieser Basisdimension beschrieben: Lehrkräfte können Schülerinnen und Schüler dann besonders wirksam im Lernprozess unterstützen, wenn sie das Lernen, was sowohl den Prozess als auch das Ergebnis meint, aus der Perspektive der Lernenden betrachten und analysieren können. Sie machen Prozesse und Ergebnisse des Lernens sichtbar, sie können damit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stärken und Impulse für weiterführende Lernprozesse geben. Einzelne Aspekte konstruktiver Unterstützung sind (Hattie 2009, 2011; Kunter & Trautwein 2013; Holzberger & Kunter 2016):

1. Häufiges formatives Feedback:

Lernprozessbegleitendes, formatives Feedback hat eine besonders hohe Wirksamkeit, wenn es relativ häufig und differenziert erfolgt. Im Unterschied zum summativen Feedback, einer zusammenfassenden Leistungskontrolle wie einer Klassenarbeit und einem Test, zielt formatives Feedback zu allererst auf die Lernentwicklung. Effektives Feedback beinhaltet differenzierte Rückmeldungen und beschränkt sich nicht auf „richtig“ oder „falsch“. Häufiges Negativ-Feedback schwächt Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schülerinnen und Schülern als wichtige Triebkraft für Lernprozesse, reines Positiv-Feedback nutzt sich auf die Dauer ab. Dagegen geht es bei einem effektiven Feedback stets um den Dreischritt „Ziel – aktueller Lernstand – Strategie/nächste Schritte“ und damit um die drei Fragen, die im Kleinen, bezogen auf eine Aufgabe, oder im größeren Kontext, bezogen auf eine Lerneinheit, zu beantworten sind:

- Was ist das Ziel?
- Wo stehe ich jetzt mit Blick auf das Ziel?

Wie, mit welcher Strategie kann ich das Ziel erreichen, was muss ich tun? Wichtiges Ziel des formativen Feedbacks ist, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lernenden zu stärken, „ich kann etwas schaffen!“, neue Herausforderungen zu bestimmen und zugleich durch die Reflexion des Lernprozesses die Selbstregulationsfähigkeit, die Entwicklung und Nutzung von Lernstrategien zu fördern.

Dazu gehört, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sich selbst einzuschätzen und Mitschülern sowie der Lehrkraft Feedback zu geben.

2. Differenzierter Umgang mit Fehlern:

Ging es lange Zeit darum, Fehler grundsätzlich als negativ zu betrachten und im Unterricht zu vermeiden, so wird in der aktuellen Diskussion eher von einem „fehlerfreundlichen Unterricht“ (Kunter & Trautwein 2013) gesprochen. Tatsächlich zeigen Studien (ebd.), dass ein „fehlerfeindliches Vorgehen“ im Unterricht Lernprozesse beeinträchtigen kann. Generell ist festzuhalten, dass Fehler als Lerngelegenheit genutzt werden sollten. Angst vor Fehlern wirkt nicht lernförderlich. Allerdings ist der praktische Umgang mit Fehlern davon abhängig, ob es sich um Fehler im deklarativen oder prozeduralem Wissensbereich handelt: So können Fehler im Bereich des „Wissens um etwas“ (was ist eine Bruchzahl?) produktiv genutzt werden, um Grundvorstellungen aufzuarbeiten und zu vertiefen. Fehler im Bereich des „Wissens wie“, also im Bereich eher automatisierter Fertigkeiten (müheloses Beherrschen des 1×1), sind dagegen möglichst weitgehend zu vermeiden. Der produktive Umgang mit Fehlern besteht im letzten Fall weniger im Aufarbeiten von Grundvorstellungen als in abwechslungsreichen Rechentrainings.

3. Adaptive multiple Erklärungen, Verständnis und Geduld:

Es ist der Wissensvorsprung der Lehrkraft durch die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung gegenüber den Schülerinnen und Schülern, Sachverhalte tiefergehender zu verstehen, komplexe Zusammenhänge zu durchdringen und anderen zu erklären. So wirksam kooperative Methoden wie das reziproke Lernen, in denen Schüler sich gegenseitig Sachverhalte erklären, sind, so wichtig bleibt, dass Lehrkräfte ihren Wissensvorsprung zum Tragen bringen, gute Aufgaben und Fragen stellen, aber auch verständliche Erklärungen anbieten. Erfolgreiche Lehrkräfte können ihre Erklärungen sehr genau auf die jeweiligen Lernprobleme der Schülerinnen und Schüler beziehen und mehrere Erklärungsansätze, unterschiedliche Wege, wie ein Sachverhalt zu verstehen ist, nutzen. Lehrkräfte verbinden dabei ihre fachwissenschaftliche mit ihrer fachdidaktischen Expertise. Sie können das Lernproblem von der Sache her nachvollziehen und verfügen über unterschiedliche Strategien des Umgangs damit. Dadurch können sie geduldig sein, abwarten und Zeit für die Lösung des Lernproblems lassen. Das Unterrichtstempo wird adaptiv, d. h. gemäß den jeweiligen Lerntempi der Schülerinnen und Schüler gestaltet und situativ angepasst.

4. Stärkere Trennung von Lern- und Leistungssituationen:

Für viele Unterrichtssequenzen ist, wie Video-Studien gezeigt haben, eine Vermischung von Lern- und Leistungssituation charakteristisch (Bund-Länder-Kommission-Projektgruppe 1997). Leistungssituationen als Situationen besonderer Art der Präsentation eigenen Wissens und Könnens verlangen von den Schülerinnen und Schülern hohe Konzentration und gezielte Vorbereitung. Mit Leistungssituationen ist hohe psychische Anspannung verbunden, die nicht auf Selbstveränderung durch Lernen, sondern auf Darstellung von Gelerntem aus-

gerichtet ist. Wenn es in Leistungssituationen vor allem darauf ankommt, Fehler zu vermeiden und stattdessen möglichst fehlerfrei das eigene Können und Wissen darzustellen und einzusetzen, ist gerade dieser Druck für Lernsituationen kontraproduktiv. Situationen des Leistungs- oder Wettbewerbsdrucks schränken die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler ein, sich auf für sie problematische Dimensionen eines Lerngegenstands einzulassen, Fragen zu stellen und neue Antworten zu formulieren, die womöglich fehlerhaft sind. Zielt das Leisten vor allem auf die Formulierung von gelernten Antworten oder das Darstellen von Können, so ist für das Lernen die Suche nach Antworten auf Fragen oder Lösungen von Problemen charakteristisch.

Für die Schülerinnen und Schüler fördert eine stärkere Trennung beider Situationen sowohl das Entwickeln wissenssuchender Fragen und damit Lernen als auch die systematische und zielgerichtete Vorbereitung auf Prüfungen. Die stärkere Trennung könnte sowohl im Rahmen einer Unterrichtsstunde (Stundenbeginn mit mündlicher Kurzprüfung eines Schülers, Kolloquium und anschließender lernbezogener Unterrichtsphase), einer Unterrichtseinheit (dreiwöchige Projektphase mit anschließender Präsentation der Ergebnisse einschließlich eines Prüfungsgesprächs) und eines Schulhalbjahres (Halbjahresprüfungen) realisiert werden.

Weitere Aspekte, die in manchen Systematisierungen der Basisdimension „Konstruktive Unterstützung“ zu finden sind, beziehen sich auf die Lehrer – Schüler-Interaktion und das Klima in der Klasse. Diese sind hier unter der Basisdimension „Klassenführung“ subsumiert.

Wirkungen der Basisdimensionen auf das Lernen

Inzwischen liegt eine Reihe von Forschungsbefunden vor, auf welche Aspekte des Lernens die drei Basisdimensionen auf welche Weise wirken (Kunter et al. 2011, Baumert & Kunter 2006, Kunter et al. 2013).

Basisdimensionen der Unterrichtsqualität	Ergebnisse (in Effektstärke d)		
	Leistung	Selbstvertrauen	Freude/Interesse
Kognitive Aktivierung	0.32*	0.00	−0.14
Klassenführung	0.26*	0.13	0.24*
Konstruktive Unterstützung	0.11	0.42*	0.46*

Abb. 4: Wirkungen der drei Basisdimensionen auf die Leistungen, das Selbstvertrauen und die Freude/das Interesse von Schülerinnen und Schülern (nach Kunter & Voss 2013)

Die Daten in der Tabelle (Abb. 4) zeigen, dass die Basisdimensionen in unterschiedlicher Weise auf die Teilaspekte von Lernprozessen wirken. Kognitive Aktivierung befördert demnach die Leistungen von Schülerinnen und Schülern ($d = 0.32^*$) und wirkt neutral im Hinblick auf Selbstvertrauen und Freude/Interesse. Die Klassenführung hat zwar einen kleineren, aber immer noch signifikant positiven Einfluss auf die Schülerleistungen, sie bestärkt zugleich Freude/Interesse. Die konstruktive Unterstützung wirkt stark auf Selbstvertrauen und Freude/Interesse. Da Unterricht multikriterial, also weder einseitig auf „Leistung“ oder „Freude“, auszurichten ist, sind alle drei Basisdimensionen bei der Gestaltung von Unterricht gleichsam von Bedeutung.

Viele, aber nicht alle Wege führen nach Rom

Wie unterrichten nun erfolgreiche Lehrkräfte konkret? Gibt es Patentrezepte für guten Unterricht? Im Rahmen der *SCHOLASTIK-Studie* (Helmke & Weinert 1997) ist diesen Fragen nachgegangen worden. Dabei wurden die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik in Münchener Grundschulklassen und das Profil der Lehrkräfte untersucht, die in ihren Klassen die größten Lernfortschritte erreichten. Diese Lehrkräfte wurden als „Expertenlehrkräfte“ bezeichnet.

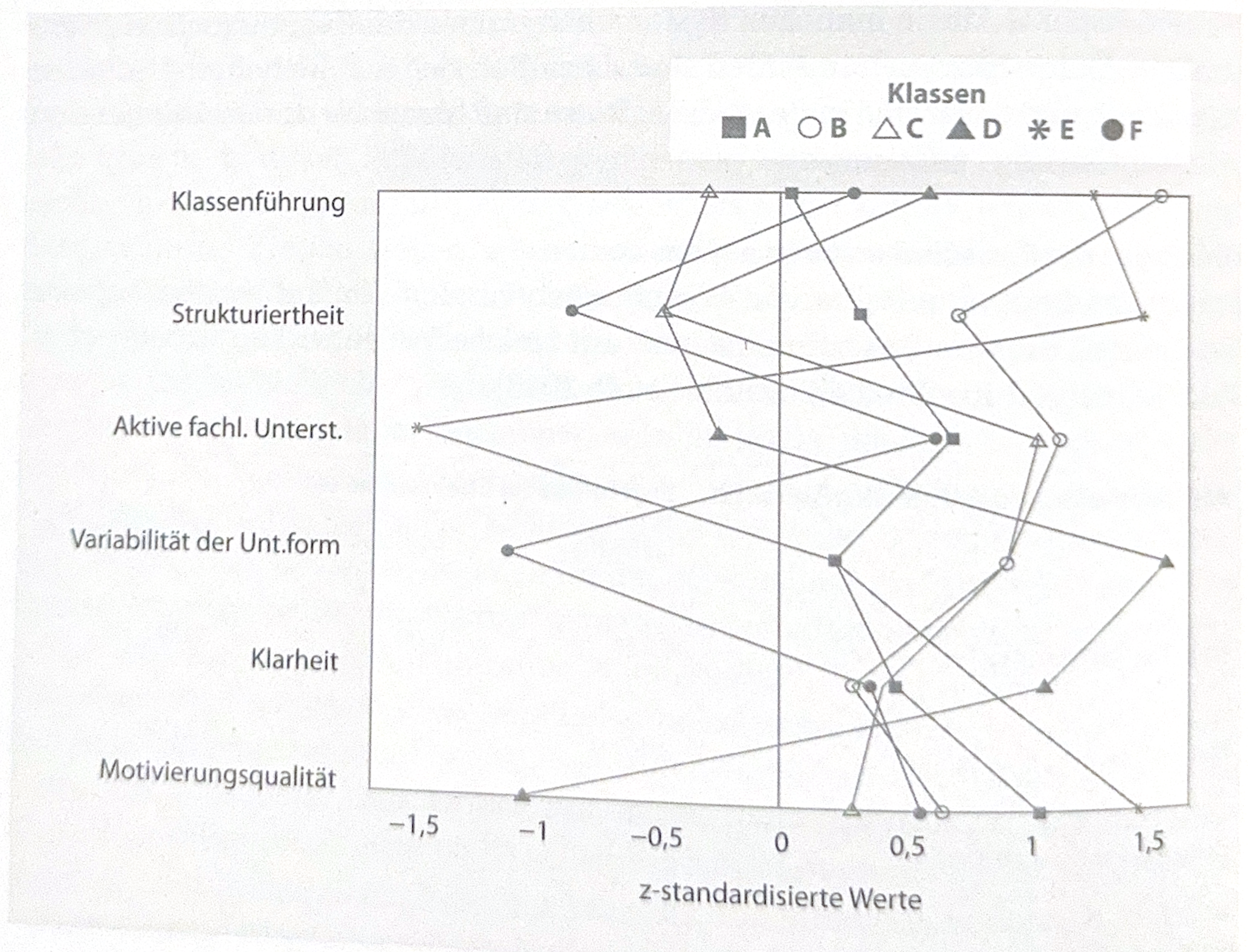


Abb. 5: Unterrichtsprofile der erfolgreichsten Grundschullehrkräfte (aus Weinert 1997, S. 250)

In der Abbildung 5 sind die Profile von sechs dieser Expertenlehrkräfte in Bezug auf bestimmte Aspekte der Prozessqualität des Unterrichts wie Klassenführung und Motivierungsqualität dargestellt. Beispielsweise erreicht Lehrkraft A in allen Bereichen überdurchschnittliche Werte; Lehrkraft B ist besonders stark im Bereich der *Klassenführung*; Lehrkraft D schneidet dagegen in mehreren Bereichen unterdurchschnittlich ab, erzielt aber in Bereichen *Variabilität* und *Klarheit* Spitzenwerte. Insgesamt zeigt sich ein Bild relativer Heterogenität der Profile, wobei Schwächen durch Stärken ausgeglichen werden. Eine Kumulation von Schwächen ist nicht feststellbar. Zwischen den Expertenlehrern gibt es demnach eine erhebliche Variationsbreite in den professionellen Kompetenzen, sodass sich das Konzept des individuellen Lehrstils aufdrängt: „Es scheint eine ganze Reihe sehr unterschiedlicher Wege zum gleichen Ziel zu geben. [...] Der Sachverhalt des multiplen und kompensatorischen Charakters der Determinanten schulischer Leistungen [...] bestätigt sich in eindrucksvoller Weise“ (Helmke & Weinert 1997, S. 251). Guter Unterricht kann demnach in vielfältiger, nicht aber in beliebiger, Weise gestaltet werden. So konnte in der *SCHOLASTIK-Studie* festgehalten werden, dass Expertenlehrkräfte über eine reichhaltige, curricular nutzbare Wissensbasis im Fachgebiet, gute Klassenführungs-, Diagnose- und Instruktionskompetenzen verfügen.

Aktivierung	Effektstärke d	Ermöglichung	Effektstärke d
reziprokes Lehren und Lernen	0.74	forschendes Lernen	0.31
Feedback	0.72	Individualisierung	0.20
verteiltes Üben	0.71	problembasierter Unterricht	0.15
metakognitive Strategien	0.67	thematische Differenzierung nach Geschlecht	0.12
direkte Instruktion	0.59	induktives Unterrichten	0.06
zielerreichendes Lernen	0.57		
anspruchsvolle Ziele	0.56		
<i>mittlerer Effekt</i>	<i>0.60</i>		<i>0.17</i>

Abb. 6: Effektstärken für aktivierende und ermöglichende Unterrichtsaktivitäten (nach Hattie, 2009, S. 243)

Guter Unterricht kann zwar nicht einem Patentrezept folgen, weil Lernvoraussetzungen und Klassenzusammensetzungen, curriculare Vorgaben und professionelle Kompetenzen der Lehrkräfte variieren, gleichwohl gibt es inzwischen ein reichhaltiges Wissen über eher wirksame und eher unwirksame Verfahren im Unterricht, das in den Hattie-Studien zusammengefasst und verdichtet worden ist. Dabei ist stets zu beachten, dass bei den Meta-Meta-Analysen von Hattie mittlere Effektstärken für hochaggregierte Bereiche berichtet werden. Wenn

beispielsweise „problembasierter Unterricht“ im Durchschnitt mit $d = 0.15$ wirkt, kann sich hinter diesem Wert die Tatsache verbergen, dass es durchaus sehr wirksame Verfahren der Problemorientierung gibt, aber demgegenüber eben auch viele wenig wirksame. So soll die abschließende Tabelle den Blick darauf lenken, dass die Lehrkräfte gut beraten sind, ihre Führungsaufgabe in dem Sinne anzunehmen, die Schülerinnen und Schüler zur Selbstführung zu befähigen. So zeigt die Tabelle (vgl. Abb. 6, S. 117), dass aktivierende Lehreraktivitäten – sowohl im Bereich der Sicht- als auch im Bereich der Tiefenstrukturen – das Lernen der Schülerinnen und Schüler stärker fördern als Aktivitäten, die Hattie (2009, 2011) dem „teacher as a facilitator“, einer Lehrkraft, die den Unterricht moderierend gestaltet, zuschreibt.

Vollständige Lernhandlung

Bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht ist zu berücksichtigen, dass Lernhandlungen (Galperin 1967) aus einem Orientierungsteil, einem Handlungsteil und einem Kontrollteil bestehen. Der Kontrollteil bezieht sich auf das Ergebnis der Handlung und läuft gleichzeitig parallel zum Orientierungs- und Aneignungsteil (z. B.: *Was wollte ich? Bin ich noch im Plan?*). Eine Lernhandlung, die auf einen dieser Teile verzichtet, ist unvollständig. Innerhalb einer Unterrichtsstunde laufen solche Lernhandlungen mehrfach ab.

Mit der aus der Tätigkeitstheorie bezogenen Struktur „Wesensmerkmale von Handlung“ lassen sich (Lern-)Handlungen differenzierter beschreiben (Leontjew 1977, Rohr 1980):

- Bedeutung,
- Ziel,
- Plan/Inhalt (Was? Wie?) und Organisation (Wer? Mit Wem? Wo? Wie lange? usw.),
- Ausführung,
- Kooperation,
- Ergebnis (selbst und sozial reflektiert).

Diese Merkmale sind Bestandteil jeder Handlung. Unterschiedlich ist der Bewusstseitsgrad der einzelnen Merkmale für die Handelnden und die Möglichkeit zum Rückgriff auf Vorerfahrungen bzw. auf automatisiert zur Verfügung stehende Handlungsmuster (Fertigkeiten, Strategien). Gute Lerner unterscheiden sich hier von weniger guten Lernern nach Lauth (2000) erheblich. Insofern ist eine Analyse der individuellen Kompetenz im Bezug auf diese Merkmale und gegebenenfalls resultierende Modifikationen der inhaltlichen Phasengestaltung wesentlich für einen Lernerfolg – und dieses grundsätzlich sowie speziell für Lernende mit Förderbedarfen.

Unterrichtsplanung

Aus den genannten Kriterien für Unterrichtsqualität lassen sich folgende didaktische Konsequenzen für die Unterrichtsplanung ableiten:

- *Zielklarheit:* Zunächst sind die Ziele des Unterrichts zu klären: Welche neuen Einsichten, Einstellungen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten sollen die Schülerinnen und Schüler erwerben, oder welche erworbenen Kompetenzen sollen gesichert und vertieft werden? Die konkreten Ziele der Unterrichtsstunde sollten im Kontext der Ziele der jeweiligen Unterrichtseinheit und diese in den übergeordneten Jahres- und Bildungsgangzielen stehen, sodass ein „roter Faden“ erkennbar ist und Kumulativität des Kompetenzerwerbs sichergestellt werden kann.
- *Bedeutsamkeit:* Um bestimmte Ziele erreichen zu können, sind geeignete Lerngegenstände auszuwählen und fachlich korrekt zu vermitteln. Geeignete Inhalte sind so beschaffen, dass mit ihnen an relevanten Beispielen Wesentliches vermittelt werden kann und sie zugleich den kumulativen Kompetenzerwerb befördern. Um bedeutsam für die Lernenden zu werden, sind Anknüpfungspunkte für Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler notwendig im Sinne von Brücken zwischen der „Logik des Faches“ und „Weltsicht des Lernalters“. Systematisches und situiertes Lernen werden so ausbalanciert, dass für Schülerinnen und Schüler wahrnehmbare Alltagsphänomene mithilfe des fachlichen Lernens erschlossen werden können.
- *Strukturierung:* Das Herstellen von Transparenz über Ziele, Inhalte und Wege sowie die Reflektion von Ergebnissen führen zu einer einfachen Grobstruktur des Unterrichts mit den drei Phasen „Einstieg: Vergewisserung und Orientierung“, „Hauptteil: Erarbeitung, Erkundung, Vertiefung und/oder Übung“, „Abschluss: Ergebnissicherung, Reflektion und Ausblick“.
- *Methodik:* Die in diesen Phasen eingesetzten Methoden sind funktional und ermöglichen im Hinblick auf die jeweiligen Ziele und Inhalte auf der einen Seite und den Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite wirksames Lernen. Die Lehrkraft ist in der Lage, vielfältige Methoden korrekt und variabel einzusetzen, sodass unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden, selbstständiges Lernen und die Kommunikation der Lernenden über Lösungsstrategien und Ergebnisse angeregt wird. Voraussetzung dafür ist, dass die Aufgabenstellungen und Fragen in hohem Maße kognitiv aktivierend bzw. im Sport zusätzlich eine intensive körperliche Bewegung befördernd wirken.
- *Diagnostik:* Die individuellen Konstruktionen (Annahmen, Lösungsansätze, Handlungspläne, reflexiven Strategien ...) müssen diagnostisch berücksichtigt, thematisiert, hinterfragt und dadurch gegebenenfalls optimiert werden. Die zentrale Bedeutung formativer, kontinuierlicher Leistungsrückmeldungen für Schüler führt zu einer Entkoppelung von Lern- und Leistungssituationen. In Lernsituationen erhalten die Schüler häufige, auf die jeweilige Aufgabe bezogene differenzierte Rückmeldungen, mit denen Lehrkräfte

Fortschritte würdigen, auf Probleme oder Fehler aufmerksam machen und neue Herausforderungen formulieren. Lernen und nicht die notenrelevante Leistungspräsentation prägt den Unterricht. Situationen der Leistungsbewertung sind an transparenten und begründeten Kriterien ausgerichtet, sie werden so gestaltet, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sich systematisch für eine Leistungspräsentation vorzubereiten.

Um nun diese fünf didaktischen Planungseckpunkte (Ziele, Inhalte, Strukturierung, Methoden, Diagnostik) zu konkretisieren, ist sowohl eine Analyse der Anforderungen als auch eine Analyse der anthropogenen Voraussetzungen notwendig.

Ziele und Inhalte des Unterrichts werden für Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schule vorwiegend aus den curricularen Vorgaben abgeleitet. Diese gelten grundsätzlich auch für diejenigen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen. Werden die Schülerinnen und Schüler ziendifferent unterrichtet, ist eine Anpassung der für alle geltenden Ziele und Inhalte auf der Grundlage des individuellen Förderplans notwendig. Zudem ergeben sich fachrichtungsspezifische Inhalte, die individuell begründet sind (z. B. Lernstrategien, Handlungsplanung, Abstraktionsentwicklung, Impulskontrolle, Regelverständnis, Empathie usw.). Auch kann aus sonderpädagogischer Sicht das Individuum „lediglich“ mittelbar durch die Veränderung des Kontextes *Ziel* der unterrichtlichen Förderung sein, indem Bedingungen für Lernleistungen sozialer oder materialer Art, die Veränderung der Struktur des Raumes usw. im Vordergrund der unterrichtlichen Maßnahmen stehen.

Eine Unterrichtsplanung, welche die fünf didaktischen Planungseckpunkte (Ziele, Inhalte, Strukturierung, Methoden, Diagnostik) berücksichtigt und die vorgestellten Aspekte inklusiven Unterrichts einbezieht, strukturiert den Planungsprozess anhand der *didaktischen Schrittfolge*, die erstens die *Auswahl des Lerngegenstandes* begründet. Um individualisiert beschreiben zu können, welche Kompetenzen in Bezug auf den gewählten Lerngegenstand vorliegen, muss als zweiter Schritt die *Analyse der Anforderungen* erfolgen. Diese Analyse ist so anzulegen, dass aus Fach- und Fachrichtungsperspektive der fachliche und der fachrichtungsspezifische Lerngegenstand, die lerngegenstandsbezogenen Lösungsstrategien und/oder die Kontexte für Lernleistungen einschließlich der Beziehungsebenen aller Beteiligten aufbereitet werden. Die Analyse ist dann diagnostisch nutzbar, wenn struktur- und niveaubezogene Unterschiede im An eignungsgrad ersichtlich werden. Indem drittens Lernende in Bezug zu diesen Strukturen gesetzt werden, kann diagnostisch eine *Beschreibung der aktuellen Kompetenz* erfolgen aus der dann übergreifende wie stundenspezifische Zielsetzungen abgeleitet werden können. Diese werden viertens in eine *didaktisch-methodische Strukturierung* überführt. Zu fragen ist:

- Welcher Lerngegenstand aus fachlicher oder fachrichtungsspezifischer Sicht ist angezeigt? Warum?

- Welche Anforderungen stellt der Lerngegenstand? Welche typischen Lernprobleme sind zu erwarten?
- Über welche Kompetenzen und Lernschwierigkeiten verfügen die Schülerinnen und Schüler? An welches Vorwissen kann angeknüpft werden?
- Welche Ziele sollen erreicht werden?
- Welche konkreten Aufgaben, Lernangebote, Übungen sind geeignet? Warum?

Die Analyse der Anforderungen wird in Bezug auf eine Gruppe (schwächere, stärkere Schülerinnen und Schüler), aber auch mit Blick auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler vorgenommen. Unterrichtsplanung, die vornehmlich eine Gruppe im Blick hat, reagiert in der Regel auf Kompetenzunterschiede gruppenorientiert, häufig mit Angeboten „leicht“, „mittel“, „schwer“ oder mit verschiedenen Angeboten für Leistungsgruppe A, B, C, also Ableitungen, die sich aus der Komplexität des Lerngegenstandes ergeben. Individualisierte Unterrichtsplanung fragt darüber hinaus: „Über welche aktuellen Kompetenzen in Bezug auf den gewählten Lerngegenstand verfügt eine spezielle Schülerin oder ein spezieller Schüler?“ Diese Herangehensweise ist unter Einbeziehung behinderungsspezifischer Lernbedingungen unerlässlich. Für eine derartige Analyse können niveau- und strukturorientierte Instrumente genutzt werden, wie sie mit den Handlungsstrukturanalysen (Rix 2016), Lernstrukturgittern (Kutzer 1998), dem Instrument des Lernrasters oder Kompetenzrasters, aber auch Entwicklungsstrukturen (z. B. Scheerer-Neumann 2008a, 2008b; Valtin 1997) vorliegen. Sonderpädagogische Förderung, die individuell ausgerichtet ist, bedarf eines solchen didaktischen Ansatzes – ob nun in exklusiven oder in inklusiven Settings – damit sie

- individuelle Bildungs- und Erziehungsprozesse von Schülerinnen und Schülern mit Special Needs aufgreifen, initiieren, begleiten, fortführen und evaluieren,
- diese Prozesse als eine individuelle, kompetenzorientierte Förderung auf differenzierter, diagnostischer Grundlage unter Berücksichtigung systemischer Aspekte organisieren und gestalten sowie
- Beratung und Unterstützung in diesen Kontexten durchführen kann.

Die Beeinträchtigungen im Lernen, die behinderungsspezifisch begründet Einfluss auf das Lernen nehmen (Wahrnehmungsintegration, körperliche Beeinträchtigungen, sprachliche, emotionale, soziale, lernstrategische Aspekte usw.), sind hinsichtlich ihrer Effekte auf die Aneignung des Lerngegenstandes (Anforderungen) zu bedenken und in die Kompetenzbeschreibung einzubeziehen.

Aus diesen grundlegenden Informationen sind Differenzierungen im Hinblick auf die Komplexität des Lernangebotes, für die Art der Präsentation und Lösung von Aufgabenstellungen in der didaktisch-methodischen Strukturierung abzuleiten. Aspekte des Nachteilsausgleichs (KMK 2004) sind gegebenenfalls einzubeziehen. Zu fragen ist: Muss ich für einen Lernenden oder für eine Gruppe von Lernenden (mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf)

- den Raum verändern?
z. B. für eine(n) sehbehinderte(n) oder blinde(n) Schülerin oder Schüler
- die Aufgabe verändern?
z. B. für eine(n) Schülerin oder Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung
- die Ausrüstung verändern?
z. B. für eine(n) Schülerin oder Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperlich und motorische Entwicklung
- die Teilnehmerkonstellation verändern?
z. B. für eine(n) Schülerin oder Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung; auch durch zusätzliche pädagogische Personen
- das Material verändern?
z. B. für Lernende, die Zusatzmaterialien, Hilfsmittel usw. benötigen
- die Regeln verändern?
z. B. im Sport oder anderen regelgeleiteten Auseinandersetzungen durch Anpassung der Komplexität
- den Abstraktionsgrad der Vermittlung verändern?
z. B. durch Vormachen – Nachmachen, den Einsatz von Visualisierungen (Modelle, Fotos, Zeichnungen, audiovisuelle Medien, Piktogramme, Schriftsprache) und angepassten sprachlichen Informationen

Unterrichtsdurchführung, lernprozessbegleitende Diagnostik und Auswertung

Für die Steuerung der unterrichtlichen Prozesse sind diagnostische Fragestellungen leitend. Allgemein können hier diagnostische „Instrumente“ eingesetzt werden wie beispielsweise

- der „diagnostische Dialog“ als unmittelbarer Austausch über den aktuellen Lernprozess zwischen Lehrperson und der Schülerin bzw. dem Schüler (auch die Anregung zum „lauten Denken“),
- die Beurteilung von Arbeitsergebnissen,
- Lerndokumentationen wie das Portfolio,
- informelle oder standardisierte Testverfahren.

Lernprozessbegleitende Diagnostik als immanenter Teil der Unterrichtsplanung, Durchführung und Evaluation ist somit keine originär sonderpädagogische Domäne, wohl aber unerlässlicher Teilbereich sonderpädagogischer Diagnostik. Ihre Wirksamkeit für den individuellen Lernprozess steht in Relation zur Struktur und Ausgestaltung des Unterrichtsplanungsprozesses. Diagnostisch von größter Relevanz ist dabei die Qualität der *Analyse der Anforderungen*. Je differenzierter die Analyse der Anforderungen die stundenbezogenen erforderlichen Kompetenzen beschreibt, je dezidiierter sie aufzeigt, welche konkreten Leistungen zur Aneignung erbracht werden müssen (sachliche Analyse, Handlungsschritte, Lösungswege, Komplexitäten usw.), desto besser kann sie für die Ermittlung der Ausgangslage und die lernprozessbegleitende Diagnostik herangezogen wer-

den. Indem Lernende „diagnostisch“ in Bezug zu diesen Strukturen gesetzt werden, lassen sich individuumsbezogen qualitative und quantitative Einschätzungen ermitteln und unterrichtliche Konsequenzen ableiten.

In der Durchführung des Unterrichts sind die Merkmale der vollständigen Lernhandlung sowie die Wesensmerkmale von Handlung zu berücksichtigen. Hierdurch wird der Lernprozess selbst diagnostisch nutzbar. Die Fragen der individuellen Bedeutungsbeimessung, des Ziel-Erkennens oder Ziel-Setzens, der Planableitung bzw. -entwicklung, die Fragen nach der Unterstützung bei der Handlungsausführung, der Gestaltung der sozialen Interaktionen und der Art der Reflexion des Ergebnisses führen zur Einschätzung von Kompetenz und zur didaktisch-methodischen Strukturierung, gegebenenfalls zu Nachsteuerungen im Unterricht durch die Lernprozessbegleitung.

Darüber hinaus liefert die „Folie“ der didaktisch-methodischen Modifikationen (Raum, Aufgabe, Ausrüstung, Teilnehmerkonstellation, Material, Regeln und Abstraktionsgrad der Vermittlung) vorab und lernprozessbegleitend diagnostische Ansatzpunkte für methodische Optimierungen.

In der *Orientierungsphase* geht es um die Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung beispielsweise in Bezug auf folgende Aspekte:

- Herstellen von Ziel-Weg-Transparenz,
- Vergewisserung über das vorgängig Gelernte,
- Erkennen/Herausarbeiten der situativen Herausforderung bzw. der Aufgabe/des Problems,
- Einschätzung der persönlichen Bedeutsamkeit,
- Anknüpfen an Vorerfahrungen,
- Entwickeln eines Handlungsplans.

Diagnostische Fragestellungen in Bezug auf die Orientierungsphase sind beispielsweise:

- „Versteht die Lernende oder der Lernende Ziele und geplante Vorgehensweise?“;
- „Gibt es Fragen zum Vorgängig, in der letzten Stunde, Gelernten?“;
- „Verbindet die oder der Lernende mit dem Lerngegenstand eine Bedeutung? Wie wirkt diese?“;
- „Liegt eine Erfolgs- oder Misserfolgserwartung vor und wie wirkt diese?“;
- „Nimmt sie bzw. er den Lerngegenstand/die Problemstellung/die Aufgabe für sich an?“;
- „Greift sie bzw. er auf/negative/positive Vorerfahrungen zurück?“;
- „Kann sie bzw. er ein für sich verbindliches Ziel formulieren bzw. übernehmen, das überprüfbar ist?“;
- „Kann sie bzw. er einen Plan für die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand/der Problemstellung/der Aufgabe entwickeln und wie sieht dieser aus?“;
- „Welche sozialen Settings bevorzugt sie oder er aufgabenspezifisch? Welche kann sie oder er leisten?“.

In der *Aneignungsphase* wird die geplante Handlung durchgeführt, indem über sequenzierte Teilschritte versucht wird, das Ziel zu erreichen. Diagnostische Fragestellungen in Bezug auf die vollständige Lernhandlung bzw. die Wesensmerkmale von Handlung sind beispielsweise:

- „Behält sie bzw. er ihr bzw. sein Ziel im Blick?“;
- „Überwacht sie bzw. er die Handlungsausführung aktiv?“;
- „Reagiert sie bzw. er korrigierend auf Unstimmigkeiten?“;
- „Übt sie bzw. er motivationale Selbststeuerung aus?“;
- „Verfügt sie oder er über die lerngegenstands- bzw. aufgabenbezogenen notwendigen Kompetenzen zur Handlungsausführung?“.

In der *Reflexionsphase* der Handlung wird das Ergebnis mit der gewünschten Zielerreichung verglichen und bewertet. Die Bewertung wird durch das Individuum selbst erfolgen oder in der Kombination mit einem sozialen Umfeld und kann sich auf alle Handlungsteile beziehen:

- Präsentation des Ergebnisses;
- Würdigung des Ergebnisses;
- Bewertung des Handlungsergebnisses;
- rückbezogene Bewertung des Zieles, des Planes und der Ausführung;
- Ziehen von Schlussfolgerungen für das eigene Lernen.

Diagnostische Fragestellungen in Bezug auf die vollständige Lernhandlung bzw. die Wesensmerkmale von Handlung sind beispielsweise:

- „Reflektiert und bewertet sie bzw. er das Ergebnis?“;
- „Stellt sie bzw. er Bezüge zwischen der Bedeutung, dem Ziel, dem Plan, der Durchführung und dem Ergebnis her?“;
- „Zieht sie bzw. er Schlussfolgerungen und Konsequenzen für den eigenen Lernprozess?“.

Parallel dazu besteht sonderpädagogische Kompetenz auch darin, situativ im Sinne der konstruktiven Unterstützung (Angebots-Nutzungs-Modell) auf fachrichtungsspezifische Konstrukte, Modelle, Strukturen usw. zurückzugreifen. Diese sind im Sinne des diagnostischen Dialogs einzubringen und dahingehend zu reflektieren, welcher „Zugang“ zum gezeigten Lernphänomen lösungsorientiert förderlich sein könnte. Auch hier ist Voraussetzung, dass die herangezogenen Konstrukte niveau- und strukturbezogen aufbereitet sind.

Um Selbstwirksamkeitsprozesse bei den Lernenden zu befördern, ist es hilfreich, wenn Analysen von Anforderungen in Lernraster überführt werden, die qualitativ angelegt sind. Auf dieser Orientierungsgrundlage können Lehrende und Lernende über die vollständige Lernhandlung in Verbindung mit den Wesensmerkmalen von Handlung sich auf die gleichen diagnostischen Fragestellungen beziehen. Lernende und Lehrende haben so die optimierte Möglichkeit, das individuelle bzw. das eigene Lernen zu planen und zu reflektieren. „Was ist

mein/dein Ziel? " „Wo stehe ich/stehst du? " „Wie ist mein/dein Plan? " „Wo sehe ich/ich (Lehrkraft) Schwierigkeiten? " „Was oder Wer wird mich/dich bei der Ausführung unterstützen? " „Was habe ich/hast du erreicht? " „Was bedeutet das für meinen/deinen vergangenen und zukünftigen Lernprozess? "

Auf diese Weise hat lernprozessbegleitende Diagnostik einen doppelten Wirkungseffekt: Sie beeinflusst das Unterrichtsangebot durch die Lehrkraft mit der Chance einer optimierten Nutzung durch den Lernenden, darüber hinaus unterstützt sie durch die individuell ausgerichteten Rückmeldungen den Lernprozess des Lernenden. Aus der Orientierung an der individuellen Bezugsnorm und Rückmeldungen der Lehrkraft in dieser Ausrichtung resultieren zudem günstige motivationale Effekte. „Insbesondere führen sie zu:

- realistischen Zielsetzungen,
- günstigeren Ursachenzuschreibungen und Selbstbewertungen,
- angemessenen Begabungsselbstkonzepten und Kontrollüberzeugungen und
- einer größeren Anstrengungsbereitschaft." (Hasselhorn & Gold 2013, S. 174)

Der hier vorgestellte Planungsansatz behandelt zentral die Frage: „Was haben die Lernenden mit Blick auf die intendierte Zielsetzung gelernt?" Vorbereitet durch die Analyse der Anforderungen ist für einzelne Schülerinnen und Schüler (exemplarisch oder solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf) eine Analyse individueller Kompetenz planerisch festgehalten. Während und nach der unterrichtlichen Förderung kann mit Bezug auf diese Ausgangslage ein durch die geplanten Maßnahmen erzielter Effekt beschrieben und die Kompetenzbeschreibung fortgesetzt werden. Hieraus wiederum können individuell neue Zielsetzungen abgeleitet und nachfolgend in Lernangebote und Aufgaben überführt werden.

Literatur

- Australian Sports Commission (2006). Sports Ability Activity Cards. Belconnen: o.V.
- Baumert, J.; Lehman, R. H.; Lehrke, M.; Schmitz, B.; Clausen, M.; Hosenfeld, I.; Köller, O. & Neubrand, J. (Hrsg.). (1997). TIMSS: Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J.; Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2000). Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1: Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 4, S. 469–520.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: F. E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 177–212.
- Bruner, J. S. (1970). Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf: Schwann.
- Bruner, J. S.; Oliver, R. S. & Greenfield, P. M. (1971). Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bund-Länder-Kommission-Projektgruppe (1997). Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Bonn: BLK Eigendruck.