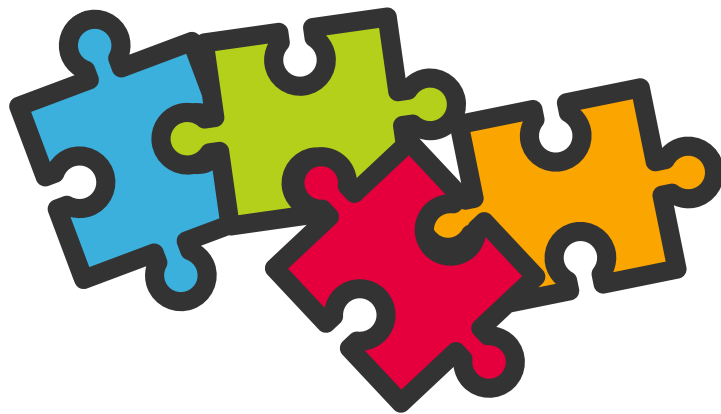


UMGANG MIT/ NUTZUNG VON HETEROGENITÄT IM UNTERRICHT



Inhalte:

- Definition Heterogenität
- Chancengerechtigkeit
- Priority Learners
- Differenzierung, Individualisierung, offene Unterrichtsformen Selbstreguliertes Lernen
- Emotion & Motivation
- Lernräume
- Nutzung von Künstlicher Intelligenz (KI) im Unterricht
- Anforderungsebenen
- Begabungsförderung

Ausbildungsstandards:

5. Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst fördert die Selbstständigkeit der Lernenden durch eine Vielfalt schüleraktivierender Unterrichtsformen, insbesondere durch Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien.
6. Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst bezieht Lernende aktiv in die Gestaltung von Unterricht ein.
7. Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst berücksichtigt unterschiedliche Voraussetzungen und Kompetenzen der Lernenden.
10. Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst gestaltet Lernräume adressaten- und funktionsgerecht.
11. Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst setzt Medien funktional ein.

Literatur:

Höhmnn, Katrin & Kopp, Rainer (2008): Lernen über Grenzen: **Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht**. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Heyer, Peter; Sack, Lothar; Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.) (2003): **Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele**. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 75–81. (Beiträge zur Reform der Grundschule; 115)

Ahl, Kati (2023): **Chancengerechter Unterricht – wie geht das? Warum gendersensibler Unterricht wichtig ist**. In: Klasse leiten, Heft 24. Seelze: Friedrich Verlag

Ahl, Kati & Zergiebel, Mike (2022): **Differenzierung – gegen das schlechte Gewissen der Lehrkräfte**. In: Klasse leiten, Heft 21, S. 3. Seelze: Friedrich Verlag

Hess, M., & Lipowsky, F. (2017). **Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern**. In F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.), Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken (S. 23–31). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_3

Eckert, L. (2022). **Breit aufgestellt: Schulische Begabungsförderung**. Klasse leiten, (21). Friedrich Verlag.

Holmes, W., Anastopoulou, S., Schaumburg, H., & Mavrikis, M. (2018). **Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien: Ein roter Faden**. Robert Bosch Stiftung

<https://www.ifo.de/pressemitteilung/2023-04-18/chancenmonitor-2023-bildungschancen-haengen-stark-vom-elternhaus-ab>

<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/318287/wie-laesst-sich-das-lernen-im-klassenverband-individuell-gestalten/>

<https://deutsches-schulportal.de/konzepte/selbstbestimmte-lernprozesse-im-alltag-begleiten/>

https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-rebrush2024/get/documents_E-1103781247/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW_WU6_Leuders%282022%29_Aufgaben.pdf

Begriffsklärung Heterogenität:

Heterogenität in der Pädagogik bezeichnet die Verschiedenheit der Lernenden innerhalb einer Gruppe.

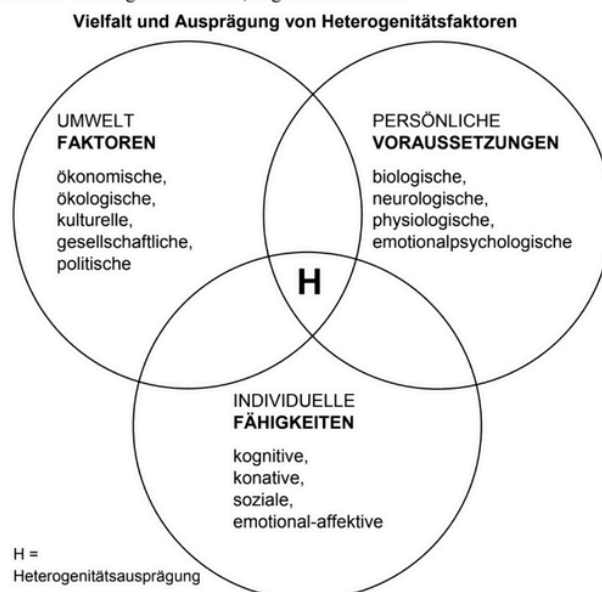
Die zentralen Momente von Heterogenität lassen sich unterschiedlich ausdifferenzieren: Heyer, Preuss-Lausitz und Sack unterscheiden acht Heterogenitätsbereiche (Heyer/Preuss-Lausitz/Sack, 2003 S. 57f.):

1. Unterschiede in den kognitiven Lernvoraussetzungen;
2. Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen im Allgemeinen und in denen der deutschen Verkehrssprache im Besonderen;
3. Unterschiede in den sozialen Kompetenzen;
4. Unterschiede in den Interessen und Neigungen, in der Leistungsmotivation und den Erwartungen an Lehrer, Gleichaltrige und Schulinhalt;
5. Unterschiede in den physischen und gesundheitlichen Voraussetzungen;
6. Unterschiede im Alter;
7. Unterschiede in den Traditionen, Wertmustern und Normen die durch den sozialen und kulturellen Hintergrund der Familie in die Schulen mitgebracht werden;
8. Unterschiede, die sich aus der geschlechtsspezifischen Sozialisation ergeben.

Wennig unterscheidet sieben Faktoren (Wennig 2007, S. 26):

1. die leistungsbedingte Heterogenität,
2. die Altersheterogenität;
3. die soziokulturelle Heterogenität,
4. die sprachliche Heterogenität,
5. die migrationsbedingte Heterogenität,
6. die gesundheits- und körperbezogene Heterogenität,
7. die geschlechtsbezogene Heterogenität.

Abb. 1: Heterogenitätsmodell, angelehnt an Urban



„Jede Lerngruppe ist ein Miniaturmodell der Gesellschaft – und Vielfalt ihr größtes Potenzial. Wie schaffen wir Lernräume, in denen Unterschiede nicht nivelliert, sondern genutzt werden?“

Die Nutzung und der bewusste Umgang mit Heterogenität erfordern eine reflektierte Haltung der Lehrkraft, insbesondere die Fähigkeit, **Vielfalt als Normalität** und nicht als Störung zu betrachten.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass eine solche Haltung nur dann nachhaltig wirksam werden kann, wenn Lehrkräfte sich vertieft mit Phänomenen wie Bias, Erwartungseffekten, Diskriminierungssensibilität und dem Pygmalion-Effekt auseinandersetzen.

Bias (Voreingenommenheit)

„Bias“ bedeutet, dass unsere Wahrnehmung, unser Denken und Handeln unbewusst verzerrt sind. Diese Verzerrungen entstehen durch Erfahrungen, Erziehung, Kultur und gesellschaftliche Strukturen.

Beispiel: Man glaubt unbewusst, dass Jungen besser in Mathematik und Mädchen besser in Sprachen sind – und verhält sich dementsprechend.

Solche unbewussten Voreingenommenheiten beeinflussen, wie wir über Menschen denken, sprechen und mit ihnen umgehen, selbst wenn wir niemanden absichtlich benachteiligen wollen.

Diskriminierungssensibilität

Das ist die Fähigkeit, Diskriminierung – auch subtile Formen – zu erkennen und zu vermeiden.

Es bedeutet, sich seiner eigenen Vorurteile bewusst zu werden und die Perspektiven anderer einzubeziehen.

Ein zentraler Aspekt davon ist eine bewusste Sprache:

- Sprache formt Wirklichkeit.
- Wenn wir stereotype oder ausschließende Begriffe verwenden, können wir ungewollt Menschen herabsetzen oder ausgrenzen.
- Beispiel: Statt „die Ausländer“ lieber „Menschen mit internationaler Geschichte“ oder konkret „Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte“.
- Auch geschlechtergerechte Sprache (z. B. Lehrer*innen, Schüler*innen) ist ein Ausdruck von Diskriminierungssensibilität.

Erwartungseffekte

Erwartungseffekte beschreiben, dass unsere Erwartungen an andere ihr Verhalten beeinflussen können.

Wenn wir z. B. glauben, jemand sei besonders begabt oder schwach, behandeln wir ihn (oft unbewusst) so, dass sich diese Erwartung tatsächlich erfüllt.

Pygmalion-Effekt

Das ist ein besonderer Erwartungseffekt:

Wenn Lehrkräfte hohe Erwartungen an Schüler*innen haben, steigert das oft deren Leistungen und Motivation.

Wenn Lehrkräfte dagegen niedrige Erwartungen haben, kann das zu schlechteren Leistungen führen – nicht, weil die Schüler*innen weniger können, sondern weil sie die Haltung spüren und übernehmen.

Beispiel: Eine Lehrkraft lobt ein Kind häufiger, gibt ihm mehr Zeit und Unterstützung, weil sie an sein Potenzial glaubt – das Kind entwickelt sich positiv.

Bei geringen Erwartungen passiert das Gegenteil.

Zusammenhang

Bias beeinflusst unsere Erwartungen (oft unbewusst).

Diese **Erwartungen** prägen unser **Verhalten und unsere Sprache**.

Wenn wir uns dessen bewusst werden und diskriminierungssensibel handeln, können wir den Pygmalion-Effekt positiv nutzen, anstatt unbeabsichtigt negative Erwartungen zu verstärken.

Chancengerechtigkeit und Priority Learners

Wenn wir anerkennen, dass unsere Wahrnehmung und Haltung maßgeblich beeinflussen, wie wir Lernende sehen und fördern, stellt sich unmittelbar die Frage, welche strukturellen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wir in den Blick nehmen müssen.

Denn nicht alle Schüler*innen starten unter denselben Bedingungen.

Genau hier knüpfen Konzepte wie **Chancengerechtigkeit** und **Priority Learners** an.

Begriffserklärung

Chancengerechtigkeit bedeutet, dass alle Menschen faire Möglichkeiten haben, ihre Talente und Potenziale zu entfalten – unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht, Migrationsgeschichte, Religion, Behinderung oder ökonomischem Status.

Es geht nicht darum, dass alle das Gleiche bekommen,

sondern dass jede Person das bekommt, was sie braucht, um gleiche Chancen auf Erfolg zu haben.

Gleichheit der Chancen, nicht Gleichheit der Ergebnisse.

Ziel der Chancengerechtigkeit in der Bildung

Im Bildungssystem bedeutet Chancengerechtigkeit:

- faire Zugänge zu allen Bildungswegen
- individuelle Förderung statt Einheitsunterricht
- Unterstützung für benachteiligte Gruppen (z. B. „Priority Learners“)
- kulturell sensible Pädagogik
- geschlechter- und diversitätssensible Ansätze
- Abbau von struktureller Diskriminierung

Ziel ist also **Bildungsgerechtigkeit** -gleiche reale Lern- und Erfolgchancen für alle Schüler*innen.

Chancengerechtigkeit in der Schule – praktische Umsetzung

- Frühe Förderung (z. B. Sprachbildung im Vorschulalter)
- Individuelle Diagnostik und Förderung (z. B. formative Assessment)
- Heterogenität als Ressource sehen
- Multiprofessionelle Teams (Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen, Schulpsycholog*innen)
- Ganztagschule, Lernwerkstätten, Mentoringprogramme
- Elternarbeit und Community-Einbindung

Definition Priority Learners

Der Begriff "**Priority Learners**" (Prioritätsschüler) stammt aus Neuseeland und bezeichnet eine Gruppe von Schülern, die historisch im neuseeländischen Bildungssystem nicht erfolgreich sind. Dazu gehören Māori- und Pazifik-Insulaner, Schüler aus sozial schwachen Familien und Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Das Ziel ist, diese Schüler durch gezielte Maßnahmen zu unterstützen, ihr Potenzial auszuschöpfen und ihre schulischen Leistungen zu verbessern.

Priority Learners sind also Lernende, die aufgrund sozialer, kultureller, sprachlicher oder individueller Faktoren Gefahr laufen, ihre Lernziele nicht zu erreichen, wenn keine gezielten pädagogischen Maßnahmen ergriffen werden.

Das Ziel ist Equity statt Equality – also nicht alle gleich zu behandeln, sondern bedarfsorientiert zu fördern.

Dies bedeutet, dass...

- Barrieren abgebaut werden,
- individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden, und
- Lernende mit besonderen Bedürfnissen prioritär unterstützt werden.

Pädagogischer Ansatz

Priority Learners zu fördern bedeutet:

- **Adaptive Lernstrategien** anzuwenden (individuelle Differenzierung),
- **Selbstreguliertes Lernen** zu fördern
- **Kulturelle Sensibilität** zu zeigen („Culturally responsive teaching“),
- **Beziehungsorientiert** zu arbeiten (Vertrauen, Wertschätzung, emotionale Sicherheit),
- **Stärkenorientiert** zu denken statt Defizite zu betonen.

Differenzierung:

Sobald unterschiedliche Ausgangslagen erkannt und benannt sind, stellt sich die zentrale pädagogische Frage, wie Unterricht gestaltet werden kann, um diesen Unterschieden gerecht zu werden.

Differenzierung ist dabei nicht nur ein methodisches Verfahren, sondern eine Grundhaltung, die Vielfalt produktiv nutzt und individuelle Lernwege eröffnet.

Sobald unterschiedliche Ausgangslagen erkannt und benannt sind, stellt sich die zentrale pädagogische Frage, wie Unterricht gestaltet werden kann, um diesen Unterschieden gerecht zu werden.

Differenzierung ist dabei nicht nur ein methodisches Verfahren, sondern eine Grundhaltung, die Vielfalt produktiv nutzt und individuelle Lernwege eröffnet.

Sobald unterschiedliche Ausgangslagen erkannt und benannt sind, stellt sich die zentrale pädagogische Frage, wie Unterricht gestaltet werden kann, um diesen Unterschieden gerecht zu werden.

Differenzierung ist dabei nicht nur ein methodisches Verfahren, sondern eine Grundhaltung, die Vielfalt produktiv nutzt und individuelle Lernwege eröffnet.

Innere Differenzierung anschaulich!

Die Schwierigkeit, Unterschiede zu überbrücken.

Die hier zitierte Fabel veranschaulicht recht gut, worum es bei der inneren Differenzierung geht beziehungsweise gehen sollte.

Fabel

„Es gab einmal eine Zeit, da hatten die Tiere Schule. Das Lernen bestand aus Rennen, Klettern, Fliegen und Schwimmen und alle Tiere wurden in allen Fächern unterrichtet.

Die Ente war gut im Schwimmen; besser sogar als der Lehrer. Im Fliegen war sie durchschnittlich, aber im Rennen war sie ein besonders hoffnungsloser Fall. Da sie in diesem Fach so schlechte Noten hatte, musste sie nachsitzen und den Schwimmunterricht ausfallen lassen, um das Rennen zu üben. Das tat sie so lange, bis sie auch im Schwimmen nur noch durchschnittlich war. Durchschnittsnoten aber waren akzeptabel, darum machte sich niemand Gedanken darum, außer der Ente.

Der Adler wurde als Problemschüler angesehen und unnachsichtig und streng gemaßregelt, da er, obwohl er in der Kletterklasse alle anderen darin schlug, als Erster den Gipfel eines Baumes zu erreichen, darauf bestand, seine eigene Methode anzuwenden.

Das Kaninchen war anfänglich im Laufen an der Spitze der Klasse, aber es bekam einen Nervenzusammenbruch und musste von der Schule abgehen wegen des vielen Nachhilfeunterrichts im Schwimmen.

Das Eichhörnchen war Klassenbester im Klettern, aber sein Fluglehrer ließ ihn seine Flugstunden am Boden beginnen, anstatt vom Baumwipfel herunter. Es bekam Muskelkater durch Überanstrengung bei Startübungen und immer mehr „Dreien“ im Klettern und „Fünfen“ im Rennen.

Die mit Sinn fürs Praktische begabten **Präriehunde** gaben ihre Jungen zum Dachs in die Lehre, als die Schulbehörde es ablehnte, Buddeln in das Curriculum aufzunehmen.

Am Ende des Jahres hielt ein **anormaler Aal**, der gut schwimmen, etwas rennen, klettern und fliegen konnte, als Schulbester die Schlussansprache.“

(vgl. Prof. Boensch)

Man versucht als Lehrer*in, nahe an das nie erreichbare Ideal zu kommen:

Möglichst jede*n Schüler*in nach dem individuellen Lerntempo, Lernvermögen und bestgeeignetem Lernweg zu unterrichten.

Leisten kann man das nur, wenn man Kompromisse schließt: So viel innere Differenzierung wie praktikabel, so gut wie möglich!

Kurzdefinition - Innere Differenzierung

Unter innerer Differenzierung (Binnendifferenzierung) sind alle Maßnahmen zu verstehen, die innerhalb einer bestehenden Klasse oder Lerngruppe arrangiert werden. Dabei handelt es sich meist um die Aufgliederung eines Lernverbands in kleinere Lerngruppen, also um nichts anderes als Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit (gerade auch im Unterricht mit Arbeitsplan findet innere Differenzierung statt).

a) Es gibt verschiedenen Formen der Differenzierung:

- **Differenzierungen** im Blick auf die Unterrichtsinhalte, die Unterrichtsmethoden oder die eingesetzten Medien.
- **Zielhomogenes** (= zielindifferentes) Lernen: Der gesamte Lernverband (Klasse) wird so geführt, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler am Jahresende das Klassenziel erreicht haben.
- **Zieldifferentes Lernen:** Wegen einer spezifischen Behinderung oder wegen herausragender Lernleistung einiger Schülerinnen oder einiger Schüler werden die Lernziele individuell festgelegt; ebenfalls die Leistungsbewertung und Zensurengebung erfolgt dann unabhängig von den übrigen Mitschülern.
- **Lust- und Laune- Differenzierung:** nach Sitzplatz, nach Geschlecht, nach Freundschaftsgruppen und hundert anderen Punkten.

b) Binnendifferenzierung erfolgt normalerweise nicht über einen längeren Zeitraum, sie ist in der Regel situations- und lernzielgebunden.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten mehr Freiräume und übernehmen größere Verantwortung für den eigenen Lern- und Bildungsprozess.

Lehrende beobachten verstärkt die Lernprozesse, steuern den Unterricht und begleiten die jeweiligen Lernwege.

Die Vorstellung von dem Lehrer als Pol, den man jederzeit "anzapfen" kann, muss von den Schülerinnen und Schülern aufgegeben werden. Die Arbeitsanweisungen sind knapp, klar und eindeutig vom Lehrer zu stellen, sodass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, selbständig zu arbeiten. Die Lehrer vermitteln Arbeits- und Lerntechniken und führen Selbst- und Mitschülerkontrolle ein. Die Lehrpersonen sollten vorab gemeinsam mit der Klasse Fragen der Organisation, die Einteilung der Schülerinnen und Schüler und die Beschäftigung bzw. Erstellung der Materialien besprechen.

Innere Differenzierung hat zum Ziel, auf individuelle Neigungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler Rücksicht zu nehmen, das gemeinsame Lernen aber trotz gegebener Leistungsheterogenität möglichst lange aufrechtzuerhalten.

Der **Umgang mit Heterogenität im Unterricht** lässt sich auf unterschiedliche Weise gestalten. Das folgende Schaubild zeigt drei grundlegende Konzepte, die den Grad der Öffnung und Individualisierung des Lernens veranschaulichen:

1. Differenzierung

Hier passt die Lehrperson Lernangebote so an, dass verschiedene Gruppen von Lernenden unterschiedliche Aufgaben oder Niveaus erhalten. Die Lernwege werden noch stark von der Lehrkraft gesteuert. Die Darstellung im Schaubild zeigt, dass die Lernenden in relativ einheitlichen Gruppen organisiert sind und die Lehrperson gezielte, aber begrenzte Variation im Lernangebot bereitstellt.

2. Individualisierung

Bei der Individualisierung richtet sich das Lernen stärker an den individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen aus. Die Lehrperson bietet unterschiedliche Wege, Materialien oder Aufgabenformate an, die individuell genutzt werden können. Das Schaubild zeigt, dass die Lernenden stärker voneinander abgegrenzt sind und die Lernangebote vielfältiger und differenzierter ausfallen.

3. Offener Unterricht

Der offene Unterricht bietet die höchste Form der Lernwege-Differenzierung. Lernende entscheiden weitgehend selbst, welchen Zugang sie wählen, welche Materialien sie nutzen und wie sie ihren Lernprozess gestalten. Im Schaubild wird dies durch zahlreiche individuelle Wege zwischen Lernenden und Lernangeboten visualisiert.

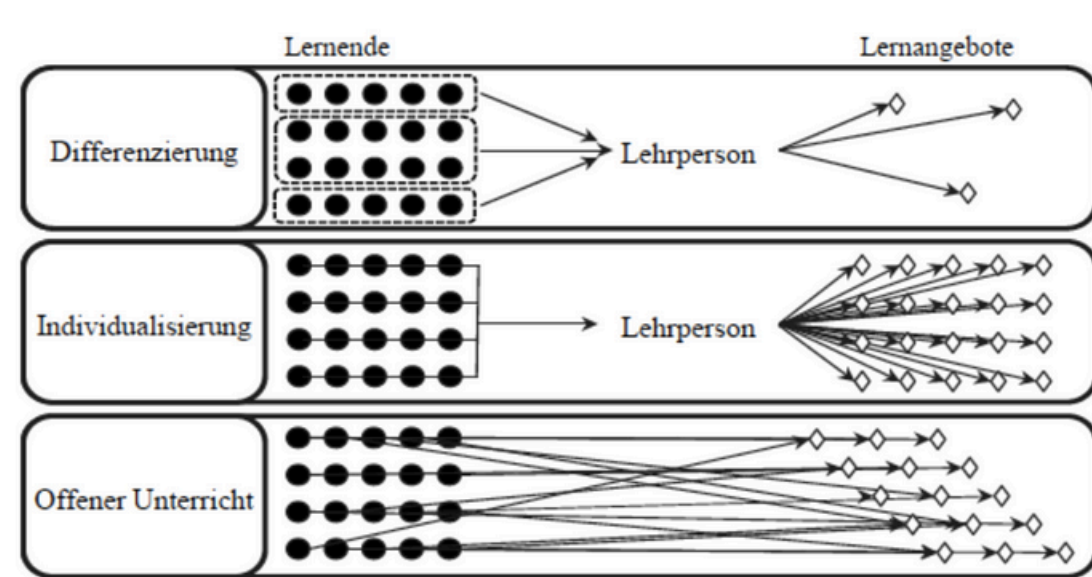


Abb. 1: Schematische Darstellung von Möglichkeiten d. Umgangs mit Heterogenität

Werkstatt Individualisierung

Eine Einführung

ANNEMARIE VON DER GROEBEN/
INGRID KAISER

Die Serie wendet sich an Lehrerinnen und Lehrer, Kollegien und Schulen, die sich auf eine »Werkstatt Individualisierung« einlassen, also ihre pädagogische Profession ausweiten und vertiefen möchten. Sie kann individuell genutzt werden: Aufgaben- und Planungsbeispiele können gemäß den eigenen Bedürfnissen Anregungen für den Unterricht bieten. Sie kann ebenso als Grundlage für die Arbeit in Teams genutzt werden: Fach- und Jahrgangsgruppen können Beispiele und Anregungen in eigene Planungsarbeit umsetzen. Und sie kann schließlich zur Grundlage einer langfristigen Unterrichts- und Schulentwicklung werden. Alle diese Nutzungsmöglichkeiten sind in der Serie angelegt und angestrebt.

Wir geben hier Erfahrungen weiter, die wir als Moderatorinnen einer Langzeitfortbildung über Jahre hinweg gesammelt haben. Der Deutsche Schulpreis, veranstaltet und getragen von der Robert-Bosch-Stiftung und der Heidehofstiftung, ist mit einer gleichnamigen Akademie verbunden, die interessierten Schulen Möglichkeiten bietet, mit- und voneinander zu lernen. Eines dieser Angebote ist die »Pädagogische Werkstatt Individualisierung«: eine Langzeit-Fortbildung, bestehend aus vier »Bausteinen«, zweitägigen Seminaren,

die über anderthalb bis zwei Jahre verteilt sind. Sie wurde wegen der großen Nachfrage in drei Durchgängen angeboten; beteiligt waren insgesamt über 40 Schulen (aller Schularten), die jeweils durch drei Personen vertreten waren.

Inhalte und Beispiele aus dieser Fortbildung werden hier so zusammengefasst, dass sie von einer interessierten Öffentlichkeit rezipiert und unterschiedlich genutzt werden können.

Individualisierung: Herausforderung für alle Schulen

Individualisierung – der Begriff ist fast schon abgegriffen. Ebenso wie »Differenzierung« steht er für eine drängende Herausforderung: Schulen sollen und wollen allen Schülerinnen und Schülern individuell gerecht werden und müssen es dabei mit einer zunehmenden, gesellschaftlich bedingten Heterogenität aufnehmen. Zugleich suggeriert er mögliche Lösungen, die jedoch nicht konkret werden. So kann es geschehen, dass solche Begriffe in aller Munde sind und doch ganz Unterschiedliches damit gemeint sein kann – abhängig von den Vorstellungen und Vorentscheidungen derer, die sie benutzen.

Wir gehen darum nicht von einer Definition aus, sondern von einer pädagogischen Setzung, die wir als konsensfähig voraussetzen, weil sie

Lehrerinnen und Lehrern durch ihr Berufsethos vorgegeben ist:

Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule »mitkommen«, mit Freude lernen und individuell bestmögliche Leistungen erreichen können.

Alles, was dazu dient, diesen Grundsatz in Unterrichts- und Schulrealität umzusetzen, soll hier unter dem Begriff »Individualisierung« zusammengefasst werden.

Dieser Grundsatz klingt sehr einfach und wird in der Regel spontan bejaht. Unter der Decke einer solchen generellen Übereinstimmung stecken jedoch alle Probleme und Widersprüche, mit denen Schulen es zwangsläufig zu tun haben und die Lehrerinnen und Lehrer im Alltag oft sehr belasten. Sie wollen keine Verlierer produzieren, tun es aber. Sie wollen allen Kindern und Jugendlichen individuell gerecht werden, bleiben aber immer hinter diesem Anspruch zurück. Sie wollen so unterrichten, dass alle Schülerinnen und Schüler mitkommen, sind aber an Vorgaben gebunden, die diese vielfach nicht erfüllen können. Solche Widersprüche sind unhintergebar. Sie sind bedingt durch die unterschiedlichen Funktionen von Schule: Sie qualifiziert für eine verantwortliche Teilhabe an unserer Kultur und für die Anforderungen des Lebens (Qualifikationsfunktion), sie vermittelt Orientierungen, Werte und Normen unserer Gesellschaft (Integrationsfunktion).

Mit diesem Beitrag beginnt die »Große Serie 2011«. PÄDAGOGIK gibt damit dem Thema Individualisierung bewusst einen breiten Raum über den ganzen Jahrgang. Im Zentrum aller Beiträge steht die Frage: Wie kann es gelingen, dass alle Schüler mitkommen, mit Freude lernen und individuell bestmögliche Leistungen erreichen? Dies ist vor allem eine große »handwerkliche« Herausforderung. Um sie geht es in dieser Serie.

Der Teufelskreis des Misslingens

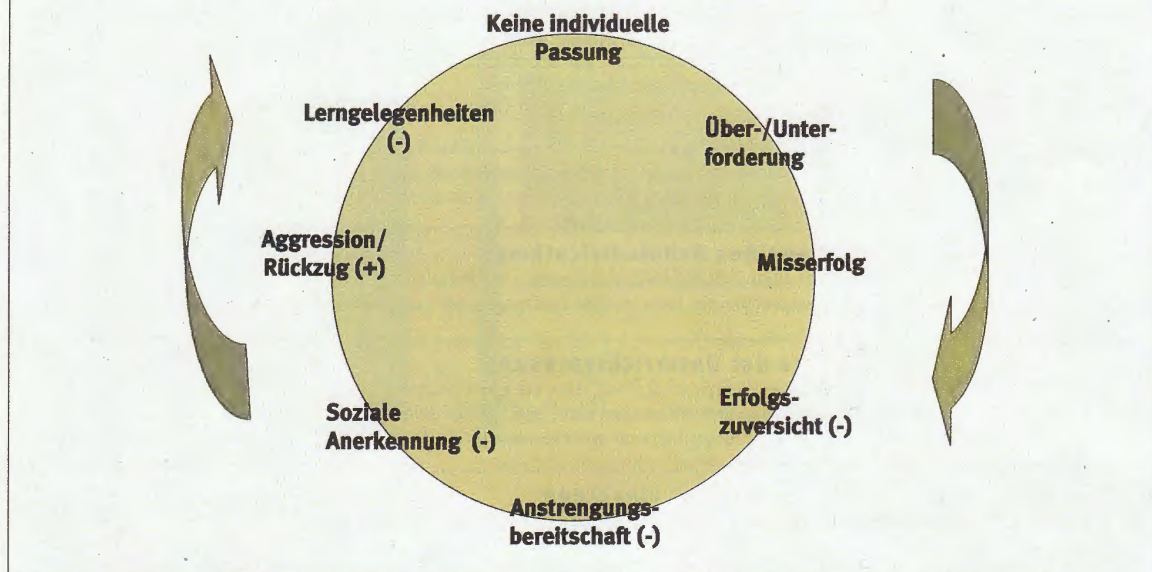


Abb. 1: Der Teufelskreis des Misslingens

und sie vergibt am Ende unterschiedliche Abschlüsse und Berechtigungen (Selektionsfunktion) (nach Fend 1981, S. 17). Diese Funktionen ergänzen und begrenzen einander; sie stehen in einem Spannungsverhältnis, dessen Brisanz in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche besonders deutlich wird. (Kritische Systemtheoretiker wie Niklas Luhmann weisen darauf hin, dass die Selektionsfunktion letztlich immer dominiert.)

Gegenwärtig sind die gesellschaftlichen Erwartungen an das Bildungssystem sehr hoch: Schulen stehen unter permanentem Druck, sollen steigenden Anforderungen genügen und im internationalen Vergleich mithalten können. Diese Erwartungen haben Eltern verinnerlicht: In der berechtigten Sorge um die Zukunft ihrer Kinder tun sie alles, damit diese zu den »Gewinnern« gehören. Zugleich würden sie als verantwortliche Bürgerinnen und Bürger immer dafür plädieren, dass auch die »Verlierer« gefördert werden. Im öffentlichen Bewusstsein gibt es eine zunehmende Beunruhigung über diese so genannte Risikogruppe derer, die zu einer aktiven Teilhabe an unserer Kultur kaum fähig sind, weil ihnen basale Voraussetzungen dafür fehlen; Kinder und Jugendliche, die in unserem Schulsystem »unten« landen und die überwiegend aus dem unteren Rand der Gesellschaft kommen. Diese so-

ziale Selektivität des Schulerfolgs ist trotz aller Bemühungen in Deutschland (im Vergleich zu anderen Ländern) besonders stark ausgeprägt. Was kann getan werden, um dieses Problem in den Griff zu bekommen?

In dieser Debatte zeichnen sich strukturell zwei Richtungen ab, für die die Begriffe Inklusion und Selektion stehen. Natürlich wollen alle Verantwortlichen das Beste für alle Kinder und Jugendlichen. (Ein Teil des Problems besteht vielleicht darin, dass die einen den anderen diesen guten Willen absprechen.) Die beiden Richtungen werden zur Zeit erneut und heftig kontrovers diskutiert und können, wie aktuelle Beispiele zeigen, Regierungskrisen auslösen. Welche strukturellen Reformen brauchen wir? Wie viel gemeinsames Lernen soll sein? Wie gewährleisten wir eine möglichst optimale Förderung für alle? Werden wir der wachsenden Heterogenität besser gerecht durch eine frühzeitige Trennung der Kinder oder durch integrative Modelle?

Flexible Entwicklungen unterhalb der Systemebene

Andere Länder haben ihre strukturellen Antworten längst entwickelt. In Deutschland gleicht das Schulsystem eher einem Flickenteppich. Dabei verlangen die drängenden Probleme, die allen bewusst und vielfach belegt

sind, nach Lösungen. Auf eine strukturelle Konsenslösung in allen Bundesländern zu warten, erscheint vorerst illusorisch. Zugleich ist die Forderung nach Individualisierung sehr realistisch. In allen Bundesländern bemüht man sich, das Sitzenbleiben zu minimieren oder ganz abzuschaffen, weil diese Maßnahme erwiesenermaßen wenig bringt und viel kostet (vgl. Krohne/Meyer/Tillmann 2004). In allen Schularten geht der Trend dahin, die vorhandene Klientel als gegeben zu akzeptieren; so sieht zum Beispiel die Bremer und die Hamburger Schulreform vor, dass Gymnasien einmal auf-

Die Werkstatt kann individuell, in Teams oder auch zur langfristigen Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden.

genommene Schülerinnen und Schüler bis zum Abschluss behalten. In allen Schulen aller Schularten ist Individualisierung also zur vorrangigen Entwicklungsaufgabe geworden, die Lehrerinnen und Lehrer im Alltag vor große Probleme stellt.

In dieser Situation sind große Stiftungen tätig geworden. Sie schalten sich nicht in die bildungspolitische Debatte ein, sondern fördern die Suche nach übertragbaren Lösungen im begrenzten Rahmen. Es gibt zahlreiche Förderprogramme für Jugendliche aus sozial

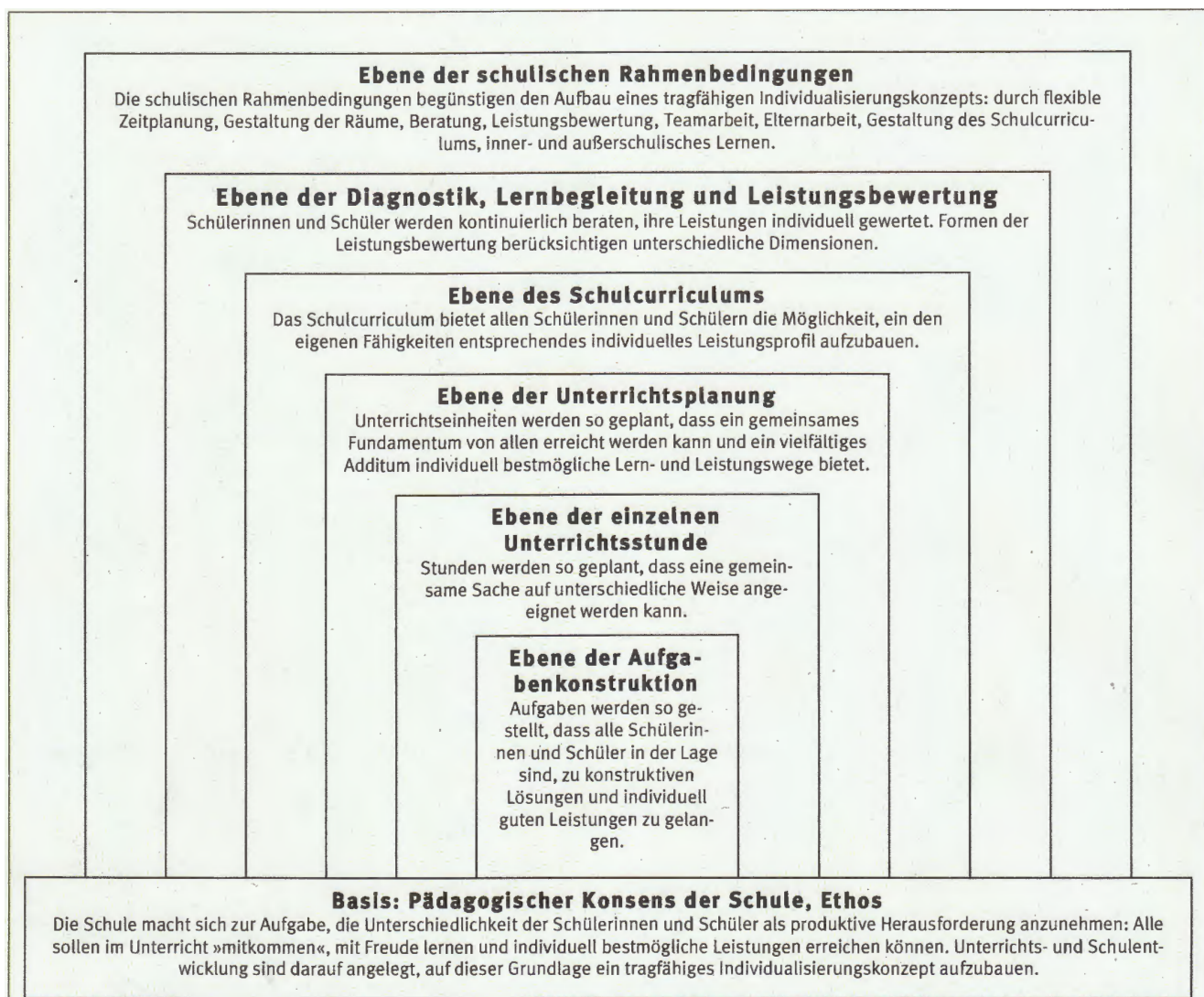


Abb. 2: Individualisierung – Modell ineinandergreifender Ebenen

belasteten Stadtteilen, insbesondere für die potenzielle Risikogruppe. Es gibt große Anstrengungen zur Leseförderung, und Schulen werden ermutigt, für das Problem der zunehmenden Heterogenität eigene, produktive Lösungen zu entwickeln (zum Beispiel im Netzwerk »Reformzeit«, getragen von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Robert Bosch Stiftung).

Individualisierung ist in allen Schulen zu einer Entwicklungsaufgabe geworden, die Lehrer vor große Probleme stellt.

In diesem Zusammenhang kommt dem Deutschen Schulpreis eine besondere Bedeutung zu. Seine Kriterien sind so gewählt, dass eine Brennpunkt-

Schule ebenso zu den Preisträgern gehören kann wie ein Elite-Gymnasium. Sie erfassen Schulqualität in sechs Bereichen: »Leistung«, »Umgang mit Vielfalt«, »Unterrichtsqualität«, »Verantwortung«, »Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner« sowie »Schule als lernende Institution«. Darin drückt sich ein Verständnis von Schule aus, das über die Kriterien staatlicher Kontrolle weit hinausgeht. Nicht Wissensmengen in Köpfen entscheiden über die Qualität einer Schule, sondern die Art und Weise, wie Lernen angelegt, die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen wird, was die Schule tut, um ihnen allen bestmögliche Leistungen zu ermöglichen, und welche Veränderungen das erfordert. Einfacher gesagt: Man bewertet Produkte im Kontext der Prozesse,

in denen sie entstehen. Beide werden im Zusammenhang eines komplexen Ganzen gesehen und gewertet.

So kann es geschehen, dass Schulen mit extrem heterogener und/oder sozial belasteter Klientel mit dem Schulpreis ausgezeichnet werden, wie Beispiele zeigen. Solche Schulen haben eine pädagogische Grundentscheidung getroffen: für *diese* Schülerinnen und Schüler an *diesem* Ort eine bestmögliche Schule zu entwerfen, alle Kraft, Phantasie und Kreativität auf diese Aufgabe zu konzentrieren und sich nicht ängstlich vor staatlichen Vorgaben zu ducken.

An solchen Beispielen können andere Schulen lernen, was möglich ist, wenn Kollegien den Mut zu wirklich nachhaltigen Veränderungen haben. Möglichst viele Schulen mit solchem Mut anzusteu-

cken, ist der Sinn der Pädagogischen Werkstatt Individualisierung. Sie setzt nicht bei Systemvorgaben und schulischen Rahmenbedingungen an, weil es nicht in der Hand von Lehrerinnen und Lehrern liegt, diese zu verändern, sondern beim täglichen Kerngeschäft, dem Unterricht. Die optimistische Grundhypothese, von der wir ausgehen, ist die: Schulen können sich von innen und von unten verändern, wenn sie lernen, der Unterschiedlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler besser gerecht zu werden, und das in jeder Unterrichtsstunde. Das ist eine große »handwerkliche« Herausforderung. Um sie geht es in dieser Werkstatt.

Das Problem einkreisen – ein mehrdimensionales Modell

Die Arbeit beginnt mit einer gemeinsamen Suchbewegung, angestoßen durch die Grafik Abb. 1 – der Teufelskreis des Misslingens.

Der Teufelskreis beginnt, wenn die individuelle Passung nicht gegeben ist, Schülerinnen und Schüler also unter- oder überfordert sind. Die Folgen können verkraftet werden, wenn das nur gelegentlich passiert. Zum Teufelskreis werden sie, wenn diese Erfahrung sich verstetigt und immer mehr schon innerlich antizipiert wird. Am Ende steht das Gefühl: »Ich kann eben keine Mathematik« oder »Ich hasse Sport« oder, schlimmstenfalls, »Ich bin ein Loser«.

Was können wir tun, damit dieser Teufelskreis gar nicht erst entsteht oder aufgebrochen wird?

Die Systemzwänge und Kontrollen werden von vielen als rigide, unsensibel und Angst machend empfunden.

Alle Ideen werden auf Karten notiert, in Gruppen zusammengefasst und im Plenum präsentiert. Dann werden sie von einer Gruppe, die sich für diese Aufgabe bereiterklärt, zu einem Tableau geordnet. Dieses Tableau begleitet die gesamte Werkstatt.

In den verschiedenen Durchgängen ist dieses Tableau jedes Mal anders ausgefallen, jedes Mal sehr vielschichtig und bunt. Jede Gruppe zeichnet sich durch eigene Prioritäten und Ordnungskriterien aus. Zugleich ist es nicht verwunderlich, dass be-

stimmte Schwerpunkte in allen Tableaus wiederkehren. So kreisen viele Nennungen um Rahmenbedingungen, teils schulischer, teils systemischer Art (Gruppengröße, Ausstattung der Schulen, Wahlangebote, Stundenplan, Zusammenarbeit mit Institutionen, Kooperation innerhalb der Schule – zwischen Lehrkräften, zwischen Schule und Eltern ...), andere um Prinzipien der Unterrichtsgestaltung (Klassenklima, Beteiligung von Schülerinnen und Schülern, Helfersysteme, Gruppenzusammensetzung, Differenzierungsmaßnahmen ...), um methodisches Know-How (Aufgabenkonstruktion, kooperative Lernformen, Methodentraining, methodische Vorgaben zu reziprokem Lernen und anderen Formen der Selbst- und Fremdbewertung, Präsentationmethoden ...), um Diagnostik, Lernbegleitung und Leistungsbewertung (Einschätzungs- und Diagnosebögen, diagnostische Verfahren, Lerntagebücher, Portfolios, Beratungsgespräche, Feedback ...).

Abstrahiert man von den einzelnen Tableaus, lässt sich unschwer ein »roter Faden« ausmachen: Individualisierung ist ein Oberbegriff für Entwicklungen und Maßnahmen, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. Das erklärt zugleich, warum es so schwer ist, ein tragfähiges Individualisierungskonzept zu entwickeln: Es verlangt in letzter Konsequenz nicht mehr und nicht weniger als eine Umgestaltung der gesamten Schule. Und diese kann nur gelingen, wenn es einen gemeinsamen Willen dazu gibt, einen pädagogischen Grundkonsens. Unabhängig davon gilt, wie zu Beginn gesagt: Die Anregungen dieser Serie können individuell, in Teams und für eine langfristige Schulentwicklung genutzt werden. Gerade denen, die sich als Einzelne oder kleine Gruppen auf den Weg machen, sollte der Gesamtzusammenhang aber bekannt sein, weil er auch Grenzen der individuellen Erprobung erkennbar macht.

Das Modell in Abb. 2 verdeutlicht das Ineinandergreifen unterschiedlicher Ebenen.

Individualisierung erfordert also Entwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen, die einander ergänzen müssen, zusammen ein stimmiges Konzept ergeben sollen und unterschiedliche Leitfragen aufgreifen:

- **Aufgabenkonstruktion:** Wie können Aufgaben so gestellt werden,

dass alle Schülerinnen und Schüler produktive Lösungen entwickeln können? Wie können sie offenes, auf Problemlösung zielendes Lernen anstoßen und zugleich unterschiedliche Lernwege und Aneignungsformen ermöglichen?

- **Unterrichtsplanung:** Wie kann eine Stunde/eine Unterrichtsreihe so geplant werden, dass *alle* Schülerinnen und Schüler (möglichst) mit Freude lernen und zu individuell guten Leistungen gelangen können? Wie kann ein für alle verbindliches und erreichbares Fundamentum aussehen und wie ein unterschiedliches, nach oben offenes Additum? Wie können unterschiedliche Lernwege zusammengeführt und Ergebnisse präsentiert werden?
- **Diagnostik, Lernbegleitung und Leistungsbewertung:** Wie können neue Formen der Lernbegleitung und Leistungsbewertung entwickelt und/oder erprobt werden, die einer solch veränderten Lernkultur adäquat sind?
- **Unterrichts- und Schulentwicklung:** Was können Schulen tun, um für eine solche veränderte Lernkultur ein adäquates Schulcurriculum und förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen? (Umgang mit Zeit, Gestaltung der Lernumgebung, Schulcurriculum, Teamarbeit, Konferenzstruktur, Elternarbeit ...) Wie können solche Entwicklungsprozesse initiiert und gesichert werden? Welche Rolle kommt dabei der Schulleitung zu?

Diese vier Ebenen werden in der Fortbildungsreihe in Form von vier Bausteinen nacheinander aufgegriffen. Sie gehören inhaltlich eng zusammen und müssen in einem stimmigen Individualisierungskonzept ineinandergreifen; darum wird in allen Bausteinen auf die jeweils nachfolgenden bzw. vorangehenden verwiesen.

Die Zeit zwischen den Bausteinen soll dazu genutzt werden, erarbeitete Ergebnisse und Konzepte in den Schulen zu erproben, sie weiterzugeben an das Kollegium – mit dem Ziel einer langfristigen Entwicklung.

Fazit: Mut zu Veränderung »von innen und von unten«

Bei der Kartenabfrage zum »Teufelskreis des Misslingens« beziehen sich oft die meisten Nennungen auf die

Einstellungen und Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer. Sie kann man nicht herbeireden und schon gar nicht erzwingen. Aber auch Schulen, die auf einen solchen pädagogischen Konsens bauen können, haben oft nicht den Mut zu nachhaltigen Veränderungen. Die Systemzwänge und staatlichen Kontrollen werden von vielen als rigide, unsensibel und Angst machend empfunden.

Viele Schulen mit einem Veränderungsmut anzustecken, ist Sinn der Pädagogischen Werkstatt Individualisierung.

Mutmacher sind Beispiele des Gelingens; andere Schulen, die etwas geschafft haben, was man an der eigenen Schule auch schaffen könnte. Mutmacher sind auch Forschungsergebnisse, die die Notwendigkeit einer konsequenten Individualisierung empirisch fundieren. So die Theorie der multiplen Intelligenz von *Howard Gardner* (Gardner 1996): Er hält den Schulen vor, dass sie menschliches Potenzial verschleudern, weil sie nur bestimmte kognitive Wege gelten lassen. Demnach müsste das Lernen auf Vielfalt und nicht als »Einbahnstraße« angelegt sein, damit alle Potenziale entfaltet und entwickelt werden können. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommt auch der Schweizer Kinderarzt und Neurowissenschaftler *Remo Largo*. Eine seiner provozierenden Thesen lautet: »Kinder kann man nicht fördern« (Largo 2010, S. 11). An Lernverläufen zeigt er, dass Kinder nur das lernen, was sie lernen können; keine Macht der Welt kann sie dazu bringen, etwas Gefordertes zu leisten, wenn die individuelle Passung nicht gegeben ist, so wie ein Grashalm nicht schneller wächst, wenn man an ihm zieht.

Was das für Schulen bedeutet, zeigt er am Beispiel der Lesekompetenz: Drei Elfjährige sollen das Pensum einer 5.

Klasse bewältigen. Der eine schafft das gut. Der zweite ist auf der Kompetenzstufe eines Achtjährigen und darum hoffnungslos überfordert, der dritte auf der Kompetenzstufe eines 16-Jährigen und darum ständig unterfordert. Auch wenn sie verschiedenen Schularten zugeordnet sind, wird das ihr Problem nicht lösen; der »Teufelskreis« entsteht ständig neu, wenn und weil in allen Schularten nach Normvorgaben unterrichtet wird, die Fähigkeiten vieler Schülerinnen und Schüler aber unter oder über dieser Norm liegen. (Kommentar von Remo Largo: »Ein Wunder, dass sie noch mitmachen«.)

Aus dem Spagat zwischen normierten Anforderungen und Individualisierung kommen Schulen nicht heraus. Was sie tun können, ist dies: Nicht am Grashalm ziehen, sondern dafür sorgen, dass er wachsen kann. Lernen nicht als Einbahnstraße anlegen, sondern viele Wege öffnen, so dass Schülerinnen und Schüler den eigenen finden und auf ihm gut fortschreiten können. Darum geht es in dieser Serie.

Literatur

Fend, H. (1981): Theorie der Schule. München

Gardner, H.: Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart 1996

Krohne, J. A. / Meyer, U. / Tillmann, K.-J. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration? Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H.3/2004, S. 373–391

Largo, R. (2010): Kinder kann man nicht fördern. In: Den Einzelnen gerecht werden. Leistung herausfordern – begleiten – würdigen. Dokumentation der Tagung des Schulverbunds »Blick über den Zaun«. Siegen (www.blickueberdenzaun.de)

Internet: »Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaft«, siehe unter www.bosch-stiftung.de und www.dkjs.de; »Der Deutsche Schulpreis«, siehe unter www.bosch-stiftung.de

Dr. Annemarie von der Groeben, Jg. 1940, war bis 2006 didaktische Leiterin der Bielefelder Laborschule. Sie ist Mitglied der Redaktion von PÄDAGOGIK und unter anderem für den Bildungsverein Tabula e. V. tätig.

Adresse: Ellerstr. 29, 33615 Bielefeld

E-Mail: annemarie@v-d-groeben.de

Ingrid Kaiser war Pädagogische Leiterin der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden. Sie ist seit ihrer Pensionierung als Schulberaterin, Evaluatorin, Fortbildnerin und in der Vorjury zum Deutschen Schulpreis tätig.

Adresse: Falkstraße 54, 60487 Frankfurt

E-Mail: kaiser.zw@t-online.de

„Kognitive Landkarte“- eine pragmatische Planungshilfe, die die zentralen Lernkompetenzen abbilden

A Argumentieren	Tätigkeiten, die logisch-kausales Denken erfordern: Gründe angeben, Thesen aufstellen und verteidigen, Pro- und Contra- Argumente finden Methoden: einfache Sachfragen und Gesprächsformen, Planspiel, Debatte, Podiumsdiskussion, strukturierte Kontroverse, Drei-Schritt-Interview Fragen: Warum kann man es so oder anders sehen? Was spricht dafür, was dagegen?
E Erkunden	Tätigkeiten, die experimentelles Denken und Forschen erfordern: staunen, sich fragen, wie..., probieren, entwerfen, Möglichkeiten durchspielen Methoden: einfache Suchaufgaben, Experimente, Erkundungsaufträge, Reportagen, methodische Formen des Fragens (z.B. Haus des Fragens) Fragen: Wie funktioniert es? Worum geht es? Wie ist es?
I Imaginieren	Tätigkeiten, die Denken und Handeln mit Vorstellungen verbinden: Modelle bilden, sich in andere hineindenken, Vergangenes vergegenwärtigen, Bekanntes verfremden, erfinden, entwerfen Methoden: Phantasiereise, Perspektivwechsel, Formen kreativen Schreibens oder Schaffens, Visualisierungsmethoden (wie Concept Map) Fragen: Wie wäre es, wenn ...? Wie denken andere?
O Ordnen	Tätigkeiten, die systematisches Unterscheiden und Zusammenfügen erfordern: Begriffe finden, Beispiele sammeln, Regeln finden, Zusammenhänge darstellen, Vorstellungen ordnen Methoden: einfache Begriffsreihen und Suchaufgaben, Mindmaps und weitere Visualisierungsmethoden (wie World Web, Venn-Diagramm, Strukturlegetechnik), Ursachenketten, Zeitleisten und Modelle Fragen: Wo sind Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede? Welchem Plan folgt es? Wie passt es zu anderem?
U Urteilen	Tätigkeiten, die der kritischen Vernunft zuzuordnen sind: vergleichen, unterschiedliche Positionen prüfen, interpretieren, in Frage stellen, das eigene Handeln selbstkritisch reflektieren, Beurteilungskriterien finden Methoden: einfache Interpretationsfragen, methodisch angeleitete Stellungnahmen (wie die Waage, PMI) Fragen: Was bedeutet es für mich, für dich, für andere? Wie ist es zu beurteilen?

(nach: Annemarie von der Groeben/ Ingrid Kaiser: Werkstatt Individualisierung. Bergemann und Helbig Verlag, Hamburg 2012, S.34 f, ergänzt durch die methodischen Möglichkeiten durch schulentwicklung.ch)

Diagnostik:

Differenzierung kann jedoch nur dann wirksam sein, wenn sie auf belastbaren Informationen über die Lernenden basiert.

Deshalb bildet **Diagnostik**, insbesondere formative Assessments, lernwirksames Feedback und Kompetenzraster den notwendigen Ausgangspunkt für jede Form von individueller Förderung.

Diagnostik meint im pädagogischen Kontext das systematische Erfassen von Lernvoraussetzungen, Kompetenzen und Entwicklungsständen von Schüler*innen.

Sie dient nicht der „Bewertung“ im klassischen Sinn, sondern der gezielten Förderung.

Ziel ist es, herauszufinden, wo die Lernenden stehen, um darauf aufbauend den Unterricht individuell anzupassen.

Beispiele:

- Einstiegsfragen oder kleine Lernstandstests
- Beobachtungen während der Arbeit
- Gespräche über Lernstrategien
- Analyse von Lernprodukten

Diagnostik ist also der Startpunkt für differenziertes und kompetenzorientiertes Lernen.

Formatives Assessment

Formative Assessments sind begleitende, lernprozessunterstützende Diagnosen.

Sie finden während des Lernprozesses statt – im Gegensatz zu summativen Assessments, die am Ende stehen (z. B. Klassenarbeiten).

Ziel: Lernen sichtbar machen und steuern – sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler*innen.

Merkmale:

- Rückmeldung statt Bewertung
- Fokus auf Lernfortschritt, nicht auf Fehler
- Grundlage für Anpassung von Lernzielen, Methoden und Tempo

Beispiele:

- kurze Reflexionsphasen („Was habe ich heute verstanden?“)
- Lernstandsampeln (grün = verstanden, gelb = unsicher, rot = noch unklar)
- Peer-Feedback oder Selbsteinschätzung

Lernfeedback

Lernfeedback ist ein zentraler Bestandteil des formativen Assessments.

Es bietet konkrete Rückmeldungen, die Lernenden helfen, zu verstehen:

1. Wo stehe ich gerade?
2. Was mache ich schon gut?
3. Was kann ich verbessern und wie?

Gutes Feedback ist:

- wertschätzend (ermutigt zum Weiterlernen),
- konkret (bezieht sich auf beobachtbares Verhalten oder Produkte),
- handlungsorientiert (zeigt nächste Schritte auf).

Beispiel:

Statt „Das war nicht gut“ lieber:

„Du hast die Argumente klar formuliert, aber achte beim nächsten Mal darauf, sie stärker mit Beispielen zu belegen.“

Kompetenzraster

Kompetenzraster sind strukturierte Übersichten von Kompetenzen mit verschiedenen Niveaustufen. Sie machen Lernziele transparent und ermöglichen Selbsteinschätzung und individuelle Förderung. Ein Kompetenzraster beschreibt z. B.:

- welche Fähigkeiten zu einer Kompetenz gehören,
- wie sich diese in unterschiedlichen Stufen zeigen (vom Anfänger bis zur Meisterschaft).

Beispiel (vereinfacht):

Kompetenz: Ich kann im Team kooperativ arbeiten.

Stufe 1:

Ich höre anderen zu.

Stufe 2:

Ich bringe eigene Ideen ein.

Stufe 3:

Ich übernehme Verantwortung für Gruppenaufgaben.

Stufe 4:

Ich unterstütze andere bei der Zusammenarbeit.

Lernende erkennen: Wo bin ich? – Wo will ich hin? – Was brauche ich dafür?

Zusammenhang

- Diagnostik liefert den Ausgangspunkt: Wo steht die Lerngruppe oder der/die Einzelne?
- Formatives Assessment begleitet den Prozess: Wie entwickelt sich das Lernen weiter?
- Lernfeedback gibt gezielte Impulse zur Verbesserung.
- Kompetenzraster bieten Struktur und Orientierung für selbstgesteuertes Lernen.

Gemeinsam fördern sie eine transparente, partizipative und entwicklungsorientierte Lernkultur.

Selbstreguliertes Lernen:

Sobald Lernstände transparent werden und Lernziele klar strukturiert vorliegen, können Lernende zunehmend Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen.

Dies führt unmittelbar zum Konzept des **selbstregulierten und adaptiven Lernens**, das Forschungsergebnisse von Zimmerman, Winne und Hattie zusammenführt.

Grundidee

Selbstreguliertes Lernen beschreibt den aktiven, selbstgesteuerten Prozess, in dem Lernende ihre Gedanken, Gefühle, Motivation und Handlungen so steuern, dass sie ein bestimmtes Lernziel erreichen.

Der Lernende wird also vom Konsumenten zum Gestalter seines Lernprozesses.

Modelle:

Phasenmodell nach Barry J. Zimmerman

Zimmerman (2000) beschreibt Selbstreguliertes Lernen als zyklischen Prozess mit drei zentralen Phasen:

1. Planungsphase (Forethought)

- Zielsetzung (SMART-Ziele)
- Selbstwirksamkeitserwartung („Ich kann das schaffen“)
- Strategische Planung (Wie gehe ich vor?)

2. Handlungsphase (Performance Control)

- Einsatz von Lernstrategien (z. B. Visualisierung, Wiederholung, Strukturierung)
- Selbstbeobachtung (Monitoring des Lernfortschritts)
- Aufrechterhaltung der Motivation und Konzentration

3. Reflexionsphase (Self-reflection)

- Selbstbewertung (Wie gut habe ich mein Ziel erreicht?)
- Ursachenzuschreibung (Woran lag Erfolg/Misserfolg?)
- Anpassung zukünftiger Lernstrategien

Kernidee: Lernen ist ein selbstregulativer Kreislauf, der sich ständig optimiert, wenn die Lernenden Rückmeldungen bewusst verarbeiten.

Ergänzung durch Philip Winne

Winne (1995, 2011) betont die metakognitive Dimension stärker und beschreibt Selbstreguliertes Lernen als Informationsverarbeitungsprozess mit vier Komponenten (Winne & Hadwin, 1998):

1. Definition der Aufgabe: Was ist zu tun?
2. Setzen von Zielen und Planung: Wie kann ich das schaffen?
3. Ausführen und Monitoring: Wie läuft es gerade?
4. Anpassung: Was ändere ich, um besser zu werden?

Winne hebt die Bedeutung von internen und externen Feedbacks hervor – das heißt: Lernende vergleichen fortlaufend den Ist-Zustand mit dem Soll-Zustand und steuern adaptiv nach.

Visible Learning

John Hattie (2008) integriert selbstreguliertes Lernen in sein Konzept des **Visible Learning**.

Er zeigt empirisch (mit einer Effektstärke von $d = 0.69$), dass Selbstreguliertes Lernen einen sehr hohen Einfluss auf Lernerfolg hat.

Hattie betont besonders:

- Selbsteinschätzung und Feedbackfähigkeit („Assessment-capable learners“)
- Metakognitive Strategien: Planen, Überwachen, Reflektieren
- Lernwirksamkeit von Fehlern: Lernen entsteht durch bewusste Auseinandersetzung mit Irrtümern
- Lehrerrolle als Lerncoach: Lehrkräfte unterstützen Lernende darin, ihr Lernen sichtbar zu machen und zu reflektieren.

Emotion und Motivation:

Selbstreguliertes Lernen gelingt nur, wenn Lernende nicht nur wissen, was und wie sie lernen sollen, sondern auch emotional in der Lage sind, den Lernprozess durchzuhalten.

Daher lohnt ein Blick auf die grundlegende Rolle von **Emotion und Motivation**, wie sie unter anderem **Pekrun und Dweck** theoretisch fundiert beschreiben.

Emotionen beim Lernen (nach Pekrun)

Der Psychologe Reinhard Pekrun (2000, 2006) hat mit seiner Kontroll-Wert-Theorie der Leistungseemotionen gezeigt, dass Emotionen das Lernen, die Leistung und das Wohlbefinden von Schüler*innen stark beeinflussen.

Zentrale Idee:

Emotionen entstehen aus zwei Einschätzungen:

1. **Kontrolle** → Wie stark glaube ich, den Lernprozess oder das Ergebnis beeinflussen zu können?
2. **Wert** → Wie wichtig oder bedeutungsvoll ist mir die Aufgabe oder das Ziel?

Diese beiden Faktoren bestimmen, welche Emotionen Lernende erleben – und wie sie lernen.

Positive Emotionen fördern Lernen:

- Freude, Interesse, Neugier, Stolz
→ führen zu mehr Aufmerksamkeit, Ausdauer und intrinsischer Motivation.

Negative Emotionen behindern Lernen:

- Angst, Langeweile, Hilflosigkeit, Scham
→ führen zu Vermeidungsverhalten, geringerer Konzentration und Leistungsabfall.



Beispiel:

Ein Kind, das glaubt, eine Matheaufgabe schaffen zu können (hohe Kontrolle) und Mathe spannend findet (hoher Wert) erlebt Freude und Engagement und lernt erfolgreicher.

Motivation und Mindset (nach Carol Dweck)

Die US-Psychologin Carol Dweck (2006) erforschte, wie unser Selbstbild über die eigene Lernfähigkeit Motivation beeinflusst.

Ihr bekanntestes Konzept ist das „Mindset-Modell“.

Fixed Mindset („statisches Selbstbild“)

- Glaube: „Meine Intelligenz und Fähigkeiten sind festgelegt.“
- Folge: Fehler werden als Beweis von Unfähigkeit gesehen → Angst, kein Anstrengungswille.

Growth Mindset („dynamisches Selbstbild“)

- Glaube: „Ich kann mich durch Anstrengung, Strategien und Lernen verbessern.“
- Folge: Lernfreude, Ausdauer, Offenheit für Feedback, höhere Motivation.

Lehrkräfte können durch ermutigendes Feedback („Du hast dich angestrengt und gute Strategien genutzt“) und Fehlerfreundlichkeit ein Growth Mindset fördern.



Lernräume als „dritter Pädagoge“

Emotionale Sicherheit, Wertschätzung und Motivation entstehen nicht allein durch Interaktionen, sondern auch durch die Gestaltung der Lernumgebung.

Damit rückt die Frage in den Fokus, auf welche Weise der **Raum als dritter Pädagoge** (Churermodell) Lernprozesse unterstützen oder behindern kann.

Raumgestaltung (Churermodell) – Lernräume als „dritter Pädagoge“

Grundidee:

Raum als dritter Pädagoge

Das Konzept stammt ursprünglich aus der Reggio-Pädagogik (Italien) und besagt:

Der Raum ist der „dritte Pädagoge“ – neben Lehrkraft und Lernenden.

Das bedeutet:

Die Gestaltung der Lernumgebung beeinflusst Lernprozesse, Motivation, Selbstständigkeit und soziale Interaktion genauso stark wie Lehrmethoden und Inhalte.

Ein gut gestalteter Lernraum kann also:

- zum aktiven, entdeckenden Lernen anregen,
- Wohlbefinden und Konzentration fördern,
- Kommunikation und Kooperation ermöglichen,
- und individuelles Lernen unterstützen.

Das Churermodell

(nach Hanspeter Amstutz, PH Graubünden / Chur)

Das Churermodell bietet einen praxisorientierten Ansatz, um Lernräume bewusst zu gestalten.

Es unterscheidet vier Raumdimensionen, die alle zusammenwirken:

Physischer Raum

Die materielle Umgebung: Möbel, Licht, Akustik, Farben, Materialien, Ordnung.

Ziel: Ein Raum, der funktional, flexibel und ästhetisch ist.

Beispiele:

- flexible Sitzordnungen (Kreise, Gruppen, Lerninseln)
- Rückzugsorte zum ruhigen Arbeiten
- Präsentationsflächen für Schülerprodukte
- natürliche Materialien, gute Beleuchtung

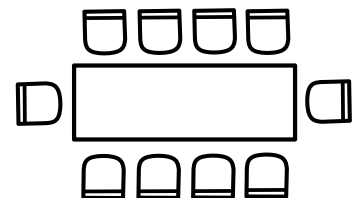
Sozialer Raum

Die Beziehungen und Interaktionen, die im Raum stattfinden.

Ziel: Ein Raum, der Begegnung, Kooperation und Gemeinschaft fördert.

Beispiele:

- Gesprächsecken oder Gruppentische
- Rituale und Regeln für respektvolles Miteinander
- Möglichkeiten zur Peer-Unterstützung



Pädagogischer Raum

Der didaktische und methodische Rahmen, den die Lehrkraft gestaltet.

Ziel: Räume, die selbstständiges, entdeckendes und differenziertes Lernen ermöglichen.

Beispiele:

- Lernwerkstätten, Stationenlernen, Lernateliers
- Materialangebote zur Selbststeuerung
- klare Strukturen für Lernphasen (z. B. Arbeits-, Austausch-, Reflexionszonen)

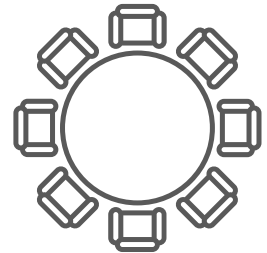
Persönlicher Raum

Die individuelle Aneignung des Lernraums durch die Schüler*innen.

Ziel: Lernende sollen sich zugehörig fühlen und den Raum mitgestalten können.

Beispiele:

- Schülerarbeiten sichtbar präsentieren
- Mitbestimmung bei Raumgestaltung (Farben, Möbel, Pflanzen)
- persönliche Arbeitsplätze oder Lernportfolios



KI-gestützte Systeme:

Moderne Lernräume sind heute nicht mehr ausschließlich physische Räume – **digitale Werkzeuge** und KI-gestützte Systeme erweitern sie um neue Möglichkeiten individueller Förderung. Daher stellt sich abschließend die Frage, wie **Künstliche Intelligenz** als Lernpartner eingesetzt werden kann, ohne die pädagogische Beziehung oder Motivation der Lernenden zu ersetzen.

Künstliche Intelligenz (KI) kann im Bildungsbereich als „**Lernpartner**“ verstanden werden – also als Werkzeug oder System, das Lernende individuell unterstützt, begleitet und herausfordert. Ziel ist, Lernen adaptiv, personalisiert und effizienter zu gestalten, ohne die pädagogische Beziehung zwischen Mensch und Lehrkraft zu ersetzen.

Möglichkeiten adaptiver Förderung durch KI

KI kann Lernprozesse dynamisch anpassen, indem sie Daten über Lernverhalten, Fortschritte und Schwierigkeiten analysiert.

Dadurch entstehen neue Formen individueller Förderung, sogenannter adaptiver Lernsysteme.

a) Adaptive Lernsysteme

- KI-gestützte Plattformen (z. B. Duolingo, Bettermarks) analysieren, welche Inhalte Lernende beherrschen, und passen den Schwierigkeitsgrad automatisch an.
- Lernende erhalten individuelle Aufgaben, Wiederholungen oder Hilfen.

b) Intelligente Tutoring-Systeme

- KI kann wie ein „digitaler Tutor“ Rückmeldungen geben, Tipps vorschlagen oder Verständnisfragen stellen.
- Beispiel: Chatbots oder Lern-Avatare, die beim Schreiben, Rechnen oder Programmieren begleiten.
- Lernende üben selbstständig, aber nicht allein.

c) Diagnostik und Feedback

- KI kann Lernfortschritte in Echtzeit erfassen und visualisieren.
- Lehrkräfte erhalten Datenbasen für formative Assessment, um gezielter zu fördern.
- Kombination aus KI-Diagnose + pädagogischem Urteil = optimale Förderung.

d) Unterstützung für inklusive Bildung

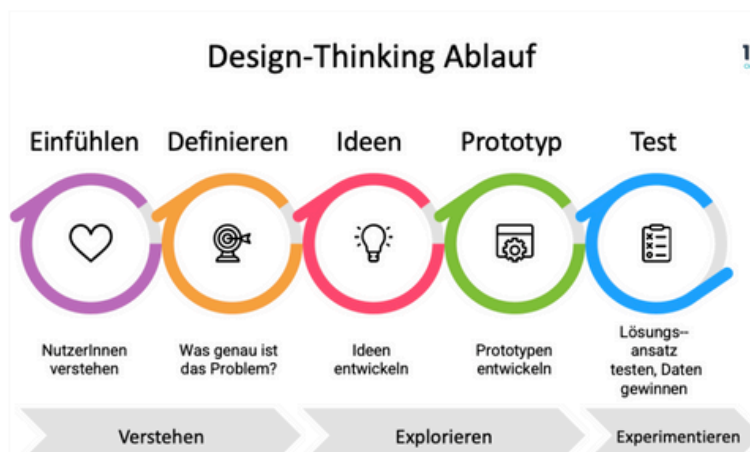
- KI-Tools können Barrieren abbauen:
 - automatische Spracherkennung und -übersetzung,
 - Vorlesefunktionen, Textvereinfachung, Gebärdensprach-Avatare,
 - visuelle Lernhilfen für Schüler*innen mit Seh- oder Hörbeeinträchtigung

Design Thinking:

Nachdem die grundlegenden Dimensionen heterogener Lernprozesse beleuchtet wurden, geht es nun darum, diese Erkenntnisse in konkrete Handlungsschritte zu überführen.

Methoden wie **Design Thinking** unterstützen Lehrkräfte dabei, aus den gewonnenen Erkenntnissen praxistaugliche, innovative Unterrichtslösungen zu entwickeln.

Design Thinking ist ein kreativer **Problemlösungsprozess**, der durch Empathie, Teamarbeit und Ausprobieren innovative und nutzerorientierte Lösungen hervorbringt.



Er stammt ursprünglich aus dem Design-Bereich (z. B. Produktgestaltung), wird heute aber in Wirtschaft, Bildung und Pädagogik eingesetzt.

Ziel: Lösungen entwickeln, die sinnvoll, machbar und für Menschen wirklich nützlich sind.

Zentrale Prinzipien

Design Thinking beruht auf drei Grundprinzipien:

Menschenzentrierung (Empathie):

Ausgangspunkt sind die Bedürfnisse und Perspektiven der Nutzer*innen – also der Menschen, für die man etwas gestaltet.

Im Bildungsbereich: Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern etc.

Kreativität und Vielfalt:

Unterschiedliche Perspektiven, Teamarbeit und freies Denken fördern originelle Ideen.

Prototyping und Experimentieren:

Ideen werden schnell sichtbar gemacht, ausprobiert und verbessert – statt nur theoretisch diskutiert

Warum Design Thinking wertvoll ist?

- fördert Kreativität und kritisches Denken
- stärkt Kooperation und Kommunikation
- schult Empathie und Perspektivwechsel
- vermittelt innovatives, lösungsorientiertes Denken
- verbindet Denken und Handeln (praktisches Lernen)

1.4 Anforderungsbereiche

In einem kompetenzorientierten Sachunterricht werden die drei folgenden Anforderungsbereiche unterschieden. Zu allen drei Anforderungsbereichen sind Aufgaben für alle Schülerinnen und Schüler bereitzustellen.

Anforderungsbereich I – Nachvollziehen und Reproduzieren

In diesem Anforderungsbereich werden Sachverhalte nachvollzogen, wiedergegeben, dargestellt und beschrieben. Vorgegebene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen werden nach Anleitung ausgeführt.

Anforderungsbereich II – Analysieren und Anwenden

In diesem Anforderungsbereich werden Sachverhalte in bekannten Kontexten angewendet sowie fachsprachlich und strukturiert dargestellt, analysiert und begründet. Eingeführte Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen werden adäquat ausgewählt und umgesetzt.

Anforderungsbereich III – Werten und Transferieren

In diesem Anforderungsbereich werden Sachverhalte in unbekannten Kontexten zielgerichtet ausgewählt, transferiert und als Basis für die Bewertung genutzt. Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen werden selbstständig ausgewählt, umgesetzt und kritisch bewertet.

Die Anforderungsbereiche können nicht eindeutig voneinander getrennt werden. Daher ergeben sich in der Praxis der Aufgabenstellungen Überschneidungen.

6. Sachunterrichtliche Lernangebote werden auf allen drei Anforderungsbereichen angeboten

Anforderungsbereich I „Nachvollziehen und Reproduzieren“	Anforderungsbereich II „Analysieren und Anwenden“	Anforderungsbereich III „Werten und Transferieren“
Passende Aufgaben ermöglichen den Lernenden, Erfahrungen, Eindrücke, Gefühle, Kenntnisse, Fertigkeiten zum Thema zu sammeln z. B. durch Handeln, Gespräche, Fragen, Beobachten, in Mindmaps. Schülerinnen und Schüler beantworten Fragen wie „Wer?, Was?, Wo?, Wie?“ Sie nennen, zählen auf, sammeln, beschreiben, wählen aus, erzählen, sagen auf, erinnern sich ...	Passende Aufgaben ermöglichen den Lernenden, die gesammelten Erfahrungen Eindrücke, Gefühle, Kenntnisse, Fertigkeiten zum Thema zu verarbeiten, z. B. durch Ordnen, Unterscheiden, Vergleichen, Gegenüberstellen, zur Lösung einer Aufgabe verwenden, zur Begründung eines Lösungsweges heranziehen. Schülerinnen und Schüler beantworten Fragen wie „Warum?, Inwiefern? Was ist die Hauptsache? Welche Gemeinsamkeiten/Unterschiede erkennst du?“ Sie begründen, stellen gegenüber, vergleichen, lösen, unterscheiden, erklären, ordnen, geben ein Beispiel, fassen zusammen ...	Passende Aufgaben ermöglichen den Lernenden die verarbeiteten und weiter entwickelten Erfahrungen, Kenntnisse usw. anzuwenden, z. B. durch Planen eines Vorhabens, Entwickeln eines Konzeptes, Aufstellen einer Hypothese, Untersuchen und Erklären. Schülerinnen und Schüler beantworten Fragen wie „Was würde passieren, wenn ... ?, Wie würdest du ... lösen?, Was schlägst du vor?, Was würdest du organisieren?, Welche Verbindung gibt es zwischen? ...“. Sie entwickeln, planen, beurteilen, spekulieren, stellen eine Hypothese auf, wenden ein Prinzip an, untersuchen, schätzen ein ...

Zu den jeweiligen Inhalten des Sachunterrichts werden Aufgaben in allen drei Anforderungsbereichen konzipiert. Diese sind gleichwertig zu betrachten. Die Lernangebote berücksichtigen damit die Förder- und Forderaspekte sowie die unterschiedlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Das Fünf-Schritte-Konzept

zum Modul „Heterogenität“

Beschreibung

Was möchten Sie in Ihrem Unterricht zum Thema „Heterogenität“ erproben? Worum geht es? Welches Ziel möchten Sie erreichen? In welcher Klasse/ in welchem Fach möchten Sie es erproben?

Planung

Wie setzen Sie Ihren Plan um? Welche Teilschritte planen Sie? Was brauchen Sie (Material, Medien, Unterstützung,...)? Zeitrahmen? Wann beginnen Sie damit?

Umsetzung

Was beobachten Sie bei der Umsetzung im Unterricht? Was funktioniert gut? Welche Ziele haben Sie erreicht?

Analyse

Analysieren Sie, was Ihnen bei der Umsetzung gelungen ist! Warum ist es Ihnen so gut gelungen? Wie können Sie den Erfolg noch verstärken?

Transfer

Entwickeln Sie (gemeinsam mit Ihrer Ausbildungslehrkraft oder einem Lernpartner/ einer Lernpartnerin) Ihre Handlungsstrategie weiter! Wie können Sie daran anknüpfen? Überlegen Sie in welchen Situationen Sie die Ihre Handlungsstrategie noch erfolgreich anwenden könnten!

Pair Check zur Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO)

Bitte verorten Sie die Fragen ggf. mit den Inhalten der IQSH Broschüre „Wissenswertes über Sonderpädagogik in Schleswig-Holstein“ und notieren Sie die entsprechende Seitenzahl!

Partner 1	Partner 2
Können Förderzentren bereits vor der Einschulung präventiv tätig werden?	Was soll Schülern insbesondere durch die flexible Übergangsphase ermöglicht werden?
Wen unterrichten Förderzentren mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung?	Wann haben Schüler ein Anrecht auf sonderpädagogische Unterstützung?
Wann wird das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durchgeführt?	Eine Schule vermutet beim Schüler XY Förderbedarf? Was ist zu tun?
Wer leitet das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs?	Was muss das Förderzentrum beim Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erstellen?
Zu welchen Bereichen erarbeitet das Förderzentrum zur Vorbereitung der Koordinierungsgespräche Vorschläge?	Was ist zu tun, wenn kein sonderpädagogischer Förderbedarf mehr besteht?
<u>Fallbeispiel:</u> Ein körperlich behindertes Kind ist in seinem Bewegungsapparat so stark eingeschränkt, dass es auf den Rollstuhl angewiesen ist. Es wird neu in ihre Klasse kommen. Was ist zu tun? (Pädagogische Maßnahmen, schulrechtlichen Grundlagen!)	<u>Fallbeispiel:</u> Sie vermuten bei einem Schüler Ihrer Klasse eine Form von Autismus. Was ist zu tun? (Pädagogische Maßnahmen, schulrechtlichen Grundlagen!)