Stenografischer Bericht – öffentlich –

15. Sitzung der Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen“

27. November 2015, 9:30 bis 13:40 Uhr

Anwesend

Stellv. Vorsitzende Abg. Kerstin Geis (SPD)

ordentliche Mitglieder: *stellvertretende Mitglieder:*

CDU

Abg. Sabine Bächle-Scholz
Abg. Petra Müller-Klepper
Abg. Günter Schork
Abg. Ismail Tipi
Abg. Bettina Wiesmann

SPD

Abg. Christoph Degen
Abg. Karin Hartmann
Abg. Gerhard Merz

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Abg. Daniel May

DIE LINKE

Abg. Barbara Cárdenas

FDP

Abg. Wolfgang Greilich

FraktAssin Anja Kornau (Fraktion der SPD)
FraktAss Kianusch Zakikhany (Fraktion der SPD)
FraktAss Josse Straub (Fraktion DIE LINKE)
FraktAssin Nicole Eggers (Fraktion DIE LINKE)
FraktAss Achim Kertscher (Fraktion der FDP)

Ständige Sachverständige:

Josef Kraus
Prof. Dr. Wolfgang Böttcher
Dr. Katharina Gerarts
Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke
Prof. Dr. Helmut M. Niegemann

Ständige Beratende Mitglieder:

Institution	**Name**
Landeselternbeirat von Hessen (LEB) - Geschäftsstelle -	Tanja Pfenning
Landesschülervertretung Hessen	Luca Manns

Anzuhörende:

Frau Prof. Dr. Ilonca Hardy (SV-GRÜNE)
Herr Prof. Dr. Christian Fischer (SV-SPD und FDP)
Herr Prof. Dr. Rainer Dollase (SV-CDU)
Herr Prof. Dr. Till-Sebastian Idel (SV-LINKE)

Protokollierung: Sonja Samulowitz
Herbert Tauer

Punkt 1:

Anhörung zu

Themenblock 8: „Vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität der Schülerschaft insgesamt und der einzelnen Lerngruppen Möglichkeiten der verstärkten Individualisierung des Unterrichts und der individuellen Förderung im Unterricht und außerhalb des Unterrichts ermitteln. Darüber hinaus das Spannungsverhältnis zwischen dieser Individualisierung des unterrichtlichen Angebots und den daraus resultierenden Veränderungen von Unterricht (stärkere Projektorientierung) untersuchen. Außerdem ist zu prüfen, wie eine aussagekräftige Leistungsmessung und Leistungsdokumentation, die den individuellen Lernprozessen und Lernbiografien gerecht wird und deshalb eine wirksame Rückmeldung für alle Schülerinnen und Schüler darstellt, realisiert werden kann."

Stellv. Vors. Abg. **Kerstin Geis:** Meine sehr verehrten Damen und Herren! Ich begrüße Sie recht herzlich zur heutigen Sitzung der Enquetekommission mit der Expertenanhörung zum Themenblock 8.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Bevor wir in die Tagesordnung einsteigen, möchte ich Sie daran erinnern, dass wir eine Veränderung im Parlament haben. Der Austritt einer Abgeordneten aus der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN hat dafür gesorgt, dass der CDU-Fraktion in einigen Parlamentsgremien ein zusätzlicher Sitz zugefallen ist.

Ich kann jetzt schon sagen, dass Herr Schwarz unsere Fraktion in der Enquetekommission verstärken wird. Darüber hinaus fällt uns auch der Vorsitz zu. Deshalb bitte ich darum, dass auf die Tagesordnung der Dezember-Sitzung der Enquetekommission die Wahl eines neuen Vorsitzenden als Punkt gesetzt wird.

Abg. **Gerhard Merz:** Nur der guten Ordnung halber: Das können wir natürlich machen. Aber der Vorsitz fällt Ihnen gar nicht zu; der/die Vorsitzende wird mit der Mehrheit der Stimmen gewählt. Dann werden wir einmal schauen.

Stellv. Vors. Abg. **Kerstin Geis:** Ich schlage vor, dass wir nun zügig mit der Anhörung beginnen, und bitte als Erste Frau Prof. Hardy, uns ihre Stellungnahme vorzutragen.

Frau Prof. **Dr. Hardy:** Frau Vorsitzende, meine Damen und Herren! Zunächst einmal herzlichen Dank für die Einladung und auch für die Möglichkeit, meine Präsentation relativ früh zu halten. was mir entgegenkommt, weil es, organisiert von unserem Fachbereich, eine Parallelveranstaltung zu dem Thema Inklusion gibt.

(Präsentation Hardy siehe Anlage)

Ihnen ist mein Papier zugegangen. Ich habe mir gedacht, dass ich die generelle Einführung relativ breit anlege und wir dann schauen, wie wir die Fragen abarbeiten können, die teilweise sehr spezieller Natur sind, z. B. was die hessischen Lehrkräfte anbelangt.

(Hardy Folie 2: „Individuelle Förderung aus Studierendenperspektive – Haltungen zum Thema")

Anfangen möchte ich mit Anmerkungen von Studierenden über Haltungen und Erwartungen bezüglich der individuellen Förderung, die ich in Seminarveranstaltungen gesammelt habe. Ich glaube, diese Aussagen machen deutlich, dass dies ein Thema ist, das die Studierenden beschäftigt, von dem sie aber nicht glauben, dass sie es – auch gegen Ende des Studiums – schon bearbeitet haben. Das äußert sich z. B. in der Aussage, dass die Kinder mithilfe der Diagnostik an die passenden Experten weitergeleitet würden, oder auch in der Frage, ob man überhaupt einer Klasse gerecht werden könne, wenn man sich um ein Kind besonders kümmere. Das sind Fragen, die unmittelbar das Unterrichtsgeschehen betreffen.

(Hardy Folie 3: „Was ist individuelle Förderung?")

Was ist unter individueller Förderung zu verstehen? – Ich möchte hier zwei Definitionen anführen, mit denen das erzieherische Handeln generell als individuelle Förderung verstanden wird. Klieme & Warwas z. B. sagen, es bedürfe eines „erzieherischen Handelns unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen". Dies müsse in das erzieherische Handeln insgesamt eingeordnet werden. Man könne die individuelle Förderung nicht von der allgemeinen Förderung abtrennen.

Was heißt das genau? – Ich würde argumentieren, dass eine Passung zwischen dem Lernangebot und den individuellen Voraussetzungen hergestellt werden muss. Das ist auch in der internationalen Literatur ein großes Thema und wird bei uns teilweise unter dem Stichwort „Pädagogik der Vielfalt" angegangen: individuelle Unterschiede entweder als Hindernisse für den Unterricht, die man irgendwie überwinden und mit denen man umgehen muss, um dann weiter zu unterrichten, oder als Lerngelegenheiten für alle Kinder.

(Hardy Folie 4: „Individuelle Förderung als Adaptivität unterrichtlichen Handelns")

Im deutschen Raum werden ganz unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen aufgezeigt, deren wichtigste ich hier aufgeführt habe. Was ganz deutlich den Bezug zu inklusiven Lernsettings herstellt, ist der Punkt, dass wir nicht einzelne Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern herauskristallisieren können, um dann ein individuelles Lernangebot zu konzipieren, sondern dass sie in ihrer Gesamtheit zu betrachten sind. Meines Erachtens gibt es daher auch keine getrennten Diskussionen darüber.

(Hardy Folie 5: „Adaptivität auf unterschiedlichen Ebenen")

Adaptivität als Passung verstanden: Hierbei wird in der Regel zwischen verschiedenen Ansätzen unterschieden. Den kompensatorischen Ansatz habe ich schon kurz angerissen: Das sind die Förderangebote, die zusätzlich zum Regelunterricht stattfinden. Dazu haben wir eine umfangreiche Forschung – Interventions- und Präventionsprogramme –, die zeigt, dass besonders die Strukturiertheit und die Übungsbetontheit der Angebote wichtig sind, aber eben auch die strategische Ausrichtung und das Feedback. Ich komme gleich noch dazu, welche übergeordnete Rolle das hat.

Zwei weitere Punkte beeinflussen die Ausgestaltung des Regelunterrichts: Auf der Makroebene geht es darum, differenzierte Lernangebote zu schaffen. Dabei würde man eher auf die Methoden abzielen, die dann ausdifferenziert werden.

Der andere Punkt ist die interaktionale Anpassung, die immer notwendig ist. Das heißt, das sozusagen rein systematische Abarten der unterschiedlichen Aufgaben ist nicht genügend. Das sieht man auch an den Forschungsarbeiten, die ich Ihnen gleich vorstellen werde. Vielmehr bedeutet die fortlaufende Adaptation im Grunde, dass Lehrkräfte im Lernprozess auf die einzelnen Schüler eingehen und fähig sein müssen, innerhalb dieses Prozesses Entscheidungen zu treffen. Das versteht z. B. auch Corno unter „Makro- und Mikroadaptation".

(Hardy Folie 6: „Zielsetzungen und Operationalisierungen von Adaptivität")

Hierbei geht es um das Ziel – das kommt eher aus der quantitativen Unterrichtsforschung –, allen Gruppen einen Lernfortschritt zu ermöglichen, insbesondere aber den Risikogruppen, vor dem Hintergrund, dass die Schere häufig auseinandergeht. Man würde also sagen: Ein Unterricht, der es schafft, diese Streuung etwas zu reduzieren und auch die schwächeren Schüler mitzunehmen, würde bedeuten, adaptiv zu handeln, ohne zu sagen, was im Einzelnen damit gemeint ist. Das wäre rein am Lerneffekt gemessen.

Unter „Operationalisierung" habe ich gängige Maße angeführt, die in der quantitativen Unterrichtsforschung verwendet werden, um sich mit diesem Bereich auseinanderzusetzen. Dazu gehören Leistungsstreuungen, aber auch Optimalklassen. Das heißt, wenn man sich eine große Anzahl von Klassen anschaut – wie haben die sich im Laufe eines Schuljahrs entwickelt? –, kann man die Klassen separieren, in denen die Lernentwicklung oder die Motivationsentwicklung der Kinder, je nachdem was man untersuchen will, im Vergleich zu denen aus anderen Klassen besser war.

Kurz aufgreifen möchte ich die Frage nach der Erfassung und Entstehung von Differenz. Zunächst einmal ist das die Variante, dass wir versuchen, anhand von bestimmten Merkmalen Unterschiedlichkeit zu beschreiben. Es kann aber auch bedeuten, dass wir Unterschiedlichkeit dadurch erzeugen, dass wir zu beschreiben und klassifizieren versuchen. Das ist genau die Debatte, die in Bezug auf den inklusiven Unterricht stattfindet.

(Hardy Folie 7: „Angebot-Nutzungs-Modell")

Ich beziehe mich hauptsächlich auf das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke, bei dem die Lernvoraussetzungen der Schüler erst einmal aufgenommen und rückgekoppelt werden an die Gestalter von Lernumgebungen. Damit wird im Voraus postuliert: Wir können nicht einfach eine Methodik anwenden, sondern diese wird von den Schülerinnen und Schülern immer rezipiert, also aktiv verfolgt. Das reicht bis zu den Kompetenzen der jeweiligen Lehrkraft. Genau das müssen die Lehrkräfte erkennen.

(Hardy Folie 8: „Empirische Befunde zur Gestaltung von Unterricht")

Welche empirischen Befunde haben wir zur Gestaltung von Unterricht im Bereich Adaptivität? – Wir haben zum einen die Bedeutung der Diagnostik als Teil des Lernprozesses. Dabei wird Diagnostik weniger in dem Sinn verstanden, dass einmal eine – wie auch immer geartete – Beschreibung von Lernvoraussetzungen stattfindet und die Kinder danach auf die Förderangebote verteilt werden, sondern eher so, dass sie ein Teil des Lernprozesses ist. Das ist mit „formativem Assessment" gemeint: eine unterrichtsbe-

gleitende Diagnostik. Das wird rückgekoppelt mit Arbeiten wie denen von Hattie zur Bedeutung des Feedbacks im Unterricht. Die Hattie-Untersuchung hat gezeigt, dass es da einen starken Effekt gibt.

(Hardy Folie 9: „Feedback“)

Wir wissen, dass es letzten Endes gar nicht um die Beurteilung eines Lernergebnisses geht, sondern dass für die Lernenden vielmehr diese Rückmeldefunktionen ganz wichtig sind: Was mache ich jetzt mit dieser Information? Wo stehe ich? Wie ist meine aktuelle Leistung? Wie komme ich weiter? Welche Strategien gibt es da? – Gefordert ist also ein sehr differenziertes Feedback, nicht so sehr das evaluative Feedback, dass etwas korrekt ist oder nicht. Hierzu gibt es eine umfangreiche Forschung, die uns bei den Überlegungen, wie solche Rückmeldestrategien aussehen können, sehr viel weiterhilft.

(Hardy Folie 10: „Empirische Befunde zur Gestaltung von Unterricht“)

Weitere empirische Befunde beziehen sich auf die Lernbegleitung und die konstruktive Unterstützung. Hattie z. B. hat festgestellt, dass die Effektstärke der Lehrer-Schüler-Beziehung sehr groß ist. Es ist die Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht der Lernenden, zu der dort Daten erhoben werden. Diese Lehrer-Schüler-Beziehung ist nicht nur für die motivationale Entwicklung, sondern auch für den Lernerfolg prädiktiv. Das heißt, es ist die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern, die sich da positiv auswirkt.

Das geht z. B. auch aus der Arbeit von Krammer hervor, die sich mit individueller Lernbegleitung durch Mathematiklehrkräfte beschäftigt hat. Auch da war die Wahrnehmung der Schüler für die Leistungsentwicklung besonders bedeutsam, weniger jedoch die gemessene Lernbegleitung. Da kann man natürlich wieder fragen: Wie schaffen wir überhaupt, das richtig zu erfassen? – Die Schüler haben oft, da dies längerfristig angelegt ist, ein fundierteres Verständnis.

Das geht bis zu den Bezugsnormorientierungen von Lehrkräften bei der Rückmeldepraxis. Dazu gibt es z. B. das CoCa-Projekt aus dem DIPF, das sich mit der Beurteilungspraxis, auch im Mathematikunterricht, beschäftigt und unter anderem herausgefunden hat, dass die partizipatorische Beurteilungspraxis, d. h. eine Praxis, die die Schüler einbezieht, also kokonstruktiv verläuft, durchaus für die Motivation wirksam ist und auch mit dem kognitiv aktivierenden Unterricht zusammenhängt. Das heißt, wir haben da ein Konglomerat von Haltungen, die bis zur Rückmeldepraxis reichen.

(Hardy Folie 11: „Wesentliche Elemente des Scaffolding“)

Andere Studien beschäftigen sich mit dem Scaffolding. Zum Scaffolding möchte ich hier eine Grafik zeigen; denn sie verdeutlicht ganz gut die Mikroadaptivität, von der ich vorhin gesprochen habe. Scaffolding wird als Gerüst für individuelle Lerner verstanden. Der Punkt dahinter ist, dass ein solches Gerüst nicht ewig wirksam ist und dass daher das Ziel darin besteht, die Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

Das heißt, wir brauchen – das ist in der Mitte zu sehen – die diagnostischen Strategien, die Rückmeldestrategien und die Unterstützungsstrategien der Lehrkräfte. Das bedeutet, es werden ein sehr ausgereiftes Verständnis der Lehrkraft von den einzelnen Lernprozessen und der Blick auf das einzelne Kind vorausgesetzt. Hier gibt es Befunde, dass, wenn solche Strategien eingesetzt werden, gerade die tutoriellen Situationen sehr lern-

wirksam sind – nicht nur für schwächere Schüler, sondern als gängiges Unterrichtsprinzip verstanden.

(Hardy Folie 12: „Empirische Befunde zur Gestaltung von Unterricht“)

Ein weiterer Punkt ist die generelle Unterrichtsqualitätsforschung, die sich mit vielen Dimensionen beschäftigt. Vor allem wird zwischen zwei Dimensionen unterschieden. Eine davon ist die geöffnete Lernsituation, die eigentlich der Hintergrund für eine Individualisierung ist. Sie kann schließlich nur durch eine Öffnung erreicht werden. Das tangiert die kognitive Aktivierung, aber auch die Begleitung: die Freiheitsgrade, die den Schülerinnen und Schülern zugestanden werden. Da zeigt sich, dass die Strukturierung, auch im Sinne einer Klassenführung, besonders für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler wichtig ist. Das heißt, sie ist eine Art Grundvoraussetzung dafür, dass überhaupt weiter am und mit dem Kind gearbeitet werden kann.

Da kann man auch die Forschung zu den kooperativen Lernpraktiken einfügen; denn hier haben wir den Befund, dass die Kooperation generell nur wirksam ist, wenn bestimmte Prinzipien bei der Interaktionsgestaltung verwirklicht werden, z. B. die Rollenübernahme und langfristig angelegte Lerngelegenheiten anstelle eines kurzen Zusammenarbeitens als Partner. Wir haben aus dem US-amerikanischen Raum viele Befunde dazu, dass das nicht nur die Motivation und das Selbstkonzept stärkt, sondern auch den Kompetenzaufbau voranbringt.

(Hardy Folie 13: „Belege aus der IGEL-Studie (Individuelle Förderung und Adaptive Lernumgebungen in der Grundschule)“)

Ich bin gefragt worden, ob ich auch Befunde aus der IGEL-Studie vorstellen könnte. Die IGEL-Studie war eine Kooperationsstudie, die sich im Rahmen des IDeA-Zentrums der Goethe-Universität und des DIPF mit individueller Förderung und adaptiver Lerngestaltung befasst hat.

(Hardy Folie 14: „Interventions- und Erhebungsdesign“)

Es war ein recht komplexes Design, das wir mit hessischen Lehrkräften verwirklicht haben. 54 Lehrkräfte haben in unterschiedlichen Fortbildungsgruppen daran teilgenommen. Ich will Ihnen das jetzt nicht im Detail erklären, sondern möchte nur sagen, dass es dabei um einen Professionalisierungsansatz auf der Lehrkraftebene und um eine Implementation im Klassenzimmer auf der Schülerebene ging.

Was die Verbindung zu Ihrem Anliegen herstellt, ist, dass wir bewusst versucht haben, Lernformen zu verwirklichen, die als adaptiv gelten, unter anderem das formative Assessment, d. h. die lernbegleitende Diagnostik. Aber es gab auch eine Gruppe, die sich auf Peer-Tutoring konzentriert und versucht hat, das umzusetzen.

(Hardy Folie 15: „Formatives Assessment“)

Wir haben herausgefunden, dass insbesondere die lernbegleitende Diagnostik wirksam war. Das heißt, es hat sich herausgestellt, dass diese Art der Lernbegleitung im Vergleich zu dem, was in den Untersuchungsgruppen auf der Schülerebene gemacht wurde, besonders wirksam war. Wir haben den Lehrkräften das durch Fortbildungen nähergebracht, und wir haben ihnen auch Rückmeldeformate an die Hand gegeben, die sie in der Klasse realisieren konnten: vom individuellen Feedback, wie ich es Ihnen vorhin geschildert habe, bis zu Ansätzen, bei denen ihnen auf den Unterricht bezogene Anre-

gungen mitgegeben wurden, wie ein solches Feedback aussehen könnte, das Kinder zum Weiterdenken und Weiterarbeiten – mit den entsprechenden Lernmaterialien – motiviert. Dies hat sich, wie gesagt, gegenüber den anderen Ansätzen als wirksam erwiesen, auch für Kinder mit schwachen Sprachkompetenzen.

(Hardy Folie 16: „Weitere Ergebnisse aus IGEL")

Ein anderer Effekt war, dass wir gefunden haben, in diesen Rückmeldeformaten ist anscheinend etwas enthalten, was für sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler eine zusätzliche Struktur bedeutet. Wir haben nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache erfasst.

Die anderen Befunde haben sich letztendlich bestätigt. Die Klassenführung – das habe ich schon erwähnt – hat sich auch in dieser Studie als wichtig herausgestellt, gerade für die Kinder mit schwächeren Voraussetzungen.

Wir haben aber auch gefunden, dass man nicht einfach eine Unterrichtsmethodik einsetzen kann, z. B. indem man, wie ich es gerade beschrieben habe, den Lehrkräften bestimmte Fortbildungsinhalte und Materialien mitgibt, sondern dass es eine Wechselwirkung mit dem praktizierten Unterricht und dessen Qualität gibt. Das heißt, die Methoden sind besonders wirksam, wenn die allgemeinen Voraussetzungen gegeben sind. Das zeigt wiederum, dass man sich bei diesem Ansatz an die Lehrkräfte wenden muss, wobei es um Haltungen, Wertschätzungen und Unterrichtspraktiken geht. Diese Unterrichtsebene beinhaltet zwar auch Methodik, aber das reicht nicht aus.

(Hardy Folie 17: „Welche Kompetenzen brauchen Lehrkräfte zum Umgang mit Diversität?")

Damit komme ich zu meinem letzten Punkt; Die Kompetenzen der Lehrkraft sind das, was einbezogen werden muss, auch wenn wir uns vornehmlich auf den Unterricht konzentrieren; denn es geht letztendlich um die Lehrkräfte und deren Voraussetzungen. Auch dazu haben wir mittlerweile eine ganze Reihe von Befunden, die auf die Bedeutung vor allem des fachdidaktischen Wissens hinweisen. Man kann sich vorstellen, bei den diagnostischen Strategien in der Interaktion ist es erst einmal wichtig, zu realisieren, wo das Kind bei einer bestimmten Aufgabe und bei einem bestimmten Lernmaterial steht – und nicht generell am Anfang einer Unterrichtsreihe.

(Hardy Folie 18: „Empirische Befunde zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften")

In der Forschung zeichnet sich auch die besondere Bedeutung von Haltungen und Einstellungen ab. Wir haben Befunde, dass eine bestimmte Haltung zu konstruktivistischem, lerntheoretisch ausgerichtetem Unterricht durchaus mit den Unterrichtspraktiken zusammenhängt, z. B. mit dem Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen. Es gab eine kleine Studie – an der auch hessische Lehrkräfte beteiligt waren –, mit der untersucht wurde, welche Differenzierungsmaßnahmen Grundschullehrkräfte einsetzen. Da zeigte sich eine verbreitete Kenntnis dieser Maßnahmen; umgesetzt wurden sie jedoch deutlich weniger.

Die Umsetzung hing davon ab, ob die Lehrkräfte in den heterogen zusammengesetzten Klassen die entsprechende Einstellung dazu mitbrachten. Etwas Ähnliches zeigt sich bei den Scaffolding-Maßnahmen. Das heißt, auch wenn man es als sozial erwünscht be-

zeichnet, hängt es doch nicht nur davon ab, was die Klasse mitbringt, sondern auch davon, wie man es wahrnimmt und ob es zu der eigenen Einstellung passt.

Auch die Inklusion ist mittlerweile ein Thema, bei dem Haltungen und Einstellungen erforscht werden. In der zuletzt von mir erwähnten Studie zeigt sich z. B. ein Zusammenhang zwischen Überzeugungen in Bezug auf das inklusive Unterrichten und schülerzentrierten Unterrichtsformen, was bis zu weniger notenzentrierten Beurteilungen reicht. Das heißt, auch da gibt es dieses Konglomerat von Praktiken und bestimmten damit einhergehenden Haltungen. Da besteht aber noch Forschungsbedarf. Das wird im Moment in Deutschland noch nicht flächendeckend bzw. repräsentativ beforscht.

(Hardy Folie 19: „Konsequenzen für die Lehrerbildung“)

Die Konsequenzen für die Lehrerbildung sind aus meiner Sicht klar: Das unterrichtliche Handeln hängt mit den Lerngelegenheiten der Lehrkräfte zusammen. Diese Lerngelegenheiten finden sich vornehmlich in der ersten und in der zweiten Ausbildungsphase. Natürlich gibt es sie auch in Fortbildungen, aber die Ausbildung ist der Punkt, an dem wir ganz klar einsetzen und Wissen sowie Einstellungen aufbauen können. Diese sind natürlich in heterogen zusammengesetzten Lerngruppen, z. B. im inklusiven Unterricht, besonders wichtig.

Die Forschung zeigt, dass gerade Diagnostik und Lernbegleitung ein wichtiger Bereich sind, den man sich sozusagen nicht einfach mental aneignen kann. Das heißt, da brauchen wir ausgereifte Lerngelegenheiten. Das reicht bis zum Arbeiten in multiprofessionellen Teams, was ebenfalls eine Reflexion der eigenen Professionalität erfordert und auch nicht kurzfristig bewerkstelligt werden kann.

So weit meine Punkte. Ich könnte auch noch ausführen, was wir an der Uni Frankfurt haben und welche Möglichkeiten wir sehen, die Ausbildungsphase zu verlängern bzw. zu verändern. Aber ich denke, was den Unterricht betrifft, sind das die Punkte, bei denen ich sagen würde: Beim Unterricht muss man die Lehrkraft als die Person ansehen, die ihre Kompetenzen erst einmal erwerben muss.

Herr Prof. **Dr. Fischer:** Vielen Dank für die Einladung, die ich sehr gern wahrgenommen habe. Auch ich habe eine kleine Präsentation vorbereitet und werde versuchen, in ihrem Rahmen auf die einzelnen Fragen einzugehen, zumindest soweit es geht. Im anschließenden Gespräch wird man das fortsetzen können.

(Präsentation Fischer siehe Anlage)

Ich bin an der Universität Münster tätig und in diesem Rahmen auch Wissenschaftlicher Leiter des Landeskompetenzzentrums für individuelle Förderung NRW, einer Gemeinschaftseinrichtung unseres Schulministeriums und der Universität Münster. In dem Kontext setzen wir uns sehr intensiv mit verschiedenen Facetten der individuellen Förderung auseinander.

Zunächst will ich etwas zu dem Begriff „individuelle Förderung“ sagen, der schon seit langer Zeit en vogue ist. Er wurde im Jahr 2001 vom Forum Bildung geprägt, kurz bevor die ersten PISA-Resultate veröffentlicht worden sind. Ich finde dies insofern wichtig, als dadurch letztendlich die Bandbreite des Begriffs noch einmal deutlich wird. Einerseits entscheidet also individuelle Förderung darüber, ob sich Menschen nach ihren Fähigkeiten und Interessen entfalten können; andererseits ist individuelle Förderung gleicher-

maßen die Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen sowie für das Finden und Fördern von Begabungen. Gerade der Aspekt des Abbaus von Benachteiligungen hat nach dem PISA-Schock eine sehr starke Fokussierung erfahren, was zur Konsequenz hatte, dass man dort erhebliche Investitionen getätigt und, vor dem Hintergrund der Befunde in der Vergleichsstudie, an dieser Stelle durchaus auch Erfolge erzielt hat.

Es ist hier aber auch wichtig – Frau Hardy hat das bereits gemacht –, verschiedene Facetten der individuellen Förderung einzubeziehen. Eine der Facetten, auf die man sich jetzt, gerade auch im Kontext der inklusiven Bildung, häufig fokussiert, sind spezielle Beeinträchtigungen, also Kinder mit sogenanntem sonderpädagogischem Förderbedarf. Auch die gilt es im Rahmen der individuellen Förderung zu berücksichtigen. Selbstverständlich rücken auch Kinder mit sozialen Benachteiligungen in den Vordergrund. Da besteht z. B. auch ein enger Zusammenhang mit Kindern mit Migrationshintergrund. Hier ist sicherlich auch die aktuelle Flüchtlingsthematik zu nennen.

Eine Facette – insofern habe ich bewusst auf das Forum Bildung hingewiesen – sind auch die sogenannten begabten und talentierten Kinder. Die Studien zeigen, dass es auch hierauf einen Fokus zu setzen gilt; denn bezogen auf die Leistungsspitze hat Deutschland zehn Jahre nach den Veröffentlichungen der PISA-Resultate keine Fortschritte erzielt. Insofern gilt es, auch diese Gruppe zu berücksichtigen, was z. B. von der Kultusministerkonferenz umgesetzt worden ist. Nachdem es 2010 eine Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler gegeben hatte, ist in diesem Jahr eine Förderstrategie für potenziell leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in den Blick geraten. Wichtig ist aber auch an dieser Stelle, dass wir uns mit einer gemäßigten Dekategorisierung beschäftigen und mit einem einseitigen Labeling vorsichtig umgehen, das gerade im inklusiven Kontext zu nicht unwesentlichen Problemen führt.

Eine wichtige Frage in diesem Kontext ist natürlich, auf wen wir uns im Rahmen der individuellen Förderung konzentrieren. Mein Kollege Burkhard Jungkamp hat mögliche Zielkonflikte skizziert. Eine der Fragen ist, worauf wir uns im Rahmen der individuellen Förderung konzentrieren: einerseits auf eine egalisierende Gerechtigkeit, nämlich dass wir für alle etwa das Gleiche realisieren – im Kontext der Homogenitätsdebatte ist das sicherlich relevant –, andererseits sicherlich aber auch auf die Aspekte von unterscheidender Gerechtigkeit. Ein klarer Fokus in der ersten Dekade nach PISA ist auch der Ausgleich von Disparitäten. Dabei ist ein Aspekt, der beispielsweise über die KMK-Förderstrategie für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler hineinkommt, die Förderung von Leistungsexzellenz.

Dabei – das habe ich auch in meinem Papier beschrieben – können beide Aspekte zum Teil durchaus eng miteinander zusammenhängen, etwa bei begabten oder talentierten Kindern aus sozial benachteiligten Lagen oder auch bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte. Hierbei geht es um die Thematik der mehrfach außergewöhnlichen Kinder, die zunehmend in den Blick gerät.

Im Rahmen der individuellen Förderung kommt es natürlich auch zu verschiedenen Spannungsfeldern – die sind zum Teil schon benannt worden –, die nicht gerade einfach zu bewältigen sind. Das ist z. B. das Spannungsfeld von Individualisierung einerseits und Standardisierung andererseits. Aber da gibt es auch die Idee, durch die individuelle Förderung im Rahmen einer individuellen Lernwerkstatt den Bedürfnissen Einzelner gerecht zu werden und gleichwohl zu wissen, dass wir uns in einer, wie Ewald Terhart es formuliert, Massenlehranstalt mit über 30 Schülerinnen und Schülern befinden.

Im Kontext der inklusiven Bildung gibt es das Spannungsfeld zwischen individueller Partizipation und einem Schulsystem, das eine soziale Selektion vornimmt. In Ihrem Fragenkatalog sind auch Leistungssituationen angesprochen worden, bei denen z. B. alternative Formen der Leistungsbewertung hilfreich sein können, um eine gewisse Ausbalancierung zu erreichen.

Das gilt auch für das Spannungsfeld zwischen der individuellen Bezugsnorm und der curricularen Bezugsnorm. Über Schulnoten lassen sich individuelle Entwicklungen durchaus ansatzweise skizzieren. Aber aus meiner Arbeit z. B. mit Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten weiß ich, dass diese zwar deutliche Lernfortschritte im Rahmen einer individuellen Förderung machen, sich das aber im Notenspektrum nicht hinreichend abbildet. Das zeigt, dass unsere gängigen Verfahren der Leistungsbeurteilung deutlicher Erweiterungen bedürfen. Es geht, wie der Kollege Julius Kuhl betont, darum, die individuellen Bedürfnisse und die gesellschaftlichen Normen in Beziehung zueinander zu setzen, um damit letztendlich individuelles Wachstum zu ermöglichen.

Ein weiterer Aspekt im Rahmen der Debatte über die individuelle Förderung sind die Konzepte. Der Grundschulverband fokussiert eher einen lernseitigen Ansatz des individuellen Lernens, während wir mit dem Begriff „individuelle Förderung“ eher einen lehrseitigen Ansatz verbinden. Auch wenn es um den adaptiven – den haben Sie skizziert – und den offenen Unterricht geht, gibt es zum Teil eine Debatte: der stärker lehrerzentrierte, adaptive Unterrichtsansatz auf der einen Seite und die eher schülerorientierten, offenen Unterrichtsformate.

Aber auch gemeinsames Lernen versus individualisiertes Lernen – diese Frage stellt sich gerade im Kontext der inklusiven Bildung –, d. h. äußere Differenzierung versus innere Differenzierung, ist ein wichtiges Spannungsfeld, gerade auch im Hinblick auf geeignete Formate. Auch das haben Sie in Ihren Fragen angesprochen. Ich habe in meinem Papier darauf hingewiesen, dass beispielsweise in verschiedenen Provinzen Kanadas eine Kopplung versucht wird, indem man einerseits ein gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern realisiert und andererseits durchaus Pull-out-Programme auflegt, um speziellen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Das hat durchaus gute Effekte. Wir wissen beispielsweise – das wird auch in einer Ihrer Fragen angesprochen –, dass leistungshomogene Gruppen für die Leistungsentwicklung sehr förderlich sein können, während leistungsheterogene Gruppen die soziale Entwicklung sehr positiv beeinflussen können. Das haben z. B. die Studien von Scharenberg und anderen gezeigt.

Dann stellt sich auch die Frage nach zielgleicher oder zieldifferenter Förderung. Das ist eine große Herausforderung gerade für das inklusive Bildungssystem. Das reicht bis zu der Frage, ob sich individuelle Förderung eher auf den Förderunterricht leistungsschwächerer Schüler bezieht oder ob es nicht auch eines entsprechenden Forderunterrichts für leistungsstärkere Schüler bedarf. Eine wichtige Konsequenz daraus ist der Weg des selbst regulierten Lernens von Lernenden und Lehrenden im Kontext des lebenslangen Lernens, was sich durchaus als sehr wirksam erweist, wie beispielsweise auch die Hattie-Studie zeigt.

In der individuellen Förderung zeigt sich insgesamt ein Förderkreislauf, was auch deutlich macht, in welche Richtung die Qualifizierung von Lehrpersonen gehen muss, nämlich in Richtung der Kopplung von individueller pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung, was Sie, Frau Hardy, im Zusammenhang mit der Adaptivität skizziert ha-

ben. Insofern gewinnt die pädagogische Diagnostik gerade in der Lehrerbildung eine enorme Bedeutung und muss daher dort verstärkt berücksichtigt werden.

Die pädagogische Diagnostik wird zur Förderplanung genutzt. Umgekehrt gilt es aber auch – so, wie Sie es skizziert haben –, wenn verschiedene individuelle Fördermaßnahmen umgesetzt werden, im Rahmen einer Prozessdokumentation zu schauen, als wie wirksam sie sich in der formativen Evaluation erweisen. Das ist, auch in der Hattie-Studie, als eine ausgesprochen wirksame Maßnahme bezeichnet worden. Das kann wiederum im Rahmen der Prozessreflexion genutzt werden, um neue Lernprozesse zu initiieren.

Hier sind einzelne Aspekte zu nennen. Es gilt z. B., verschiedene diagnostische Instrumente einzusetzen. Gerade im Rahmen alternativer Formen der Leistungsbeurteilung können diese wichtig sein. Es gilt durchaus auch – darauf weist der Kollege Wilfried Bos hin –, im schulischen Kontext verstärkt Testverfahren einzusetzen. Man muss aber auch alternative Verfahren stärker in den Blick nehmen, die eine Kopplung von Diagnose und Förderung umsetzen und schulisch gut realisierbar sind: Lerntagebücher, Portfolios, Kompetenzraster, Lernlandkarten. Auch das sind Aspekte, die gerade im Hinblick auf die individuelle Bezugsnorm gut geeignet sein können, um z. B. Lernfortschritte zu skizzieren.

Bei den didaktischen Konzepten brauchen wir sicherlich eine deutliche Erweiterung, gerade auch in der Sekundarstufe, zumal wir hier – das zeigen die Studien immer noch – eine starke Fokussierung auf die direkte Unterweisung haben. Wir brauchen weitere Formen – Frau Hardy hat sie eben genannt –; das kooperative Lernen, aber auch im Rahmen der individuellen Förderung das selbst regulierte Lernen. Um solche Prozesse gelingen zu lassen, geht es hier auch darum, entsprechende Strategien einzuführen – auf die ich gleich noch kurz zu sprechen kommen werde – und auch geeignete Aufgabenformate zu realisieren.

Last but not least geht es im Rahmen der individuellen Förderung auch um veränderte kommunikative Ansätze. Wir müssen Lehrkräfte dahin gehend qualifizieren, dass sie stärker auch als Lernbegleiter, als Moderator und als Mentor fungieren können. Auf der Klassenebene sind Aspekte von Klassenführung wichtig, und gerade im Kontext der inklusiven Bildung erweist sich auch die Teamentwicklung – die Arbeit in multiprofessionellen Teams – als besonders relevant.

Einige Aspekte sind gerade auch bezogen auf Kinder aus sozial benachteiligten Lagen wichtig – Sie haben sie in Ihren Fragen angesprochen –: Wie können diese gerade auch von offenen, stärker individualisierten Unterrichtsformen profitieren? Wie können sie auch dort qualifiziert werden? – Ein ganz wichtiger Aspekt ist dabei die Einbindung von Strategien effektiver Lernprozesse in der Informationsverarbeitung. Lernprozesssteuerung, aber auch Selbstregulation – das sind Strategien, von denen Kinder mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten in besonderer Weise profitieren können. Die gilt es zu implementieren.

Während leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler häufig über solche Strategien verfügen oder sich selbst aneignen, brauchen leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler hier Unterstützung. Eine Kollegin hat das einmal sehr deutlich skizziert: Um offenen Unterricht erfolgreich realisieren zu können, braucht man feste Strukturen, die nicht zuletzt durch solche Strategien eingeführt werden können.

Ein ganz wichtiges Prinzip dabei ist das von Frau Hardy bereits angesprochene Scaffolding-Prinzip: Solche Strategien ergeben sich natürlich nicht von selbst, sondern es

muss eine entsprechende Qualifizierung von Schülerinnen und Schülern im Sinne des Modelings, des Scaffoldings und des Fadings geben. Da muss man sehr unterschiedlich vorgehen, auch im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Gerade Kinder aus sozial benachteiligten Lagen benötigen hier zunächst einmal eine sehr viel stärkere Unterstützung. Aber auch hier ist es wichtig, im Rahmen der individuellen Förderung zu schauen, was wer braucht, und das Motto von Bert Brecht umzusetzen:

Jeder Lehrer muss lernen, mit dem Lehren aufzuhören, wenn es Zeit ist. Das ist eine schwere Kunst.

Das sehe ich auch in unserem Qualifizierungsformat für Studierende, bei dem wir versuchen, sie mit solchen Strategieformaten zu konfrontieren und solche Aspekte einzuüben. Häufig geht es um den Aspekt, dass auch das Zurücktreten ganz wichtig ist.

Die bereits angeführte Hattie-Studie, die auch im Fragenkatalog explizit erwähnt wird, weist für bestimmte Ansätze, die schon angesprochen worden sind, z. B. für die Evaluation oder das Feedback, sehr hohe Werte aus. Gleiches gilt für die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Adaptivität. Das sind ebenfalls wichtige Ansätze. Hier legen die Effektstärken aber eher im mittleren Bereich.

Hingegen erweisen sich die offenen Unterrichtsansätze – darüber ist nach der Präsentation der Ergebnisse häufig diskutiert worden – zumindest bezogen auf die Leistungsentwicklung zunächst einmal als wenig wirksam. Allerdings erweisen sie sich im Hinblick auf die soziale Entwicklung als sehr nützlich. Gerade aus Schülersicht sind hier viele Möglichkeiten gegeben, um Interessen nachzugehen. Aber an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass auch mit offenen Unterrichtsansätzen feste Strukturen gekoppelt sein können. Dann zeigen sich auch deutlich höhere Effektstärken. So kann es im Rahmen offener Ansätze durchaus Ansätze direkter Instruktion geben, etwa wenn es darum geht, Strategien des selbst regulierten Lernens einzuführen. Dazu gehören z. B. metakognitive Strategien, wenn es darum geht, Lernprozesse zu planen, zu überwachen und zu kontrollieren. Lerntechniken allgemein erweisen sich als sehr nützlich.

Aber auch Strategien wie das Concept Mapping erweisen sich als nützlich. Das gilt auch für herausfordernde Ziele. Nützlich ist auch, wenn sich Schüler im Kontext des kooperativen Lernens, z. B. beim gemeinsamen Erarbeiten von Texten, dialogisch austauschen, etwa im Rahmen des reziproken Lernens oder der gegenseitigen Lernunterstützung – um nur einige Aspekte zu nennen. Auch das erweist sich als wichtig.

Hattie hat aus meiner Sicht durchaus einen wichtigen Satz geprägt: dass es auch darum geht, eine Fähigkeit zur Perspektivenübernahme realisieren: dass sich Lehrkräfte in Schüler hineinversetzen und umgekehrt, etwa über Strategien des selbst regulierten Lernens, Schüler zu ihren eigenen Lehrkräften werden können.

Ich möchte noch einige Aspekte im Hinblick auf bestimmte Zielgruppen nennen. Zum Beispiel wird in der Studie gerade bezogen auf Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Lagen auch das häusliche Anregungsmilieu für sehr wichtig gehalten. Es wird z. B. sehr deutlich, dass hier gerade die gebundene Ganztagsschule sehr wichtig sein kann – der Kollege Böttcher hat dazu sehr viel geforscht –, da eine entsprechende Unterstützung erforderlich ist.

Wir brauchen adaptive Unterrichtsmethoden und eine adaptive Lehrkompetenz. Wir sehen, dass es beispielsweise für Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen

durchaus spezieller Lernsettings bedarf, auch im Rahmen eines inklusiven Unterrichts. Das Nichtetikettieren von Lernenden z. B. gehört ebenfalls zu den wirksamen Ansätzen. Auch das scheint mir sehr wichtig zu sein. Wir neigen, gerade auch in inklusiven Settings, im Sinne des Ressourcenetikettierungsdilemmas häufig dazu, sehr schnell zu etikettieren, um beispielsweise Ressourcen ins System zu holen, ohne dass uns deutlich genug wird, welche Folgen das für Schülerinnen und Schüler haben kann. Das gilt für alle Zielgruppen, auch für Kinder mit besonderen Begabungen. Auch dort zeigt sich – das ist ebenfalls interessant –, dass die Qualifikation von Lehrkräften ganz entscheidend dafür ist, wie wirksam entsprechende Ansätze sind.

Damit möchte ich noch einmal auf den Aspekt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu sprechen kommen. Sie ist aus meiner Sicht zentral, wenn es darum geht, individuelle Förderung erfolgreich umzusetzen. Die Kollegen Beck et al. aus der Schweiz beschreiben das in dem Konzept der sogenannten adaptiven Lehrkompetenz – passgenau zu dem Konzept des adaptiven Unterrichts. Dabei geht es darum, Lehrpersonen dahin gehend zu qualifizieren, dass sie die bestmöglichen Bedingungen kennen, um Schülerinnen und Schülern für das Erreichen von Lernzielen zu befähigen.

Dazu gehören vier Aspekte: Natürlich muss die Sachkompetenz vorhanden sein, also die Fähigkeit, den Fachgegenstand in den Blick zu nehmen. Da ist die deutsche Lehrerausbildung schon sehr gut aufgestellt.

Große Nachholbedarfe gibt es bei der diagnostischen Kompetenz, bezogen auf alternative Unterrichtsformate, aber auch bei der didaktischen Kompetenz. Auch bei der Klassenführungskompetenz gibt es Nachholbedarfe, gerade im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der sozial-emotionalen Entwicklung. Klieme & Warwas sind allerdings der Auffassung, dass bei der individuellen Förderung noch Erweiterungen im Hinblick auf die Beratungskompetenz erforderlich sind. Wir wissen, dass für die Arbeit in multiprofessionellen Teams auch entsprechende Kooperationskompetenzen wichtig sind.

Wir haben in einem Modell zusammengefasst, wie das aussehen könnte und was wir auch in verschiedenen Formaten im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung realisieren: dass wir Studierende, aber auch Lehrpersonen in den fachlichen Kompetenzen dahin gehend qualifizieren, wie sie Lernprozesse noch einmal fachlich ausrichten können, wie sie Potenziale und Beeinträchtigungen erkennen und fördern bzw. beseitigen können. Auch hier gibt es verschiedene diagnostische Instrumente zu berücksichtigen, vom Beobachtungs- bis zum Testverfahren im Sinne der Makro- oder auch Mikroadaptation, die dann in die didaktischen Kompetenzen münden, die hier eingesetzt werden müssen. Die Aspekte der Klassenführung finden dann Erweiterungen in der Teamentwicklung, z. B. durch das Lerncoaching.

Zentral ist – das haben Sie auch erwähnt – die professionelle pädagogische Haltung quasi als Querlage zu den verschiedenen Kompetenzbereichen. Auch die professionelle Haltung bestimmt nämlich durchaus, inwieweit welche diagnostischen Instrumente und didaktischen Konzepte eingesetzt werden. Um ein Beispiel zu nennen: Bei der Rechtschreibdiagnostik kann man natürlich darauf achten, wie hoch die Fehlerzahl ist. Man kann aber auch umgekehrt, im Sinne von Wygotski, darauf schauen, welche Kompetenzen schon sichtbar werden und wie man das Kind dahin gehend unterstützen kann, dass es die nächste Entwicklungsstufe erreicht.

Wichtig ist hier – das weiß man auch aus der Forschung; der Kollege Lipowsky beispielsweise hat das aufgezeigt –, dass eine solche Kompetenzentwicklung langfristig erfolgt.

Das ist nicht mit kurzen Fortbildungen getan. Es bedarf eines intensiven Theorie-Praxis-Transfers: dass solche Konzepte schulisch umgesetzt und wiederum auch entsprechend reflektiert werden können. Das ist wichtig für die Weiterbildung und gleichermaßen auch für die Ausbildung. Gerade Praxisphasenformate bieten hier gute Voraussetzungen, um entsprechende Qualifikationen zu erwerben. Wie unsere eigenen Studien zeigen, können dadurch durchaus die Handlungskompetenzen von Studierenden und Lehrpersonen geschult werden.

Das war mein kurzer Überblick. Für den Fall, dass Sie Details nachlesen wollen, verweise ich auf eine Studie, die wir verfasst haben: „Individuelle Förderung als schulische Herausforderung“. Sie können Sie im Netz herunterladen oder bestellen. – Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Stellv. Vors. Abg. **Kerstin Geis:** Ich schlage vor, wir eröffnen die Fragerunde. Gibt es Fragen dazu? – Herr Prof. Niegemann.

SV Prof. **Dr. Helmut M. Niegemann:** Vielen Dank für die beiden, wie ich finde, fachlich hervorragenden Beiträge. Die Maßnahmen, die in beiden Vorträgen genannt wurden, spielen politisch nur insoweit eine Rolle, als sie Eingang in die Lehrerbildung finden müssten. Das bewegt sich also auf der Lehrer- und Unterrichtsebene.

Ich glaube – aber vielleicht können Sie etwas dazu sagen –, in der Forschung kommt in dem Zusammenhang generell die Zeitökonomie zu kurz. Sie haben beide das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke angesprochen, bei dem die angebotene Zeit früher eine noch viel größere Rolle spielte. Wenn im Unterricht auch nur ein Teil dieser individualisierenden Maßnahmen umgesetzt wird, kostet das den Lehrer Zeit, die für andere Schüler und für andere Bereiche nicht mehr zur Verfügung steht. Die Zeit können wir eben nicht multiplizieren.

Von daher frage ich mich: Was heißt diese Nutzung? Platt gefragt: Kann unter den gegenwärtigen Bedingungen – 25 bis 30 Schüler pro Klasse – ein individualisierend arbeitender Lehrer, der diese Maßnahmen einsetzt, das leisten, ohne dass er anderes vernachlässigt? Oder muss es zusätzliche Maßnahmen geben, z. B. kleinere Klassen oder die Zurverfügungstellung von mehr Zeit? Letzteres geht wahrscheinlich nur, wenn es mehr Lehrpersonen gibt.

Frau **Scheffels:** Meine Frage schließt sich unmittelbar an. Von dem, was von beiden Anzuhörenden inhaltlich ausgeführt wurde, kann aus Sicht des Hauptpersonalrats der Lehrkräfte sehr viel akzeptiert werden: die Grundsatzfrage der Haltung, das individuelle Lernen und auch der Wechsel zwischen individuellem und gemeinsamem Lernen.

Aus unserer Sicht gibt es aber ein großes Manko: Die Lehrkräfte brauchen Zeit, Zeit, Zeit. Dass es Zeit dafür gibt, sehen wir nicht. Das ist in beiden Referaten eigentlich außen vor geblieben. Ein Beispiel aus dem letzten Referat: Wenn ich Arbeiten auf die Fehler hin durchschaue, bin ich natürlich sehr viel schneller fertig, als wenn ich mir genau überlege, wo die positiven Ansatzpunkte sind. Es ist eigentlich auch unser Interesse, da weiterzukommen.

SV Prof. **Dr. Wolfgang Böttcher:** Erst einmal herzlichen Dank für zwei sich gut ergänzende Referate. Wir haben hier keine sich widersprechenden Thesen gehört. Das könnte man auch als den Beginn eines großen Konsenses innerhalb der Pädagogik auslegen.

Wir haben ganz am Anfang gehört, dass dies eigentlich eine klassische, durchgängige und uralte Thematik der Pädagogik ist. Eine vernünftige Pädagogik hat immer an das angeschlossen, was Menschen mitgebracht haben. Wenn ich jemandem etwas beibringen möchte, kann ich mit ihm nicht Altgriechisch sprechen, wenn er diese Sprache nicht beherrscht. Es ist schon erstaunlich, dass ein solches Konzept auf einmal wieder einen riesengroßen Aufwind bekommen hat. Aber das soll nicht mein Thema sein.

Ich möchte zwei konkrete Fragen stellen, die sich auf die konkrete Umsetzung beziehen. Erstens. Ich kenne die Forschung gut genug, um sagen zu können, dass man von vielem nicht unbedingt auf die Praxis rückschließen kann. Die Hattie-Studie z. B.: Wenn eine Vielzahl von Studien, die synthetisiert sind, noch einmal synthetisiert wird, weiß man nicht genau, was die in den Studien gemacht haben, wenn da etwa „offener Unterricht“ oder „Feedback“ steht. Feedback kann auf sehr unterschiedliche Art und Weise geben. Einem offenen Unterricht liegen ganz unterschiedliche Konzepte zugrunde. Was da wirklich praktisch gemacht worden ist, kann kein Mensch diesen Studien entnehmen.

Ich denke, bei vielem von dem, was Sie jetzt vorgetragen haben, ist es ähnlich: Es klingt alles sehr vernünftig; intuitiv ist alles sehr verständlich. Aber was würde ich mit den Aufforderungen machen, wenn ich Lehrer wäre? – Mir fehlt da die konkrete Umsetzung.

Sie beide haben die Lehrerausbildung, vor allem aber die Lehrerfort- und -weiterbildung, intensiv angesprochen. Wir haben es hier nämlich mit Lehrern zu tun, die vielleicht etwas anderes gelernt haben und das nicht umsetzen können, was heute gefordert wird, jedenfalls im Zusammenhang mit der individuellen Förderung.

Hat man sich in der Wissenschaft jenseits der Forderung „Wir brauchen mehr solche Ausbildungsinhalte“ einmal Gedanken darüber gemacht, wie wir das hinbekommen? Gibt es eigentlich genug Ausbilder, die das in der Aus- und Fortbildung vermitteln können? Sind diese Ausbilder hinreichend qualifiziert, um das mit den Lehrerinnen und Lehrern zu machen, sodass wir in absehbarer Zeit einen anderen Unterricht und eine andere Schule bekommen? – Es bleibt alles so plakativ. Das Konkrete, also das Umsetzen in Menschen, Geld und Zeit, fehlt. Was kann die Lehrkräfteakademie denn jetzt konkret machen? – Die konkrete Umsetzung ist für mich eine entscheidende Frage.

Die zweite Frage bezieht sich auf die Diagnostik. Auch das ist in beiden Vorträgen ganz intensiv angesprochen worden. Ich komme gerade aus einem Ministerium in Schleswig-Holstein. An dem dortigen Institut für Qualitätsentwicklung wird mit Unterstützung der Schulministerin intensiv an einem Versuch gearbeitet, die Vergleichsarbeiten diagnostisch zu nutzen. Ich weiß nicht genau, wie das in Hessen gemacht wird.

Ich wollte fragen, ob das ein vernünftiger Ansatz ist. Sie alle wissen, wie die Vergleichsarbeiten aufgebaut sind. Sie beziehen sich auf Kompetenzmodelle der Bildungsstandards. In Schleswig-Holstein macht das Ministerium mit dem Institut für Qualitätsentwicklung Folgendes: Sie sammeln die Daten aus den Vergleichsarbeiten und systematisieren sie so, dass die Lehrerinnen und Lehrer eine Rückmeldung bekommen, und zwar nicht zu den einzelnen Schülern, sondern es wird aufgelistet, in welchen Kompetenzbereichen die Schüler jeweils stark oder schwach sind. Die Lehrerinnen und Lehrer können

mit diesen Rückmeldungen systematisch individuell arbeiten. Was würden Sie von solchen statistisch geleiteten Verfahren halten?

Abg. **Bettina Wiesmann:** Ich habe drei Fragen. Die erste Frage bezieht sich auch noch ein bisschen auf Dinge, die wir hier schon in der letzten Anhörung angerissen haben; denn eine Sachverständige ist im Vorgriff auf die heutige Thematik auf diese Fragestellungen schon etwas eingegangen. Individualisiertes Lernen kostet Zeit, die für die „direct instruction" – also direkte Lehrer-Schüler-Interaktionen – fehlt. Das war eine These, die in dieser Anhörung aufgestellt wurde. Ein bisschen konnte man das auch aus den heutigen Vorträgen schlussfolgern.

Wenn die direkte Instruktion aber gerade für benachteiligte, schwächere Schülerinnen und Schüler so wichtig ist, welche Schlüsse ziehen wir dann daraus? Wie kann man diesem Dilemma entgehen? Heißt das nicht, man muss ganz klar sagen, dass das Verhältnis zwischen direkter Instruktion, also lehrerzentriertem Unterricht, und offenen Ansätzen im Sinne der Bildungsgerechtigkeit eindeutig zugunsten der direkten Instruktion gestaltet werden muss? – Vielleicht habe ich Ihrer Schlussfolgerungen diesbezüglich überhört. Jedenfalls würde ich diese Frage gern noch einmal, wenn es geht, auf den Punkt gebracht beantwortet haben.

Zweite Frage. Sie haben von der Problematik des Etikettierens gesprochen. Dies habe negative Folgen, z. B. für die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Was heißt das ganz praktisch? Sind Schülerinnen und Schülern in den sozialen Interaktionen, die der Unterricht immer bedeutet, nicht ganz schnell darüber im Bilde, wo sie im Vergleich zu den anderen stehen? Wie kann man denn der Schwierigkeit, die Sie aufgezeigt haben, entgehen? Ist das überhaupt möglich?

Meine dritte Frage ist aus meiner Sicht die grundsätzliche: Welcher Zusammenhang besteht zwischen Heterogenität und den Erfolgschancen der individuellen Förderung? Anders ausgedrückt: Ist es nicht so, dass es, je heterogener die Gruppe ist, umso schwieriger wird, erfolgreich individuell zu fördern? – Daraus könnte man Schlüsse im Hinblick darauf ziehen, wie man erfolgreiches Unterrichten am besten organisiert.

SV **Dr. Katharina Gerarts:** Ich bedanke mich für die beiden sehr spannenden Vorträge. Frau Dr. Hardy, bei Ihnen hat sich für mich ein Bogen ergeben. Sie haben damit begonnen, die Haltungen der Studierenden darzustellen, und haben nachher noch einmal deutlich gemacht, diese Haltungen seien entscheidend. Auch bei Ihnen, Herr Prof. Fischer, ist zum Schluss deutlich geworden, dass es sozusagen eine Querschnittsebene ist.

Herr Böttcher, Sie haben es schon angesprochen: Wir scheinen im Grunde die Haltung derjenigen, die Lehrerinnen und Lehrer werden, in der Lehrerausbildung nicht ausreichend so zu beeinflussen, dass sie das, was an Wissen eigentlich vorhanden ist, auch tatsächlich umsetzen. Das haben Sie sehr deutlich gesagt.

Meine Frage geht in diese Richtung: Wie können wir denn dafür sorgen, dass die Haltung bei den Lehrerinnen und Lehrern, die zukünftig in dem Bereich arbeiten, aber, wie Sie sagten, schon ausgebildet sind, tatsächlich geändert wird? – Ich finde, Ihre Darstellung war irgendwie erschreckend. Diese Frage scheint für mich der springende Punkt zu sein. Das würde mich sehr stark interessieren.

Herr Prof. Fischer, Sie haben erwähnt, dass es im Moment zu Entwicklungen dahin gehend kommt – Sie haben auch die KMK genannt –, dass besonders begabte Schülerinnen und Schüler mehr gefördert werden. Ich möchte dazu ein bisschen mehr erfahren; denn ich bin da nicht auf dem aktuellen Stand. Vielleicht können Sie dazu noch ein oder zwei Sätze sagen.

Frau Prof. **Dr. Hardy:** Vielen Dank für diese sehr konkreten Fragen. Ich versuche, mich an dem entlangzuhangeln, was ich mitgeschrieben habe. Bitte korrigieren Sie mich, wenn ich etwas vergessen habe.

Zunächst ging es um die Frage: Nimmt individuelle Förderung mehr Zeit in Anspruch bzw. hat sie etwas damit zu tun, wie die Zeit genutzt wird? – Generell würde ich sagen, das ist so, wenn man es so auffasst, dass, sozusagen additiv, jedes einzelne Kind begleitet wird und man eine Lehrperson hat, die sich um 25 bis 30 Kinder kümmern soll. Aber gerade deshalb sind die anderen Formate wichtig.

Vorhin ist das selbst regulierte Lernen angesprochen worden. Es stellt sich die Frage, wie viel man an das Kind abgeben kann. Ich gehe jetzt einmal davon aus, die Zeit ist gesetzt. Natürlich kann man die Ganztagsschule zur Regel machen. Aber für mich stellt sich dann die Frage nach der qualitätsvollen Zeitnutzung. Ich würde sagen, die Zeit allein bringt nichts, sondern es geht um die Qualität. Da haben wir Hinweise, dass das auch in engeren Zeitrahmen möglich ist, wenn sich die Lehrkraft nicht als die einzige Expertenperson im Unterricht versteht. Das heißt, da geht es in Richtung Öffnung und Übergabe von Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler.

Natürlich kann man sagen, einzelne Inhalte kommen zu kurz, wenn man so denkt: Man befasst sich ausführlich mit einem Inhalt und baut die Verantwortung langsam auf. – Ich kenne die Diskussion aus dem Sachunterricht. Der ist in der Grundschule ganz klar ein multiperspektivisches Gebiet, bei dem wir immer auswählen müssen. Ich würde sagen: Wenn es darum geht, generelle, fachübergreifende Kompetenzen zu fördern, können wir das anhand ausgewählter Inhalte machen, wenn wir damit soziale Kompetenzen, z. B. Motivation, auf der Schülerebene angehen können. Man muss dann natürlich eine Auswahl treffen. Das kann durchaus sein. Das ist meine Antwort auf die Frage bezüglich der Zeitnutzung.

Es wurde auch die Rückmeldung erwähnt. Für eine differenzierte Rückmeldung benötigt man ebenfalls Zeit. Ich denke, das ist ein ähnliches Thema: zu schauen, worauf es einem ankommt. Möchte ich lieber etwas haben, was auf einer Ebene stattfindet, oder möchte ich eine Differenzierung, vielleicht auch mit der Übergabe an Schülerinnen und Schüler? – Wir haben mittlerweile viele Formate, bei denen wir die Kompetenzen nach entsprechender Einübung und Anleitung, wie im tutoriellen Lernen, an die Schüler abgeben können. Dabei beziehen wir durchaus ein Feedback ein, das in der Entwicklung für beide Seiten wirksam ist. Ich denke, solche Möglichkeiten muss man einbeziehen. Ansonsten ist es ganz klar ein Mehraufwand. Aber die Haltung, das einzubeziehen, würde ich auch unter „Kompetenz der Lehrkraft“ fassen.

Was wurde genau gemacht? – Was die Abstraktion bei Hattie und das, was daraus gezogen wird, betrifft, gebe ich Ihnen recht: Natürlich ist das eine Meta-Metaanalyse und insofern eine Aufsummierung. Aber wir haben bei Metaanalysen ganz klare Kriterien dafür, was einfließt und was nicht. Man muss sich eben die Mühe machen, sich das anzuschauen. Das ist tatsächlich manchmal sehr mühsam, und es gibt auch nicht immer eine genaue Auskunft.

Ich würde sagen, deswegen sind gerade diese Überprüfungen wichtig. Das ist das, was wir jetzt in der IGEL-Studie gemacht haben: Wir versuchen, das möglichst so miteinander zu vergleichen, dass wir eine Aussage treffen können. Eine Ebene der Umsetzung beispielsweise beinhaltet nicht immer auch die Professionsebene. Auch ich glaube, dass das nicht einfach übertragbar ist.

Beim Feedback würde ich allerdings sagen, das ist eine Ausnahme, auch bei den Metastudien; denn dort haben wir – auch von Hattie übrigens – noch viele Untersuchungen zu den Arten des Feedbacks, die wirklich sehr hilfreich und deren Ergebnisse nachgewiesen sind. Ich würde sagen, da sind wir schon auf der Unterrichtsebene. Aber es ist klar, dass man genau hinschauen muss. Ich denke, die konkrete Umsetzung erkennt man teilweise über das Zusammentreffen der Inhalte vieler Studien, so, wie ich es zu zeigen versucht habe. Die eine Studie, die alles abdeckt, ist schwierig zu finden. Aber Bottom-up, von der Scaffolding-Literatur, und Top-down, von diesen Studien, kann man schon einiges zusammenbringen.

Die Qualifizierung der Personen, die in die Lehreraus- und -weiterbildung involviert sind, wurde angesprochen. Natürlich sprechen wir über Fort- und Weiterbildung. Aber ich denke auch an eine Vernetzung zwischen den Phasen. Das ist beispielsweise etwas, was in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefordert wurde. Was jetzt an vielen – auch hessischen – Standorten umgesetzt wird, ist die Vernetzung zwischen der ersten Phase und der zweiten Phase, bis hin zur dritten Phase. Das heißt, es geht weniger um das abgeschottete Lernen, nach dem Motto „Jetzt befassen wir uns nur mit den praktizierenden Lehrkräften“, sondern eher um ein Voneinanderlernen und die Integration dieser unterschiedlichen Sichtweisen. Das betrifft auch schon die erste Phase der Ausbildung.

Da ist auch die Hochschuldidaktik gefragt. Natürlich sind auch an der Universität noch nicht alle so ausgebildet, dass sie diese Schlusskompetenzen im Blick haben. Aber es tut sich jetzt bundesweit einiges, was eben dieses Zusammenspiel betrifft. Von der Qualitätsoffensive erhoffe ich mir einiges an Impulsen.

Nach der Diagnostik von Vergleichsarbeiten wurde gefragt: Inwiefern ist es hilfreich, Informationen über solche Kompetenzbereiche rückzumelden? – Ich würde sagen, das steht und fällt mit der Vergleichsarbeit. Das heißt, was dort erfasst wird, ist die Grundlage. Eine Rückmeldung ist insofern hilfreich, als sie eine gute Grundlage darstellt. Ich denke, die Diskussion über generelle Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten kann man schon in die Richtung führen, dass man sagt: Durch diese Arbeit werden interessante Formate bekannt, die eventuell die Unterrichtsgestaltung beeinflussen können, wenn das rückgemeldet und verständlich wird und die Lehrkräfte in der Lage sind, es mit dem zu verknüpfen, was sie im Unterricht machen.

Dann ist das hilfreich. Aber bei einer Rückmeldung, ohne dass die Lehrkräfte begleitet werden und erfahren, was sie daraus ziehen können, wäre ich vorsichtig. Auch die Nutzbarkeit herzustellen ist eine Professionalisierung.

Nach der direkten Instruktion wurde gefragt: ob sich die direkte Instruktion nicht für schwächere Kinder eignet. Da würde ich erst einmal zwischen direkter Instruktion und lehrerzentriertem Unterricht unterscheiden. Das ist meines Erachtens nicht das Gleiche. „Direkte Instruktion“ ist ein aus dem Angloamerikanischen kommender Begriff, der eine sehr strukturierte Abfolge von einübenden Formaten bezeichnet. Ich würde sagen, es gibt keine Ausschließlichkeit. Es kommt auf den Kompetenzstand an. Es kann, auch im

Sinne des selbstregulativen Lernens, bei einem sehr niedrigen Stand hilfreich sein, erst einmal so anzufangen.

Ich würde dabei aber immer das Modell der Verantwortungsübergabe und nicht das Prinzip des Abwartens und Zurückziehens im Blick haben. Insofern kann man nicht ganz klar sagen, das ist immer geeignet. Aber es ist ein Format, dessen sich die Lehrkräfte bewusst sein sollten und das bei bestimmten Kompetenzen durchaus eingesetzt werden kann, auch in den kompensatorischen Förderprogrammen. Da hat sich die Wirksamkeit erwiesen.

Soziale Vergleiche als Merkmale der Interaktion in Schulklassen generell wurden angesprochen. Auch ich würde sagen, das kann man nicht ausschalten. Natürlich vergleichen sich Kinder miteinander. Aber wir wissen einiges darüber, wie bestimmte Formen der Rückmeldung das verstärken können. Insofern bedeutet eine Klassifizierung oder Etikettierung ein Merkmal, das eine Kategorie vorgibt, die womöglich gar nicht besteht. Die Studien zur Bezugsnormorientierung, bei denen wir sehen, dass die individuelle Bezugsnorm etwas ist, was mit Unterrichtsgestaltung und motivationaler Entwicklung – nicht unbedingt mit Leistungsentwicklung – zusammenhängt, geben wichtige Hinweise darauf, dass das sozusagen ein Kontinuum ist. Die Prozesse werden nicht völlig ausgeschaltet, und es stellt sich natürlich immer die Frage, wie man als Lehrkraft damit umgeht.

Je heterogener die Gruppe ist, desto schwieriger ist es, individuell zu fördern: Ja, aber das ist der Sinn der Sache. Wir haben in der IGEL-Studie gefunden, dass beispielsweise die formative Leistungsrückmeldung gerade in den heterogenen Klassen besonders wirksam war. Das heißt nicht, dass es nicht schwierig ist, sondern dass wir da ansetzen müssen. Ich würde da wieder auf die Haltung und die Kompetenz der Lehrkraft abstellen. Ich glaube nämlich, es muss an der Wahrnehmung, dass eine Klasse sehr heterogen ist, dahin gehend gearbeitet werden, dass das nicht per se überfordernd ist. Insofern spielen die Strategien wieder eine Rolle.

Das betrifft natürlich auch die Haltung der Studierenden, die Sie angesprochen haben. Wir wissen aus der Lehrerfortbildung, dass das ein langfristiger Ansatz ist. Wir sind in der Hochschuldidaktik dabei, solche Studierendenkompetenzen zu erfassen. Es gibt mittlerweile auch einige Studien über das Herausbilden von Kompetenzen, beispielsweise im Referendariat. Wir sehen, dass das ein langwieriger Prozess ist. Wir sind dabei, diese Formate zu prüfen: Theorie-Praxis-Verknüpfung – was eignet sich wann? Wie viel Wissen brauchen wir? – Ein Beispiel ist das Praxissemester in Hessen. Es stellt sich natürlich auch die Frage: Womit statten wir die Studierenden aus, wenn sie in die Praxis gehen? Verfestigt sich womöglich eine Haltung, die man im Laufe seiner Schulzeit erworben hat, sodass man nur noch bestimmte Ereignisse sieht?

Die Forschungsergebnisse legen nahe, dass ein fundiertes Wissen zwar eine Voraussetzung ist, aber nicht gleichzusetzen ist mit einer Haltung. Insofern führt eine Verlängerung des Studiums nicht per se zu einer Haltungsänderung oder zum Aufbau einer Haltung, sondern wichtig sind bestimmte Formate – ich habe sie angesprochen –: Verknüpfungen der Praxis, auch in der zweiten und in der dritten Phase, mit ganz gezielten Aufträgen, beispielsweise der Beobachtung der Revision von Aspekten einer Haltung. Wir wissen aus der Kognitionsforschung, das ist nicht global zu erreichen, sondern vielleicht durch kleinere Handlungsstränge, die aber durchaus dieses Praxiselement beinhalten.

Herr Prof. **Dr. Fischer:** Ganz herzlichen Dank für die Fragen, die hier, wie ich glaube, sehr hilfreiche Vertiefungen ermöglichen. Natürlich stimme ich zunächst einmal der Kritik an Hattie zu. Man muss die Hattie-Studie schon genauer lesen, mit den Befunden entsprechend umgehen und zum Teil auch die dahinterliegenden Studien betrachten.

Um ein Beispiel zu nennen – wonach gerade im Hinblick auf die Zeit für Lehrkräfte gefragt worden ist –: Wenn untersucht wird, welche Befunde es zum Teamteaching und zum Coteaching als hilfreiche wichtige Möglichkeiten im Rahmen der individuellen Förderung gibt, stellt man fest, dass es kaum Studien dazu gibt, weil es kaum praktiziert wird.

Ein anderes Beispiel betrifft die Frage der Klassengröße: Laut Hattie-Studie und anderen Studien erweist sich die Klassengröße als weit weniger relevant. Es findet sich aber in einem Beitrag – der auch in der Hattie-Studie zitiert wird – der wichtige Hinweis, die Tatsache, dass der Unterricht in kleineren Klassen nicht unbedingt höhere Effekte erzielt, hängt auch damit zusammen, dass Lehrpersonen in kleineren Klassen zum Teil die gleichen Methoden verwenden wie in großen Klassen.

Ich bringe dann immer gern folgendes Beispiel: Ob ich eine Vorlesung vor 400 oder vor 40 Personen halte, ergibt keinen großen Unterschied. Wenn wir allerdings Lernarchitekturen gestalten, die eine individuelle Förderung erfordern, wird sehr wohl deutlich, dass kleinere Klassen da ganz andere Möglichkeiten bieten. Insofern setzen wir uns dafür ein, an möglichst vielen Stellen dieses Doppellehrer-Prinzip zu realisieren und gerade auch Praxisphasenformate zu nutzen, in denen Studierende erste Erfahrungen machen können, z. B. im Rahmen der Teamarbeit.

Es gibt auch Formate, in deren Rahmen wir mehrere Studierende in einer Klasse haben, um Formen individualisierten Unterrichts zu ermöglichen. Die Lehrkräfte selbst sagen, dass ohne den Einsatz von Studierenden solche Formate gar nicht möglich wären. Dass man Formate zum selbst regulierten Lernen unter Einbeziehung von Strategien des selbst regulierten Lernens einbezieht, erweist sich als sehr wichtig.

Dann wurde eine Frage nach der konkreten Umsetzung gestellt. Die konkrete Umsetzung, die wir selbst in Nordrhein-Westfalen und auch darüber hinaus angehen: In Münster beispielsweise haben wir ein Format entwickelt, das sich „Experte Individuelle Förderung“ nennt, bei dem Lehrkräfte im Lauf von eineinhalb Jahren auf der Basis einer Modulstruktur entsprechende Kompetenzen erwerben, sie umsetzen und darüber reflektieren. Es zeigt sich, dass das erhebliche Auswirkungen auf die Schulentwicklung hat. Timperley beispielsweise hat gezeigt, dass Formate dann besonders wirksam sind, wenn sie etwa in der Weiterbildung in Kooperation mit der Schulleitung realisiert oder in einer Schule in Teams umgesetzt werden.

Gerade Letzteres wird in Nordrhein-Westfalen und in anderen Bundesländern angedacht, auch in dem Projekt „Vielfalt fördern“, einem Gemeinschaftsprojekt unseres Ministeriums und der Bertelsmann Stiftung, bei dem Moderatorenqualifizierungen stattfinden, damit ganze Schulteams qualifiziert werden können. Da zeigt sich z. B. – der Kollege Lipowsky aus Kassel evaluiert das –, dass Formate, bei denen es darum geht, kollegiale Hospitationen zu realisieren, wichtige Fortschritte im Hinblick auf die Deprivatisierung des Unterrichts bewirken können.

Bezogen auf die Ausbildung haben wir zumindest in Münster den Schritt getan, in unserem Antrag zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung das Thema Heterogenität in den Mittelpunkt zu stellen. „Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiser-

fahrung“ heißt das Thema. Das Ziel ist es, ein querliegendes Curriculum im Rahmen unserer Lehrerausbildung, in den Bildungswissenschaften und in den Fachdidaktiken zu schaffen, auch unter Einbeziehung der Lehrenden, etwa im Kontext inklusiver Bildung. Das ist eine große Herausforderung. Da sind auch viele Lehrende erst einmal überfordert.

Insofern sind Ansätze vorhanden, bei denen nicht nur Forderungen gestellt werden, sondern die auch umgesetzt werden. Zumindest für die Weiterbildung können wir sagen – damit sind Promotionsvorhaben verbunden, auch im Rahmen der Ausbildung –, dass sie durchaus geeignet sind, entsprechende Handlungskompetenzen von Lehrkräften zu schulen, bis hin zur Auswirkung auf die konkrete Schulentwicklung.

Dann wurden noch verschiedene Aspekte angesprochen, z. B. die direkte Instruktion. Da muss man – Frau Hardy hat es angesprochen – die Dosierung beachten, und man muss auch wissen, wo man die direkte Instruktion einsetzt. Im Sinne der intelligenten Wissensvermittlung ergibt das einen Sinn. Aber es ist auch wichtig, die intelligente Wissensvermittlung dahin gehend zu nutzen, dass Schüler selbst reguliert lernen können. In unseren Formaten, bei denen es darum geht, Strategien selbst regulierten Lernens zu vermitteln, sind wir ursprünglich davon ausgegangen, dass die direkte Instruktion keine besondere Bedeutung hat. Die Studierenden selbst haben gesagt: Wir werden sehr wohl auch im Rahmen der direkten Instruktion tätig, insbesondere dann, wenn es um die Vermittlung von Lernstrategien geht.

Ob die Etikettierung negative Folgen für die Motivation hat: Natürlich stellen Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse auch soziale Vergleiche an. Im Übrigen ist das gerade in inklusiven Settings bei älteren Schülerinnen und Schülern eine Herausforderung; denn bei ihnen zeigen sich die Probleme verstärkt. Allerdings kann ein Labeling solche Prozesse verstärken. Ich kenne das nicht nur von Kindern mit besonderem Förderbedarf, sondern auch von sogenannten Legasthenikern, bei denen es nicht mehr darum geht, wie man durch Förderung entsprechende Fortschritte erzielen kann, sondern die von sich sagen: Na ja, ich bin halt Legastheniker, da ist nichts zu machen. – Umgekehrt gibt es denjenigen, der als Hochbegabter gelabelt wird. All das ist aus meiner Sicht durchaus problematisch. Insbesondere deshalb sollte man sehr vorsichtig damit umgehen.

Wenn wir uns die Zahlen anschauen – z. B. wie viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf diagnostiziert werden –, stellen wir fest, das ist bundesweit sehr unterschiedlich. Wenn Sie z. B. die Zahlen von Rheinland-Pfalz mit denen für Mecklenburg-Vorpommern vergleichen, werden Sie sicherlich nicht auf die Idee kommen, dass es gute Gründe gibt, warum in Mecklenburg-Vorpommern ihr Anteil doppelt so hoch liegt. In Kanada ist es beispielsweise so, dass eine solche Diagnose – ein sogenanntes Labeling – deutlich unabhängiger gestaltet wird. Die Klemm-Studie zeigt z. B., dass der Anteil der Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich zugenommen hat. Der Anteil von Förderschülern hat also nicht abgenommen, wohl aber der Anteil der Schüler, die in inklusiven Settings unterrichtet werden. Auch das zeigt, welche Schwierigkeiten da vorhanden sind.

Dann wurde nach dem Zusammenhang von Heterogenität und individueller Förderung gefragt. Einerseits wird, gerade in der inklusiven Bildung, Vielfalt als Ressource und als Bereicherung wahrgenommen, was sich durchaus in bestimmten Kontexten zeigt. Andererseits gibt es auch da entsprechende Grenzen. Bezogen auf die soziale Entwicklung sind die Befunde der Studien sehr deutlich. Bezogen auf die kognitive Entwicklung, d. h. die Leistungsentwicklung, gibt es durchaus Befunde, die deutlich machen, dass es auch wichtig ist, einmal homogene Settings zu bilden. Das gilt für Kinder mit sonderpä-

dagogischem Förderbedarf genauso wie für Kinder mit besonderen Begabungen – um einmal die Extreme zu nennen. Insofern scheint mir die in vielen kanadischen Provinzen realisierte Kopplung von gemeinsamem Lernen einerseits, um die Chancen heterogener Gruppen zu nutzen, und Pull-out-Programmen andererseits, um spezielle Angebote für Kinder mit speziellen Bedürfnissen zu realisieren, ein guter Kompromiss zu sein.

Ein weiterer Aspekt: Die Haltung ist natürlich auch wichtig, wobei sich die Forscher da nicht ganz einig sind: Sollte die Qualifizierung vor allen Dingen auf Haltungsaspekte abzielen, oder ist es nicht so, dass sich durch die entsprechenden Handlungskompetenzen auch die Haltung verändert? – Gerade im Kontext der inklusiven Bildung erleben wir häufig einen sehr starken Appell an die Haltung. Alles ist eigentlich nur eine Frage der Haltung. Aber es wird deutlich, dass das natürlich auch eine Frage der Ressourcen ist. Wenn man permanent überfordert ist, wenn es keine Doppelbesetzung gibt und wenn man nicht die entsprechende Qualifizierung hat, führt die Forderung, eine bestimmte Haltung einzunehmen, leicht zu einer Überforderung.

Die pädagogische Haltung und die Handlungskompetenzen hängen also eng zusammen. Es gibt Einzelstudien, die zeigen, dass sich durch erhöhte Handlungskompetenzen auch die Haltung ändern kann. Insofern müssen wir schon die erste Ausbildungsphase und Formate wie das Praxissemester gezielt nutzen, um über reflektierte Praxiserfahrungen auch die Haltung in den Fokus zu rücken. Wir haben durch Forschungsarbeiten in unserem Arbeitsbereich durchaus zeigen können, wie geeignet solche Praxisformate schon für Studierende sind, um Fragen von pädagogischer Haltung, aber auch von Handlungskompetenzen in den Blick zu nehmen. In der Schweiz wird eine solche Kopplung im Rahmen eines einphasigen Modells realisiert, bei dem die Reflexion sehr viel intensiver erfolgen kann, indem unterrichtliches Handeln erfahren wird und an der Hochschule reflektiert werden kann.

Zu den Vergleichsarbeiten: Ich weiß nicht, wie genau das umgesetzt wird. Es ist aber so, dass wir in bestimmten Schulformaten bewusst solche diagnostischen Verfahren einsetzen, die von den Lehrkräften unmittelbar genutzt werden, um ihr unterrichtliches Handeln zu bestimmen – was wir dann mit den entsprechenden Qualifizierungsformaten verbinden, damit die Lehrkräfte in den Schulen und auch die Studierenden überhaupt wissen, wie sie mit solchen diagnostischen Resultaten umgehen. Ich glaube, das ist eine ganz zentrale Herausforderung. Das sehen wir sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung unserer Studierenden.

Aber auch Lehrkräfte sind da – das sage ich jetzt als Psychologe, der auch Lehrer ist – noch nicht genügend diagnoseaffin. Wir müssen da die diagnostische Haltung einmal stärker in den Blick nehmen. Dabei ist es nicht so, dass die Diagnostik nur über standardisierte Testverfahren erfolgt, sondern gerade auch die gezielte, fokussierte Beobachtung kann da ausgesprochen hilfreich sein. Aber auch das will trainiert werden.

Herr **Manns:** Auch ich bedanke mich für die Vorträge. Ich habe drei ganz kurze Fragen, wobei die ersten beiden zusammenhängen. Erstens. Sie haben gesagt, es sei im Wesentlichen positiv, eine individualisierte Beschulung vorzunehmen. Gleich kommt eine andere Stellungnahme, die das kritischer sieht. Im Vorgriff auf diese Stellungnahme habe ich die Frage, ob Sie die Meinung teilen, dass es starke Schüler demotiviert, wenn sie in individualisierten Lernformen lernen: dass z. B. die Binnendifferenzierung dazu führt, dass Schüler, die stark sind, sehen, dass sie andere abhängen, oder dass sich, umgekehrt, schwache Schüler durch das höhere Aufgabenniveau der anderen abgehängt fühlen.

Die zweite Frage steht auch im Fragenkatalog: Es geht um die Legitimation der „positiven Diskriminierung“, wie wir sie hier nennen. Ist das aus Ihrer wissenschaftlichen Sicht angemessen?

Die dritte Frage betrifft mich als Schüler auch ganz persönlich: Wie haben in Ihren Studien die Schüler im Alltag auf solche offenen Lernformen reagiert? Stehen sie ihnen positiv gegenüber? Haben sie Vorbehalte? Wie ist die Einschätzung?

Abg. **Christoph Degen:** Auch ich darf mich für die Vorträge bedanken. Ich denke, dass das Thema zurzeit sehr aktuell ist. Die Flüchtlingsbeschulung zeigt noch einmal, wie viel intensiver künftig individualisierter Unterricht stattfinden muss.

Ich will auf vier Punkte noch einmal eingehen. Der erste Punkt baut auf Prof. Böttchers Frage nach der Konkretisierung auf. Herr Fischer, Sie haben vorhin geeignete Aufgabenformate angesprochen. Ich bitte Sie, da ein Stückchen weiter in die Tiefe zu gehen, einfach weil weder allen Lehrkräften noch allen Politikerinnen und Politikern klar ist, was individualisierter Unterricht wirklich ist. Stichwörter „natürliche Differenzierung“ und „Lernen am gemeinsam Gegenstand“: Wie kann ein Unterricht aussehen, der verschiedene Leistungsstände, möglichst sogar bei einem gemeinsamen Gegenstand, berücksichtigt; denn wir wollen, dass nicht jeder nur seinen Arbeitsplatz bearbeitet?

Die zweite Frage basiert auf dem Thema Flüchtlingsbeschulung. In Hessen sollen 800 neue Stellen an Schulen geschaffen werden. Das heißt, wir werden relativ schnell Lehrkräfte brauchen, die individualisiert unterrichten. Gerade in den DaZ-Klassen gibt es große Altersspannen und ganz unterschiedliche Leistungsstände. Wie kann man Lehrkräfte relativ kurzfristig in die Lage versetzen, das zu leisten? Wie kann ein Fortbildungsprogramm dafür aussehen?

Die dritte Frage bezieht sich auf die Heterogenität. Ich stimme mit Ihnen darin überein, dass nicht alle zur selben Zeit im selben Raum sein müssen. Auch in Förderschulen nehmen bestimmte Gruppen immer einmal wieder an einem Pull-out-Programm teil. Ich finde, wesentlicher ist, dass es einen Klassenverband gibt und trotzdem vieles gemeinsam gemacht wird. Ich habe Sie so verstanden, dass es, wenn man sich von der Vorstellung löst, dass alle zur selben Zeit im selben Raum sein müssen, an sich keine Grenzen bei der Heterogenität. Ist das richtig?

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob es Grenzen bei der Diagnostik gibt. Es kann schließlich nicht überall ein Förderpädagoge dabei sein. Kann ich also alle Regelpädagogen in die Lage versetzen, so zu unterrichten?

Die vierte Frage bezieht sich auf die Leistungsrückmeldung. Sie haben das Schülerfeedback erwähnt. Ich möchte fragen, wie das mit dem Elternfeedback aussieht. Ich bekomme nämlich immer wieder mit, dass gerade die Eltern ein hohes Interesse daran haben, ein Gefühl dafür zu bekommen, wo ihre Kinder stehen. Wie kann man dem gerecht werden, wenn doch sehr stark individualisiert unterrichtet wird?

Abg. **Wolfgang Greilich:** Auch ich darf mich zunächst für die Vorträge bedanken. Gerade für einen Nichtpädagogen und Nichterziehungswissenschaftler wie mich war das sehr verständlich. Das hat mich im Übrigen sehr an manches erinnert – damit komme ich zu meiner ersten Frage –, was ich vor wenigen Wochen in Bozen, in Südtirol, be-

obachten durfte. Andere waren auch dabei. Ich habe dort einen Unterricht in der 7. Klasse einer Gemeinschaftsschule mit Inklusionsthema erlebt, der mich fasziniert hat. Dort habe ich zum ersten Mal live erlebt, wie Binnendifferenzierung eigentlich funktioniert.

Mit meiner Frage schließe ich ein Stück weit an das an, was Prof. Niegemann vorhin im Zusammenhang mit dem Zeitfaktor angesprochen hat. Als ich mir das näher angeschaut habe, habe ich festgestellt, dass in dieser Klasse mit 17 oder 18 Schülern zwei Lehrkräfte im Einsatz waren. Die Unterrichtsverpflichtung für die Lehrkräfte ist niedriger, damit sie sich vorbereiten können. Ich habe im Nachhinein erfahren, dass wir in Hessen eine Lehrer-Schüler-Relation von 1 : 15 haben. Dort beträgt die Relation wohl 1 : 8. Welche Rolle spielt dieser Faktor? Da wir wissen, in welcher Realität wir leben, und da wir sie nicht von heute auf morgen verändern wollen, was für Konsequenzen können wir daraus ziehen?

Zweite Frage. Herr Prof. Fischer, ich habe sehr aufmerksam zugehört, als Sie, allerdings relativ kurz, erwähnten, dass es Situationen gibt, in denen homogene Lerngruppen in manchen Teilbereichen zu besseren Ergebnissen führen, während es in anderen Bereichen die heterogenen Lerngruppen sind. Wie sieht es unter dem Strich aus? Muss man zwischen beidem wechseln? Muss man beides machen? Wie gelingt es, dass möglichst alle optimal gefördert werden, sowohl leistungsstärkere als auch weniger leistungsfähige Schüler? – Das ist eine ähnliche Frage wie die, die Herr Manns gestellt hat, nur vielleicht aus einer anderen Richtung.

Beim dritten Punkt will ich an das anknüpfen, was Herr Degen gesagt hat. Herr Degen fragte nach der Möglichkeit der Nachqualifizierung von Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache. Ich will einen zweiten Aspekt hinzufügen, der mich in den letzten Tagen etwas umtreibt. Wir haben ständig Lehrer im Vorbereitungsdienst, die nach ihrer Prüfung im Regelfall noch ein paar Wochen Zeit haben, bis der Vorbereitungsdienst endet. Gibt es komprimierte Möglichkeiten, diese noch Lernenden, die die unterschiedlichsten Fächerkombinationen haben und dann, wenn sie keine Fremdsprachenlehrer sind, zumal über ein bisschen wenig Kenntnisse in Fremdsprachendidaktik verfügen, so nachzuqualifizieren, dass sie am Fremdsprachenunterricht wenigstens mitwirken können?

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Vielen Dank für Ihre sehr interessanten Vorträge. Ich möchte eine kleine Vorbemerkung machen. Wir haben in dieser Enquetekommission jetzt schon mehrfach, z. B. im Zusammenhang mit dem Thema Frühförderung oder auch bei dem Thema Ganztag, eine Art Wettbewerb in Kompetenzansinnen erlebt. Es geht wieder darum, dass die Lehrkräfte weitere Kompetenzen erwerben müssen, um diese komplizierten Aufgaben wahrzunehmen.

Ich bin jemand, der Unterrichtsforschung mit qualitativen Mitteln betreibt. Dabei habe ich es immer mit Transkriptionen von Unterrichtsgeschehen zu tun. Ich weiß nicht, ob Sie so etwas einmal gesehen haben: Auf 30 Seiten werden, wenn es mit Audiotape gemacht worden ist, 45 Minuten Unterricht abgebildet. Man sieht die ungeheure Komplexität dessen, was da in der Kommunikation passiert und worauf der Lehrer und die Schüler alles achten und reagieren müssen. Wenn man noch eine Videoaufnahme macht, wird es endgültig komplex.

Warum ich das gesagt habe, hängt mit Folgendem zusammen: Sie beide haben in Ihren Vorträgen diagnostische Strategien und diagnostische Kompetenzen in den Vordergrund gerückt. Wie muss man sich das vorstellen? – Nehmen wir eine Unterrichts-

stunde von 45 Minuten und eine Klasse mit 30 Schülern: Wie reagiert die Lehrperson auf die jeweilige im Prozess entstehende Situation? Wie muss man sich das vorstellen?

Ich kann Ihnen sagen, dass wir demnächst eine Lösung auf den Tisch bekommen. Sie stammt von Bertelsmann. Dort entwickelt man Tablets, auf denen sich, algorhythmengesteuert, Lernprogramme befinden, die jedem Schüler sofort mitteilen: Das hast du nicht verstanden, dann musst du jetzt das machen. – Das wird man uns allen demnächst verkaufen. Ich denke, wir müssen noch einmal gesondert darüber reden, was das bedeutet.

Aber ich möchte Sie noch einmal fragen, wie das mit diesen diagnostischen Strategien eigentlich gehen soll. Wie muss man sich das vorstellen? – Wir hatten früher auch Lösungen. Die Pädagogik hat sich, so alt, wie sie ist, auch schon früher mit dem Thema Heterogenität beschäftigt. Sie hat ganz früh die Einsicht gewonnen, die Gleichbehandlung von Ungleichen führt zu Ungleichheit. Deshalb war die Heterogenität jahrzehntelang ein Thema, über das im Rahmen von sogenannten „equity-driven reforms“ diskutiert wurde: im Rahmen von Reformen, bei denen man sich mit Gleichheit und Sozialverträglichkeit in den Schulen auseinandergesetzt hat.

Herr Fischer, Sie haben sehr schön auf die verschiedenen Antinomien hingewiesen: auf die Spannungen, die im Unterricht zwischen Individualisierung, Standardisierung, Partizipation und Selektion bestehen – um nur ein paar zu nennen. Das ist alles richtig. Darauf hat man mit dem Umgang mit Heterogenität im Sinne eines anspruchsvollen pädagogischen Programms geantwortet. Aber niemand ist auf die Idee gekommen, dass das etwas mit Leistungsverbesserung zu tun haben könnte. Ich frage Sie: Gibt es in Ihrem großen Hattie-Reservoir auch Studien, die sich mit diesem Thema befassen? Wie ist es eigentlich gekommen, dass die Diskussion über Heterogenität in Schulklassen auf einmal etwas mit Leistung zu tun haben soll?

Abg. **Gerhard Merz:** Ich weiß gar nicht, ob ich die Debatte so wahrnehme. Aber das ist eine andere Frage.

Ich wollte nach etwas anderem fragen. Herr Fischer, Sie haben ganz am Anfang auf das Spannungsverhältnis zwischen der Selektionsfunktion – die allgemeiner ist als die Funktion der sozialen Selektion – des Bildungswesens und seinen anderen Funktionen hingewiesen. Das ist meines Erachtens besonders deutlich geworden, als Sie über Testverfahren und Überprüfungsverfahren als Mittel der Diagnose gesprochen haben. Das führt mich zu der Frage: In welchem Spannungsverhältnis stehen solche diagnostischen Ansätze zur verstärkten Individualisierung – in dem Kontext stehen Sie in Ihrem Vortrag – zu einer Bewertung durch Noten, die alles andere als individuell sind? – Mit einem Wort: Dementiert nicht unser derzeitiges Bewertungssystem, das im Wesentlichen im Dienst der Selektionsfunktion steht, die Ansätze individueller Förderung und individueller Diagnose?

Abg. **Barbara Cárdenas:** Ich bedanke mich ebenfalls für die interessanten Vorträge. Frau Hardy, ich möchte Ihnen zwei Fragen stellen. Erstens. Ich weiß nicht, ob ich Sie richtig verstanden habe. Sie haben meines Erachtens gesagt, Sie finden es richtig, dass die Leistungen der unteren Leistungsgruppen angehoben werden, damit man zu möglichst angeglichenen Leistungsständen kommt. Ist das nicht das Konterkarieren dessen, was Sie eigentlich vorhaben, nämlich der individuellen Förderung? Ist das nicht auch wieder etwas, was in Richtung einer Fiktion von Homogenität geht? Wäre hier nicht das Recht

jedes Einzelnen auf eine angemessene Förderung seiner möglichen Leistungen etwas Besseres? – Vielleicht habe ich Sie da aber auch missverstanden.

Zweite Frage. Ein bisschen sehr schockiert hat mich, dass man Schüler zunehmend in die Bewertung der Peergroup einbezieht – oder sogar einbeziehen soll. Vielleicht habe ich auch das falsch verstanden. Ich finde das fatal. Es ist eben noch einmal angesprochen worden: Solange wir bewerten und das Bewerten zu anderen Einstufungen und auch zur Beschämung führt, dürfen wir da nicht auch noch die Schülerrolle und die Lehrerrolle vermischen.

Dann habe ich noch Fragen an Herrn Fischer. Ich bin glücklich, Sie hier zu sehen, denn ich habe selbst in den Siebzigerjahren in Münster sowohl Pädagogik als auch Psychologie studiert. Ich habe drei Fragen an Sie.

Die erste Frage ist so ähnlich wie die, die ich eben Frau Hardy gestellt habe. Sie haben von „Fordern und Fördern“ gesprochen: Gefördert werden eher die Leistungsschwachen, gefordert werden eher die Leistungsstarken. Ist auch das nicht eigentlich ein falscher Ansatz? Ich glaube, auch die Leistungsstarken müssen gefördert werden, und genauso müssen die Leistungsschwachen gefordert werden. Diese Dichotomie fand ich an dem Punkt nicht angemessen. Aber vielleicht habe ich auch das missverstanden.

Dann gibt es noch ein Zitat von Ihnen, von dem ich nicht weiß, ob ich es richtig interpretiere. Auf Seite 2 Ihrer Stellungnahme haben Sie geschrieben:

Generell zeigt sich, dass leistungsschwächere Kinder in ihrer Leistungsentwicklung von leistungsheterogenen Lerngruppen profitieren, wogegen leistungsstärkere Kinder davon weniger stark profitieren.

Aber es ist doch so, dass sie auch profitieren? Oder sinken die Werte unter null? – Das ist für mich eine entscheidende Frage, die sicherlich auch Frau Wiesmann sehr interessiert.

SV Prof. **Dr. Wolfgang Böttcher:** Man hätte meinen können, dass eine meiner Fragen nach Aus- und Weiterbildung für dich, Christian, ein Elfmeter ist, um daraufhin zu sagen, was ihr in Münster alles an Aus- und Weiterbildung zu bieten habt.

Aber meine Frage war eine andere. Sie ist von beiden Anzuhörenden nicht beantwortet worden. Deshalb muss ich sie mir selbst beantworten. Gibt es einen Bildungsökonomen – wie meinen alten Freund Klaus Klaus Klemm –, der alle diese Forderungen einmal umrechnet und die Frage beantwortet, was es eigentlich kostet, wenn wir 60.000 Lehrer in Hessen so schulen, dass sie tatsächlich all das können, was von der Wissenschaft gefordert wird? Was kostet es, die Ausbilder dieser Lehrerinnen und Lehrer zu finanzieren? Wie muss die Lehrkräfteakademie jetzt finanziell ausgestattet werden, damit das in den nächsten drei, fünf oder zehn Jahren passieren kann?

Ich habe darauf keine Antwort bekommen. Deshalb glaube ich, solche bildungsökonomischen Studien gibt es nicht. Aber das müsste man in der Politik, wenn man es mit der Forderung, die individuelle Förderung umzusetzen, tatsächlich ernst meint, einmal berechnen lassen. Ich finde, das ist ein vernünftiger Auftrag für die Politik. Wir sind ja für die Politik. Wir sind hier nicht in einem akademischen Gremium und auch nicht in einem pädagogischen, sondern in einem politischen.

Deswegen lautet meine zweite – neue – Frage: Frau Wiesmann und Christoph Degen haben beide das Wort „Lehrmaterial“ fallen gelassen und es in einen bestimmten Kontext gestellt. Wenn man individuell fördern will, kommt es natürlich auch auf das Lehrmaterial an. Es gibt gutes und schlechtes Lehrmaterial. Wir haben vor Kurzem gehört, dass heutzutage jeder Scheiß – Entschuldigung – in die Schulen kommt, von der staatlichen Schulaufsicht völlig unkontrolliert, was an sich schon ein Hammer ist. Aber das ist heute nicht das Thema.

Wäre es nicht eine Aufgabe für die Politik, in Kooperation mit der Wissenschaft dafür zu sorgen, dass wir vernünftige Lehrmaterialien bekommen? – Solche Lehrmaterialien – das habe ich in anderen Zusammenhängen gelernt, ohne Fachmann für das Thema zu sein – sind so aufgebaut, dass man nicht jedem Schüler oder jeder Schülerin einzelnes Material an die Hand geben muss. Dieses Lehrmaterial ist so gut in sich strukturiert, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Niveau es differenziert bearbeiten können. Es handelt sich um ein Material, das leistungsdifferenziert bearbeitet werden kann. Solches Material brauchen wir doch. Woher soll es denn kommen? Soll es von Bertelsmann kommen, oder ist nicht die Schulaufsicht in Kooperation mit der Wissenschaft – die auch von der Politik bezahlt wird – verpflichtet, dafür zu sorgen, dass wir für die individuelle Förderung ordentliches Schulmaterial in die Schulen bekommen?

Abg. **Bettina Wiesmann:** Ich möchte mich an der Stelle einmal bei vielen anderen Fragenden bedanken, die sehr relevante Fragen gestellt haben. Ich möchte ein oder zwei Fragen hinzufügen.

Die erste Frage bezieht sich auf die Rolle von Schülern als Mithelfenden im Lehrprozess – um es einmal so auszudrücken. Ich habe vielleicht noch nicht im Einzelnen verstanden, was Sie mit dem tutoriellen Lernen meinen. Aber ich möchte einfach einmal etwas provozierend fragen: Wenn wir jetzt zu der Schlussfolgerung kämen, dass wir, um das individuelle Fördern richtig umsetzen zu können, vor allen Dingen eine Lehrkapazität benötigten, könnte es sein, dass man dann auf bestimmte Schüler zurückgreift? Würden Sie das empfehlen? – Ich bin da vielleicht skeptisch, aber ich lasse mich überzeugen, wenn Sie gute Argumente dafür haben.

Mit der zweiten Frage will ich das vertiefen, was Sie mir vorhin geantwortet haben. Allerdings haben beide Referenten etwas unterschiedlich geantwortet. Es geht um die Haltung der Lehrer. Ganz sicher stimme ich Ihnen darin zu, dass wir Lehrer haben sollten – und vielleicht auch schon haben –, die jedes einzelne Kind respektieren und das Ziel, dass es seine Anlagen möglichst gut entfaltet und mit individuellen Schwierigkeiten fertig wird, zu ihrem eigenen machen.

Gleichzeitig klang so ein bisschen durch, dass Heterogenität einfach gegeben sei; das System müsse sich anpassen. Natürlich muss zur Not auch noch an der Haltung der Lehrkräfte gearbeitet werden, wenn die operativen Schwierigkeiten als zu groß wahrgenommen werden. Sie haben explizit auch von „Überforderung“ gesprochen.

Müsste man es nicht von einer anderen Seite betrachten? – Kinder sind extrem unterschiedlich. Hinter diese Aussage würde ich niemals ein Fragezeichen setzen. Aber dann ist doch die Form der Unterrichtsorganisation schon einmal ein großer Stellhebel, um Heterogenität in hohem Maße oder in einem nicht ganz so hohen Maße herzustellen. Wenn wir wollen, dass wir jedem Einzelnen gerecht werden, muss sich die Wissenschaft noch einmal fragen – bei allem Bemühen um eine möglichst gute individuelle Förderung im Rahmen dessen, was wir mit unseren Ressourcen und unseren Lehrern machen

können –, ob es nicht auch Grenzen gibt. Damit meine ich nicht Grenzen, über die wir akademisch sprechen und sagen: Alles ist irgendwie begrenzt, da müsste man sich noch mehr anstrengen.

Aber gibt es nicht einfach auch den Aspekt, es ist gut, dass wir in einem differenzierten Schulsystem nicht beliebig viele heterogene Lerngruppen haben, weil die Heterogenität auch in einem differenzierten Schulsystem noch groß genug ist, um uns in unserem Bemühen um individuelle Förderung sehr zu fordern? Sollten wir es nicht vielleicht dabei belassen oder zumindest die Vorzüge dieser Gegliedertheit im Hinblick auf die möglichst gute Entfaltung des Einzelnen durch individuelle Förderung in diesem so organisierten Rahmen erkennen?

Frau Prof. **Dr. Hardy:** Ich versuche, die Verbindungen zwischen den Fragen aufzunehmen, soweit ich sie nachvollziehen kann. Ich fange mit den Aufgabenformaten und dem Lehrmaterial an; denn das hängt für mich zusammen. Es geht um die Konkretisierungsebene: Wie sieht ein Material aus, das man individuell fördernd und fordernd nutzen kann? – Sie haben schon den Aspekt der natürlichen Differenzierung genannt. Natürlich gibt es, inhaltlich gesehen, unterschiedlich gut geeignete Formen, um überhaupt so etwas wie eine Differenzierung entstehen zu lassen. Meines Erachtens müssen wir uns da ganz stark auf die Fachdidaktik konzentrieren und auf das Fach bezogen fragen: Welches ist die Kompetenz, die im Mittelpunkt steht?

Das kann ich jetzt nur beispielhaft beantworten. Für den Sachunterricht – in dem ich mich ganz gut auskenne – ist es natürlich ein Unterschied, ob ich einen Merksatz aufschreibe, den alle lernen sollen, oder ob ich Material anbiete, mit dem man experimentieren kann, das auch eine Rückmeldefunktion in dem Sinne hat: Hier bin ich mit meiner Vermutung an eine Grenze gestoßen. Was mache ich jetzt? Was ist der nächste Schritt? – Auf diese Weise kann man ein komplexes Gebiet eben immer noch komplex präsentieren, aber eben mit Hilfsschritten versehen.

Es ist ein Unterschied, ob man Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Ausgangslage zuweist oder ob man sagt, das ist genau das, was die Schüler, z. B. in verschiedenen Rollen, lernen sollen. Einer ist Beobachter, einer dokumentiert, und einer bittet noch einmal um eine Erklärung, sodass sie sich das Scaffolding gegenseitig geben können. Sie lernen es aber auch erst einmal. Das ist also nicht einfach eine Übergabe an die Schüler, die man, bedingt durch die begrenzten Ressourcen, vornimmt: „Ich kann nicht bei allen sein, also sollen die Schüler das übernehmen“, sondern das ist tatsächlich ein Prozess.

Ich denke, es gibt sehr gute Ideen zu Aufgabenformaten, und es gibt auch Lehrmaterial in dieser Richtung. Ich bin selbst in die Konzeption von Lehrmaterialien involviert. Aber auch da hat die Lehrkraft die Kompetenz, zu entscheiden, was für ihren Unterricht günstig ist. Ich würde ein bisschen zögern, zu sagen, das müsse alles zentral entwickelt werden. Eher würde ich sagen, wir sind dafür da, die zukünftigen und auch die praktizierenden Lehrkräfte mit der Fertigkeit auszustatten, dass sie eine intelligente Entscheidung über ein individuelles Förderkonzept treffen können, das auch ein entsprechendes Lehrmaterial beinhaltet. Dann läuft man nicht Gefahr, sich ein Material zu besorgen, das eigentlich gar nicht das Potenzial für das hat, was man praktizieren möchte.

Ich denke, das, was wir Lehrkräften an Handhabungen für den Unterricht mitgeben können, hängt sehr stark mit klugen Lehrmaterialien zusammen. Das reicht bis zu Handbüchern, die bestimmte Unterrichtsreihen reflektieren und in denen bestimmte Gedan-

kenschritte formuliert werden, die dann eine Wirksamkeit in Richtung Haltung haben. Das heißt, dieses exemplarische Kennenlernen hat durchaus einen Mehrwert.

Da gibt es Formate, aber es wird auch sehr viel von den Lehrkräften selbst entwickelt. Die Gefahr, dass man auf ein Lehrbuch setzt und sagt: „Da packe ich jetzt noch etwas Individuelles hinein“, würde ich vor allem sehen, wenn die zugrunde liegenden Wissensstände und Kompetenzen nicht ausgebildet wurden.

Zu den Fortbildungsprogrammen für DaZ-Klassen bzw. zu Nachqualifizierungen: Ich muss sagen, ich stehe der Vorstellung skeptisch gegenüber, dass man es schaffen könnte, eine Lehrkraft, die noch keinen Sprachunterricht gegeben hat, in ein paar Wochen in diesem Bereich zu schulen. Dafür haben wir auch eine viel zu ausgereifte DaF-/DaZ-Forschung, die sich mit Mehrsprachigkeit befasst. Wir können Lehrkräften natürlich bestimmte Strategien mitgeben; das denke ich schon. Aber damit ein Förderkonzept daraus entwickelt wird, muss das schon sehr ausgereift sein.

Eine Lehrkraft als Zusatzlehrkraft in einem Regelunterricht einzusetzen, in dem nur eine Person bereitgestellt wird, die für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zuständig ist, widerspricht eigentlich allen Annahmen über sprachsensiblen Fachunterricht, bei dem wir sagen: Es geht auch da um die Wahrnehmung von Lehrkräften, dass Sprachförderung eigentlich immer ein Element ist. Natürlich gibt es Unterschiedlichkeiten: Wo setzt man an? – Aber eine Auslagerung in Spezialklassen würde ich von der eigenen Wahrnehmung der Professionalität her eher skeptisch sehen. Abgesehen davon brauchen wir da Kompetenzen, die auch Fachwissen beinhalten, etwa Fachwissen über Sprachaneignung.

Zur Frage Diagnostik: Herr Radtke, Sie hatten gefragt: Wie sehen die diagnostischen Strategien aus? Vom Forschungszugang her würde ich sagen, Transkripte beispielsweise sind sehr gut geeignet, diese Strategien zu finden, aber auch sie zu lernen, d. h. zu analysieren: Wie geht eine Lehrkraft vor? Wie fragt sie ganz speziell bei einem Fachinhalt: „Wo stehst du gerade? Hast du das verstanden?“ im Sinne von klugen diagnostischen Fragen, die auf den Fachinhalt abzielen. Das geschieht häufig in einer kleineren Situation. Das ist nicht der Klassenunterricht, wo wir das hypothetische mittlere Niveau eines hypothetischen Verständnisses voraussetzen, sondern in der Kleingruppe oder 1:1-Interaktion. Da können wir sehr viel lernen aus diesen Studien zum Scaffolding, die eine noch offene, eine weiterführende Frage zu einem speziellen Inhalt stellen. Das wären für mich diese diagnostischen Strategien im Unterricht, die es einzusetzen gilt, die aber auch – darauf möchte ich nochmals hinweisen – von den Schülerinnen und Schülern selbst eingebracht werden können. Wenn wir beim peer-tutoriellen Lernen den Kindern – auch in der Grundschule – Hinweise geben: „Frage deinen Partner nach einer Begründung. Hast du die Begründung verstanden, oder möchtest du deinem Partner noch einen Hinweis bei dieser Begründung geben?“ – Expertenrolle, Beobachterrolle wechselseitig, diese Rollen kann man auch tauschen –, dann kann man durchaus bei so begrenzten Inhalten die Kinder in die Lage versetzen, sich gegenseitig zu unterrichten. Dazu gibt es relativ viele Studien in der pädagogischen Psychologie, die auf dieses tutorielle System eingehen. Das bedeutet nicht, dass man einfach die Verantwortung abgibt. Es geht darum, die Kinder erst einmal durch ein schrittweises Heranführen in die Lage zu versetzen.

So würde ich die Schülerpartizipation auch bei der Bewertung sehen. Bewertung ist hier nicht im Sinne von „Das ist falsch, und ich habe dir die Note fünf gegeben“ zu verstehen, sondern im Sinne einer lernförderlichen Rückmeldung, was auch – das wurde vor-

hin erwähnt – dem Portfoliogedanken oder dem Gedanken einer Lernbegleitung in der Diagnostik und in der Dokumentation entspricht, weil man, damit das wirksam wird, sich mit diesen Werken befassen muss und sie nicht einsammelt oder abheftet. Es geht darum, sie als Lerngelegenheit zu nutzen und zu fragen: Was kann ich einer Person rückmelden, was der nächste Schritt sein könnte? Das habe ich unter Schülerpartizipation bei der Leistungserfassung und -bewertung verstanden – nicht in dem Sinne, dass ein Schüler eine Note für etwas vergeben soll, sondern die Idee, dass Diagnostik – und dazu gehört auch ein Schülerprodukt – dazu da ist, den Lernprozess voranzubringen. Das ist auf Lehrerseite wie auf Schülerseite eine Haltung, die, denke ich, fruchtbar ist.

Angesprochen wurde die Bewertung durch Noten, Selektionsfunktion versus Entwicklungsfunktion. Sicherlich sind das im Schulsystem konträre Prozesse. Die Selektionsfunktion steht in der Grundschule, würde ich behaupten, nicht von Anfang an im Mittelpunkt. Sie steht irgendwann an, aber die Entwicklungsfunktion und die pädagogische Funktion der Leistungsmessung brauchen wir, um Schülern die Gelegenheit zu geben, sich selbst einzuschätzen, selbst die Lerngelegenheiten zu suchen. Ich werde dieses Dilemma nicht auflösen können.

(SV Prof. Dr. Wolfgang Böttcher: Die Lehrer sollen das auflösen!)

Das ist eine lange Diskussion. Wir haben im Grundschulverband vielfältige Vorstellungen, dass das gegenläufig ist. Das Schwierige – übrigens auch, was Elternkommunikation angeht – ist, dass Noten häufig als alleinerklärend gesehen werden, von Lehrkräften, aber auch von Eltern gefordert werden. Da eine differenzierte Rückmeldung, nach Kriterien organisiert, einzubringen, würde, denke ich, das Eltern-Feedback erleichtern. Es wurde ja gefragt: Ist Eltern-Feedback bei Individualisierung nicht besonders schwierig? Ich würde sagen, es ist besonders leicht, weil die Lehrkräfte einen genauen Kenntnisstand von den Kompetenzen ihrer Schüler dadurch erlangen, dass sie die individuellen Lernprozesse besser begleiten. Daher sollte es möglich sein, differenziertere Rückmeldungen zu geben als bei einer vergleichenden Leistungsmessung der Gesamtheit. Aber das ist auch eine Frage der Rückmeldungsart.

Herr Radtke, Sie hatten unter Bezugnahme auf den Diskurs zur Egalität gefragt, warum die Leistungsheterogenität so präsent ist. Ich würde sagen, das ist ein relativ neues und auch ein relativ deutsches Phänomen, beim Blickpunkt Leistung die Leistungsheterogenität in den Mittelpunkt zu stellen, möglicherweise durch das Schulsystem bedingt, das eine anvisierte Homogenität bei der Trennung in die Schularten zugrunde legt. In der internationalen Diskussion ist Leistung nicht als ein Kriterium bei Diversität vorhanden. Es gibt natürlich Studien zu Leistungsunterschieden, aber das Konglomerat Diversität spielt eher in den Diskursen, die Sie angesprochen haben, eine Rolle. Der Aspekt Leistung wird durch PISA-Studien und andere Befunde jetzt zentral in Deutschland thematisiert.

Vor diesem Hintergrund kann man fragen: Wo ist die Grenze der Heterogenität? Was ist machbar? Grundlegend ist der Anspruch des Schulsystems. In anderen Ländern bestünden da gar keine Schwierigkeiten, zu sagen: Wir reden über alle Schüler mit allen Hintergründen; das ist unser Auftrag. In Deutschland gehen wir da anders heran. Insofern ist die Frage der Grenze der Heterogenität eine andere, weil man hier immer noch potenziell die Schulzuweisung bzw. deren Regelung in einzelnen Bundesländern hat.

Ich würde sagen, Modelle, mit extremer Heterogenität umzugehen, gibt es, aber sie erfordern bestimmte Maßnahmen struktureller Art. Beispielsweise müssten Sonderpädagogen regelmäßig in Klassen, wo entsprechende Förderbedarfe vorhanden sind, eingesetzt werden. Ich denke nicht, dass wir sagen können: Eine Person kann alles. Aber

man muss – hier stellt sich die Frage der Professionalität – entscheiden können: Wo ist eine Kooperation sinnvoll? In welchem Fall machen wir welches Angebot? Das lässt sich nicht pauschal beantworten.

Herr Prof. **Dr. Fischer:** Mir ist aufgefallen, dass ich zu der KMK-Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler noch nichts gesagt habe. Sie ist entstanden analog zur Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, die 2010 im Kontext der Befunde der internationalen Vergleichsstudien entstanden ist. Der Begriff ist hier etwas schwierig. Wir haben immer auch vor der Kultusministerkonferenz argumentiert: Wenn es tatsächlich darum geht, die bereits leistungsstarken Schülerinnen und Schüler herauszufordern, ist das nur ein Teil der Antwort. Es geht eigentlich darum, den Anteil der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zu steigern, also den Kindern, die über besondere Potenziale verfügen, durch entsprechende Fördermaßnahmen zu ermöglichen, ihr Leistungspotenzial zu entfalten. In der KMK-Förderstrategie werden Erweiterungsangebote skizziert, Enrichment-Maßnahmen, aber auch Formen beschleunigten Lernens aufgeführt. Es wird der Bereich der Lehrerqualifikation gefordert, Aspekte der Diagnostikevaluation, also durchaus Aspekte, die für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen wichtig sind. Der Hintergrund ist, dass bei den Schülerinnen und Schülern der obersten Kompetenzstufen in den Vergleichsstudien keine Verbesserungen erzielt wurden und Deutschland im internationalen Vergleich über eine geringe Leistungsspitze verfügt. Insofern wird hier versucht, ausgleichend zu wirken.

Vielleicht kann ich zuerst die Schülerinnen und Schüler ansprechen, die auf offene Aufgabenformate hingewiesen haben. Durch offene Unterrichtsmethoden werden lernseitige Aspekte stärker angesprochen, die wichtig im Hinblick auf die Schülermotivation sind: die Interessensorientierung als wesentlicher Motor für individuelles Lernen, das Erleben von Autonomie – welche Möglichkeiten habe ich, eigene Lernprozesse zu gestalten? –, aber auch das Erleben von Kompetenz ist hier sehr wichtig. Da ist es wichtig zu differenzieren. Denn wenn Sie besonders talentierte Schülerinnen und Schüler haben und ihnen viel zu leichte Aufgabenformate geben, ist die Herausforderung nicht gegeben, sondern eine Demotivation vorhanden und, was wir jetzt in der Begabungsförderung sehen, regelrecht eine Spirale der Enttäuschung festzustellen. Insofern ist es wichtig, eine Adaptivität nicht nur im Hinblick auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler zu realisieren, sondern auch im Hinblick auf solche, die über besondere Potenziale verfügen.

Häufig wird gesagt, dass diejenigen Maßnahmen, die für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler hilfreich sind, auch für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler nützlich sind. Wir können auch das Umgekehrte zeigen. Beispielsweise hat die Sonderpädagogik bestimmte Facetten – das haben Sonderpädagogen selber bestätigt – wie z. B. die Interessensorientierung oder die Handlungsorientierung viel zu wenig im Fokus, und wir können zeigen, dass Begabungsförderung als eine Förderung aller Schülerinnen und Schüler gemeint ist und auch die Potenziale von „Kindern mit Förderbedarf“ deutlich gesteigert werden können, die völlig über sich hinauswachsen. Das scheint mir sehr wichtig zu sein, sodass man die Frage der Kategorisierung deutlich relativieren muss.

Eine Frage betraf die Aufgabenformate. Da ist mir ein Gedanke gekommen. Sie haben jetzt zu dieser Expertenanhörung, wenn ich das richtig gesehen habe, nahezu ausschließlich Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftler eingeladen. Die Förderung, was Aufgabenformate anbelangt, findet natürlich im Fach statt, und eine gelingende individuelle Förderung ist daran gebunden, wie weit es uns gelingt, die jeweiligen fachlichen Inhalte zu transformieren.

Ich will ein Beispiel nennen, das differenzierte Aufgabenformate betrifft, die mein Kollege Kurt Messmer von der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern vorgestellt hat. Er hat für das Fach Geschichte an einem Gegenstand gezeigt, wie weit der Bogen sich spannen kann von geschlossenen Aufgabenformaten, wo Schülerinnen und Schüler unter mehreren Antwortmöglichkeiten die richtige auswählen mussten, über halboffene Aufgabenformate, wo Schülerinnen und Schüler Dinge ergänzen mussten, bis hin dazu – auch das ist machbar –, dass Schülerinnen und Schüler selber Aufgabenformate formulieren und konstruieren mussten.

Da ist, glaube ich, die individuelle Förderung viel mehr an die konkrete Fachdidaktik, an die fachlichen Inhalte gebunden, als wir das bislang in den Fokus nehmen. Insofern ist auch für uns in Münster wichtig: Wie kann man die Kolleginnen und Kollegen in den Fachdidaktiken hinreichend im Umgang mit Heterogenität einbeziehen, um den Fokus auf den fachdidaktischen Blickwinkel zu richten?

Eine Frage richtete sich auf die Qualifizierung von Lehrkräften für Kinder mit Flüchtlingshintergrund. Natürlich sind wir jetzt gezwungen, sehr pragmatische, sehr fokussierte Maßnahmen vorzunehmen, wie wir das in anderen Kontexten im Übrigen auch schon hatten. Uns muss klar sein, dass solche Qualifizierungen, wenn sie in geballter, intensiver Form erfolgen, gewisse Grenzen haben. Womöglich stehen wir aber vor dem Handlungsdruck, dass es wahrscheinlich zu dieser fokussierten Qualifizierung keine echten Alternativen gibt. Woher wollen wir die Kolleginnen und Kollegen, die hier entsprechend qualifiziert werden, denn nehmen? Das wäre jetzt meine Frage. Das erfordert fokussierte Programme, und hier muss man schauen, wie sich diese umsetzen lassen.

Dann wurde eine Frage zu den Grenzen der Diagnostik gestellt. Das scheint mir sehr wichtig zu sein. Das hatten Sie, Herr Radtke, angesprochen. Mit Diagnostik ist natürlich nicht nur den Einsatz von Testverfahren gemeint. Ich kann Ihnen eine Situation aus meinem gestrigen Seminar berichten, wo wir einen Leseverständnis-Test auseinandergenommen haben und dann die Studierenden festgestellt haben, was solche Tests alles nicht messen können. Wir müssen sehr vorsichtig sein und dürfen nicht meinen, dass wir dadurch, dass es standardisierte Verfahren gibt, jetzt alles in gleicher Weise überprüfen können. Ich muss auch mit großem Respekt der qualitativen Forschung gegenüber sagen, dass man Tiefendimensionen des Unterrichts nur sehr begrenzt durch Testverfahren ermitteln kann. Gleichwohl gilt es hier eine Balance zu finden. Denn wenn Sie größere Zahlen von Schülerinnen und Schülern überprüfen wollen, werden Sie solche Verfahren brauchen. Es gibt aber auch alternative Verfahren, und ein ganz zentrales Instrument, um im Unterricht die Mikroadaptation vorzunehmen, bleibt die Beobachtung. Aber auch diese will gelernt sein. Sie muss sensibilisiert sein und fokussiert werden auf die verschiedenen Facetten von Diversität, damit man dann adäquat darauf eingehen kann.

Es wurde das Beispiel Südtirol mit der Binnendifferenzierung genannt. Auch dort existiert nicht grundlegend eine Doppelbesetzung in den Schulen. Hervorzuheben ist, dass die Bedarfe bei sozialer und emotionaler Entwicklung und Lernen dort gar nicht als spezielle Förderbedarfe gelten. Man muss im internationalen Vergleich sehen, dass es kaum ein Land gibt, das so ausdifferenzierte Diversiätsdimensionen im Hinblick auf sonderpädagogischen Förderbedarf hat wie Deutschland. Die Kollegen in Südtirol sagen dann anerkennenderweise, dass wir dadurch womöglich eine größere Expertise haben. Ich würde entgegnen, dass das zum Teil auch problematisch sein kann, weil wir immer weiter in die Spezialisierung hineingehen, die uns mehr und mehr davon abhält, als Regelschulpädagogen Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler zu übernehmen. Wenn ich mir beispielsweise vorstelle, in der Begabungsforschung würden wir diese ver-

schiedenen Facetten entwickeln, dann gäbe es noch viel zu tun. Ich glaube nicht, dass das unbedingt in diesem Maße immer erforderlich ist.

Wie gelingt es, dass alle Schülerinnen und Schüler gefördert werden? Ich will nur auf zwei exemplarische Studien hinweisen. Zur Förderung von besonderen Begabungen gibt es eine Studie des Kollegen Schneider u. a., die PULSS-Studie, die durchaus den Wert von Spezialklassen und speziellen Schulen für besonders begabte Schülerinnen und Schüler untermauert und die feststellt, dass Schülerinnen und Schüler sich dort sehr wohlfühlen und unter ihresgleichen herausgefordert werden. Es gibt aber auch eine Studie von Kocaj im IQB, die deutlich zeigt, dass Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen sehr von heterogenen Settings profitieren und dass inklusive Bildung sehr leistungsförderlich wirken kann. Ich denke, dass wir in diesem Spannungsfeld bleiben werden, und deshalb lautet meine Empfehlung, dass man auf gemeinsames Lernen setzen, aber auch zusätzliche Pullout-Programme realisieren soll.

Es gibt deutliche Grenzen der individuellen Förderung. Das will ich überhaupt nicht leugnen. Das erkennen Sie, wenn Sie einerseits die verschiedenen Diversitätsdimensionen anschauen und andererseits berücksichtigen, dass auch die Kinder Unterschiede in sich tragen.

Ich will das an einem Beispiel meines Kollegen Friedhelm Käpnick erläutern. Wenn wir mit mathematisch begabten Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten arbeiten, dann haben Sie bei jedem Kind einen bestimmten Förderbedarf, aber auch einen Forderbedarf. Insofern will ich nicht die strikte Trennung ziehen: das Fordern für die Leistungsstarken, das Fördern für die Kinder mit Leistungsschwierigkeiten. Möglicherweise sind auch beide Begriffe etwas schwierig, weil sie sich immer an der Mittelmaßnorm orientieren: Oberhalb der Mittelmaßnorm spricht man von Herausfordern, unterhalb von Fördern. Letztendlich geht es darum, dass jedes Kind seine Potenziale optimal entfalten kann, sodass man sich dann dieser Hilfskonstruktion von Begriffen gar nicht bedienen muss.

Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler – das war ein Aspekt – profitieren auch von heterogenen Lerngruppen gerade im Hinblick auf ihre soziale Entwicklung dadurch, dass sie Diversität wahrnehmen und eine höhere Sensibilität entwickeln für verschiedene Diversitätsfacetten. Da gibt es beispielsweise in den Förderklassen für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler den sogenannten „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“, der große Fisch, der im Teich mit anderen Schülerinnen und Schülern agiert, wo plötzlich nur noch die Leistung als einzige Dimension gilt und das Selbstwertgefühl bei Schülerinnen und Schülern in solchen homogenen Klassen leidet, während sie in heterogenen Settings auch andere Facetten wahrnehmen und für andere Diversitätsdimensionen eine Sensibilität entwickeln. Das scheint mir sehr wichtig zu sein.

Zur Frage des Peer-Tutorings: In den ersten Gastvorträgen, die wir in Münster zum Thema „inklusive Bildung“ hatten, hat ein Kollege – ich will den Namen jetzt bewusst nicht nennen – gesagt: „Das kooperative Lernen ist jetzt die Lösung für alles. Die leistungsstarken Schüler helfen den leistungsschwächeren Schülern und werden dadurch auch optimal herausgefordert. Das ist doch eine gute Möglichkeit.“ Peer-Tutoring ist sicherlich sinnvoll, kann aber selbstverständlich nicht die einzige Form sein. Sie muss neben andere treten. Insofern muss es diesen Wechsel geben. Peer-Tutoring kann auch im Hinblick auf das soziale Lernen sehr hilfreich sein. Wir setzen Schüler-Coaches in unseren Programmen ein, aber eben neben anderen Programmen.

Die Frage der Gliedrigkeit des Schulsystems ist eine ganz zentrale Frage. Aber auch im gegliederten Schulsystem ist die Heterogenität viel größer, als wir vielleicht vermuten. Die TIMSS-Studie zeigt, dass auch an den Hauptschulen viele Schülerinnen und Schüler auf den oberen Kompetenzstufen sehr gute Leistungen erbringen. Aber ich sehe beispielsweise auch in Nordrhein-Westfalen: Wenn Sie inklusive Bildung an Gymnasien realisieren, stoßen Sie auf gewisse Widersprüche. Wenn Sie einerseits potenzielle Haupt- und Realschüler ablehnen, andererseits Kinder mit Förderbedarf aufnehmen, ist das eine Schwierigkeit. Eine andere Schwierigkeit ist: Wenn Schülerinnen und Schüler mit einer Gymnasialempfehlung die Leistung nicht erreichen, müssen sie die Klasse wiederholen. Wie ist das mit den Kindern mit Förderbedarf? Das ist ein weiterer Widerspruch. – Eine andere Überlegung – diese Frage stellt sich in den Schulen ganz praktisch –: Wenn Sie den Förderbedarf aufheben müssen – z. B. den Förderbedarf Lernen –, können die Kinder dann überhaupt noch an dem Gymnasium beschult werden? Das ist eine Schulstrukturdebatte, die aber wohl an anderer Stelle geführt werden müsste. Das sind einzelne Aspekte, die man dabei mit bedenken muss.

Zur Frage nach der Bildungsökonomie: Wir fokussieren uns häufig auf praktische Programme. Ich kann nur die Forderung unterstützen, dass man tatsächlich einmal berechnen müsste, was das im Einzelnen kostet. Die Frage von entsprechenden Lehrmaterialien ist eine zentrale Herausforderung. Wie kann es gelingen, solche Lehrmaterialien schulübergreifend zu entwickeln? Häufig haben wir immer noch eine sehr starke Fokussierung auf einzelne Lehrpersonen, die ihre eigenen Materialien entwickeln. Das ist zum Teil – das muss man auch sagen – eine sehr große Ressourcenverschwendung. Es gilt zu fragen: Wie kann man kooperativ entsprechende Materialien entwickeln und sie für alle zur Verfügung stellen? Da gibt es sehr gute Beispiele, etwa mit den Mosaikschulen in der Schweiz, die auf einer Plattform Materialien hochladen, wo Kolleginnen und Kollegen verschiedener Schulen zusammenarbeiten, die Materialien weiter optimieren und einsetzen.

Aber ganz zentral ist – das wird uns im Rahmen der individuellen Förderung immer deutlicher –, dass die Bildungspolitik die Rahmenbedingungen dafür schafft, dass individuelle Förderung möglich ist. Häufig wird die Verantwortung eher der Einzelschule überlassen, ohne dass man erkennt, dass von der Bildungspolitik die entscheidenden Bedingungen geschaffen werden müssen, dass Einzelschulen so arbeiten können, wie sie es möchten. Helmut Fend unterscheidet zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene. Ich denke, die Bildungspolitik kann entscheidende Bedingungen auf der Makroebene schaffen, damit Individuelle Förderung auf der Mikroebene gelingen kann.

(Beifall)

Stellv. Vorsitzende Abg. **Kerstin Geis:** Vielen Dank, Herr Prof. Fischer, vielen Dank, Frau Prof. Hardy, dass Sie heute zu uns gekommen sind. Ich glaube, Sie wollten uns jetzt gleich wieder verlassen.

(Herr Prof. Dr. Fischer: Müssen, leider!)

Dann wünsche ich Ihnen eine angenehme Heimreise

(Beifall)

und freue mich auf den Vortrag von Herrn Prof. Dollase.

Herr Prof. **Dr. Dollase:** Meine sehr verehrten Damen und Herren! Schönen Dank für die Einladung. Ich bin just vor einem Jahr hier gewesen und finde es ganz nett von Ihnen, dass Sie mich noch einmal eingeladen haben. Ich betrachte das als einen mich belastenden Auftrag, denn ich darf jetzt nicht noch einmal dasselbe sagen, sondern ich muss natürlich etwas Neueres präsentieren.

(Dollase Folie 2)

Deswegen habe ich nochmals die alten Folien herausgesucht. Das Thema war damals: „Maßnahmen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit". Diese roten Punkte werden nochmals erwähnt werden müssen. Daran führt kein Weg vorbei, denn das Thema tangiert diese Bildungsgerechtigkeit nach wie vor.

(Dollase Folie 3)

In den Vorträgen und auch in den Fragen ist heute schon gesagt worden, dass wir es hier mit einem uralten Problem der Menschheit zu tun haben. Auch in der Antike hatte man das Problem, dass die Menschen unterschiedlich sind und dass man mit mehreren Menschen gleichzeitig in einer Klasse einen Lernfortschritt erzielen muss. Allerdings kann die Heterogenität riesengroß sein. Wir könnten auch sagen: Der Elementarbereich wird in den Grundschulbereich/Primarbereich integriert und das Ganze vielleicht noch in die Universität: ein großes Bildungshaus vom Hochschulabschluss bis zum Kindergarten. Niemand wird das wahrscheinlich wollen, weil man denkt, die Personen haben unterschiedliche Bedürfnisse, die mit dem Alter zusammenhängen. So war es seit jeher, und deshalb gibt es meistens in der Welt solche jahrgangshomogenen Gruppen in unterschiedlichen Schulstrukturen. Das ist also nichts Neues.

(Dollase Folie 4)

Das ist ein Bild vom Oktober 2015 in Syrien: alles kaputt. Die Leute organisieren Unterricht, und Sie sehen: Die haben sich hier für einen Frontalunterricht entschieden. Das ist in vielen Ländern so. Da wird nicht viel mit innerer Differenzierung gemacht.

(Dollase Folie 5)

Und auf der anderen Seite – was die meisten von Ihnen vergessen haben –: Diese Bertelsmann-Methode, Frank-Olaf, die du vorhin erwähnt hast, gibt es schon seit Langem. In den Siebzigerjahren hat man im Learning Research and Development Center die Konsequenz aus der Verschiedenheit der Menschen gezogen und hat solche Boxen eingerichtet. Damals gab es natürlich keine PCs, sondern die hatten Kassetten und Kassettenrekorder. Die Schüler gingen in einen Raum. Sie sehen da oben das Regal. Da stand der Name dran. Dann holte man sich das, was die Lehrerin vorbereitet hatte aufgrund Ihrer Überlegungen beim Vorbereiten des Unterrichts: Der braucht das, die braucht dieses, und jener braucht jenes. Dann gingen die mit ihrer Kassette irgendwohin, haben diese eingelegt, haben den Kopfhörer aufgesetzt und haben mithilfe des Textes und der Materialien, die in dem Regal standen, gelernt.

Da haben Sie zwei Extreme, wie man mit dem Problem umgehen kann. Prof. Bromme von der Universität Münster hat gezeigt, dass es manchen Lehrern oder Lehrerinnen, die frontal unterrichten, gelingt, trotzdem zu differenzieren, alles wahrzunehmen. Man muss Multitasking können usw. Die Dinge sind ja von meiner Kollegin und meinem Kollegen, die auch empirische Forscher sind, gerade genannt worden.

Mein Ansatz ist ein etwas anderer. Ich habe im Januar 2015 in der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie – das ist das offizielle Organ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie – einen Artikel geschrieben: „Distanz zur Praxis als Entwicklungshindernis für den wissenschaftlichen Fortschritt in der frühkindlichen Sozialisation“. Dieses Hindernis scheint mir der Fall zu sein. Ich bin seit 2008 pensioniert und habe seither ungefähr 80 Schulen und Unterrichte besucht. Ich habe selbst in Grundschule und Sekundarstufe I unterrichtet. Ich unterrichte auch jetzt noch Statistik an einer Fachhochschule usw. Ich meine immer, dass in diesem Pool an empirischen Untersuchungen zunächst einmal geklärt werden muss: Welche Bedeutung haben diese empirischen Untersuchungen für die Praxis? Bei manchen ist der Wert gleich null, auch bei großen Teilen in der Hattie-Zusammenstellung. Bei anderen ist der Wert für die Praxis erheblich. Man müsste dann genau hinschauen; das ist vorhin schon von Herrn Böttcher erwähnt worden. Wenn wir eine solche Transformationsforschung machen: „Welche Bedeutung haben diese Resultate für den Unterricht?“, kann man auf die qualitative Forschung nicht verzichten, weil manche Resultate dann in einem völlig anderen Licht erscheinen. Deswegen empfinden sich viele Lehrer und Lehrerinnen immer in Dissens zur offiziellen Wissenschaft und denken: Da wird überhaupt nicht über die Probleme geredet, die wir gehabt haben oder die wir noch haben; was soll ich da machen? Dann wird einfach gesagt: Da muss man eben differenzieren oder dies oder das machen oder individualisieren. Die berühmte Antwort ist immer: Das hat man doch an der Uni gelernt, wie man individuell differenziert. – Nein, das hat man an der Uni nicht gelernt, sondern nur als eine administrative, bürokratisch gedachte Lösung: Wenn Menschen verschieden sind, müssen wir sie verschieden behandeln. Das ist primitiv, das ist nicht intelligent. Deswegen sucht man immer wieder nach irgendwelchen Tricks, wie man dieses Riesenproblem lösen kann.

Wenn eine Transformationsforschung durchgeführt wurde, muss man noch eine weitere Forschung machen: Welche Bedeutung hat das für die Politik? Hier ist schon ein paar Mal angeklungen: Manches ist viel zu teuer, kostet so viel Geld, dass man es gar nicht realisieren kann.

Aber zur Sache. Ich bleibe jetzt bei der Praxis.

(Dollase Folie 6)

Heterogenität ist ein Problem für die Praxis. Es ist nicht so, dass das eine Cashcow ist, aus der dann Profite einfach so sprudeln, die den Unterricht leichter machen.

(Dollase Folie 7)

Wenn Sie Untersuchungen brauchen, müssen Sie hier auf eine schon etwas ältere, 2002 erschienene schweizerische Untersuchung zu Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern im Kanton Basel-Stadt zurückgreifen. Was Lehrer stört, ist das Verhalten schwieriger Schüler und die Heterogenität der Klasse. Diese Faktoren – das sind hier diese braunen und roten Balken – werden als Belastung empfunden. Das geht mir auch aktuell so. Zu große Heterogenität ist ein Problem.

(Dollase Folie 8)

Die Lehrerverbände haben von dem Gutachten des Aktionsrats Bildung „Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal“ nicht sehr viel Gebrauch gemacht, aber es ist immerhin die Elite unserer empirischen Bildungsforscher, die dieses Gutachten im Februar 2014 veröffentlicht hat.

(Dollase Folie 9)

Hier sieht man, dass in einer Liste der häufigsten Berufe in der Bundesrepublik die Lehrer an Sonderschule, Berufsschule, Realschule, Grundschule, Hauptschule, Schulleiter vor Kindergärtnerinnen, Sozialarbeitern, Lehrern am Gymnasium, Zahnärzten, Krankenschwestern usw. liegen. Der schwarze Punkt ist immer der Mittelwert, und diese Mittellinie stellt die Stressbelastung im Durchschnitt dar.

(Dollase Folie 10)

Die Liste geht noch weiter. Besonders günstig liegen Tischler, Steuerberater und Friseure. Warum haben Lehrerberufe so viel Stress? Es gibt immer Widerstand. Man sagt zu Schülern: Setz dich da hin, oder bearbeite dieses Arbeitsblatt. Dann sagen die, wie ich erlebt habe: „Ist das langweilig! Das machen wir nicht. Hast du nichts Interessanteres?“ So geschehen in Gelsenkirchen. Solche Situationen erlebt man in anderen Berufen nicht.

(Dollase Folie 11)

Auch für die Unternehmen gilt – das hier ist eine Reklame von SAP –: Komplexität und Heterogenität kosten Energie. Das darf man nicht vergessen. Das gilt für die Inklusion genauso wie für Zuwanderung usw. Es wird nicht ohne Geld gehen.

(Dollase Folie 12)

Heterogenität kann – das macht man weltweit, und meine Kollegin und mein Kollege haben das gerade schon gesagt – durch mehr Personal bewältigt werden, das in Deutschland massiv fehlt.

(Dollase Folie 13)

Es gibt um das Lehrpersonal herum einen Kranz von Assistenten und Assistentinnen. In Finnland sind Ärzte dabei. Die Teach First Fellows lassen wir mal weg. In einigen Bundesländern sind das Akademiker, die zwei Jahre in Schulen mit Problemen lehren. Daran hat man sich gewöhnt. Die werden nicht mit dem Lehreretat verrechnet. Es gibt bei uns den Versuch: Eine Schule könnte ja einen Schulpsychologen einsetzen, aber dann muss sie eben auf einen Lehrer verzichten. Dadurch hat man die Lehrerverbände aus dem Kampf für mehr multiprofessionelles Personal herauskatapultiert. Herr Meidinger hat mir auch schon gesagt, es bringe nichts, als Lehrerverband jetzt für multiprofessionelles Personal zu plädieren. Das verstehe ich völlig, weil es hier keine getrennten Etats gibt, sondern weil dieses Personal dann aus demselben Etat bezahlt werden muss.

(Dollase Folie 14)

Da in Italien die Ausrüstung für Inklusion oder für die Bewältigung von Heterogenität sehr gut ist, darf ich darauf hinweisen, dass in Italien nach einer vor ein paar Jahren durchgeführten Umfrage 470 Schüler auf einen Schulpsychologen kommen, während sich in Deutschland die Relation im fünfstelligen Bereich bewegt. Diese Situation hat sich nur unwesentlich verbessert. Es hat auch keinen Zweck, Schulpsychologen einzustellen, die nicht an der Schule arbeiten. Sie müssen vor Ort sein, sie müssen mitarbeiten. Sie sollten sich nicht auf die grüne Wiese verziehen und dann auch noch Stimmung gegen die Schule und gegen die Lehrer machen und sich als Anwalt der Kinderinteressen verste-

hen. – Herr Kraus war ja Schulpsychologe; der hat das nicht getan. Das muss einmal gesagt werden.

(Dollase Folie 15)

Wie man auch empirisch über den Tisch gezogen wird, habe ich bei IGLU 2011 im Waxmann Verlag, Seite 143, gesehen. Länder, die vor Deutschland bei IGLU stehen, sind Finnland, Dänemark, Niederlande. Da ist noch ein Land dazwischen. Das habe ich hier weggelassen. Das können Sie aber selber nachschauen. Die grüne Kurve zeigt die Klassengröße: 20,7, 27,4, 24,8, bei uns 21,6. Dann sagen die Bildungsökonomen, auch unser gemeinsamer Freund: Es zeigt sich, dass die Schulklassengröße keine Auswirkung auf die Bewältigung der Heterogenität hat. Was sie aber vergessen haben, ist, dass man bei derselben Untersuchung gefragt hat: Haben Sie einen Spezialisten für Leseförderung, also einen Logopäden oder eine Logopädin zur Verfügung? Da sagen die finnischen Lehrer zu 99,4 % Ja, die Dänen zu 97,7 %, die Niederländer zu 76,9%, und bei uns waren 34 % der Grundschulen im Jahr 2011 in der glücklichen Lage, auf einen Spezialisten zugreifen zu können. Auch die Kurve der zusätzlichen Lehrkräfte, also Assistenzlehrer – 73,3, 47,3, 35 und bei uns 34; zwischen den Niederlanden und Deutschland ist hier kein großer Unterschied –, zeigt, dass man die Lehrer mit der Bewältigung der Heterogenität nicht alleinlässt. Das Pullout, das jetzt mehrfach erwähnt worden ist, geht doch nur, wenn ein schöner Raum vorhanden und jemand auch tatsächlich frei ist, der mit irgendeinem besonderen Problem aus dem Unterricht sofort umgehen kann. Ganz einfache Rechnung: Das kostet Geld. Das ist sehr teuer, und deswegen macht das hier niemand.

(Dollase Folie 16)

Auch eine Umfrage der OECD, an der Deutschland nicht teilgenommen hat, zeigt, dass bei 16 Lehrkräften eine pädagogisch unterstützende Personalstelle vorhanden ist und bei 9 Lehrkräften eine administrative Personalstelle. Das ist OECD-Mittel; das ist nicht so optimal wie in Norwegen oder Polen. Überall gibt es sehr viel Personal, wahrscheinlich nicht sonderlich gut bezahlt, wie ich mir auch vorstellen kann. Da solche Unterschiede bestehen, braucht man den Lehrern und Lehrerinnen bei uns nicht irgendwelche Vorwürfe zu machen oder von ihnen wer weiß was für Wunder fordern. Man hat in diesen Ländern offenbar im Durchschnitt sehr viel mehr Personal.

(Dollase Folie 17)

Wenn ich zusammenfasse, wie man mit Heterogenität umgeht, dann kommen wir wieder auf das, was hier heute Morgen schon mehrfach erwähnt worden ist: zusätzliches, multiprofessionelles Personal oder – Herr Fischer hat in einer Antwort darauf hingewiesen – Verkleinerung der Klassen, weil in kleineren Klassen eine bessere Individualisierung geleistet werden kann. Eine kleine Veränderung wäre: Die Arbeitsteilung bei Doppelbesetzungen, die in den inklusiven Schulen heute üblich ist, jedenfalls in Nordrhein-Westfalen, sollte in eine Gruppenteilung münden. Dazu gibt es schon seit Langem experimentelle Evidenzen: die Tennessee-Studie. Wenn eine zusätzliche Lehrkraft vorhanden ist, sollten nicht beide um die Kinder herumturnen, sondern man sollte die Gruppe teilen, um eine im Einzelfall etwas bessere Homogenisierung zu erreichen.

(Dollase Folie 18)

Ich bin eigentlich gelernter Sozialpsychologe. „Gemeinsam lernen“ ist für mich ein romantisches Schlagwort, das die Probleme der Gruppendynamik und der Heterogenität

innerhalb einer Schulklasse überdeckt. Das ist hier in den Antworten meiner Kollegen schon hin und wieder gesagt worden.

(Dollase Folie 19)

Die äußere Differenzierung und Diskriminierung, die wir in dem gegliederten Schulsystem hatten, wird durch eine innere Differenzierung und Diskriminierung mit derselben Korrelation ersetzt. Der soziometrische Status, der Beliebtheitsstatus von Schülern variiert mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern. Er korreliert um Punkt 50. Wenn Sie objektive statistische Daten des Elternhintergrundes nehmen, korrelieren diese auch in dieser Art und Weise. Man macht hier die Erfahrung einer informellen Diskriminierung. Deswegen kann man auch sagen, dass viele Bildungsreformen „problemproduzierende Problemlösungen" darstellen: Wir lösen ein Problem und erzeugen wieder neue Probleme. Normalerweise sagt man dann: Diese neuen Probleme werden wir dann durch bestimmte Extramaßnahmen lösen. Das sind dann politische Fragen, die Sie entscheiden müssen. Als Psychologe würde ich sagen: Versuchen Sie es mal.

(Dollase Folie 20)

Wo kommen diese Probleme her? Erste Ursache: Soziale Vergleichsprozesse – ganz kurz erwähnt von Herrn Fischer – gehen in heterogen zusammengesetzten Schulklassen zu ungunsten derjenigen aus, die die Normen dieser Gesellschaft am wenigsten erfüllen. Weil die Schule als System die Normen dieser bürgerlichen Gesellschaft transportiert – Leistung, ordentliches Verhalten usw.; man muss sich gut präsentieren können; in vielen Schulen wird auch mit Noten bewertet, wie die nonverbale Kommunikation bei Präsentationen ist –, gehen solche sozialen Vergleichsprozesse zwangsläufig zu ungunsten derjenigen aus, die schlechter oder unbeliebter sind oder die Normen dieser Gesellschaft nicht erfüllen.

Zweiter Grund: Es gibt soziometrische Strukturen. Es gibt weltweit nicht eine einzige Schulklasse, in der man gefunden hätte, dass alle Schüler soziometrisch den gleichen Rang hätten, sondern es gibt beliebte und unbeliebte Schüler, Cliquen. Dabei entstehen informelle Diskriminierungen, und Außenseiter bleiben in heterogenen Schulklassen meist Schüler – das sind alles Durchschnittsaussagen –, die zu den gesellschaftlichen Verlierergruppen gehören.

Das hat man bei der Frage der Schuluniform – Sie erinnern sich vielleicht – ganz sensibel auch in der Öffentlichkeit diskutiert – nach dem Motto: „Der sieht dann, dass der andere ein teures Hemd anhat, und jetzt ist er fertig." Da will man die Neidprozesse verhindern. Und bezogen auf Leistung, auf Anerkennung, auf Beliebtheit: Sollen das die irgendwie verdauen? Das ist ein Problem.

Das dritte Problem: Es gibt Zusatzkosten, materiell und ideell. Die notwendige Differenzierung erfordert eine Menge von zusätzlichem Arbeitsaufwand. Sie können überlegen, wer das leisten soll. Ich weise in neuerer Zeit aufgrund meiner Beobachtungen öfter darauf hin, dass diese zusätzlichen Kosten auch auf dem Rücken der Schüler abgeladen werden. Der Druck auf das Wohlverhalten wird in binnendifferenziertem Unterricht in Schulklassen verstärkt, d. h., wenn es einen positiven Effekt gäbe, würde die Disziplin steigen müssen. Die Schüler müssen geduldig sein. Sie dürfen ihre Vorurteile nicht äußern. Sie dürfen zu einem Mitschüler nicht Honk sagen; das wird geahndet. Sie müssen alles ertragen usw.

(Dollase Folie 21)

Die sozialen Vergleichsprozesse sind seit Langem bekannt. Es gibt dazu sogar experimentelle Forschung: von Wulf-Uwe Meyer schon 1984. Experimente sind wichtiger als Umfragen oder PISA-Studien. Wenn man Schüler nach der Selbstnorm lobt – z. B. wenn sie im Sportunterricht über eine Höhe von 25 cm springen, während gleichzeitig alle anderen 1 m überspringen –, dann empfindet der Gelobte das als paradox, als Signal: Der Lehrer hält dich für schlecht. Dieses Loben in einer Gemeinschaft für etwas, was nicht dem Standard entspricht, wird als Wohltat empfunden mit der Kollateralbotschaft: „Ich halte dich für weniger begabt, weshalb ich dich schon für kleine Leistungsfortschritte loben muss." Das hat Meyer experimentell auch für die Zuweisung unterschiedlich schwerer Aufgaben gezeigt, für ungebetene Hilfeleistungen. Es gibt Wiederholungen dieser Studie von verschiedenen Kollegen, die Sie vielleicht alle kennen.

(Dollase Folie 22)

So können soziometrische Netzwerke aussehen bei der Frage: Neben wem möchtest du nicht sitzen? Hier sind nicht die türkischstämmigen Schüler besonders betroffen, sondern hier ist es tatsächlich ein deutscher Schüler, neben dem die meisten nicht sitzen wollen.

(Dollase Folie 23)

Solche Dinge sind manchmal sehr bitter. Da sollte man, wenn man politische Maßnahmen ergreift, sensibel damit umgehen. Was passiert dann an der Basis innerhalb der Schulklassen mit den soziometrischen Beziehungen?

(Dollase Folie 24)

Die ideellen Zusatzkosten, von denen ich vorhin gesprochen habe, betreffen auch die anderen Schüler und Schülerinnen: Schmerzfreiheit gegenüber Ablehnung und ungünstigen Vergleichen, Störungen, Verlieren. Der Schüler muss unempfindlich sein, wenn er bei den Schlechteren ist; das darf ihn nicht mehr stören. Er darf auch nicht meckern; er muss froh sein, dass wir jetzt gemeinsam lernen.

Willigkeit: Wenn ich dem Schüler sage: „Du gehst jetzt dahin und machst das", muss er es auch tun. Die Schüler sagen manchmal bei meinen Beobachtungen in Nordrhein-Westfalen: „Nein, das mache ich nicht."

Und die Schüler müssen Geduld haben, weil einige ein bisschen länger brauchen. In der Zeit, in der man dann wartet, muss man brav sein, man darf nicht irgendwelchen Zirkus machen. Deswegen meine ich, dass auch Schüler etwas leisten müssen, um die Heterogenität zu bewältigen.

(Dollase Folie 25)

Nach den praktischen Erfahrungen, die ich eigentlich schon mein ganzes Leben lang habe, ist Binnendifferenzierung nur eine Problembeschreibung und keine Lösung. Sie birgt Gefahren der Inaktivität, der Diskriminierung und von unvollständigen Lernprozessen.

(Dollase Folie 26)

Die Diskriminierung kann bei Aufgabenzuweisung und Hilfe passieren, bei unvollständiger, falscher und unnützer Kontrolle.

(Dollase Folie 27)

Ein paar Beispiele aus diesen Beobachtungen. Jeder Balken steht für einen Schüler. Wenn der Balken rot ist, dann ist der Schüler aktiv gewesen. Ich habe als älterer Herr dabeigesessen – man wird schon mal mit den Worten begrüßt: „Was will denn der Opa hier?“ – und habe das beobachten können. Sie sehen: Eine Schülerin hat die ganze Zeit gearbeitet; die anderen werden jetzt von ihr abschreiben. Auf der Zeitachse sehen Sie: In dieser Phase waren drei weitere Schüler aktiv. Hier kam die Lehrerin beim Rundgang durch die Klasse an den Tisch, und das hat dazu geführt, dass die sich auch einmal ein bisschen pro forma beschäftigt haben. Diese Schülerin hier hatte ihre Lust an der Aufgabe verloren, hat die ganze Zeit nur geredet und zum Schluss eben abgeschrieben. Diese Gefahr besteht.

Man sagt immer, bei dieser Binnendifferenzierung würde alles in irgendeiner Form klappen. Ich habe mir einmal genau notiert, was Lehrer und Lehrerinnen im Alltag machen.

(Dollase Folie 28)

Da gibt es eine Gruppeneinteilung durch die Lehrkraft, die sagt: „Denkt daran: Ihr müsst in jeder Klasse mindestens einen starken und mindestens einen schwachen Schüler haben.“ Wir wissen alle: Das sollen sie nicht tun, haben sie aber gemacht. Manche Lehrer und Lehrerinnen geben sich richtig Mühe und machen Arbeitsblätter und Tagespläne, meistens fünf verschiedene, und dann werden die nicht öffentlich oder öffentlich verteilt. In einer Klasse kamen die Schüler einzeln nach vorne, und die Lehrerin drückte von einem Stapel von fünf verschiedenen Arbeitsblättern dem einen dies und dem anderen das in die Hand, weil sie gesehen hat, dass man durch die unterschiedlich schwierige Aufgabenzuweisung diskriminieren kann, und sie wollte das verhindern. Das war ein Versuch, dieses Problem zu vermeiden.

Oder man sagt: „Weitere Aufgaben stehen unten auf dem Zettel.“ Es ist also eine private Selbstentscheidung, ob man mehr oder weniger macht. Okay, wenn die Schüler bereit sind, mehr zu tun.

Oder: Weitere Aufgaben kann man sich holen; die liegen auf der Fensterbank. Ich habe viele Klassen erlebt, wo dann alle – auch die, die mit dem ersten Blatt noch nicht fertig waren –, schnell da hingegangen sind, um den Eindruck zu erwecken, dass sie es natürlich schaffen.

Oder: Wer schon fertig ist, kann weitere Aufgaben bei der Lehrerin oder beim Lehrer bekommen. Manche sagen dann: „Ich muss doch genau wissen, was der Schüler bisher gemacht hat; ich muss diagnostisch tätig sein. Deswegen muss ich sehen, wie das bisher gelaufen ist, damit ich ihm die richtigen weiteren Aufgaben geben kann.“

(Dollase Folie 29)

Nun kommt es vor, wenn wir einen binnnendifferenzierten Unterricht gemacht haben, dass einige Schüler mit dem Arbeitsblatt oder mit etwas anderem nicht zurechtkommen oder wissen möchten, ob das, was sie gemacht haben, richtig ist. In der Grundschule können Sie erleben, dass vor einer Lehrerin sieben stehen, die alle ihr Heft in der Hand haben: „Ist das so richtig?“ Sie warten auf die Rückmeldung der Person, die hier das Sagen hat.

Dann wird eine Regel eingeführt: „Ihr müsst euch melden, wenn ihr Hilfe braucht.“ In der Pubertät oder danach tun die das nicht, weil sie nicht an Ansehen verlieren wollen. Wer traut sich?

Stellv. Vorsitzende Abg. **Kerstin Geis:** Entschuldigen Sie, Herr Dollase, wenn ich kurz dazwischengehe. Wir hatten einen zeitlichen Rahmen von etwa 20 Minuten vorgesehen.

Herr Prof. **Dr. Dollase:** Den habe ich schon verbraucht? Das hätte ich nicht gedacht. Dann gehe ich jetzt schneller voran.

Das ist also ein Problem der kognitiv richtigen Selbsteinschätzung. Wissen die Schüler, was richtig und falsch ist? Sie warten auf Hilfe, manchmal fünf bis zehn Minuten. Was passiert dann motivatorisch? Bekomme ich als Lehrer überhaupt mit, wer welche Probleme hat? Wie oft muss ich dasselbe sagen oder Verschiedenes? Ist die Mitteilung der richtigen Lösung ein ausführliches Feedback, das tatsächlich zu einer Verbesserung führt? – Das sind Fragen, die man praktisch lösen muss. Wenn man sie nicht praktisch löst, wird nichts draus.

(Dollase Folien 30 und 31)

Das ist das Ergebnis einer Untersuchung, die auch bei Hattie steht: 80 % des Feedbacks in Grundschulen kommt von anderen Schülern; 80 % davon ist falsch. Das Risiko gehen wir ein, wenn wir das Peer-Tutoring machen. Das lohnt sich nur, wenn wirklich ein großer Fähigkeitsunterschied vorhanden ist.

(Dollase Folie 32)

Die individualisierte Instruktion hat bisher keine sonderlich wichtigen Ergebnisse erbracht. Man könnte das auch so erklären: Dadurch, dass die Lehrerinformation oder das Lehrerlehren individualisiert wird, erzähle ich dem einen Schüler etwas, was der andere auch hätte brauchen können. Somit ergibt sich eine ungleiche Bedingung für Rückmeldungen.

(Dollase Folie 34)

Stellen Sie sich mal ein solches Zeugnis vor – Ihre Frage war ja auch, wie man im individualisierten Unterricht das machen kann –: Da steht keine Gesamtnote, sondern da sehen nur die Noten der schriftlichen Arbeiten in der Reihenfolge. Da steht, welchen Prozentrang der Schüler in der Vergleichsarbeit erreicht hat. Das Ergebnis eines Tests steht da, die mündliche Mitarbeit, die Führung im Unterricht, die Heftführung, die Sonderaufgaben, die Selbstbeurteilung und der Lernfortschritt.

(Dollase Folie 35)

Ich bin dafür – das habe ich abgeschaut von der „individual prescribed instruction“ –, nur hinzuschreiben, was der Schüler gemacht hat. Er hat die Möglichkeit, alles Mögliche zu tun. Es gibt keine Reduktion der Informationsfülle, keine einzelne Note für ein Fach, sondern es wird geschrieben, was unterschiedliche Leistungsformen erbracht haben.

(Dollase Folie 36)

Unterrichtsformen, die auch für schwache Lehrer geeignet sind, hatten wir heute Morgen schon.

(Dollase Folie 37)

Hattie ist hier nicht relevant, sondern Mitchell in der 2. Auflage 2014: „What Really Works in Special and Inclusive Education".

(Dollase Folie 38)

Dabei gibt es das "direct teaching". Das ist die Abfolge, von der Frau Hardy vorhin gesprochen hat. Man nennt die Lernziele, man sagt, wann der Schüler weiß, dass er das Ziel erreicht hat, man motiviert die Schüler, dann präsentiert man den Unterrichtsstoff, dann gibt es eine angeleitete Übung, dann noch einmal ein Plenum und dann eine „independent practice", d. h. eine unabhängige Übung. Das ist überall schon seit Jahrzehnten das Ziel des Lehrens und Lernens.

(Dollase Folie 39)

Die dWerte sind hier auch im Falle von Inklusion 0,95, 0,90, 0,82 und 0,84.

(Dollase Folie 40)

Alle strukturierten Arten von Unterricht – wir haben es heute Morgen gehört – sind, den Erfahrungen der empirischen Forschung folgend, auch für „schwache Lerner" geeignet.

(Dollase Folie 41)

Ein ganz kurzer Ausblick.

(Dollase Folie 42)

Die Makroebene, was man politisch tun kann, um Bildungsgerechtigkeit zu beschließen – das ist Heute Morgen ist noch nicht dargestellt worden, sondern wurde nur erwähnt –, kann darin bestehen, die typischen Bildungsinteressen der sozioökonomisch benachteiligten Schichten besser zu berücksichtigen.

(Dollase Folie 43)

Wie kann man die Bildungsunterschicht benachteiligen? Man kann z. B. die mündliche Mitarbeit wichtig machen, die Präsentabilität. Wenn wir allerdings politisch der Ansicht sind, dass das wesentlich ist für das Fortkommen unserer Gesellschaft, ist das schon gestrichen. Ich will einfach nur darauf hinweisen: Da gibt es enorme Fähigkeitsunterschiede.

Die Schulfächer für den Nachwuchs der Bildungsschicht kann man vermehren. In Nordrhein-Westfalen gab es einmal den Versuch, alle Naturwissenschaften zu einem Fach zusammenzufassen. Das ist eine Maßnahme, die gegen die Unterschicht gerichtet ist.

Wir beurteilen Kompetenz statt verstandenes und präsentes Wissen. Ein gutes Gedächtnis ist nicht so verteilt, dass es nur bei der Bildungsmittelschicht existiert.

Wir setzen Unterrichtsformen durch – Sie haben es vorhin gehört –, die dem Nachwuchs der Bildungsschicht besser liegen.

So kann man die Bildungsunterschicht benachteiligen, wenn man diese Maßnahmen entsprechend scharf und ideologisch einsetzt.

(Beifall)

Stellv. Vorsitzende Abg. **Kerstin Geis:** Ich schlage vor, wie in der ersten Runde zu verfahren. Wir hören uns zunächst beide Vorträge an und eröffnen dann die Fragerunde.

Herr Prof. Idel, wir freuen uns jetzt auf Ihren Vortrag.

Herr Prof. **Dr. Idel:** Recht herzlichen Dank für die Einladung. Es tut mir leid, dass ich so spät gekommen bin, aber ich konnte gestern Abend nicht mehr anreisen, sondern musste das heute Morgen tun. Aus Bremen ist das ein ziemlich weiter Weg, aber ich bin ja noch pünktlich gekommen.

Meine Perspektive wird anders als die von Herrn Dollase möglicherweise eine etwas inkongruente, schräge Perspektive auf das Thema sein. Ich komme nicht aus der empirischen, quantitativen Bildungsforschung und bin auch nicht pädagogisch-psychologisch orientiert.

Ich habe auf eine PowerPoint verzichtet und werde mich an dem Handout, das Ihnen vorliegt, entlangbewegen, also dieser Gliederung folgen. Ich werde zunächst etwas zu meinem Ansatz sagen, damit Sie mich ein wenig verorten können, dann zentrale Befunde der Forschung, an der ich selbst beteiligt war, zum individualisierenden Unterricht referieren und am Ende versuchen, das Ganze theoretisch zu abstrahieren.

Zunächst eine Vorbemerkung zu dem praxistheoretischen Forschungsansatz, für den ich stehe: Diese praxistheoretische Forschung ist eine spezifische Spielart qualitativer Bildungsforschung. Sie interessiert sich weniger oder überhaupt nicht für die Frage nach den messbaren, quantifizierbaren Effekten von Unterricht und Lehrerhandeln. Also es geht nicht darum, was bewirkt wird im Sinne der Lernleistungen, die von der quantitativen, empirischen Bildungsforschung in den Blick genommen werden. Das Interesse meiner Forschung gilt aus schultheoretischer Sicht den ambivalenten, machtvollen und zu einem großen Teil nicht intendierten Nebenwirkungen von individualisierendem Unterricht. Meine Ausführungen berühren daher eher die zweite Frage Ihres Fragenkatalogs, wo es um Nebenwirkungen geht. Ansonsten liegen meine Antworten gewissermaßen quer – deswegen habe ich „inkongruent“ gesagt – zu den von der Kommission aufgeworfenen Fragen.

Forschungstheoretisch stützt sich praxistheoretische Forschung auf Unterrichtsbeobachtungen mit und ohne Kamera. Wir nehmen am Unterricht teil, schauen uns das an, zeichnen das auf, machen Beschreibungen als Ethnografen, halten aber auch das, was wir sehen, durch Technik, also durch den Einsatz von Videografie, fest.

Der zentrale übergreifende Fragehorizont der Forschung, die ich mit Kollegen betreibe, ist,

- wie sich Unterricht als Praxis des Umgangs mit Leistung auf der Vollzugsebene verändert, wenn individualisierende Arrangements implementiert werden; das ist die Frage nach der Leistungsordnung, wie wir das bezeichnen, des Unterrichts;

- was das mit den Akteuren, insbesondere mit den Schülern und Schülerinnen, macht, was sie tun und leisten können und wissen müssen, um am individualisierenden Unterricht erfolgreich teilnehmen zu können; das ist für uns die Frage, welches Schülersubjekt im Rahmen einer bestimmten Leistungsordnung, die mit dem individualisierenden Unterricht verbunden ist, entsteht;

- inwieweit die Veränderungen auch im Sinne einer gesellschaftstheoretischen Zeitdiagnose gelesen werden können; das ist die alte, klassische schultheoretische Frage nach dem gesellschaftlichen Implikationsverhältnis von Schule.

Die im Folgenden aufgefächerten Befunde stützen sich auf teilnehmende Beobachtungen aus einem speziellen, BMBF-geförderten Projekt, das ich zusammen mit Kollegen und Kolleginnen in Bremen, in Münster und in Berlin – mittlerweile in Münster und in Berlin – durchgeführt habe. In diesem Projekt haben wir vier Sekundarschulen beforscht, die allesamt mehr oder weniger weitgehend ihren Unterricht reformiert hatten: jahrgangs- und fächerübergreifendes Lernen, das in den Schulen angeboten wurde, große Anteile von Planarbeit und individualisierenden Lernzeiten, Arbeit mit Lernplanern, Projektlernen, Verzicht auf Noten, alternative Formen von Leistungserbringung und Leistungsrückmeldung und vieles mehr, was wir zum Formenspektrum des individualisieren Unterrichts zählen.

Ich komme zu den zentralen Befunden unserer Beobachtungen. Leistung – das ist wichtig, um zu verstehen, wie wir vorgehen – darf nicht lediglich eng als fachliche Leistung gefasst werden, sondern muss als Bündel von Fähigkeiten gesehen werden, zu denen auch Lern- und Arbeitstugenden, soziale, moralische und selbstbezogene Kompetenzen zählen, also ein umfassendes Leistungsethos der Person, dessen Bedeutung gerade im individualisierenden Unterricht an den ausdifferenzierten Kompetenzrastern augenfällig wird, die sich eben auch insgesamt auf Haltungen der einzelnen Schüler als lernende Subjekte beziehen.

Ich gehe jetzt auf die Arbeit an Plänen ein, also Planarbeit im Sinne von Wochenplan, Tagesplan, diese Art des individualisierenden Lernens. Im Unterschied zum sogenannten Frontalunterricht ist das Setting dezentriert. Das erfordert von den Schülern in der Planarbeit das Können, sich zeitlich, räumlich und sachlich orientieren und platzieren zu können. Da Aufgaben und Materialien an verschiedenen Orten abgelegt werden, Schüler sich auf unterschiedliche Orte verteilen und zu unterschiedlichen Zeiten speziellen Angeboten nachkommen müssen, ist es für die Organisation des eigenen Arbeitsprozesses wichtig zu wissen, wo man das Material findet, wann man die Lehrkraft um Hilfe fragen kann, welche Mitschüler sich je nach Arrangement in der Helferrolle befinden und daher legitimerweise angesprochen werden dürfen. Kurz: Die Regelstruktur und Orientierungsnotwendigkeiten sind vielfältig, und die Schüler – das ist eine Anforderung – müssen diesen kompetent begegnen, um sich jeweils ihren Lernraum im individualisierenden Unterricht eröffnen zu können.

Wenn wir uns jetzt anschauen, wie die Schüler damit umgehen, sehen wir, dass es Schüler gibt, die sich durch Fragen bei anderen dieses Wissen erst beschaffen müssen, was dann wiederum durchaus klassenöffentlich auffallen kann. Wir beobachten Schüler, die durch ständigen Platzwechsel nicht ins Arbeiten kommen. Wir finden solche, die unter Sonderbetreuung in der Peripherie von Klassenräumen fixiert werden, nicht nur durch

Lehrkräfte, sondern auch durch Mitschüler, die im Helfersystem in herausgehobene Positionen als Vertretung der Lehrkräfte gelangt sind. Auf der anderen Seite fallen uns Schüler auf, die das Maximum der Lernzeit zur Aufgabenbearbeitung nutzen, indem sie sich alleine oder mit anderen absondern und abschirmen, um sich in die Arbeit zu vertiefen.

Ein weiteres Formelement des individualisierenden Unterrichts sind die Kreisgespräche und die vielen Präsentationen. Auch dazu unsere Beobachtungsergebnisse. In Kreisgesprächen, die in der Regel am Beginn und am Ende des Unterrichts stattfinden, geht es um Fragen der Tagesorganisation, der Zu- und Einteilung von Schülern zu Gruppen, der Verteilung von Zuständigkeiten. Auch das sind Situationen, in denen die einzelnen Schüler sich orientieren müssen. Sie erhalten dort auch die Gelegenheit, weil das ja gewissermaßen öffentliche Situationen sind, sich als dazu fähig zu zeigen, indem sie sich als Vorbild und Orientierungspunkt für andere anbieten und als solche von Lehrkräften vor den anderen angesprochen werden, also genau in diese Position des vorbildlichen Schülers eingerückt werden. In diesen Kreisgesprächen ebenso wie in anderen Sequenzen des individualisierenden Unterrichts werden Situationen geschaffen, in denen Schüler den anderen Produkte ihres Tuns präsentieren können. Sich hier als kompetente Zeigende darstellen zu können gehört zu den speziell im individualisierenden Unterricht erforderlichen praktischen Fähigkeiten. Dabei werden vermehrt neue Elemente von Leistung relevant, z. B. das Auftreten beim Präsentieren, der Adressatenbezug via Blickkontakt, die Körpersprache und der Umgang mit Medien.

Ein weiteres Moment sind die auch schon angesprochenen Rückmeldeformate, also neue Formen der Lernberatung und der Leistungsrückmeldung. In Lernentwicklungsgesprächen mit Lehrkräften, aber auch in Szenen, in denen sich Schüler öffentlich selbst oder auch untereinander bewerten müssen, wird den Schülern abverlangt, ihr Tun in ein Verhältnis zu den Erwartungen der Lehrkräfte und der anderen zu setzen, dazu Stellung zu beziehen, die eigenen Leistungen im Lichte jener der Mitschüler differenziert zu erfassen, zu beschreiben und zu rechtfertigen. In diesen Situationen müssen die Schüler produktiv sowie konstruktiv mit Rückmeldungen umzugehen wissen und zeigen können, wie man selbst Verantwortung für das eigene Tun und die eigene Leistung übernimmt und sich dabei als entwicklungsfähig darstellt. Die Bezugsnormen, in die sich das Leitmotiv der Selbstständigkeit ausdifferenziert, sind vielfältig. Man muss effektiv arbeitend sich zeigen, motiviert, interessiert, engagiert, schnell, aufmerksam, ordentlich, sich anstrengend, mit anderen zusammen oder in vereinzelter Konzentration, um als Lern- und Leistungssubjekt anerkannt zu werden.

Auch in der mitlaufenden Kommunikation zwischen Schülern während des Aufgabenbearbeitens wird über Leistung gesprochen, und es werden Leistungsstände wechselseitig abgeglichen, sodass die Schüler relativ genau wissen, wo sie im Vergleich zu den anderen stehen. Wir können hier Situationen beobachten, in denen sich die Schüler untereinander in hierarchische Positionen einrücken und die Leistung an geschaffenen Pensen bemessen, etwa wenn Schüler miteinander ins Gespräch kommen und sehen: „Ich bin schon fertig, du bist noch nicht fertig; ich darf das schon machen, du musst noch arbeiten.“ Aus dieser ständigen Veröffentlichung und Vergleichung von Arbeitsständen resultieren also Möglichkeiten eines für die Selbstbeobachtung und -einschätzung erforderlichen permanenten Blicks auf die anderen, der auch zu Defizitzuschreibungen sowohl durch Lehrkräfte als auch durch die Schüler untereinander führt.

Die skizzierten Veränderungen – die ich jetzt aufzufächern versucht habe – dessen, was als Leistung im individualisierenden Unterricht gilt, lassen sich zu fünf Punkten zusammenfassen, die ineinander übergehen, aber auch sich wechselseitig in ihren Wirkungen verstärken können.

Erstens. Im individualisierenden Unterricht kommt es zu einer Ausdifferenzierung von Leistung. Die Kriterien der Leistungsbewertung werden erheblich feiner als bislang unterschieden, etwa in Kompetenzrastern. In der Regel erfolgen die Rückmeldungen, von denen Sie gesprochen haben, Herr Dollase, auch in Zeugnisform in solchen Settings durch Kompetenzraster, die relativ differenziert den Schülern Informationen über ihr Fortkommen geben.

Zweitens. Es kommt zu einer Umcodierung von Leistung. In erheblich umfangreicherer Weise als bislang gehen Erwartungen hinsichtlich der Selbstständigkeit, also der selbstständigen Organisation des Lernens einschließlich der Regulation des Selbst beim Lernen, in Praktiken ein, wo es um Leistungserbringung, das Zeigen von Leistung und Leistungsbewertung geht. In Lernentwicklungsgesprächen wird nicht nur „abgerechnet", welche Aufgaben oder Bausteine erledigt oder nicht erledigt wurden, sondern es geht in diesen Gesprächen mit den Schülern, die in der Regel auch außerhalb des Unterrichtssettings stattfinden – meistens unter vier Augen –, auch um die Organisation, die Motivation, die Entscheidungsfähigkeiten der Schüler, also um die Frage, inwieweit sie in der Lage sind, selbstständig ihre Arbeitsfähigkeit herzustellen.

Der dritte Punkt ist die Transparenz von Leistungsbewertungen, die im individualisierenden Unterricht eine ganz andere ist als in dem etablierten konventionellen Frontalunterricht oder lehrerzentrierten Unterricht. Denn es gibt mehr Gelegenheiten, in denen Leistungen öffentlich gezeigt und bewertet werden. Ein Anspruch auf Transparenz besteht dabei nicht nur darin, offenzulegen, an welchen Kriterien gemessen wer welche Leistung erzielt hat, sondern auch darin, zu erfahren, von wem – aus welcher Perspektive – eine Leistung wie bewertet wird. Je mehr sich der Einzelne dabei in dem klassenöffentlich geführten Diskurs über Leistung und Leistungsbewertungen zu seinem so entstehenden Fähigkeitsprofil positionieren muss, desto mehr werden die entstehenden Kompetenzprofile als Abbilder des Selbst vom Lernenden angenommen, akzeptiert und mit subjektiver Bedeutung versehen. Sich zu seinem Können und Nichtkönnen bekennen und dazu verhalten zu müssen bringt es mit sich bzw. setzt es voraus, die Bewertung, die einem von anderen mitgeteilt wird, als die eigene Leistung kategorisierend anzunehmen und sich mit ihr auseinanderzusetzen.

Der vierte Punkt ist ein Aspekt, der in vielen qualitativen Studien diskutiert wird: die Formalisierung und Entfachlichung von Leistung. In dem Moment, in dem auf Selbstorganisation der Schüler gesetzt wird und der Lehrer als derjenige, der das Unterrichtsgespräch moderiert, nicht mehr zur Verfügung steht, steht zunehmend weniger das Urteil über sachlich richtige und tiefreichende Antworten im Vordergrund; vielmehr wird die Qualität der Leistung an der Menge der bearbeiteten Aufgaben bzw. dem Bearbeitungstempo festgemacht. Damit einher geht eine Tendenz der Entfachlichung von Leistung, da nicht mehr die fachliche Begutachtung im Mittelpunkt steht und es für die fachliche Auseinandersetzung im Unterricht selbst auch keinen gemeinsamen Raum mehr gibt.

Der fünfte Punkt ist die Individualisierung von Leistung. Je ausdifferenzierter die Kriterien der Leistungserwartung und Leistungsbewertung ausfallen, desto genauer und zugleich objektiver scheint für den Einzelnen gesagt werden zu können, was er schon und was er noch nicht kann. Je genauer man dies sagen kann, desto mehr scheint es auch die Leistung des Einzelnen – quasi individualisiert – zu bezeichnen.

Das war gewissermaßen eine Phänomenologie der Beobachtungen von uns im real existierenden individualisierenden Unterricht, nicht in experimentell erzeugten Settings

oder dergleichen, sondern in ganz normalen, natürlich durchaus innovationsbereiten und reformfreudigen Schulen, aber in einem ganz normalen geöffneten Unterricht.

Ich möchte das Vorgetragene jetzt in einer theoretischen Abstraktion – was sagt uns das eigentlich? – aus einer übergreifenden Perspektive zusammenfassen. Insgesamt lassen sich die Befunde zur These zuspitzen, dass sich der individualisierende Unterricht als eine sogenannte gesteigerte Performanzkultur charakterisieren lässt, in der die Leistungsfunktion von Schule nochmals aufgewertet wird und die Ambivalenzen von Schule und Unterricht keineswegs stillgestellt werden. Im individualisierenden Unterricht werden die Schüler einem ständigen Aktivierungs- und Optimierungsappell ausgesetzt und dazu angehalten, sich als selbstverantwortlich für ihre Lernprozesse zu zeigen. Die Verantwortung wird individualisierend an die Einzelnen delegiert, die Institution kann sich dadurch ein Stück weit entlasten, weil sie durch die Individualisierung des Unterrichts, also durch die Erfüllung der Leitmaxime der individuellen Förderung, das Maximum an Förderung und Potenzhervorlockung zu realisieren scheint.

Mit Bezug auf gesellschaftstheoretische und zeitdiagnostische Diskurse zur neoliberalen Ökonomisierung vieler gesellschaftlicher Bereiche lässt sich die Veränderung von Unterricht in Richtung einer Individualisierung auch als Variante einer solchen Ökonomisierung verstehen. Vor diesem Hintergrund könnte man die Individualisierung von Unterricht kritisch auch als eine Ausweitung von Selbstökonomisierungsprozessen verstehen. Im Kontext einer pädagogisierten Selbstständigkeitsideologie – nach dem Motto: „Der Schlüssel des Erfolgs liegt in dir selbst“ – werden die Schüler darauf verpflichtet, sich zu Unternehmern ihrer selbst zu machen. Dies lässt sich als eine Veränderung des Subjektivierungsmodus im reformierten Schulunterricht fassen, nämlich – da nehme ich Bezug auf die soziologischen Arbeiten von Ulrich Bröckling, der seinerseits an Michel Foucault anschließt – als die Etablierung von und Einübung in die Selbsttechnologie der Führung als Selbstführung. Gezwungenermaßen werden mit den Unterscheidungen von Graden der Selbstständigkeit auch systematisch hierarchisierende Positionierungen von Schülern als Unselbstständige, Orientierungslose, Vergessliche, Langsame und Unengagierte geschaffen.

Diese kritische Lesart reiht die Sozialtechnologie des individualisierenden Unterrichts in die Gesamttendenz, die wir in den letzten gut zehn Jahren beobachten, der Meritokratisierung des Schulsystems ein.

Für mich ist es wichtig – da unterscheide ich mich sehr deutlich von Herrn Dollase –, dass ich meine Beschreibung nicht als Plädoyer grundsätzlich gegen den individualisierenden Unterricht verstanden wissen will, sondern ich sehe meine Funktion darin, aus einer schultheoretischen Perspektive auch die Ambivalenzen dieses Unterrichts deutlich zu machen und klarzumachen, dass es eben keine pädagogisch-psychologische Technologie ist, die allen guttut und pädagogisch wertvoll ist. Wenn ich mir die programmatische Literatur – nicht das, was Frau Hardy und Herr Fischer vorgestellt haben – zum individualisierenden Unterricht anschaue, erscheint mir diese meistens normativ, in erheblicher Weise überdeterminiert. Ich könnte auch sagen, sie trägt zum Teile Züge des pädagogischen Kitsches. Mir geht es darum, zu zeigen, welche Handlungs- und Strukturprobleme mit diesem individualisierenden Unterricht in der Realität des Unterrichts unter Bedingungen von Schule als Institution der Masseninstruktion verbunden sind und was seine Schattenseiten sind. Auf diese Weise wird deutlich, dass Schule eben keine pädagogische Provinz ist, sondern dass sie inmitten der Gesellschaft steht, an ihren Veränderungen teilhat und diese – freilich in ihrer Eigenlogik – mit- und reproduziert. Die Individualisierung befördert also, à la longue gesehen, sehr wahrscheinlich eher eine Meritokratisierung von Schule denn eine Ausweitung der Teilhabechancen an Bildung –

zumal es ja auch so aussieht, dass die habituellen Voraussetzungen einer erfolgreichen Teilnahme auf Schülerseite sozial ungleich verteilt sind und die Unterrichtsinteraktion selbst wiederum soziale Unterschiede durch Differenzierung nach Leistung – auch das ist vorhin schon angeklungen – hervorbringt.

(Beifall)

Stellv. Vorsitzende Abg. **Kerstin Geis:** Vielen Dank, Herr Prof. Idel. – Ich darf die Aussprache dazu eröffnen. Den Anfang macht Herr Tipi.

Abg. **Ismail Tipi:** Die eine oder andere Frage wurde inzwischen beantwortet. Aber ich hätte doch noch eine kurze Frage an Herrn Prof. Dollase. Sie sprachen davon, dass manche Schüler und Schülerinnen nicht neben einem türkischen Schüler sitzen wollten. Gab es dafür eine Begründung, die Sie uns vielleicht sagen könnten? Wie wurde das begründet?

SV Prof. **Dr. Wolfgang Böttcher:** Ich kann und will jetzt gar nicht Herrn Dollase verteidigen. Das kann er sicherlich viel besser. Aber ich habe jetzt nicht aus seinen Ausführungen geschlossen, dass er – vielleicht korrigieren Sie mich, Herr Dollase – per se gegen individuelle Förderung ist. Ich habe jedenfalls keine Argumente gehört, die das begründen würden. Was ich hingegen gehört habe, sind Argumente, die deutlich machen: Wenn man individuelle Förderung will – wie überhaupt, wenn man ordentliche Pädagogik will –, dann muss man Lehrerinnen und Lehrer auch dafür qualifizieren und die erforderlichen Rahmenbedingungen schaffen. Man kann Pädagogik gut und schlecht machen, ob das nun Frontalunterricht, offener Unterricht, Gruppenarbeit, Feedback, was auch immer ist. Man braucht eben entsprechende Ressourcen, und da wir hier in einem politischen Gremium sind – ich wiederhole das immer wieder als Wissenschaftler –, ist das eine Adresse unter anderem an die Politik, solche Rahmenbedingungen zu schaffen.

Ich finde es in diesem Zusammenhang sehr wichtig, dass darauf aufmerksam gemacht wird – dafür bin ich dankbar, obwohl ich jetzt hier nicht für die Gewerkschaft sprechen möchte –, in welchem schwierigen Feld sich Lehrerinnen und Lehrer bewegen und dass der Stressfaktor des Lehrerberufs ungeheuer hoch ist. Das ist eine Nachricht an die Politik als Arbeitgeber, auch einmal zu schauen: Wie sieht es mit der Gesundheit unserer Arbeitnehmer aus? Was können wir denen noch ohne weitere Ressourcen zumuten? Wir haben hier schon mehrfach die Debatte gehabt, ob wir nicht grundsätzlich darüber nachdenken müssen, ob das Organisationsprinzip der Schule als monoprofessioneller Betrieb – 100 % Lehrer – nicht das falsche Modell ist, ob wir nicht von anderen Ländern lernen können, dass da auch begleitendes anderes pädagogisches Personal sein muss, und zwar nicht nur ein oder zwei Personen auf 100 Lehrer und dann auch noch, wie Herr Dollase richtig bemerkte, als Schulpsychologen häufig gar nicht an der Schule, sondern irgendwo anders weit weg am Schreibtisch. Wir sollten überlegen, ob das das richtige Modell ist, individuelle Förderung oder insgesamt gute Pädagogik umzusetzen. – Wie gesagt, es war nicht meine Aufgabe, Herrn Dollase zu verteidigen.

Die Frage wäre, Herr Dollase: Habe ich Sie richtig verstanden, dass Sie nicht per se gegen Differenzierung sind, zumal Sie auch sagen, Menschen sind heterogen? – Wie weit wollen wir Homogenisierung treiben? Das wäre die andere Frage. Eine bis zum Ende

getriebene Homogenisierung führt zum individuellen Unterricht, weil jeder Einzelne besonders ist.

Dankbar bin ich für den Hinweis in der letzten Folie gewesen, dass vieles, was aus der modernen Pädagogik oder aus der Pädagogik der letzten 40, 50 Jahre kommt, vielleicht systematisch diejenigen benachteiligt, die benachteiligt sind, und dass wir gar nicht mehr fragen: Was tut eigentlich unsere Schule, um diejenigen, die mit schwierigen Lernvoraussetzungen in die Schule kommen, weiterhin auszugrenzen, sie eben nicht zu fördern, sondern systematisch zu benachteiligen?

Sie haben da zwei, drei Hinweise gegeben, wofür ich auch dankbar bin. Ein Hinweis war z. B.: Wenn man Menschen ständig sagt: „Ihr könnt ja gar nichts“ – auf direkte oder auf indirekte Weise –, dann führt das dazu, dass die das tatsächlich zu einer „self-fulfilling prophecy“ machen. Sie können es dann auch nicht besser. Es gibt ein wunderbares Projekt in den USA: „Accelerated Schools“, beschleunigte Schulen. Das ist für benachteiligte Schüler ein ganz anspruchsvolles Curriculum. Das wird durchgezogen, durchgepowert mit vielen Wissenselementen, und die benachteiligten Schüler merken auf einmal, wie lernfähig sie sind, was sie können, wenn man ihnen etwas zutraut.

Jetzt habe ich nur eine Frage gestellt und sehr viel geredet, aber das ist ja meine Eigenheit. Ich möchte noch eine Frage an Herrn Idel loswerden: Ist das, was Sie da beobachtet haben, nicht nur Praxis des individualisierten Unterrichts, sondern auch Praxis der heute so modernen Kompetenzorientierung? Ist das nicht die entscheidende Variable?

Sie sprachen auch von Entfachlichung, die Sie gesehen haben. Ich will kurz eine Anekdote berichten. Ich war, weil ich im Bereich Pädagogik immer lernen möchte, auf einem Workshop zum individualisierten Lernen. Da ging es auch darum, sich kompetenzorientiertes Lernmaterial anzuschauen. Ich fand das Material scheußlich, aber ich will jetzt nicht darüber reden, was ich alles scheußlich fand. Ich habe da nur die Moderatorin gefragt: „In welchem Fach soll denn dieses Handout tatsächlich im Unterricht eingesetzt werden?“ Sie konnte mir diese Frage nicht beantworten. Ich finde das einen hochinteressanten Befund.

SV **Josef Kraus:** Ich habe zwei Punkte, die sich jeweils an einen der beiden Experten richten.

Mit dem ersten Punkt greife ich etwas auf, was Sie, Herr Böttcher, vor ein, zwei Stunden gesagt haben: Es muss doch möglich sein, individualisierende Lehr- und Lernmaterialien bereitzuhalten seitens der Kultusadministration, der Schulbuchverlage usw. Die Frage will ich an Prof. Dollase richten. Wir hatten in den 1970er-Jahren eine unglaubliche Euphorie, was programmiertes Lernen, auch mit verzweigten Programmen, betrifft, also zum Zwecke der Individualisierung. Ich habe damals sogar Lernpsychologie nach einem programmierten Buch von Correll gelernt; Sie werden es wahrscheinlich noch kennen. Sehen Sie eine Chance für eine Renaissance des programmierten Unterrichts, des programmierten Lernens unter Zuhilfenahme der Möglichkeiten neuer Medien? Das gilt natürlich wohl nur für den Aspekt des kognitiven Lernens.

Eine Frage bzw. eine Entgegnung, Herr Prof. Idel. Ich bin ein bisschen geschockt durch den Begriff der „pädagogisierten Selbstständigkeitsideologie“. Ich dachte immer, es ist allgemeiner Konsens, dass wir junge Menschen zu mündigen, eigenverantwortlichen, selbstständigen Individuen heranbilden sollen. Warum jetzt diese zweifach kritische Etikettierung, die ja möglicherweise auch einer Ideologie entspringt, nämlich dass Päda-

gogik offenbar – vielleicht ist das Ihr Hintergrund – nur den Zweck hat, Menschen ausbeuten zu helfen oder ihnen die Selbstausbeutung nahezulegen?

Herr **Manns:** Ich habe die Stellungnahme von Prof. Dollase auf dem Weg hierher im Auto schon gelesen und habe mich an manchen Begriffen etwas gestört. – Auf dem Beifahrersitz; Sie können beruhigt sein. Mit 17 Auto fahren ist nicht optimal.

Ich habe mich daran gestört, dass z. B. der Begriff des „gemeinsamen Lernens" als romantisches Schlagwort bezeichnet wurde. Mir kamen dieser Vortrag und insbesondere die Stellungnahme sehr hart vor. Ich Dinge gehört wie „Lehrerversorgung, zu wenig Psychologen", die vollkommen richtig sind und die ich auch politisch unterstreichen kann. Aber als Schüler muss ich einfach sagen, dass manche Schlüsse hier falsch sind, z. B. „in der Gruppe". Ich bin an einem reinen Gymnasium. Es ist vollkommen klar, dass, wenn wir eine Gruppenarbeit machen, eine Person die Arbeit macht, der Rest nicht. Das ist, glaube ich, unumstritten. Aber das ist ja nicht die Form von individuellem Lernen, wie wir sie haben wollen. Wenn wir sagen, dass die Lehrer so vorgehen, dann muss ich sagen: Die Lehrer haben es nicht gelernt. Die Lehrer versuchen, da etwas individualisiert zu machen, und kriegen es nicht hin.

Das beobachte ich sehr oft. Ich hatte einen Referendar in Mathematik. Der hat uns A3-Blätter mitgebracht und uns darauf Autos in Linienform bewegen lassen, um uns in der Q-Phase beizubringen, wie mathematische Winkel berechnet werden. Also irgendwo hört es auf mit dem Individualisierten und mit den schönen pädagogischen Formen. Aber daraus zu schließen, dass diese Formen Unsinn sind, ist auch wiederum Unsinn. Denn ich sitze an manchen Tagen von 7:45 bis 16 Uhr in der Schule, z. B. heute, wenn ich nicht hier wäre. Ich kann bis 9 Uhr kein bisschen aufpassen, weil ich viel zu müde bin, von 9 bis 12 Uhr geht es vielleicht, dann hat man Hunger aufs Mittagessen, dem Lehrer vorne hört man eh nicht zu, und nachmittags hört man dem Lehrer auch nicht zu. Das heißt, der Lehrervortrag strengt den Schüler so an, dass er ihm kaum folgen kann. Dies gilt gerade für Fächer, in denen man schlechter ist. Ich bin an einem reinen Gymnasium, das ja von der Logik des Gymnasiums her relativ homogen zu sein schien. Da kann mindestens die Hälfte in keinem Fach folgen. Die Lehrer sehen das, aber sie ziehen den Stoff trotzdem durch. Der Lehrervortrag wird dadurch vollkommen disqualifiziert und kann seine von Ihnen beschriebene Funktion „Alle können alles verstehen", wie das im Handout steht, gar nicht erfüllen.

Wenn man hingegen eine wirkliche Binnendifferenzierung macht, also vielleicht zwei Personen einen Arbeitsauftrag bekommen – z. B. Material im Portfolio oder Projektarbeiten –, dann kann man dieses schlechte Gruppenverfahren, wo wirklich manche nichts machen, nicht mehr anwenden, und dann wird das Ganze viel sinnvoller.

Zum Schluss noch etwas zu der generellen These in der Stellungnahme, dass wir entweder äußerlich gliedern und dann in der Gruppe recht gut arbeiten können - gegliedertes Schulsystem – oder dass wir alles in einen Haufen stecken und dann intern differenzieren müssen. Es stimmt natürlich, dass es in jeder Lerngruppe – auch am Gymnasium – in den verschiedenen Fächern gute und schlechte Schüler gibt. Die schlechten Schüler hängen immer hinterher. Da brauche ich keine Gesamtschule. Manche Schüler am Gymnasium sind beispielsweise wie ich in PoWi relativ gut, und andere können gar nichts. Wir haben ein Spektrum von 2 bis 15 Punkten. Das ist ein so riesiges Spektrum, dass man gerade bei dem Gymnasialanteil an Schülern gar nicht davon sprechen kann, ob eine Gesamtschulform sinnvoller wäre. Wir haben diese ja de facto schon längst. Das heißt, diese Form „Wir unterrichten die Kinder getrennt, damit sie alle gleich

gut sind“ gibt es faktisch nicht. Dann müssen wir das auch nicht behaupten und damit herumspielen und sagen, Gesamtschulformen könnten gefährlich sein. Denn es gibt immer Schüler, die besser oder schlechter sind. Wenn wir das leugnen, dann müssten wir noch viel mehr Schulsysteme einführen, vielleicht 15 oder 20, am besten für jedes Fach eines, um da Homogenität zu erreichen.

Da das nicht klappen wird, habe ich mich teilweise an Formulierungen auch im Vortrag etwas gestoßen, weil ich dachte, so hart ist die Realität nicht.

Stellv. Vorsitzende Abg. **Kerstin Geis:** Schließt sich dem jetzt auch noch eine Frage an, Herr Manns?

Herr **Manns:** Es musste gerade einmal heraus.

Stellv. Vorsitzende Abg. **Kerstin Geis:** Okay, gut.

Herr **Manns:** Ich kann die Frage nachschieben, ob Sie das wirklich so hart gemeint haben, wie das hier steht. Vielleicht interpretiere ich es ja falsch.

SV Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Herr Dollase, ich wollte in die gleiche Richtung fragen. Ich meine, gute und schlechte Schüler – das wissen Sie so gut wie ich – gibt es immer in jeder Klasse, und beliebte und unbeliebte gibt es auch immer in jeder Klasse. Die Heterogenität der Bevölkerung und die Heterogenität der Schulbevölkerung ist in der Tat ein Problem für eine Organisation, die darauf abgestellt hat, Massen gleichzeitig mit dem gleichen Stoff zu versorgen. Da haben Sie völlig meine Unterstützung. Aber was macht die Organisation Schule? Sie reagiert darauf – auch das haben Sie angesprochen – mit einer Homogenitätsfiktion. Darauf bestehe ich.

Ich habe heute Klassentreffen „50 Jahre Abitur“. Ich bin also zu einer Zeit aufs Gymnasium gegangen, als man davon ausgehen konnte, dass die Gruppen sehr homogen waren. Ich kann Ihnen sagen, von denen, mit denen ich eingeschult worden bin, ist ein Einziger mit mir zusammen wieder von der Schule abgegangen. Dazwischen hat es erhebliche soziale Selektionsprozesse, aber auch soziale Spannungen gegeben. Also von Homogenität in irgendeiner Form reden zu können ist eine Fiktion.

Deswegen hat mich bei Ihrem Vortrag gewundert, dass Sie dann bei diesem grundlegenden Phänomen, dass Sie in jeder Gruppe sofort Heterogenität bzw. Beliebtheitsskalen herstellen können, auf die Idee kommen, dass mit der Heterogenität in Schulformen die „soziometrische Diskriminierung“, wie Sie das formuliert haben, befördert oder gar stimuliert werden könnte. Das vermag ich, ehrlich gesagt, nicht nachzuvollziehen.

Wir müssen davon ausgehen – seit „Die Schulklasse als soziales System“ von Parsons –, dass es in Schulklassen unterschiedliche Hierarchieordnungen gibt. Es gibt die, die der Lehrer installiert und die über Noten und Schulleistungen vermittelt sind, und es gibt Peer-Hierarchien, die nach ganz anderen Gesichtspunkten gebildet werden, und beide Hierarchieordnungen sind keineswegs deckungsgleich. Auch da weiß ich nicht, wie Sie auf diese Idee kommen.

Wenn man sich überlegt, warum man in der Schule Heterogenität erreichen oder Homogenität vermeiden will, dann ist das eine sozialpolitische Idee. Über diese muss man auch unter sozialen Gesichtspunkten reden. Die Versuche, das alles dafür zu funktionalisieren und zu instrumentalisieren, dass es irgendwie in Leistungen einmünden könnte, leuchten mir – das habe ich vorhin schon gesagt – nicht ein.

Ich will noch auf einen anderen Punkt eingehen, der in dem Vortrag von Herrn Idel eine Rolle gespielt hat. Herr Böttcher hat eben schon darauf hingewiesen: Wahrscheinlich muss man doch davon ausgehen, dass das, was Sie beschrieben haben, eher mit der Kompetenzorientierung zu tun hat, also mit der Frage: Kann man Leistungen messbar machen? Kann man sie so kalibrieren, dass man auch kleinschrittig immer wieder Feedback-Schleifen machen kann? Das ist eine ganz bestimmte Sozialtechnik, die da etabliert worden ist und die sich dann vielleicht reformpädagogisch als Individualisierung maskiert. Wir werden das demnächst kennenlernen, wenn Bertelsmann die Sache in die Hand nimmt. Dann heißt das „personalisiertes Lernen“, vergleichbar der personalisierten Medizin. Da bekommt jeder Schüler sozusagen seine eigene Dosis.

Das hängt alles mit diesem Effizienz- und Effektivitätsdenken zusammen und führt dazu – das will ich hier noch einmal unterstreichen –, dass wir es nicht mit Kompetenzmessung zu tun haben, sondern dass das, was Sie Entfachlichung nennen, mit Performanz zu tun hat. Das ist der Gegenbegriff zu Kompetenz. Performanz ist die Vorführung unter bestimmten sozialen Bedingungen, was man angeblich oder vermeintlich oder sonst wie gelernt hat. Ob man das wirklich gelernt hat, ist eine ganz andere Frage.

Abg. **Bettina Wiesmann:** Vielen Dank an beide Vortragende. Zwei Fragen.

Herr Prof. Dollase, Sie kamen aus zeitlichen Gründen vielleicht nicht mehr ganz dazu, zu sagen, was eigentlich Ihre Empfehlung ist, um bei der curricularen Reform beispielsweise den – wie Sie es genannt haben – Bildungsbenachteiligten oder Bildungsunterschichten – man kann darüber streiten, welches der bessere Begriff ist – Gutes zu tun oder ihren Bedürfnissen zu entsprechen und sie zu Entwicklungschancen zu führen, die sie heute nicht haben. Ich würde Sie bitten, das noch auszuführen, denn ich glaube, das gehört in die Argumentation hinein.

Herr Prof. Idel, Sie haben bei den skizzierten Veränderungen unter Punkt 4 vorgetragen, was auch in Ihrer schriftlichen Stellungnahme steht: „Formalisierung und Entfachlichung von Leistung“. Das fand ich interessant. Wie beurteilen Sie es, dass Leistung weder an Inhalten noch an Kompetenzen festgemacht wird, sondern zunehmend an quantitativen und zeitlichen Kriterien? Muss uns das nicht beunruhigen? Ich fand ohnehin, dass Sie die Beurteilung Ihrer Befunde ein bisschen außen vor gelassen haben. Mich würde interessieren, was Sie uns als Schlussfolgerungen empfehlen würden, weil ich vieles von dem, was Sie gesagt haben, durchaus bemerkenswert fand.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Eine Frage an Herrn Prof. Dollase. Ich habe Sie am Schluss nicht ganz verstanden; es ging zu schnell. Sie sagten: „Gemeinsam lernen überdeckt die Probleme“; das Folgende habe ich nicht mehr richtig verstanden. Welche Wege werden mit gemeinsamem Lernen überdeckt?

Was ich in Ihrem Vortrag gut fand, war, dass Sie gesagt haben: Für Pullout braucht man einen zweiten Lehrer und einen zweiten Raum. Ich denke, das ist tatsächlich richtig. In-

klusion ist eben nicht kostenneutral zu machen. Aber wir haben die Einführung der Inklusion unterschrieben; wir müssen sie machen.

Herr Prof. Idel, über Ihren Vortrag muss ich noch sehr viel nachdenken. Ich würde mich der Feststellung von Frau Wiesmann anschließen, dass am Schluss die Conclusio fehlte. Dass Sie die Meritokratisierung der Schule befürchten, kann ich sehr gut nachvollziehen. Das befürchte ich auch. Ist es überhaupt denkbar, dass eine Schule individuelles Lernen nicht macht in einer Gesellschaft, die auf Konkurrenz basiert? Wie könnte Schule, wenn nicht durch individuelles Lernen, dazu beitragen, dass auch denkbar wird, dass diese auf Konkurrenz basierende Gesellschaft überwunden werden kann? – Von der Analyse her finde ich das, was Sie vorgetragen haben, durchaus sehr interessant und gut.

Herr Prof. **Dr. Dollase:** Schönen Dank für die sieben Fragen.

Warum gibt es so harte Worte in meinen Ausführungen, sowohl schriftlich als auch mündlich? Herr Idel hat gerade gesagt: Die programmatischen Schriften für gemeinsames Lernen prophezeien den Himmel auf Erden – ich habe sie jetzt nicht dabei, weil ich sie meistens nur anlese und dann zur Seite lege –; alle Probleme wären gelöst, wenn wir gemeinsam lernen. In Nordrhein-Westfalen gibt es Unmengen von Artikelchen, von Vorträgen, von Büchern, die einfach zeigen: Wenn du das machst, gibt es kein Problem mehr.

Ein Satz war mir ganz wichtig: „Jede Bildungsreform schafft neue Probleme, ist eine problemproduzierende Problemlösung." Diese neuen Probleme müssen benannt werden. Herr Idel hat das auch getan; wunderbar. Zum großen Teil bin ich damit völlig einverstanden. Diese Probleme müssen genau analysiert werden, damit sie beackert werden können. Es ist Ihre politische Entscheidung, ob man das macht oder nicht. Aber wenn Sie es machen oder dieses oder jenes machen, ein gegliedertes Schulsystem oder etwas anderes, müssen Sie neue Probleme lösen. Da hat mich Herr Böttcher richtig verstanden.

Was habe ich gesagt, dass man dagegen tun soll? Erstens habe ich darauf hingewiesen – das hat auch mein Vorredner getan -, dass die Schüler gezwungen werden, eine ganze Reihe von Tugenden zu zeigen, um mit dieser Situation fertig zu werden. Das ist zum Teil ein ziemlicher Druck. Zweitens habe ich gesagt: Es ist wichtig, dass man nicht diskriminierende Aufgabenstellungen macht. In der Praxis habe ich beobachtet, dass ein schlechter Schüler immer wieder die Erfahrung macht: Ich komme hier nicht voran. Wenn man Pullout machen würde, könnte er einmal ein Erfolgserlebnis haben. Das ist wie im Fußball mit drei verschiedenen Ligen. Drittens käme es darauf an, nicht diskriminierende Zeugnisse zu machen. Mein Vorredner hat ja gesagt, dass es an solchen Schulen Wortzeugnisse gibt. Aber diese reichen meines Erachtens nicht ganz aus. Da bin ich etwas anderer Meinung: Schreibt doch einfach nur alles hin, was die Schüler gemacht haben. Gebt jedem Schüler die Möglichkeit, auch noch eigene Zertifikate beizubringen, die meinetwegen aus außerschulischen Aktivitäten kommen. Ich habe darüber mehrfach berichtet. Die zusammenfassende Note – das ist nicht meine Idee, sondern geht auf alte Forschungen zurück – führt immer wieder dazu, dass die Schulnote korrumpierbar ist und dass deswegen solche Präsentabilitätsnormen – wir haben es gerade gehört – eine übergroße Bedeutung haben. Auch ich persönlich habe hin und wieder bei meinen 4.000 Lehrerprüfungen gedacht: Den kannst du weitergeben, obwohl ich mir manchmal in der Sache gar nicht so sicher war.

Das ist der Hintergrund, warum ich da etwas markiere. Ich habe das Wort „romantisch“ in der Folie nicht in Anführungszeichen gesetzt. Das sollte vielleicht verbessert werden.

Frau Wiesmann hat mich gebeten, die Maßnahmen zur Benachteiligung der Bildungsunterschicht, die am Schluss nur kurz genannt wurden, weil ich die Zeit überzogen hatte, etwas auszuführen. Ich mache das ganz kurz.

Die Bewertung der mündlichen Mitarbeit – ich kämpfe dagegen seit 20 Jahren – ist typisch für Kinder aus der Mittelschicht. Die können gut reden, sie können manchmal nicht gut Mathe, aber sie werden dadurch, dass sie so präsentabel sind, besser bewertet. Ich halte es für günstiger, dass man, wie das in Bayern und anderswo der Fall ist, nur individuell zurechenbare Leistungen, wenn überhaupt, zur Beurteilung in einem mehrperspektivischen Zeugnis angibt.

Der zweite Punkt war: Schulfächer für den Nachwuchs der Bildungsschicht vermehren. Je mehr wir die Gliederung aufheben, umso wichtiger ist es beispielsweise, dass man Erfolgsfelder verbreitert. Das ist eine uralte Forderung von Klaus Hurrelmann und anderen. Da zieht man sich dann nicht nur auf Museumsbesuch, Konzertbesuch usw. – ich übertreibe jetzt, um das deutlich zu machen – zurück, sondern da müssen auch sehr handfeste Realien drin sein. Da würde man wahrscheinlich auch Überraschungen erleben, was die alles können. Interessant war die Initiative einer Mutter, glaube ich, die Bundesjugendspiele abzuschaffen, damit ja der eigene Nachwuchs nicht durch irgendwelche Sportskanonen, die aus der falschen Schicht kommen, gedemütigt wird. Denn Leistungsunterschiede haben immer den Aspekt – das gilt auch für Professoren –: Der ist besser als ich, ich bin schlechter. Das ist unangenehm, schlicht und einfach. – Wir haben es hinter uns, wir sind pensioniert.

Die dritte Maßnahme war: Wir beurteilen Kompetenz statt verstandenes und präsentes Wissen. Ein Kollege von mir hat gesagt: Macht doch dann gleich einen Intelligenztest im 4. Schuljahr oder im 1. Schuljahr. Da gibt es – wir wissen das aus der Debatte um die Vorschulerziehung in den Siebzigerjahren – Korrelationen von Punkt 60. Die relative Position ändert sich gar nicht mehr. Was soll das denn? Das ist einfach ein Fehlgriff, der es Menschen, die begeistert sind und etwas lernen wollen, meinetwegen Statistik, nicht erlaubt, voranzukommen. In meinen Klausuren in Statistik gehe ich davon aus, dass etwas über die Hälfte richtige Wissensabfragen sind. Die Klausurteilnehmer müssen wissen, was eine Standardabweichung, eine Varianz, ein Korrelationskoeffizient ist. Dann kommt ein Teil, wo das Verständnis geprüft wird: Kann die Standardabweichung größer sein als der Range? Darüber muss man nachdenken. Und dann gibt es natürlich Aufgaben konstruktiver Art, wo man Fantasie und Ideen haben muss. – Es ist doch ganz einfach, das zu machen.

Und die vierte Maßnahme war: Unterrichtsformen durchsetzen. Sie haben es durch meine Vorredner schon gehört: Für manche unserer Kinder und Jugendlichen sind strukturierte Unterrichtsformen einfach günstiger.

Herr Radtke und Frau Cárdenas, warum komme ich zu dieser Idee, dass eine Diskriminierung von der äußeren Diskriminierung in die innere verlegt wird? Einfach nur, um ein neues Problem deutlich zu machen: Ich kenne inklusive Kinder, die auf keinen grünen Zweig kommen und richtig unglücklich sind, weil sie immer wieder sehen: Ich bin bei den Schlechten, ich kann es nicht, ich werde dauernd von der Lehrerin ermahnt, weil ich mich nicht richtig benehme usw. Das Elend dieser Kinder, die jetzt nur noch sozialen Aufwärtsvergleichen unterzogen sind, hat mich da bewegt.

Ich mache seit 1973 soziometrische Forschung. Es gibt Hunderte von Untersuchungen, die zeigen, dass es im Klassenzimmer einen Nachhall der Prozesse in unserer Gesellschaft gibt. Die Normen, die in der Gesellschaft eine Rolle spielen, werden von den Schülern qua Elternhaus und qua Lehrerverhalten transportiert, und das führt zu einer Diskriminierung. Die Schüler können nicht ihre Eigenheiten ausleben.

Ich habe ein Gymnasium untersucht, wo Jungen und Mädchen in unterschiedliche Klassen getrennt waren, und mit einer Schule verglichen, wo die Klassen gemischt waren. Wissen Sie, was der Vorteil einer geschlechtshomogenen Gruppe ist? An diesem Gymnasium gibt es Mädchen, die in Mathematik immer 17 Stimmen aus der Klasse auf sich vereinen, sie seien eine gute Mathematikerin. Diesen Fall, dass 17 andere Menschen sagen: „Du bist super, du kannst das“, was ja ein Motivationsschub ist, gibt es in einem koedukativen Gymnasium nicht ein einziges Mal. Das sind hammerharte Resultate. Die bleiben unter sich; Mädchen werden nur von Mädchen in Mathematik gut bewertet, und da das immer nur maximal die Hälfte der Klasse ist, hält sich das in Grenzen. Da gibt es dann vier andere, die sagen: „Die kann auch gut Mathe.“ Es ist gar nicht der Vergleich mit den Jungen, sondern es ist schlicht und einfach die Stärke einer gewissen Homogenisierung. Im Pullout geschieht das natürlich auch. Individualisierung bedeutet auch: Ich blende die anderen aus. Die Schulklasse ist ein Setting, wie das die ökologische Psychologie in den Siebzigerjahren entwickelt hat, in dem zum Teil auch neue Gesetze existieren.

Meine Zusammenfassung der Heterogenitätsnachteile entspringt empirischen Untersuchungen in der Soziometrie. Ich habe fast 500 Schulklassen untersucht. Es ist nun einmal so: Die Beliebtheit in einer Klasse ist immer sehr stark mit dem Elternhaus und mit der Normerfüllung der Schüler und Schülerinnen verbunden. Es gibt eine soziometrische Diskriminierung.

Herr Tipi, Sie hatten gefragt, ob es Abneigungen zwischen Türken und Deutschen gibt. In meinen Daten ist das überhaupt nicht häufig. In der Darstellung, die ich Ihnen gezeigt habe, gibt es auch zwei Türken, die mit einem Deutschen nicht zusammensitzen wollen. Ich habe bei 6.800 Schülern gefragt: Warum? Schreib mal einen Grund hin. – Unergiebig. Es ist wirklich nur ein verblüffend kleiner Teil von vielleicht 3 bis 4 %, die schreiben: Weil das ein Türke ist; weil das ein Grieche ist; weil das ein Deutscher ist; weil das ein Russe ist usw. Die meisten schreiben: Weil ich den nicht mag. Oder: Ich bin mit dem befreundet. – Also die haben tautologische Antworten für ihre Abneigung oder Zuneigung.

Die Hoffnung der Soziometrie war übrigens immer, dass man von den öffentlichen Klischees wegkommt. Meine Erfahrung ist auch völlig eindeutig. Herr Fischer hat vorhin gesagt: Die Dekategorisierung spielt in der Fremdenfeindlichkeitsforschung eine sehr große Rolle. Man redet darüber nicht. Es gibt einfach Freundschaften und Feindschaften usw.

Natürlich gibt es das überall. Aber ich wollte einfach deutlich machen, dass die Wahrscheinlichkeit – jetzt ist der junge Mann weg – in einer sehr starken Heterogenität größer ist. Heterogenität gibt es natürlich in jedem Gymnasium, bei mir auch. Ich habe schon mehr als 50 Jahre hinter mir. Natürlich ist die Heterogenität groß, wenn wir hier beliebig fünf Leute zusammensetzen. Aber die Wahrscheinlichkeit, dass jemand bei einer Erweiterung des Heterogenitätsspektrums in eine Rolle kommt, wo er überhaupt nicht mehr hochkommt, wo er niemals Mittlerer oder Bester sein kann, ist größer. Wenn Sie Arminia Bielefeld in die 1. Bundesliga stecken, werden die Kanonenfutter sein; die gewinnen nie. Das ist ein ganz schlichtes Problem, das man mit Daten unterfüttern kann.

Herr Kraus, zum programmierten Lernen gibt Hattie nicht viel her. Es kommt darauf an, wie man das macht. Ich habe einmal eine Woche lang in einer Schule hospitiert. Da war unter jeder Decke ein Beamer, und der ist in dieser einen Woche nirgendwo benutzt worden. Das Problem ist, dass viele ihn auch nicht fantasievoll einsetzen. Beim individuellen Lernen wie der „individual prescribed instruction" – ich habe Ihnen das Bild gezeigt, auf dem die Schüler einzeln vor einem PC sitzen [Folie 5] – ist das Nebenergebnis: Ohne persönliche Zuwendung läuft gar nichts, selbst bei den älteren Schülern nicht, selbst bei Studierenden nicht. Die brauchen jemanden, der eine Art Pfadfinder in der Sache ist.

Deswegen würde ich sagen: Eine Renaissance haben in der Grundschule eher die Materialien aus Holz, Papier, wie auch immer. In der Schule, die ich betreue – ich war vorgestern bei der Evaluationssitzung; eine Stiftung hat Geld zur Verfügung gestellt –, berichten alle übereinstimmend, dass die Existenz von viel Material ihnen im Grundschulunterricht, der ja ohnehin offener ist, hilft, leichter mit der Individualisierungsforderung zurechtzukommen. Übrigens: Mit 100.000 € machen Sie aus einer Schule mit 300 Schülern – 85 % Migrationshintergrund und etwa 50 mit einem Förderhinweis – eine wunderbare Schule, in der sich alle wohlfühlen. Da kann man multiprofessionelles Personal, Logopäden usw. einstellen. Das ist eine ungefähre Messgröße, die ich an diesem einen Fall beobachtet habe.

Frau Cárdenas, das romantische Schlagwort „gemeinsam lernen" überdeckt die internen Probleme einer größer werdenden Heterogenität. Es ist ja nicht nur die Frage: „Wie kann ich jedem jetzt das richtige Arbeitsblatt geben?", sondern es ist ein sozialer Mikrokosmos mit völlig eigenen Gesetzen, und die sozialpsychologischen Aspekte dieser Tatsache sind in meiner Disziplin häufig unterbelichtet. Kaum ein Sozialpsychologe nimmt zu solchen Fragen Stellung. Meistens findet man nur – etwa bei Wilfried Bos –: leistungsmäßig kein großer Unterschied. Und dann wird ein bisschen mehr, ein bisschen weniger Heterogenität miteinander verglichen. Ich will nur, dass man die Probleme erkennt, sie in irgendeiner Form auf dem Schirm hat und sie löst. Die Maßnahmen habe ich alle genannt. Diese können Sie in meiner Präsentation nochmals zur Kenntnis nehmen.

Herr Prof. **Dr. Idel:** Zunächst zu Ihrem Hinweis, Herr Radtke, dass das, was ich referiert habe und was Sie auch, finde ich, sehr treffend bezeichnet haben, also die Entwicklung einer Performanzkultur, in der es eigentlich um die Darstellung und das Zeigen, die Sichtbarmachung von Leistung geht, möglicherweise stärker mit der Kompetenzorientierung zusammenhängt, die sich durchsetzt, als mit den Formen des individualisierenden Unterrichts, die wir aus der reformpädagogischen Tradition schon kennen: Möglicherweise ist das so. Wir treffen sie in dieser Konstellation, in dieser Verbindung häufig an. Man könnte auch die Frage stellen, ob sich die Formen des individualisierenden Unterrichts nicht besonders gut dazu eignen, dieser Kompetenzorientierung zum Durchbruch zu verhelfen. – Das würde ich auf Ihren Kommentar und den von Herrn Böttcher antworten.

Herr Kraus, Ihre Frage betrifft den Subjektbegriff. Ich glaube, dass eine andere Fassung von Subjektivität und Subjekt – wir würden das als Form postsouveräner Subjektivität bezeichnen – besser geeignet ist und besser passt zu der machtvollen Institution Schule. Sie wissen ja auch: Subjekt heißt nicht nur das Zugrundeliegende, sondern auch das Unterworfene. Es geht darum, zu sehen, dass Subjekte erst in der gesellschaftlichen Praxis als Subjekte hervorgebracht werden und sich so auch beschreiben und begreifen, auch die Subjektformen des autonomen, selbstständigen Subjekts. Wenn ich von

Selbstständigkeitsideologie spreche, dann meine ich damit eher eine bestimmte Betriebsphilosophie, wie man das vielleicht bezeichnen könnte, von Lehrkräften, die sich und auch die Institution Schule ein Stück weit ihrer Verantwortung dadurch entledigen, dass sie den Schüler zu einem selbstverantwortlichen Subjekt erklären und ihm damit die Verantwortung für das, was er tut, aufladen.

Ich finde, in individualisierenden reformpädagogischen Settings findet man relativ häufig die Auffassung, dass die Kinder als heterogene Gruppen in die Schulen kommen, dass die Heterogenität von außen vorgegeben ist und nicht selbst im System erzeugt wird. Dabei ist das keine naturgegebene Tatsache – das ist eine Ontologiesierung von Heterogenität –, sondern Heterogenität ist eine Beschreibungsform. Wir beschreiben uns als heterogen, und diese Beschreibung muss auch in der Schule eingebracht werden in die Kommunikation von Lehrkräften. Häufig wird aber so getan, als ob Heterogenität etwas ist, was der Schule vorgegeben ist und worauf sie nur reagiert, aber nicht selbst mit hervorbringt. Häufig wird auch davon ausgegangen, dass die Art und Weise, wie Schüler in der Schule durch individualisierende Maßnahmen gefördert werden, das Maximum dessen ist, was man machen kann, und dass die Leistung, die die Schüler dann zeigen, eine individuelle und auch individuell zu verantwortende Leistung ist: Das ist jetzt das, was der Schüler überhaupt nur leisten kann; das ist das, was ich aus ihm herausholen konnte, und dafür ist er jetzt verantwortlich.

Häufig wird auch gesagt – das hat Frau Hardy vorhin getan, da würde ich nicht zustimmen –, dass Selektion am Anfang keine Rolle spielt. Das glaube ich nicht. Selektion ist in der Schule immer dabei, auch in der Grundschule und von Anfang an. Es ist auch ein Stück weit eine Strategie von Lehrkräften, diese unangenehme Situation, dass man selektieren muss, unsichtbar zu machen, indem man nur noch auf Förderung setzt und sagt: All das, was ich tue, ist nur Förderung.

Dagegen richtet sich meine Kritik, nicht gegen Selbstständigkeit überhaupt, aber gegen eine bestimmte Form. Deswegen habe ich das so scharf als Selbstständigkeitsideologie formuliert, die dazu beiträgt, dass man die Ungleichheit, die im System produziert wird, gar nicht mehr sehen kann.

Frau Wiesmann, Sie hatten moniert, dass Sie bei mir keinen eigenen Standpunkt erkennen. Sie vermissen eine Conclusio, wie ich mich normativ positionieren würde in Bezug auf Entfachlichung. Zunächst einmal geht es mir darum, zu beschreiben, was ist. Das ist ein Reflexionswissen. Ich glaube, dass auch in der Lehrerbildung notwendig ist, dass Lehramtsstudierende ein solches Reflexionswissen über die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Praxis und über das, was da geschieht, mitbekommen. Was meinen eigenen Standpunkt angeht, würde ich sagen: Natürlich ist die Frage, inwieweit man Möglichkeiten in einem reformierten Unterricht einrichten kann, dass über die Sache mit allen gesprochen wird, auch tiefgehend gesprochen wird. Das ist ja nicht prinzipiell unmöglich. Ich bin kein Didaktiker. Aber die Frage ist, wie man Zusammenhänge gemeinsam unter Führung des Lehrers, der für die Sache steht, exploriert. Das ist mein Standpunkt, was die Entfachlichung angeht.

Frau Cárdenas, die Meritokratie ist ein Strukturmerkmal von Schule. Dass Positionen nach Leistung vergeben werden und dass deswegen Leistung festgestellt werden muss, gilt wahrscheinlich nirgendwo in der Gesellschaft so stark wie in der Schule. Was kann man gegen diese Steigerungslogik machen? Die Frage ist, wie man die Meritokratie moderiert, mäßigt, abmildert, wie man den Umgang mit ihr lernt. Ich denke, dass das eine wichtige Aufgabe ist und dass diese auch bewältigt werden kann. Aber die

Meritokratie als solche lässt sich nicht überwinden, denn sie ist – das hat auch Herr Radtke mit Bezug auf die soziologische Schultheorie gesagt – Aufgabe der Schule.

Stellv. Vorsitzende Abg. **Kerstin Geis:** Herr Prof. Idel und Herr Prof. Dollase, ich danke Ihnen, dass Sie heute hierhergekommen sind und mit Ihrer Expertise unsere Arbeit unterstützt haben.

Wiesbaden, 18. Januar 2016

Für die Protokollierung:

Michaela Öftring

Die stellv. Vorsitzende:

gez. Kerstin Geis

GOETHE UNIVERSITÄT FRANKFURT AM MAIN

www.goethe-universitaet.de

Individuelle Förderung und Adaptiver Unterricht

Prof. Dr. Ilonca Hardy

Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe

Didaktische Werkstatt – Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung

Goethe- Universität Frankfurt

Blitzlicht: Individuelle Förderung aus Studierenden-perspektive – Haltungen zum Thema

- Individuelle Förderung ist für Kinder mit besonderen Problemen gedacht, sie ist nicht für alle nötig.
- Individualdiagnostik ist sinnvoll, da man so Kinder an die passenden Experten weiterleiten kann.
- Ich würde gerne jedem Kind helfen, glaube aber nicht, dass das bei einer normalen Klassengröße und nur einer Lehrkraft möglich ist.
- Ich kann meiner Klasse nicht gerecht werden, wenn ich mich um ein Kind besonders kümmere.
- Kinder mit einem besonderen Förderbedarf, wie Lese-Rechtschreib-Schwäche, Dyskalkulie oder AD(H)S können im Regelunterricht nicht ausreichend gefördert werden.
- Individuelle Förderung sollte immer zeitlich begrenzt sein.
- Ich würde gerne Aspekte der individuellen Förderung in meinen Unterricht einbauen, weiß aber nicht wie.

www.goethe-universitaet.de

Was ist individuelle Förderung?

„Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von Lehrern und Schülern verstanden, die mit der Intention erfolgen, bzw. die Wirkung haben, das Lernen des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele, und -möglichkeiten zu unterstützen.“ (Kunze, 2009)

Klieme & Warwas (2011) : „erzieherisches Handeln unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen“, Kern aller pädagogischer Ansätze

www.goethe-universitaet.de

Individuelle Förderung als Adaptivität unterrichtlichen Handelns

PASSUNG zwischen Lernangebot und individuellen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern (Corno & Snow, 1986)

Individuelle Unterschiede als: "obstacles to be overcome" oder als "opportunities for learning"? (Corno, 2008; siehe auch Heinzel / Prengel: Pädagogik der Vielfalt)

- **Verschiedene Heterogenitätsdimensionen**
  - Sozioökonomischer Status
  - Migrationshintergrund
  - Geschlecht
  - Kognitive Fähigkeit
  - Sprachliche Kompetenzen / Mehrsprachigkeit
  - Sonderpädagogischer Förderbedarf
  - Leistung

  etc.

→ inklusive Lernsettings

www.goethe-universitaet.de

Adaptivität auf unterschiedlichen Ebenen

GOETHE UNIVERSITÄT FRANKFURT AM MAIN

www.goethe-universitaet.de

- **Kompensatorische**, zeitlich begrenzte Angebote (Programme der Prävention und Intervention), bedeutsam sind Strukturiertheit der Angebote, Übungsbetontheit, Strategieausrichtung, Feedbackorientierung (Arnold et al., 2008; Langfeld & Büttner, 2008)

- **differenzierte** Ausgestaltung des Lernarrangements auf der Klassenebene („macro-adaption“; z. B. durch unterschiedliche Ziele, Methoden, Materialien oder Sozialformen)

- **fortwährende Anpassung** unterrichtlichen Handelns im Verlauf der Lehrkraft-Schüler-Interaktionen und des Lernprozesses („micro-adaption“) durch Differenzierung des Lernangebots.

Zielsetzungen und Operationalisierungen von Adaptivität

vgl. Hertel, 2013; Arnold, 2008

- Einhalten der curricularen Mindeststandards
- verbesserte Lernergebnisse für alle Kinder
- Förderung insbesondere von Risikogruppen
- Verringerung der Leistungsstreuung

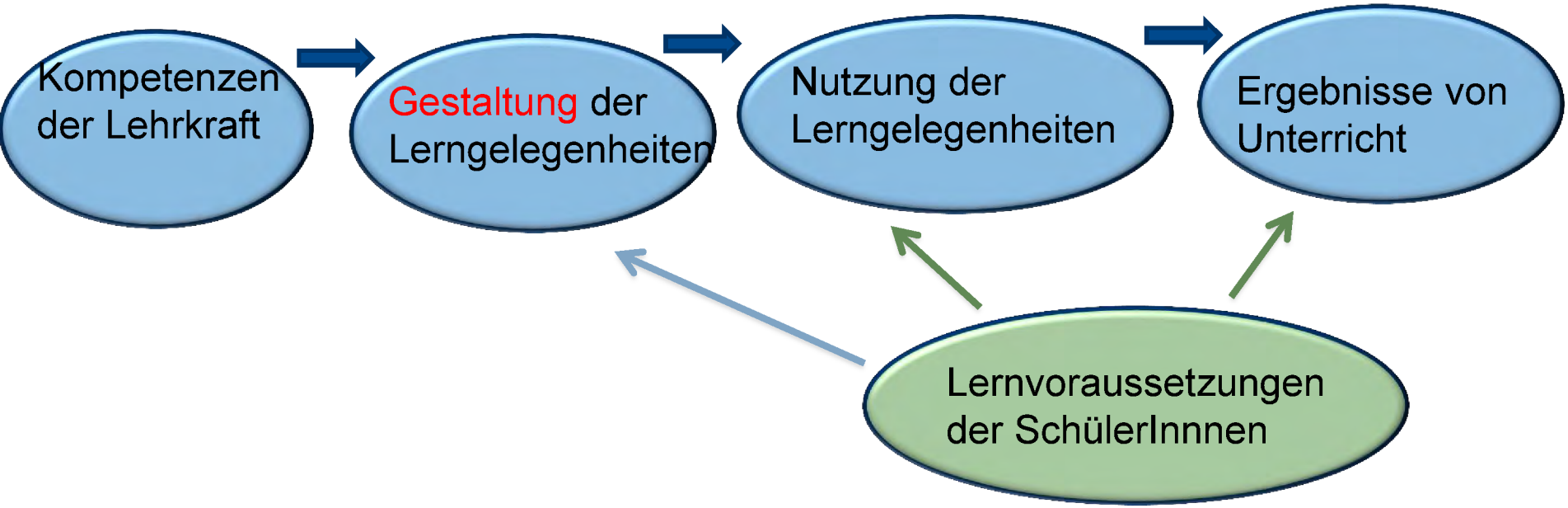
- **Operationalisierung von Leistungsheterogenität im schulischen Kontext:**

- Veränderung klasseninterner Leistungsstreuungen
- Vergleich mittlerer Leistungen von Klassen/Schulen
- Untersuchung von Optimalklassen mit günstiger Leistungs- und Motivationsentwicklung

→ Frage der Messbarkeit und Entstehung von Differenz?

www.goethe-universitaet.de

Angebot-Nutzungs-Modell



erweitert nach Helmke (2002)

Empirische Befunde zur Gestaltung von Unterricht

1) Bedeutung der Diagnostik als Teil des Lernprozesses

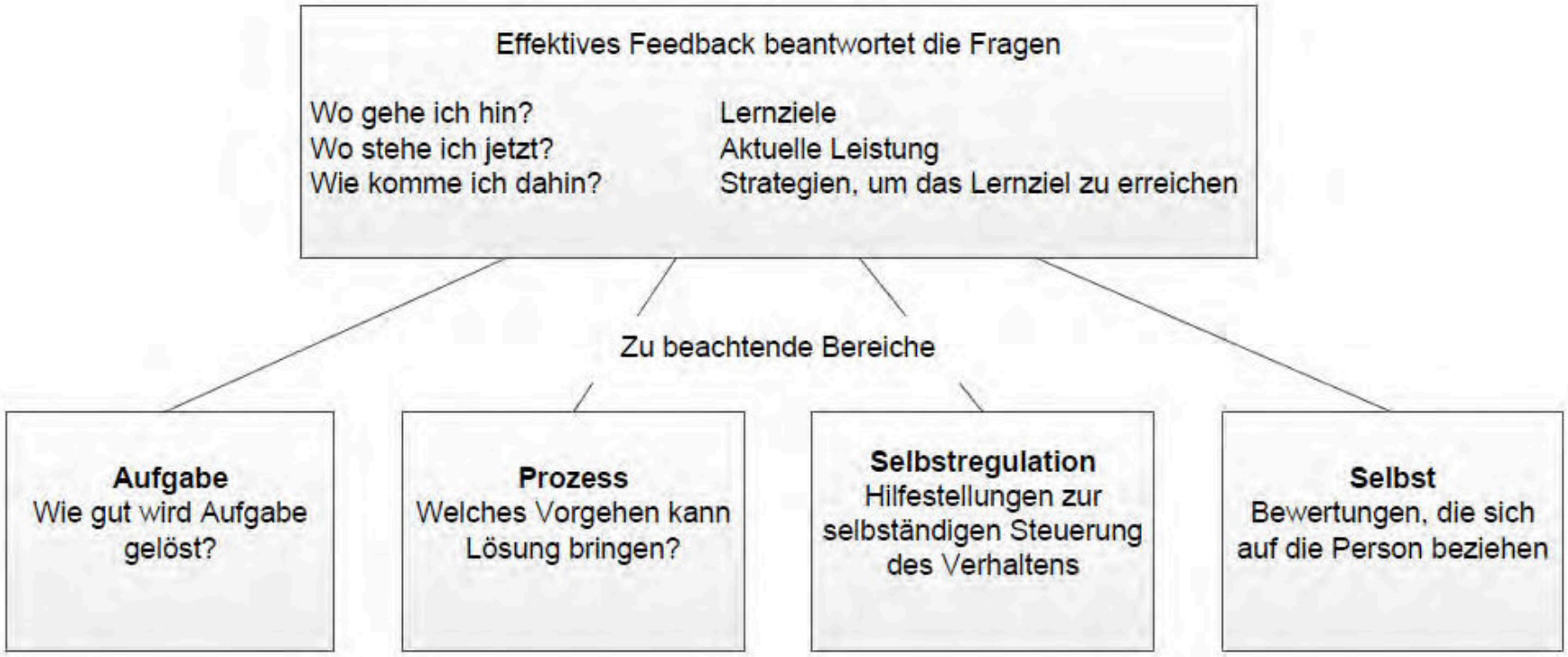
→ abgestimmte Rückmeldeprozesse, Rückmeldung als Aufgabenorientierung („feed forward“)

→ Hattie und Timperley (2007): Informationen für den Schüler/in zum aktuellen Lernstand, zum Lernziel und dazu, mit welchen nächsten Schritten das Lernziel erreicht werden kann, Effektstärke von d = .72

→ Formatives Assessment als Unterrichtsmethodik (Mayer, 2010)

www.goethe-universitaet.de

Feedback



Hattie & Timperley, 2007; Grafik aus Kunter & Trautwein, 2013

Empirische Befunde zur Gestaltung von Unterricht

2) Lernbegleitung und konstruktive Unterstützung

- Bedeutung der konstruktiven Rückmeldung im Unterricht für motivationale Zielkriterien (zus. Kunter & Trautwein, 2013), Effektstärke Lehrer-Schülerbeziehung d = .72

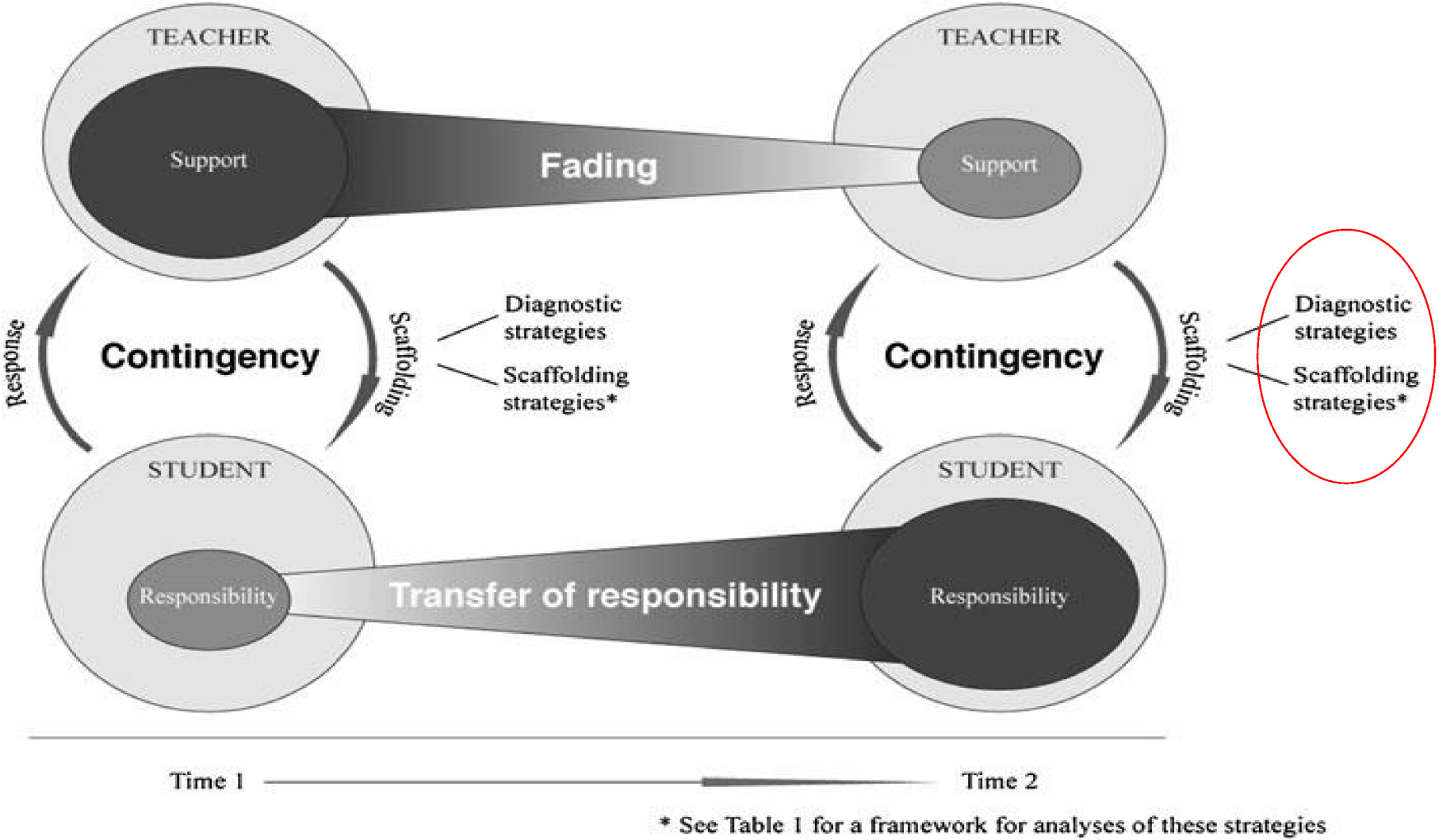
- Bedeutung der individuellen Lernbegleitung (Krammer, 2009): Schülerwahrnehmung der Lernbegleitung hängt mit Leistungsentwicklung zusammen

- Bezugsnormorientierungen von Lehrkräften äußern sich in Rückmeldepraktiken und Leistungs- und Motivationsentwicklung (Bürgermeister, 2012), Projekt CoCa (DIPF): Bedeutung der „partizipatorischen“ Beurteilungspraxis für motivationale Aspekte, Zusammenhang mit individueller Bezugsnormorientierung und kognitiv aktivierendem Unterricht

- Studien zum Scaffolding und individuellem Tutoring mit Effekten für Verständnisentwicklung: z.B. Strategien der offenen Fragen, Rückmeldung, Modellierung, Erklärung (van de Pol et al., 2010)

www.goethe-universitaet.de

Wesentliche Elemente des Scaffolding



Van de Pol, Volman & Beishuizen (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. Educational Psychology Review.

GOETHE UNIVERSITÄT FRANKFURT AM MAIN

www.goethe-universitaet.de

3) Unterrichtsqualitätsforschung

Zwei Dimensionen von Öffnung (Furtak, Seidel, Iverson, & Briggs, 2012)

- **Kognitive Dimension:** konzeptuelles Anspruchsniveau, kognitive Aktivierung
- **“Guidance” Dimension:** Anzahl an Freiheitsgraden für Schülerinnen und Schüler
- Strukturierung besonders für leistungsschwächere Kinder und Kinder mit besonderen Risiken bedeutsam (z.B. Decristan et al., im Druck)

- Kooperative Lernarrangements als eine Möglichkeit des strukturierten Kompetenzaufbaus, Motivation und Selbstkonzept, auch in inklusiven Lernsettings (Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003); Effektstärke Kooperatives Lernen d = .69

www.goethe-universitaet.de

Belege aus der IGEL-Studie (Individuelle Förderung und Adaptive Lernumgebungen in der Grundschule)

Kooperatives Forschungsprojekt im Rahmen des IDeA-Zentrums der Goethe-Universität und des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung

Interventions- und Erhebungsdesign

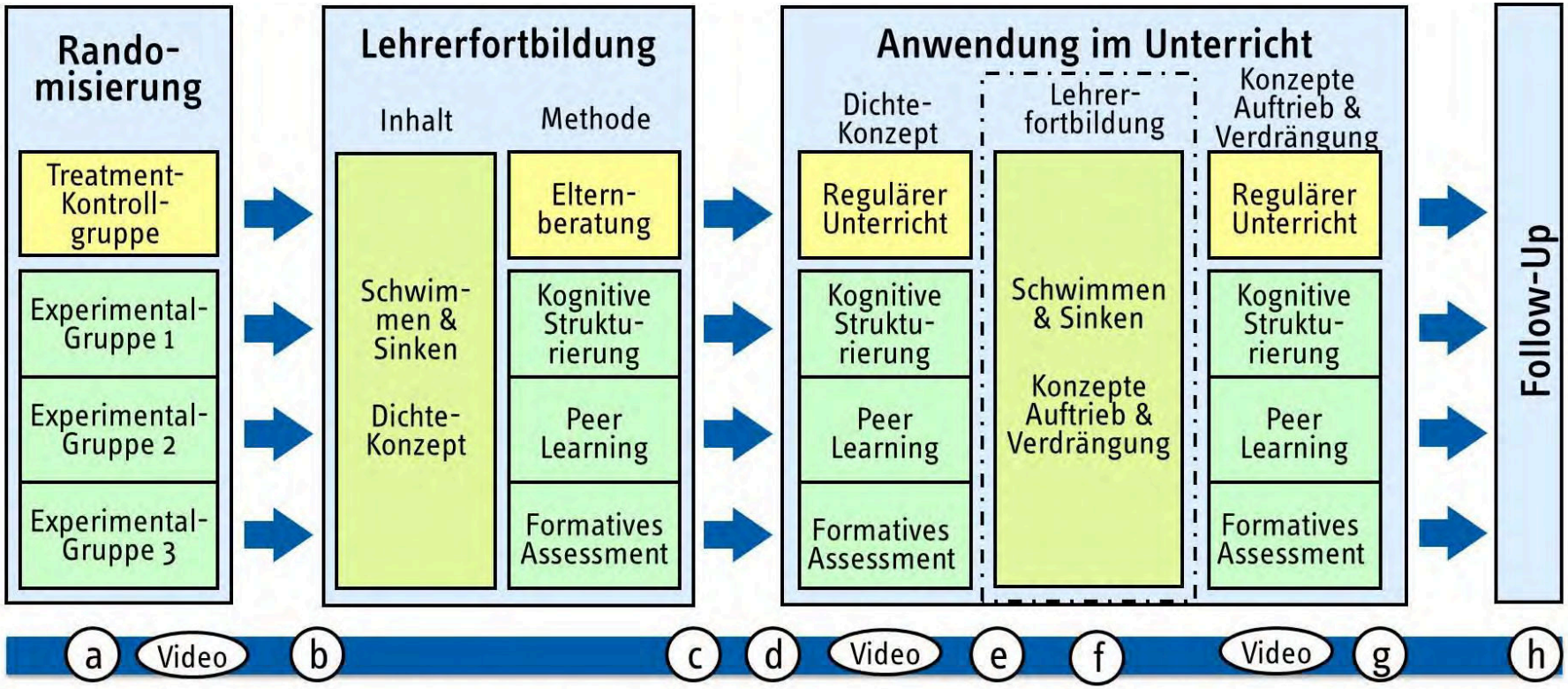


Abb. 1. Interventions- und Erhebungs-Design im IGEL-Projekt, (a) bis (h) als Erhebungszeitpunkte.

Zeitraum: Schuljahr 2010/11

Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G. & Lühken, A. (2011); Decristan, J., Hondrich, A. L., Büttner, G., Hertel, S., Klieme, E., Kunter, M., Lühken, A., Adl-Amini, K., Djakovic, S.-K., Mannel, S. & Hardy, I. (im Druck).

Formatives Assessment

- **Erkenntnisse durch Diagnostik** in den Unterricht integrieren und den Lehr-Lern-Prozess weiter begleiten
- **Diagnostik nutzen**, um pädagogische Entscheidungen zu treffen und lernförderliche Rückmeldung geben (Black & William, 1998)
- Realisierung durch:
  - diagnostische Aufgaben
  - individuelles Feedback mit weiteren Hinweisen

Quelle und Copyright: Klassenkisten Jonen & Möller (2005)

Weitere Ergebnisse aus IGEL

Formatives Assessment und Kognitive Strukturierung besonders bedeutsam für Kinder mit schwachen Sprachkompetenzen

Klassenführung bedeutsam für Kinder mit schwachen kognitiven, sprachlichen und niedrigen sozio-ökonomischen Voraussetzungen

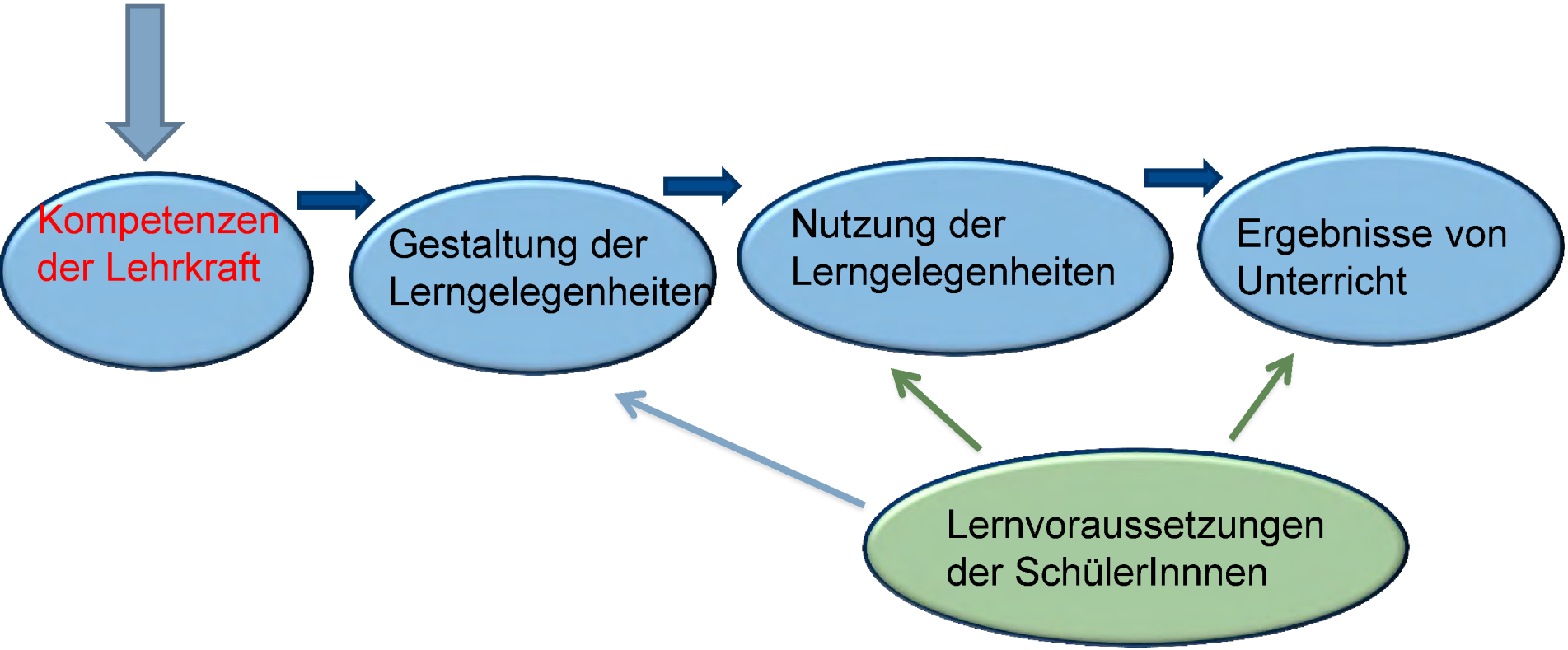
Tutorielles Lernen erst beim Transferinhalt lernwirksam; Notwendigkeit der Einübung von günstigen Verhaltensweisen in Peer- Interaktionen?

Wirksamkeit von Formativem Assessment erhöht sich, wenn allgemeine Merkmale der Unterrichtsqualität gegeben sind

Wirksamkeit der Methodik zeigt sich besonders in heterogenen Klassen

www.goethe-universitaet.de

Welche Kompetenzen brauchen Lehrkräfte zum Umgang mit Diversität?



erweitert nach Helmke (2002)

Empirische Befunde zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften

GOETHE UNIVERSITÄT FRANKFURT AM MAIN

- Bedeutung von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogisch-psychologischem Wissen für unterrichtliches Handeln (Kunter et al., 2011)

- Bedeutung von Haltungen und Einstellungen: z.B.

- Hertel & Warwas (2010): In heterogenen Klassen hängt der Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht mit der konstruktivistischen Einstellung von Grundschullehrkräften zusammen

- konstruktivistische Orientierung hängt mit Einsatz von Scaffolding-Maßnahmen zusammen (Kleickmann et al., 2012)

- aber auch: Lehrkräfte befürworten Individuelle Förderung, setzen diese jedoch im Unterricht selten ein (Solzbacher, 2008)

- Einstellung zur Inklusion: Lehrkräfte mit interventionistischen (versus pathognomischen/internalistischen) Überzeugungen setzten eher schülerzentrierte Unterrichtsformen und weniger notenzentrierte Beurteilungen ein (Jordan et al., 2010)

www.goethe-universitaet.de

Konsequenzen für die Lehrerbildung

Unterrichtliches Handeln hängt mit Lerngelegenheiten in der Aus- und Fort- bzw. Weiterbildung zusammen (vgl. Hascher, 2011; Lipowsky, 2011) → Veränderung von Einstellungen und Wissen

Im Umgang mit sehr heterogenen Lerngruppen (wie im inklusiven Unterricht) benötigen Lehrkräfte vielfältige Kompetenzen insbesondere im Bereich Diagnostik und Lernbegleitung

Fähigkeiten zur Arbeit in multiprofessionellen Teams erfordern eine reflektive Haltung gegenüber der eigenen Profession

www.goethe-universitaet.de

www.goethe-universitaet.de

Zentrale Literatur

Corno, L. Y. N. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist, 43*, 161–173.

Decristan, J., Naumann, A., Fauth, B., Rieser, S., Büttner, G. & Klieme, E. (2014). Heterogenität in Schülerleistungen in der Grundschule: Bedeutung verschiedener Leistungsindikatoren und Bedingungsfaktoren für die Einschätzung durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 46*, 181–190.

Decristan, J., Hondrich, A. L., Büttner, G., Hertel, S., Klieme, E., Kunter, M., Lühken, A., Adl-Amini, K., Djakovic, S.-K., Mannel, S. & Hardy, I. (im Druck). Impact of additional guidance in science education on primary students' conceptual understanding. *The Journal of Educational Research.*

Decristan, J., Klieme, E., Kunter, M., Hochweber, J., Büttner, G., Fauth, B., Hondrich, A. L., Rieser, S., Hertel, S., & Hardy, I. (im Druck). Embedded formative assessment and classroom process quality: How do they interact in promoting students' science understanding? *American Educational Research Journal*.

Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology, 98*, 732–749.

Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G. & Lühken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik, 57*, 819–833.

www.goethe-universitaet.de

Hasselhorn, M., Andresen, S., Becker, B., Betz, T., Leuzinger-Bohleber, M. & Schmid, J. (2014). Children at risk of poor educational outcomes: In search of a transdisciplinary theoretical framework. *Child Indicators Research, 7*, 1–14.

Hattie, J. & Timperley, H. S. (2007). The power of feedback. R*eview of Educational Research, 77*, 81–112.

Hondrich, A. L., Hertel, S., Adl-Amini, K. & Klieme, E. (2015). Implementing curriculum-embedded formative assessment in primary school science classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.*

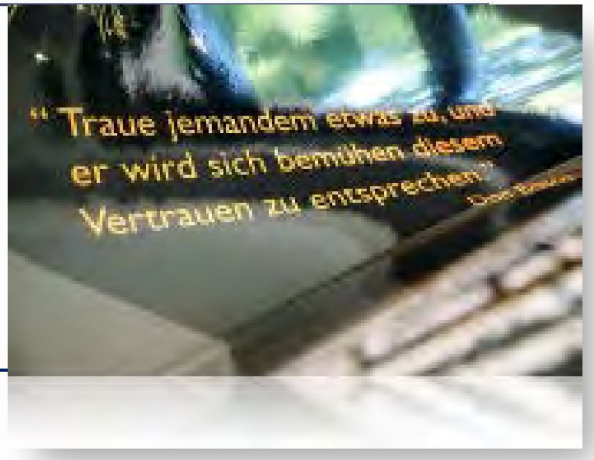
Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik, 57,* , 805–818.

www.goethe-universitaet.de

lif | Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung

Anhörung durch die Enquetekommission:

Kein Kind zurücklassen – Rahmenbedingungen, Chancen und Zukunft schulischer Bildung in Hessen



Individuelle Förderung als schulische Herausforderung

HESSISCHER LANDTAG

Prof. Dr. Christian Fischer, Dipl. Psych.

Institut für Erziehungswissenschaft - IFE
Schulpädagogik/ Schul- und Unterrichtsforschung

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Forum Bildung – BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001)

Individuelle Förderung entscheidet darüber, ob Menschen sich nach ihren *Fähigkeiten und Interessen entwickeln* können.

Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraus-setzung für das *Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen* wie für das *Finden und Fördern von Begabungen*.

Zielgruppen der Individuellen Förderung (FES, 2015)

1. Spezielle Beeinträchtigungen
2. Soziale Benachteiligungen
3. Besondere Begabungen
4. Migrationshintergrund
5. Geschlecht (…)

Fazit: Gemäßigte (De-)Kategorisierung fokussiert auf inter- und intraindividuelle Diversitätsebenen

Spannungsfelder der Individuellen Förderung (FES, 2015)

- Individualisierung ↔ Standardisierung
- (Individuelle)Lernwerkstatt ↔ (Massen-)Lehranstalt
- Individuelle Partizipation ↔ soziale Selektion
- Lernsituationen ↔ Leistungssituationen
- Individuelle ↔ curriculare/soziale Bezugsnorm

Fazit: In Beziehung setzen von individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Normen

Konzepte der Individuellen Förderung (FES, 2015)

- Individuelles Lernen ↔ Individuelles Fördern
- Offenheit ↔ Strukturierung (Offener ↔ Adaptiver Unterricht)
- Gemeinsamkeit ↔ Individualisierung (Innere ↔ äußere Differenzierung)
- Zielgleiche Förderung ↔ zieldifferente Förderung
- `Förderunterricht ↔ `Forderunterricht

Fazit: Selbstreguliertes Lernen von Lernenden und Lehrenden im Kontext lebenslanges Lernens

Individuelle Förderung

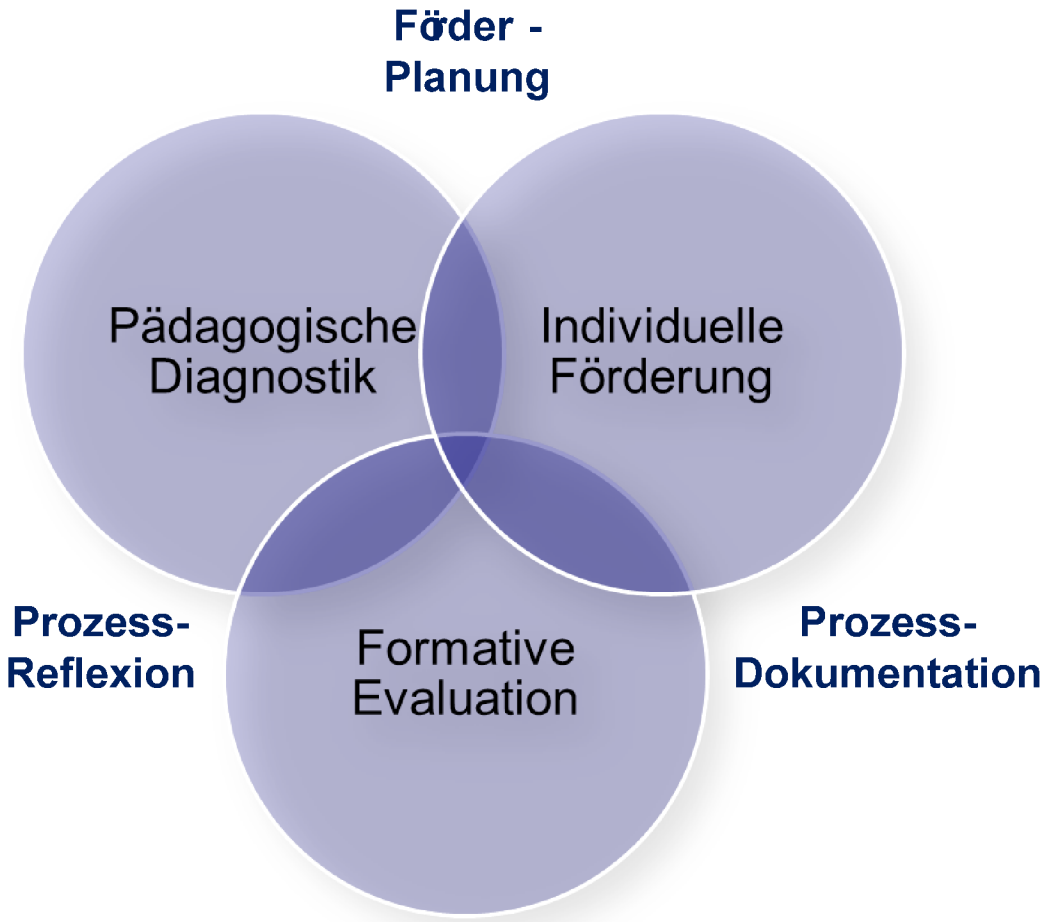
erfordert die systematische Anpassung des (fach-)didaktischen Lernangebotes in der vor-/außer-/schulischen Lernumgebung

an die diagnostizierten kognitiven, sozial-emotionalen und psychomotorischen Lernbedürfnisse des Lernenden

zur bestmöglichen Gestaltung individueller Lernprozesse mit dem Ziel der optimalen Potenzialentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung.

(FES, 2015)

Phasen der Individuellen Förderung (FES, 2015)



Elemente der Individuellen Förderung (FES, 2015)

Diagnostische Instrumente:

- Testverfahren (z.B. Schulleistungstests, Fähigkeitstests)
- Befragungsverfahren (z.B. Interviews, Fragebögen)
- Beobachtungsverfahren (z.B. Kategoriensysteme, Einschätzskalen)
- Alternative Verfahren (z.B. Lerntagebücher, Portfolios, Kompetenzraster, Lernlandkarten)

Didaktische Konzepte:

- Organisationsformen (z.B. Äußere Differenzierung, Innere Differenzierung)
- Arbeitsformen (z.B. Direkte Unterweisung, Kooperatives Lernen, Selbstreguliertes Lernen)
- Strategieformen (z.B. Informationsverarbeitung, Lernprozesssteuerung, Selbstregulation)
- Aufgabenformen (z.B. geschlossene Aufgaben, halboffene Aufgaben, offene Aufgaben)

Kommunikative Ansätze:

- Schülerebene (z.B. Fallberatung, Lernbegleitung, Mentoring, Lerncoaching)
- Lerngruppenebene (z.B. Klassenführung, Schülertutoren)
- Lehrpersonenebene (z.B. Teamentwicklung, Lehrerkooperation)
- Systemebene (z.B. Systemberatung, Netzwerkbildung)

Befunde zur Passung in der Hattie-Studie (2013)

1. Prozessorientierte Ansätze

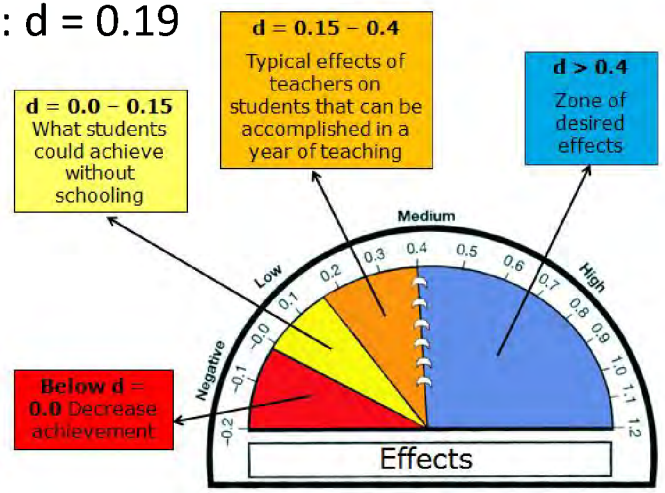
- Formative Evaluation: d = 0.90
- Feedback: d = 0.74
- Lehrer-Schüler-Beziehung: d = 0.72

2. Adaptive Ansätze

- Passung von Lernmethoden und Lernstilen: d = 0.41
- Zuschnitt von Methoden auf Schülermerkmale: d = 0.19
- Individualisierter Unterricht: d = 0.23

3. Offene Ansätze

- Freiarbeit: d = 0.04
- Offener Unterricht: d = 0.01



Befunde zu diversen Lernformen in der Hattie-Studie (2013)

1. Vermittlung Intelligenten Wissens

- Direkte Instruktion: d = 0.59

2. Strategien Selbstregulierten Lernens

- Metakognitive Strategien: d = 0.69
- Lerntechniken: d = 0.59
- Concept Mapping: d = 0.57
- Ziele: d = 0.56

3. Kooperatives Lernen und Lehren

- Reziprokes Lernen: d = 0.74
- Peer Tutoring: d = 0.55
- Kooperatives Lernen: d = 0.41

Befunde zu speziellen Zielgruppen in der Hattie-Studie (2013)

1. Sozial benachteiligte Lagen

- sozioökonomischer Status: d = 0.57
- häusliches Anregungsniveau: d = 0.57
- Elternunterstützung beim Lernen: d = 0.51

2. Lernbeeinträchtigungen

- Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf: d = 0.77
- Nichtetikettieren von Lernenden: d = 0.61
- Inklusive Beschulung: d = 0.28

3. Besondere Begabungen

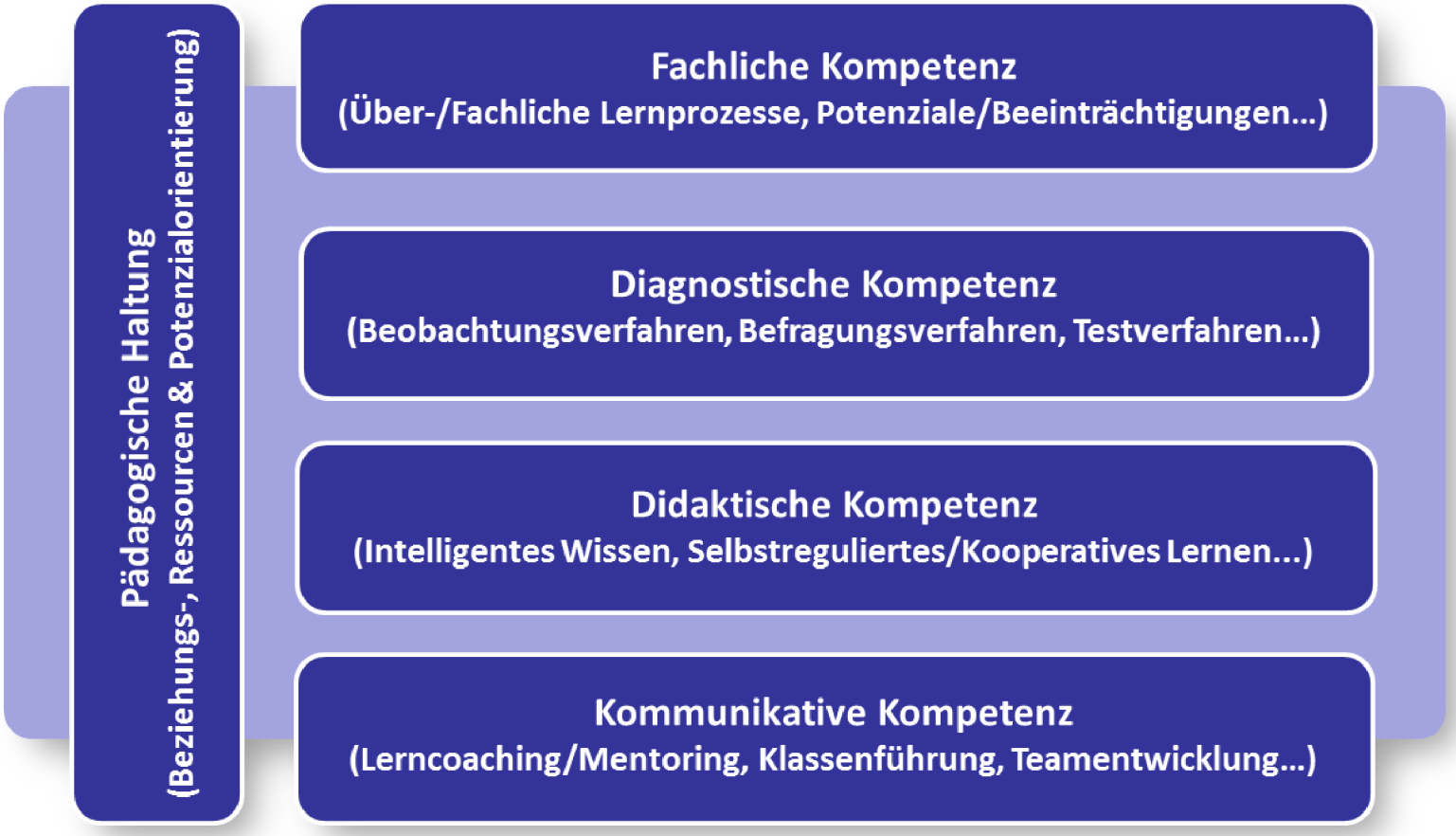
- Akzeleration: d = 0.88
- Zusatzangebote für Hochbegabte: d = 0.39
- Förderklassen für Hochbegabte: d = 0.30

Adaptive Lehrkompetenz

ist die *Fähigkeit von Lehrpersonen*, die Planung und Durchführung des Unterrichts so auf die *individuellen Lernvoraussetzungen* der Schüler und der je gegebenen Situation auszurichten, dass für möglichst viele Schüler *bestmögliche Bedingungen für das Erreichen der Lernziele* bestehen.

Adaptive Lehrkompetenz resultiert aus dem wechselseitigem Zusammenspiel der *Sachkompetenz*, der *diagnostischen Kompetenz*, der *didaktischen Kompetenz* sowie der *Klassenführungskompetenz*.

(Beck et al., 2008)



Adaptive Lehrkompetenz im potenzialorientierten Umgang mit Vielfalt (Fischer et al., 2014)

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Kontakt:

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung
Bispinghof 5-6
D-48143 Münster

Email. lif@uni-muenster.de
Tel. 0049-251-8329320
Fax. 0049-251-8329316

Heterogenität in Schulklassen - Probleme und Möglichkeiten

Prof. Dr. Rainer Dollase, em.
(früher: Uni Bielefeld, Abt. Psychologie)

Enquetekommission „Kein Kind zurücklassen“
Hessischer Landtag, 27.11.15

Wiederholung
Maßnahmen Bildungsgerechtigkeit
28.11.14 (vor einem Jahr)

1. **Vorschulerziehung, Vorverlagerung der Schulpflicht**
2. **kompensatorische Erziehung**
3. **multiprofessionelle Teams**
4. **strukturierte Förderprogramme**
5. **evidenzbasierter Unterricht**

- **Das uralte und weltweite Problem der Individualisierung:**

- …mit mehreren Menschen gleichzeitig Lernfortschritte erzielen.

- Menschen waren und sind immer verschieden.

- Heterogenität kann groß oder klein sein, d.h. sie gibt es in Graden bzw. Unterschieden (z.B. extreme Heterogenität vs. geringe Heterogenität). Heterogenität ist keine dichotome Variable - d.h. keine ja/nein Variable. Das Argument: „Heterogenität haben wir ja immer“ ist also falsch. Richtig ist: Wir haben „kleine“ Heterogenität und „große“ Heterogenität.

-

IPI = individual prescribed instruction

- **Heterogenität ist ein Problem und eine Belastung für Lehrkräfte - keine Erleichterung**

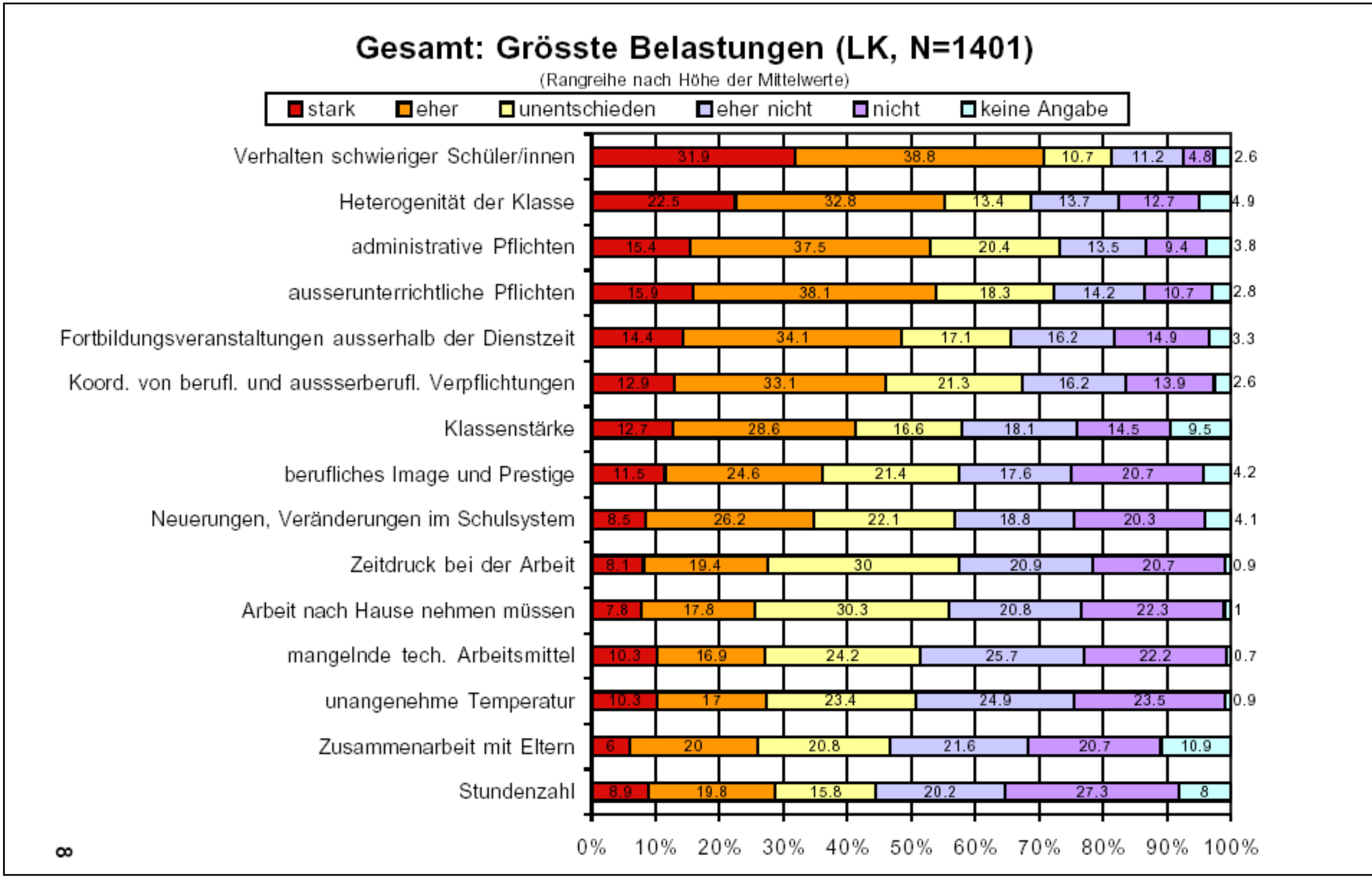


Abbildung 4:

Belastungen von Lehrerinnen und Lehrer im Kanton Basel-Stadt (Ulich, Inversini & Wülser, 2002)

AKTIONSRAT BILDUNG

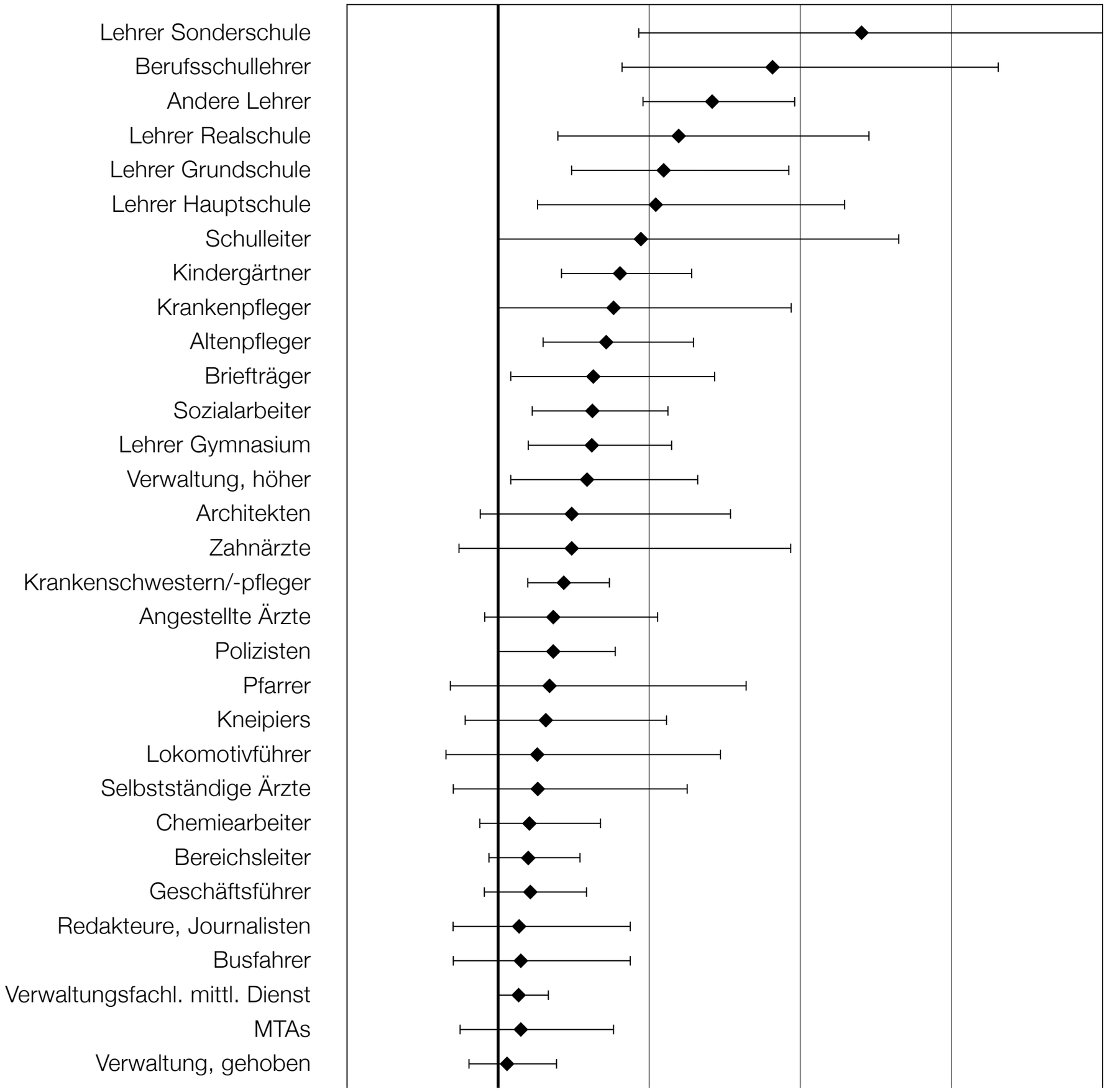
Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal

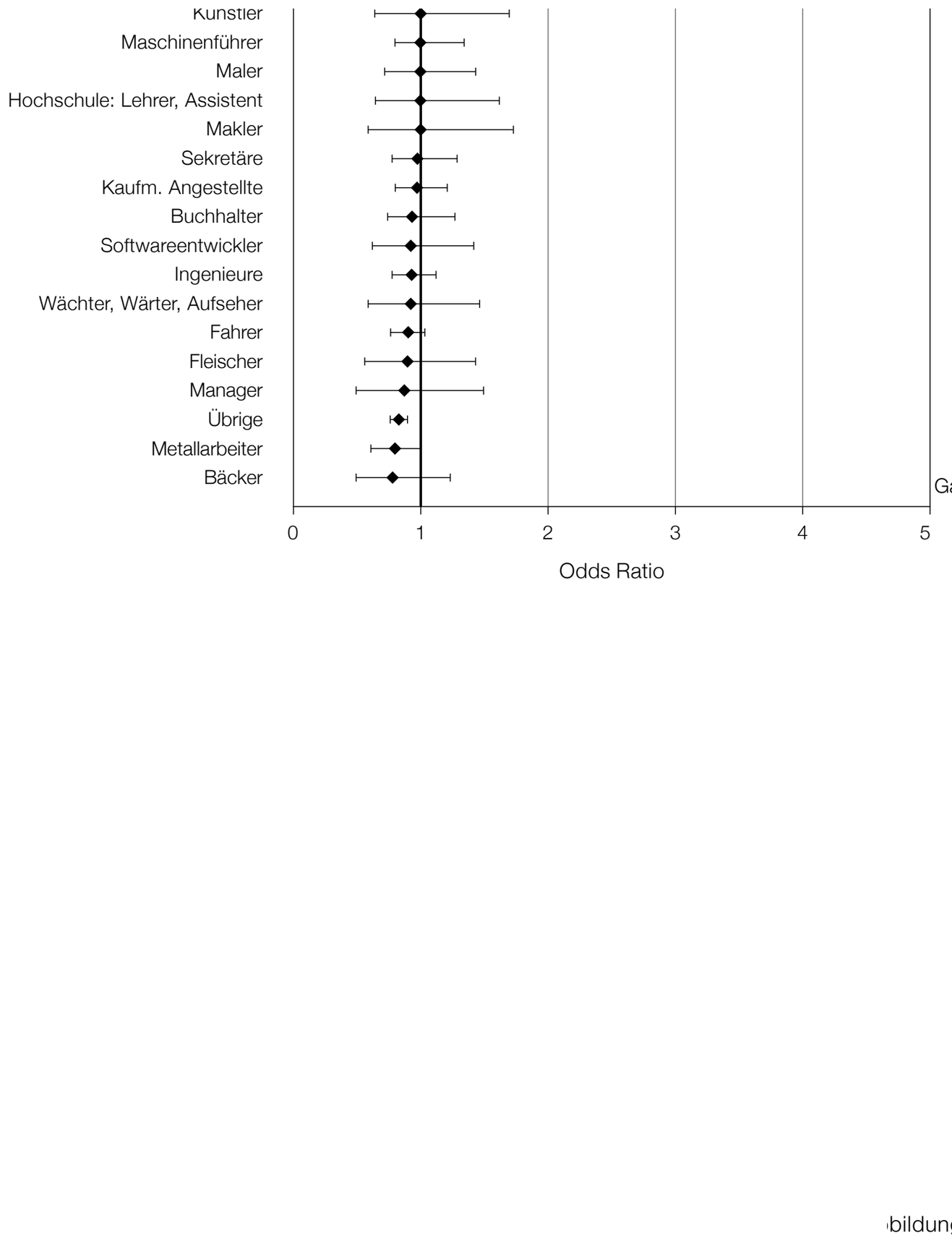
Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung

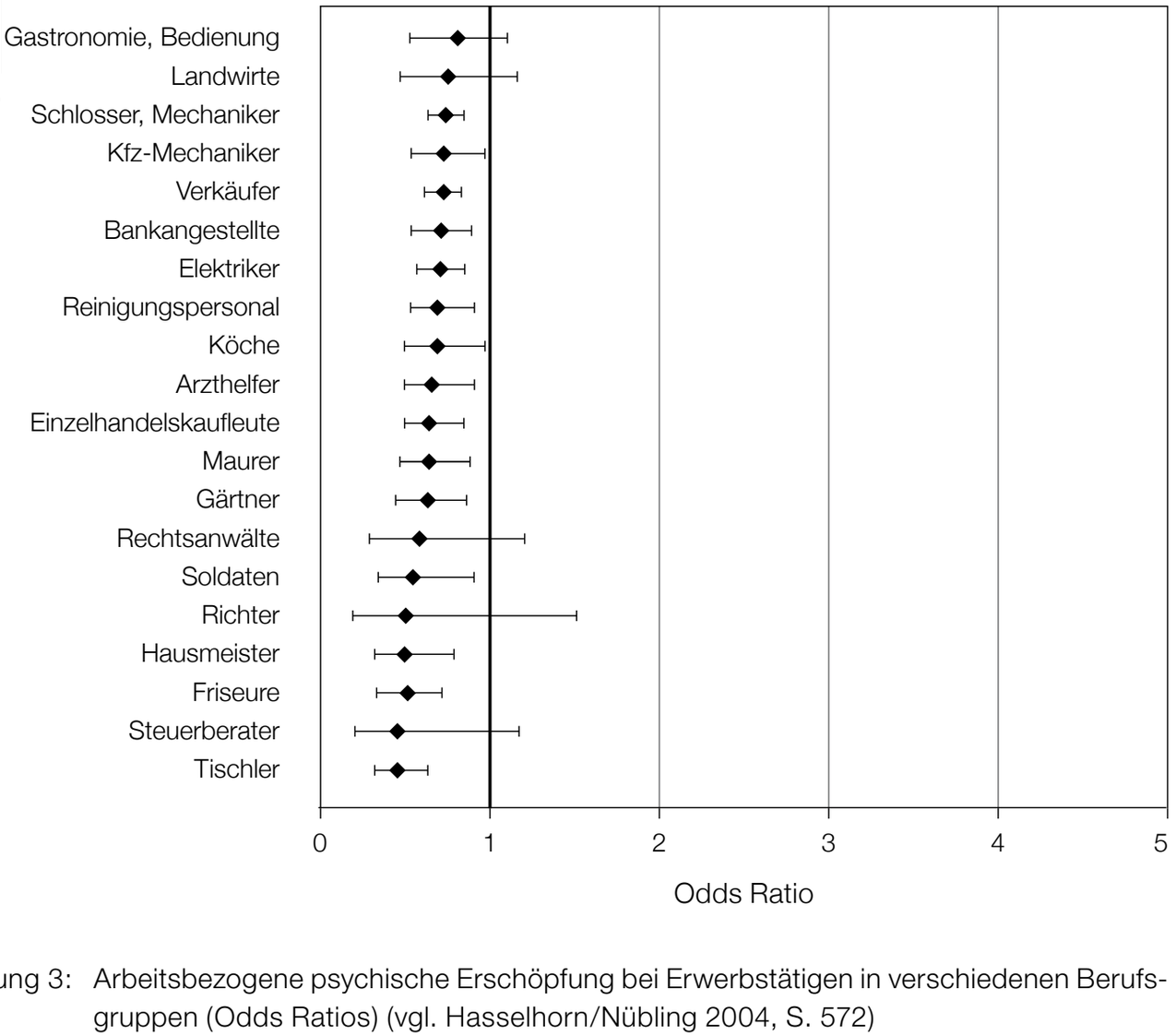
Gutachten

Hans-Peter Blossfeld, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Dieter Lenzen, Manfred Prenzel, Hans-Günther Roßbach, Rudolf Tippelt, Ludger Wößmann
und als externer Experte Dieter Kleiber

2014 im Waxmann Verlag


Lehrer Sonderschule
Berufsschullehrer
Andere Lehrer
Lehrer Realschule
Lehrer Grundschule
Lehrer Hauptschule
Schulleiter
Kindergärtner
Krankenpfleger
Altenpfleger
Briefträger
Sozialarbeiter
Lehrer Gymnasium
Verwaltung, höher
Architekten
Zahnärzte
Krankenschwestern/-pfleger
Angestellte Ärzte
Polizisten
Pfarrer
Kneipiers
Lokomotivführer
Selbstständige Ärzte
Chemiearbeiter
Bereichsleiter
Geschäftsführer
Redakteure, Journalisten
Busfahrer
Verwaltungsfachl. mittl. Dienst
MTAs
Verwaltung, gehoben



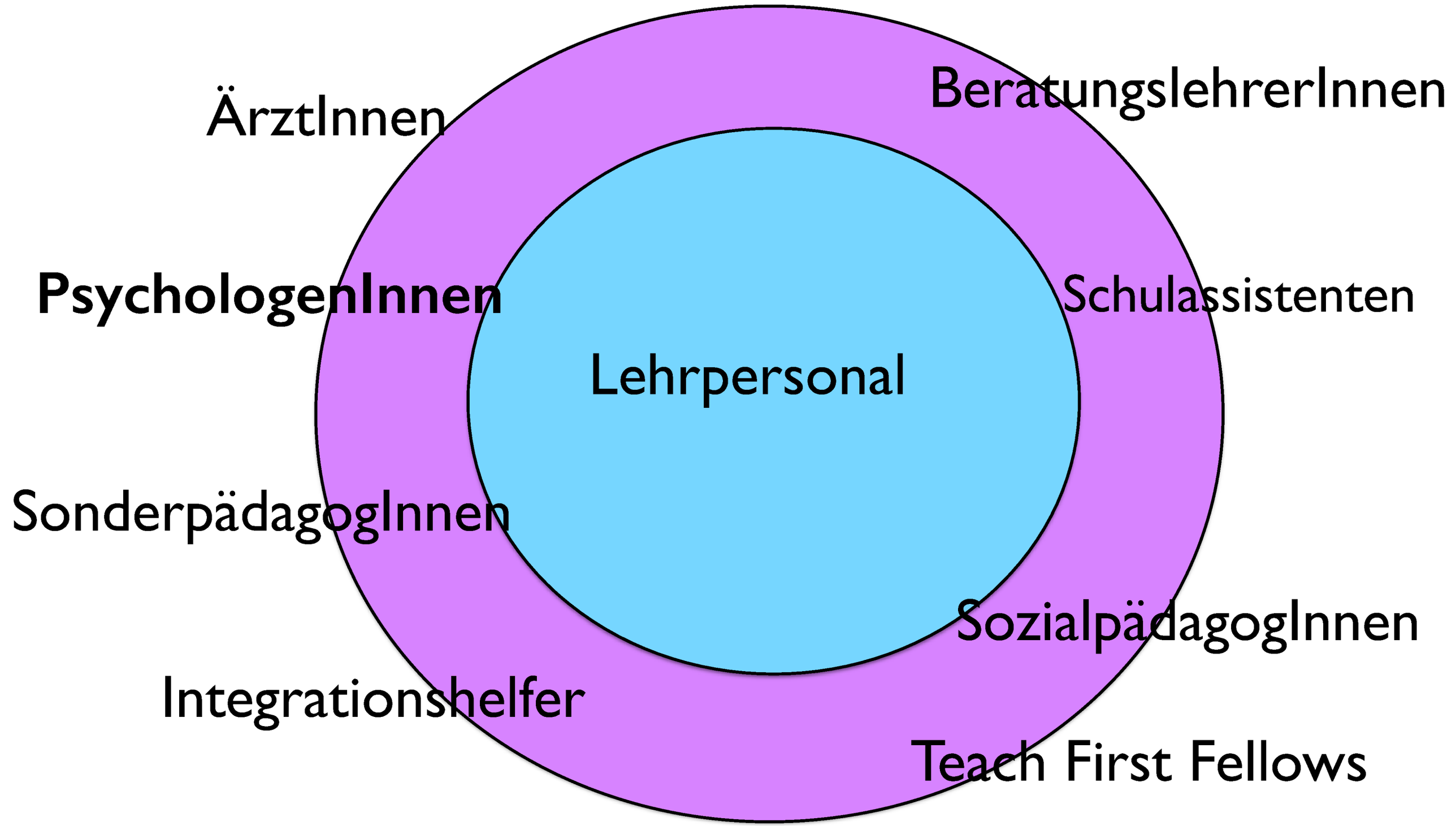


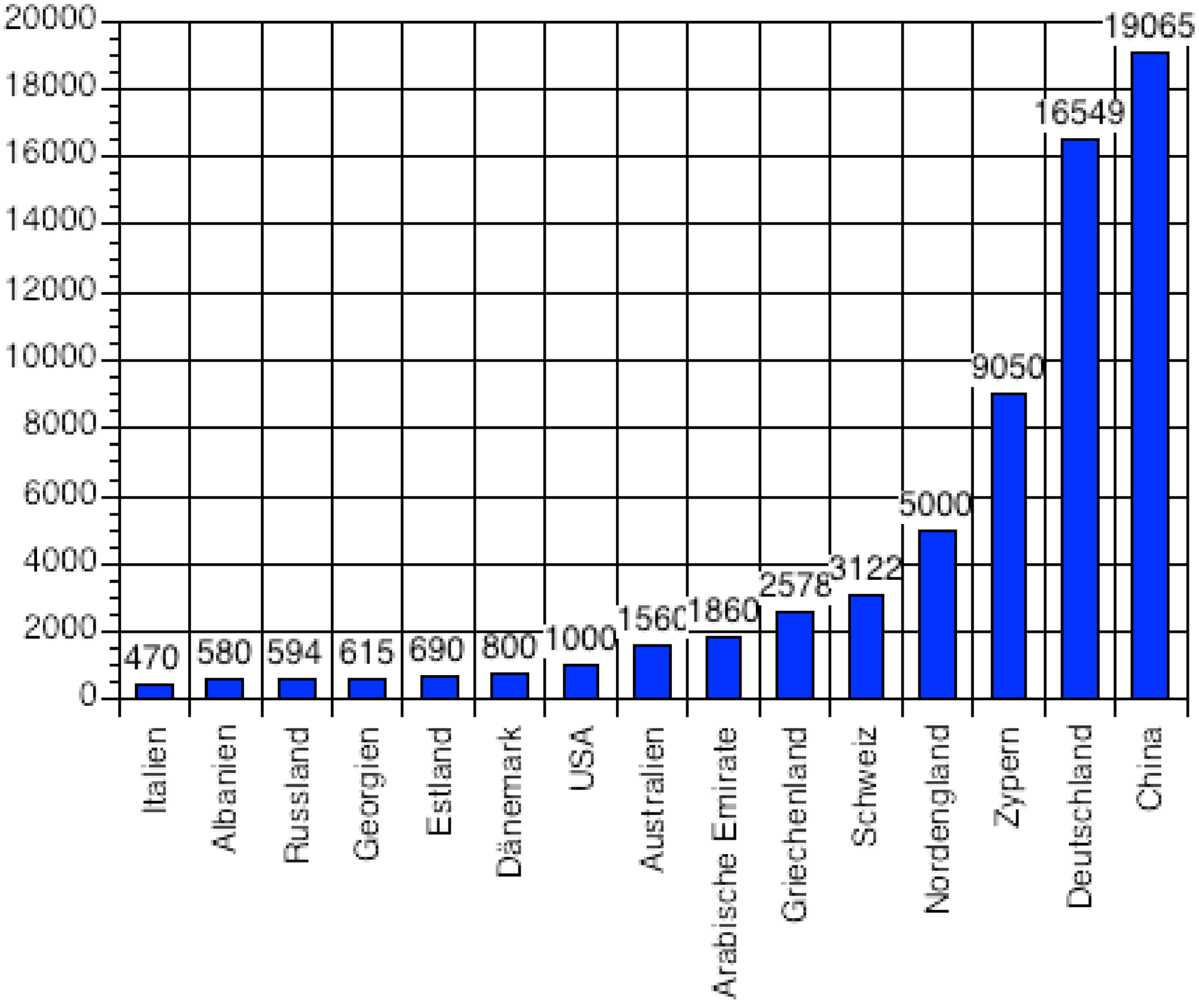
bildung 3: Arbeitsbezogene psychische Erschöpfung bei Erwerbstätigen in verschiedenen Berufsgruppen (Odds Ratios) (vgl. Hasselhorn/Nübling 2004, S. 572)

Komplexität und Heterogenität kosten Energie

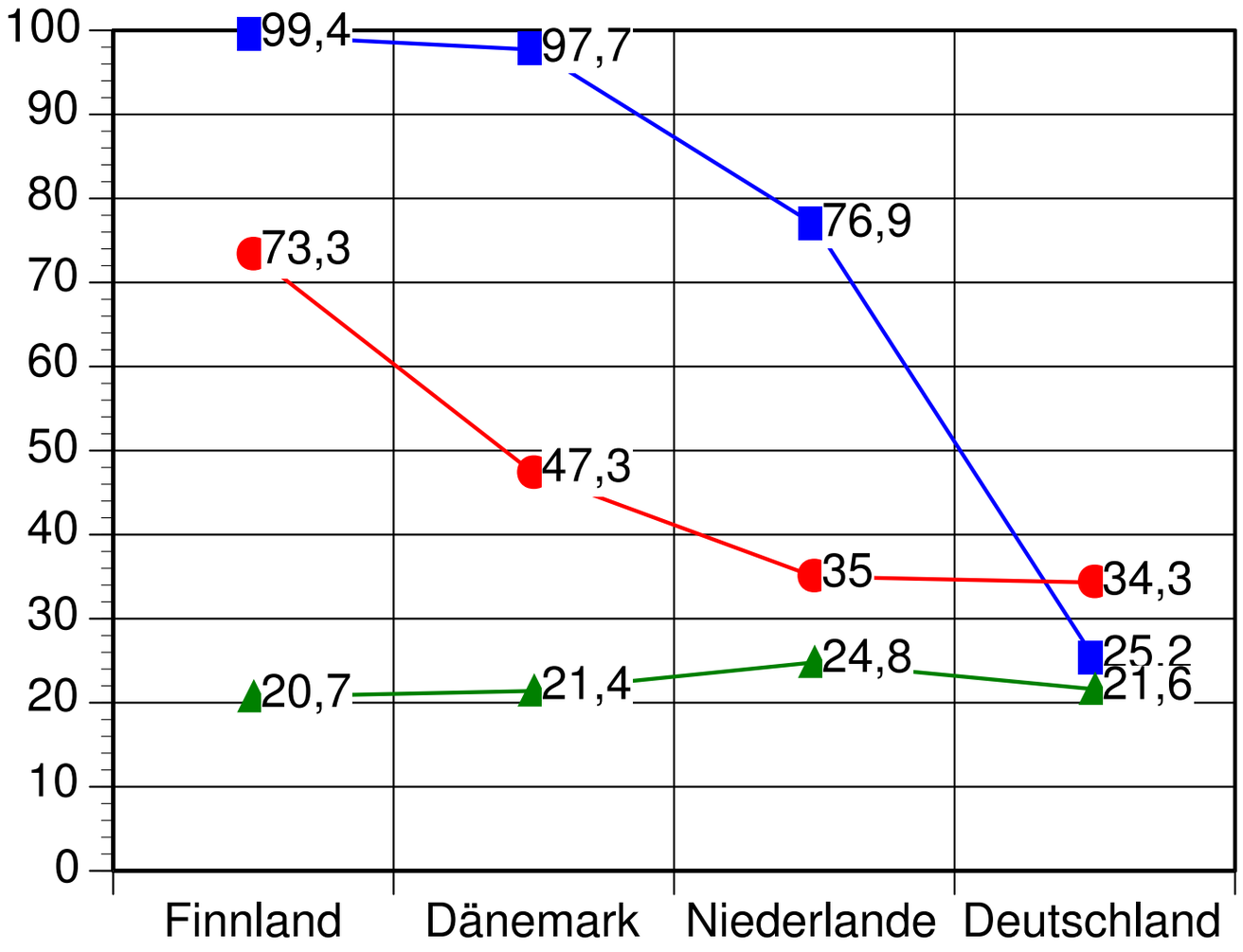
- **Heterogenität kann durch mehr Personal bewältigt werden, was Deutschland massiv fehlt - ein internationaler Rundblick**

Globaler Trend: multiprofessionelle Teams um das Lehren und Lernen herum




20000
18000
16000
14000
12000
10000
8000
6000
4000
2000
0
470
580
594
615
690
800
1000
1560
1860
2578
3122
5000
9050
16549
19065
Italien
Albanien
Russland
Georgien
Estland
Dänemark
USA
Australien
Arabische Emirate
Griechenland
Schweiz
Nordengland
Zypern
Deutschland
China

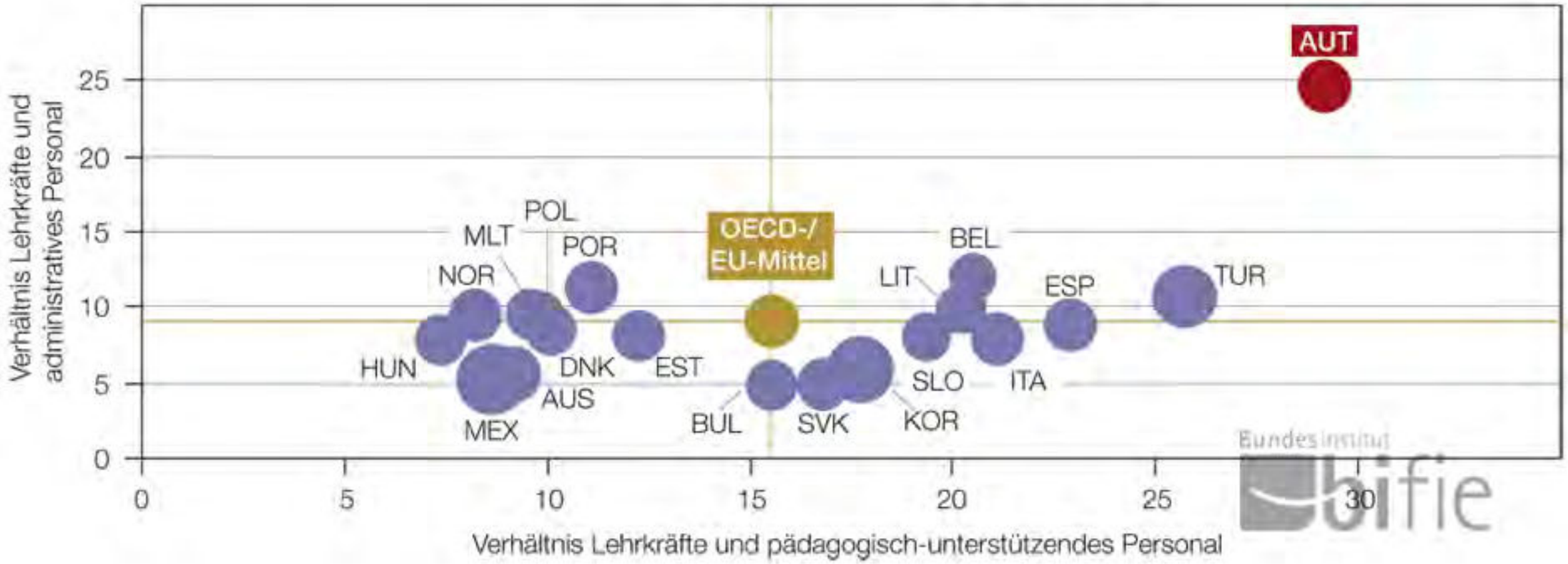
Gleiche Klassengröße - Riesenunterschiede im Unterstützungspersonal - Deutschlands LehrerInnen ohne Hilfe



Lesebeispiel Finnland: 99,4% der LehrerInnen haben einen Spezialisten für Förderungen an ihrer Schule, 73,3% zusätzlich noch Hilfskräfte - die Klassenstärke beträgt 20,7

Quelle: Iglu 2011 im Waxmann Verlag, hätte jeder nachlesen können (S.143)

Verhältnis Lehrkräfte und administratives sowie pädagogisch-unterstützendes Personal: Internationaler Vergleich



Bundesinstitut
bifie

Wenn man die Maßnahmen zur Erleichterung der Individualisierung zusammenfasst, so ist für die Individualisierung der Lernprozesse

1. zusätzliches, multiprofessionelles Personal …

2. eine Verkleinerung der Klassen …

3. Arbeitsteilung (Gruppenteilung) bei Doppelbesetzung nötig.

(Team Teaching ist nach vielen Untersuchungen weniger günstig als Arbeitsteilung (Klassenteilung)).

„Gemeinsam lernen“ als romantisches Schlagwort überdeckt die Probleme der Gruppendynamik und Heterogenität innerhalb einer Schulklasse.

- Alle Bildungsreformen sind „problemproduzierende Problemlösungen“ (Zitat)
- Die äußere Differenzierung und Diskriminierung wird durch eine innere Differenzierung und Diskriminierung beim „gemeinsamen Lernen“ ersetzt.

Probleme der Heterogenität in Schulklassen

1. **Soziale Vergleichsprozesse: In heterogen zusammengesetzten Schulklassen gehen Vergleichsprozesse zu Ungunsten der Motivation und Fähigkeitsselbsteinschätzung der schlechteren und unbeliebteren Schüler aus.**

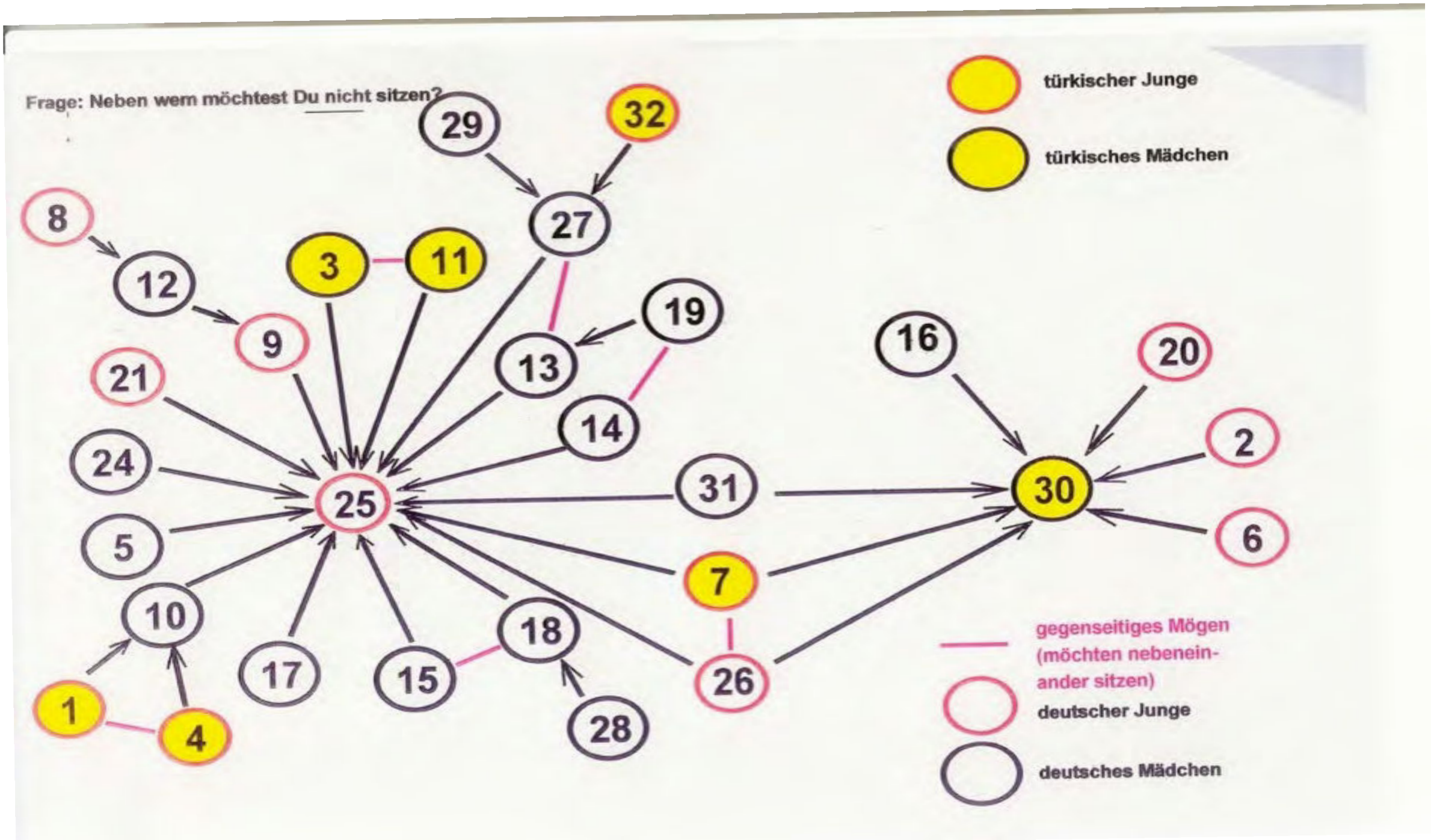
2. **„Soziometrische Strukturen“: In jeder Schulklasse weltweit bilden sich informelle Netzwerke und Strukturen der Sympathie- und Antipathie aus. Die soziometrische Popularität korreliert signifikant und relevant mit der sozialen Herkunft. Außenseiter bleiben in heterogenen Schulklassen meist Schüler, die zu den gesellschaftlichen Verlierergruppen gehören.**

3. **Zusatzkosten materiell und ideell: In heterogenen Schulklassen erfordert die notwendige Differenzierung des Lernens eine Menge an zusätzlichem Arbeitsaufwand - sowie von sämtlichen Schülern ein erhöhtes Maß an Disziplin, Geduld, Selbstbeherrschung und gutem Willen,**

Soziale Vergleichsprozesse

- Festinger „social comparison“
- Schulrelevante experimentelle Forschung: W.U.Meyer (1984) Das Konzept eigener Begabung, Klett-Cotta
- **Faktoren der Demotivation:**
- **Loben für Leistung nach Selbstnorm und nicht nach Sozialnorm**
- **Zuweisung leichter Aufgaben**
- **ungebetene Hilfeleistung**
- **…sind Signale „Ich halte Dich für weniger begabt“ - Demotivierung**

Soziometrische Netzwerke in jeder Klasse : Außenseiterbildung



- Das Argument „Soziometrische Strukturen haben wir ja in jeder Klasse/Gruppe“ ist nicht hinreichend: beim „gemeinsamen Lernen“ ist die Wahrscheinlichkeit größer, daßß die „schlechteren“ Schüler, die „Unterschichtkinder“, die „inkludierten Schüler“ einben niedrigeren soziometrischen Status haben, d.h. von den besser situierten, gesunden und fitten Schülern vernachlässigt bzw. informell abgelehnt werden.

Zusatzkosten:
Was brauchen Schüler und SchülerInnen, um Gruppen/Klassen zu ertragen?

(Dollase, 2014, GRUO, S.10-11)

- **Indolenz,** d.h. Schmerzfreiheit gegenüber Ablehnung und ungünstigen Vergleichen, Störungen, Verlieren. Der Schüler muss unempfindlich werden gegen Schulversagen, desensibilisiert, er darf sich über das Verlieren, die ausbleibende Anerkennung oder das Ausgrenzen nicht aufregen. Er muss es stoisch ertragen können oder aber seine Frustration beherrschen. Abneigungen gegen andere Schüler, Ärger über Beleidigungen muss er schnell vergessen oder aber perfekt beherrschen können.
- **Willigkeit,** d.h. Schülern und Schülerinnen müssen sich führen lassen können, sie sind führbar, sie lassen sich begeistern, sie tun das, was man ihnen sagt, sie sind gehorsam und sie sind formbar. Unterricht kann nur wirken, wenn die Schüler mitmachen.
- **Geduld,** d.h. sie müssen warten können, sie müssen Rücksicht nehmen können, sie müssen Leerlauf ertragen können, sie müssen asynchrone Vorgänge erdulden können, sie müssen mit Unterforderung aber auch mit Überforderung zurechtkommen, sie müssen Bedürfnisse aufschieben. Leerlauf dürfen sie nicht nutzen um zu stören.

- **Binnendifferenzierung ist eine Problembeschreibung und keine Lösung, sie birgt Gefahren der Inaktivität, Diskriminierung und von unvollständigen Lernprozessen**

- Wenn ja, dann drohen drei Gefahren:

- **1. Inaktivität**

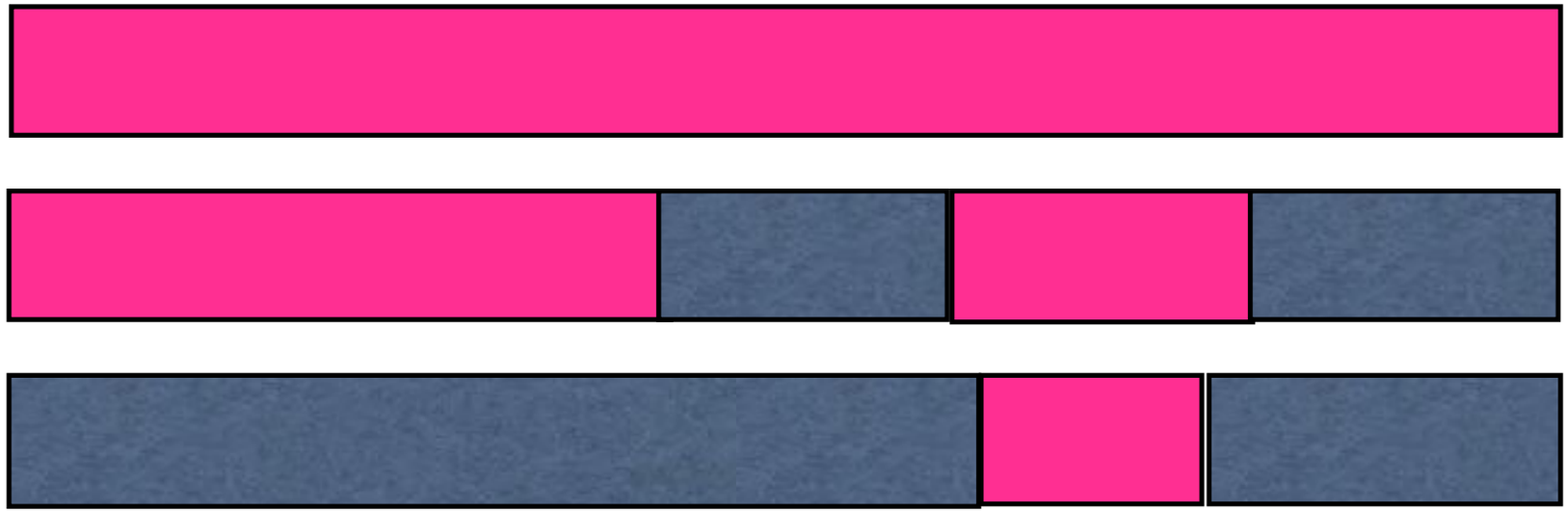
- **2. Diskriminierung bei Aufgabenzuweisung und Hilfe**

- **3. Unvollständige, falsche und unnütze Kontrolle**

Inaktivitätsgefahr:

Gruppenarbeit 5 SuS

(Beschäftigungsgrad rot = beschäftigt)



Aufgabenzuweisung bei innerer Differenzierung
(Diskriminierungsrisiko)

- Gruppeneinteilung durch Lehrkraft (mind. „1 starker, mind. 1 schwacher“) bzw. durch vorher festgelegte Gruppen (öffentlich)

- Tagesplan individuell erstellt (für vergl. Gruppen von Schülern) - Differenzierungsweg liegt für jeden S fest (festgelegt, kann nicht-öffentlich oder öffentlich verteilt werden)

- Weitere Aufgaben auf selbem Zettel (private Selbstentscheidung)

- Weitere Aufgaben kann man sich holen (liegen aus)(öffentliche Selbstentscheidung)

- „Wer schon fertig ist, kann weitere Aufgaben bei der Lehrerin bekommen“ (Differenzierung nach oben) (öffentliche Selbstentscheidung)

Probleme bei Hilfeleistung und Kontrolle der Richtigkeit bei sog. „selbständigem“ Lernen

- Problem der sozial und emotional motivierten Meldung bei S Selbstmeldung, Wer traut sich? Melden sich die, die es nötig haben? Welche Motivation noch möglich?

- Problem der kognitiv richtigen Selbsteinschätzung - kann S merken, was richtig und falsch ist?

- Problem des Wartens auf Hilfe - S stehen in Reihe vor der Lehrerin, Helfertafelanschrieb o.ä.

- diagnostisches Problem - Bekomme ich mit, wer welche Probleme tatsächlich hat?

- Redundanzproblem - Wie oft muss ich dasselbe sagen?

- Kontrollbogenproblem - Ist die Mitteilung der richtigen Lösung instruktiv? Bringt sie den S voran?

- Erstaunliche Ergebnisse bei Binnendifferenzierung:

- Nuthall (2007):

- 80% des Feedbacks in Grundschulen kommt von anderen Schülern - aber 80% davon ist falsch.

- Ohne explizite Kontrollphase und Feedback kein Lernfortschritt (Hattie 2009 für Feedback d= 0,75)
- evtl. im Schlusskreis durchführen (weiteres Diskriminierungsrisiko)

Das Fazit kann also nur lauten, dass die individualisierte Instruktion keine sonderlich positiven Effekte hat.

Das kann auch daran liegen, dass man in einem Unterricht mit der gesamten Klasse alle Erklärungen des Lehrers und alle Schülerprobleme und Schülerantworten erfahren kann.

Im individualisierten, binnendifferenzierten Unterricht erfahren alle Schüler nicht dasselbe, sondern Partielles oder Individualisiertes. Nur im lehrerzentrierten Klassenunterricht erfahren potentiell alle alles.

- Leistungsbeurteilung in heterogenen Klassen

Ein Beispiel: Für das Fach Mathematik könnte ein Zeugnis wie folgt aussehen:

Mathematik:
Schriftliche Arbeiten: 3; 3; 2
Vergleichsarbeiten: Der Schüler erreichte den Prozentrang 65 in der landesweiten Vergleichsarbeit (leicht überdurchschnittlich)

Tests: Der Schüler erreichte im "Test für mathematisches Verständnis" den Wert 110 (Standardwert, leicht überdurchschnittlich).
Mündliche Mitarbeit: Ein stiller Schüler, der sich selten meldet.
Führung im Unterricht: Aufmerksam und unauffällig

Heftführung: Sorgfältig, der Schüler gibt sich sehr viel Mühe.
Referate: Der Schüler hat zwei Referate gehalten. Titel: "Das Fünfersystem" und "Wie lese ich ein Kursbuch?" im Rahmen eines interdisziplinären Projekts "Wir planen eine Klassenfahrt"
Sonderaufgaben: Der Schüler hat sich bei der Herstellung von Material für den Mathematikunterricht sehr engagiert.
Selbstbeurteilung: Der Schüler hält sich für "einigermaßen gut", ihn interessiert Mathematik sehr.
Lernfortschritt: Der Schüler hat im Wesentlichen den Lernfortschritt, der für die erste Hälfte des 4. Schuljahres in den Richtlinien vorgesehen ist, erreicht. Er beherrscht die Fähigkeiten: Bruchrechnen, Flächengestalt von räumlichen Körpern, Punkt- und Strichrechnung kombiniert und anschauliche Gleichungen mit einer Unbekannten
Stärken: Der Schüler ist im Kopfrechnen überdurchschnittlich gut .

Mehrperspektivische Leistungsbeurteilung

1. **Verbreiterung der Beurteilungsfelder.**

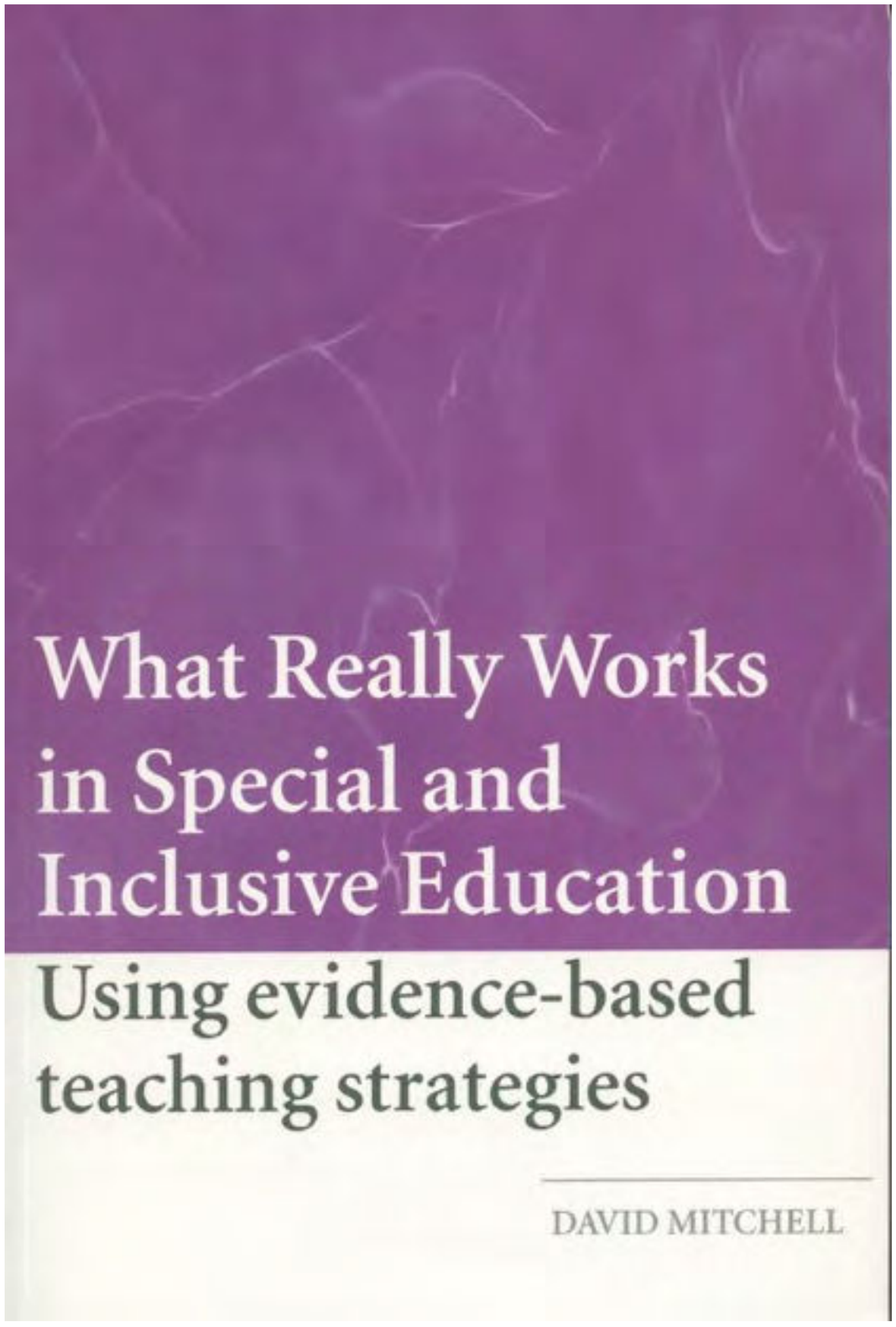
2. **Mehrperspektivische Diagnostik.**

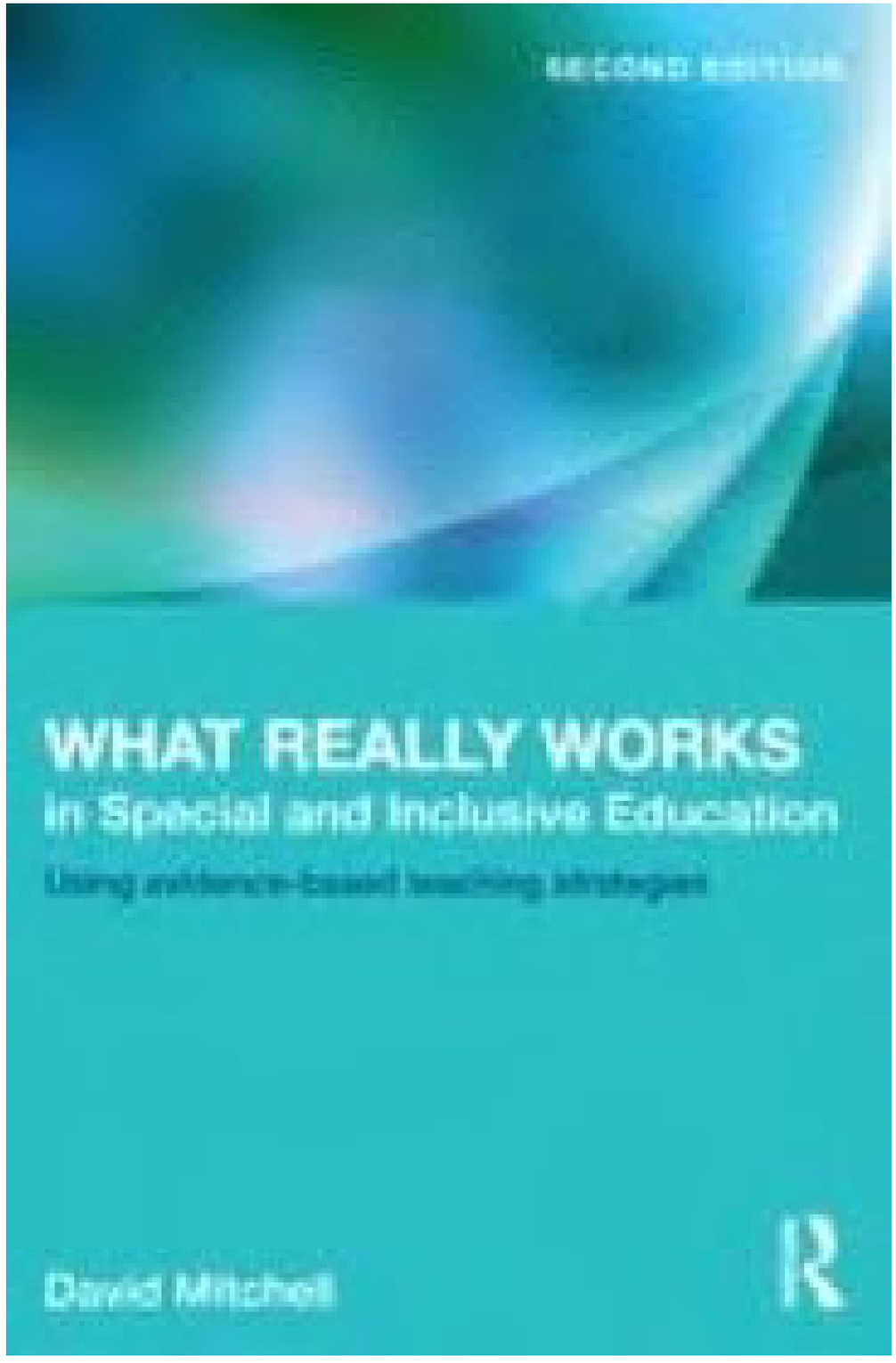
3. **Stärkenorientierte Dokumentation.**

4. **Keine Reduktion bzw. Komprimierung der Informationsfülle, also keine Gesamtzensur für das Fach.**

5. **Reversibilität der Beurteilungskommunikation.**

- Unterrichtsformen, die auch für schwache Lerner geeignet sind.





Mitchell, 2008, 2014

- **direct teaching (Hattie, 2009, S. 205/206)**
- learning intentions
- success criteria
- build commitment and engagement
- how the teacher should present the lesson
- guided practice
- closure
- independent practice

- Mitchell 2008 - direct instruction (DI)

- „Research studies have consistently shown that DI has a positive effect across a range of learners and across various subject areas“

- d Werte von 4 Metaanalysen: 0,85 - 0,90 - 0,82 - 0,84

Alle strukturierten Arten von Unterricht sind - den Erfahrungen der empirischen Forschung folgend - auch für „schwache Lerner“ geeignet

- **Ein psychologisch-politischer Ausblick: Curriculare Unterstützung der Benachteiligten…**

Eine politische Unterstützung kann bestenfalls darin bestehen, die typischen Bildungs-Interessen der sozioökonomisch benachteiligten Schichten curricular zu unterstützen.

Wie man die Bildungsunterschicht benachteiligt:

1. Maßnahme: Mündliche Mitarbeit wichtig machen.

2. Maßnahme: Schulfächer für den Nachwuchs der Bildungsschicht vermehren.

3. Maßnahme: Wir beurteilen Kompetenz statt verstandenes und präsentes Wissen.

4. Maßnahme: Unterrichtsformen durchsetzen, die dem Nachwuchs der Bildungsschicht besser liegen.

ENDE