

Ingvelde Scholz

# Das heterogene Klassenzimmer

Differenziert unterrichten

V&R

Für die Unterrichtspraxis modifizierte Fassung  
von UTB 3401: Pädagogische Differenzierung.





Ingvelde Scholz

# **Das heterogene Klassenzimmer** Differenziert unterrichten

Mit 16 Abbildungen und 15 Tabellen

2., unveränderte Auflage

Vandenhoeck & Ruprecht

In Dankbarkeit dem Friedrich-Schiller-Gymnasium Marbach am Neckar sowie dem Schulleiter Günter Offermann gewidmet, die ein ermutigendes Beispiel dafür sind, wie der Umgang mit der erfrischend bunten Vielfalt im ganz normalen Unterrichts- und Schulalltag gelingen kann.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-647-70133-2

Umschlagabbildung: Monkey Business Images/Shutterstock.com

© 2016, 2012, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 3, D-37073 Göttingen/  
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U. S. A.

[www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Produced in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

## Inhalt

Vorwort .....	7
<b>1. Heterogenität und Differenzierung</b> .....	9
1.1 Dimensionen und Aspekte der Heterogenität .....	9
1.2 Bildungspolitische Entwicklung .....	13
1.3 Kompetenzorientiertes Lernmodell .....	17
<b>2. Diagnose- und Förderverfahren</b> .....	21
2.1 Aufgaben und Ziele .....	21
2.2 Gütekriterien .....	24
2.3 Stolpersteine und Meilensteine .....	25
2.4 Qualitätszyklus .....	26
2.5 Kriterien und Kompetenzbereiche .....	27
2.6 Phasen und Instrumente .....	27
<b>3. Innere Differenzierung</b> .....	33
3.1 Unterrichtsmaterialien .....	33
3.2 Unterrichtsformen .....	45
3.3 Sozialformen .....	51
3.4 Jahrgangübergreifende Lerngruppen .....	57
<b>4. Äußere Differenzierung</b> .....	60
4.1 Schulklassen mit besonderem Profil .....	61
4.2 Differenzierung nach Entwicklungsstand .....	65
4.3 Leistungshomogenere Lerngruppen .....	75
4.4 Geschlechtshomogene Lerngruppen .....	77
4.5 Monoedukation oder Koedukation? .....	85
4.6 Mädchen- und Jungenschulen? .....	87
4.7 Geschlechtersensible Koedukation .....	88
<b>5. Differenzierte Leistungsbeurteilung</b> .....	91
5.1 Bildungspolitischer Kontext .....	91
5.2 Kompetenzorientierter Leistungsbegriff .....	91
5.3 Bezugsnorm der Leistungsbeurteilung .....	94
5.4 Mögliche Stolpersteine .....	95
5.5 Perspektiven .....	96
5.6 Umsetzung in der Beurteilungspraxis .....	97
5.7 Differenzierte Schülerleistungen .....	102

---

<b>6. Impulse für die Schulentwicklung</b> .....	108
6.1 Personalentwicklung .....	109
6.2 Unterrichtsentwicklung .....	113
6.3 Organisationsentwicklung .....	118
<b>Anhang</b> .....	123
Glossar .....	123
Literatur .....	124
Die Autorin .....	131

## Vorwort

Gleichen Schritt und Tritt zu verlangen beachtet nicht die unterschiedliche Anstrengung für kleine und große Beine. Auch im Intellektuellen und Geistigen bedeuten Gleichschritt und Gleichtakt die Schwächung der Schwächeren und die Behinderung der Stärkeren. (Ruth Cohn, 1993)<sup>1</sup>

Jedes Klassenzimmer ist so heterogen wie die Schüler und Schülerinnen<sup>2</sup>! Als Lehrkräfte erfahren wir tagtäglich die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf ihre Lernvoraussetzungen, ihr Leistungsvermögen, ihre Motivation, ihre Interessen usw. Die Antwort auf die zunehmende Heterogenität in den Schulklassen ist differenzierter Unterricht. Er bietet die Chance, möglichst vielen Kindern und Jugendlichen in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht zu werden.

Zu Recht gilt der erfolgreiche Umgang mit Vielfalt seit vielen Jahren als ein wesentliches Kriterium für Unterrichtsqualität und Schulerfolg.<sup>3</sup> Auch beim Schulwettbewerb »Der Deutsche Schulpreis«, bei dem jedes Jahr die besten deutschen Schulen ausgezeichnet werden, wird der Umgang mit Vielfalt als einer der sechs wesentlichen Qualitätsbereiche angeführt, an denen sich Unterrichts- und Schulqualität messen lassen muss.

Doch die Umsetzung in der Praxis scheint durch die äußeren Rahmenbedingungen rasch an ihre Grenzen zu stoßen: Raumnot, Klassengröße und zu wenig geeignete Materialien werden oft als Argumente gegen die Realisierbarkeit eines differenzierenden Unterrichts ins Feld geführt. Hinzu kommt, dass das Thema Umgang mit Heterogenität vor allem in den weiterführenden Schulen oft ein Schattendasein führt. Diese Lücke möchte das vorliegende Buch schließen, indem es anhand zahlreicher erprobter und bewährter Beispiele aus der Unterrichtspraxis zeigt, wie man mit vertretbarem Aufwand und mit dem »ganz normalen pädagogischen Handwerkszeug« sinnvoll und effektiv differenzieren kann.

Das Buch wird mit einem Blick in das heterogene Klassenzimmer eröffnet: Das erste Kapitel skizziert grundlegende Aspekte und Dimensionen der Heterogenität sowie bildungspolitische Reaktionen auf die pädagogische Vielfalt.

Die Kapitel 2–6 sind dem differenzierten Umgang mit der Heterogenität im Unterrichts- und Schulalltag gewidmet:

- Diagnose- und Förderverfahren
- Innere Differenzierung

---

1 Zitiert nach: Cohn/Terfurth (1993), 174.

2 Immer dann, wenn im Folgenden gelegentlich nur die männliche Form verwendet wird, geschieht dies aus Gründen der Lesbarkeit. Selbstverständlich ist die weibliche Form immer mitgemeint.

3 Eckert (2004), in: Meyer (2004), 86–103; Helmke (2003), 72–74.

- Äußere Differenzierung
- Differenzierte Leistungsbeurteilung
- Impulse für die Schulentwicklung

Die Ausführungen werden mit zahlreichen Beispielen aus der Unterrichtspraxis veranschaulicht. Darüber hinaus findet der Leser für die konkrete Arbeit an der eigenen Schule immer wieder Impulse, die zum Nachdenken, zur Vertiefung sowie zur praktischen Umsetzung einladen. Statt einer passiven Konsumentenrolle kann der Leser also einen aktiven Part übernehmen, indem er bei einzelnen Aspekten erste Schritte von der Theorie zur Praxis wagt. Dieser interaktive Ansatz stellt sicher, dass die Ausführungen der Autorin in die Unterrichtspraxis einfließen und zu einer differenzierten Schulkultur beitragen.

Leser, die bei der Lektüre neugierig geworden sind und noch mehr in die Tiefe gehen möchten, finden am Ende eines jeden Kapitels entsprechende Literaturhinweise.

Was wir zu lernen haben, ist so schwer und doch so einfach und klar:  
Es ist normal, verschieden zu sein. (Richard von Weizsäcker, 1993)<sup>4</sup>

Schwäbisch Gmünd, im Februar 2012

*Ingvelde Scholz*

---

4 Zitat aus der Ansprache von Bundespräsident a. D. Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte am 1. Juli 1993 im Gustav-Heinemann-Haus in Bonn

# 1. Heterogenität und Differenzierung

*Wenn Bildungspolitiker und Pädagogen sich über Heterogenität in Schule und Unterricht äußern, haben sie bisweilen recht unterschiedliche Blickwinkel. Deshalb soll es in diesem Kapitel zunächst darum gehen, den Begriff Heterogenität mit seinen vielfältigen Facetten zu beleuchten. Anschließend werden bildungspolitische Entwicklungen und didaktische Modelle der inneren und äußeren Differenzierung skizziert, mit denen man der Heterogenität der Schülerschaft gerecht zu werden versucht.*

Der Begriff Heterogenität hat im griechischen Adjektiv heterogénés seine Wurzeln, das aus heteros (= verschieden) und gennáo (= erzeugen, schaffen) zusammengesetzt ist.<sup>1</sup> Im pädagogischen Kontext meint Heterogenität die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ein oder mehrere Merkmale.

## 1.1 Dimensionen und Aspekte der Heterogenität

In der Schule und im Unterricht treten verschiedene Dimensionen der Heterogenität zutage, die für die Diagnoseverfahren und Differenzierungsmaßnahmen von Bedeutung sind:

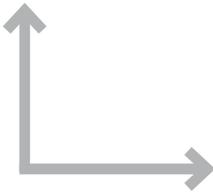
- *Vertikale Heterogenität:* Das unterschiedliche Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler zeigt sich in vielen Arbeitsbereichen des Unterrichts, sobald die Quantität und Komplexität der Anforderungen gesteigert wird.
- *Horizontale Heterogenität:* Den unterschiedlichen Interessen, Lernwegen und Zugangsweisen der Schüler zu einem Thema oder einer Aufgabenstellung wird in der Schule oft zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl gerade darin oft der Schlüssel zum Lernerfolg liegt.

---

<sup>1</sup> Prenzel (2005), in: Bräu/Schwerdt (2005), 20.

**Vertikale Heterogenität**

Unterschiede im Leistungsniveau

**Horizontale Heterogenität**

Unterschiede in den Interessen, Lernwegen etc.

Neben den gerade aufgeführten interindividuellen Differenzen gibt es intraindividuelle Unterschiede. So hat ein Schüler z. B. hervorragende Grammatikkenntnisse, aber große Lücken im Wortschatz. Ein anderer interessiert sich für Musik, findet aber zu politisch-historischen Themen keinen Zugang. Ein dritter kann die inhaltlich-fachlichen Anforderungen leicht erfüllen, hat jedoch Schwierigkeiten im Sozialverhalten usw.

Sowohl die interindividuelle als auch die intraindividuelle Heterogenität können sehr breit gestreut sein:<sup>2</sup>

- In einer Grundschulklasse kann die *interindividuelle Variabilität* mehrere Jahre betragen: So kann z. B. das Entwicklungsalter der Kinder im Hinblick auf die Lesekompetenz von 5 ½ Jahren bis zu 8 ½ Jahren reichen.
- Auch die *intraindividuelle Variabilität* kann große Differenzen aufweisen: Ein Kind im Alter von 10 Jahren kann im Hinblick auf die sprachliche Kompetenz ein Entwicklungsalter von 12 Jahren, im Hinblick auf das logische Denken hingegen ein Entwicklungsalter von 8 Jahren haben.

**Impuls zum Nachdenken**

Stellen Sie sich eine konkrete Lerngruppe in Ihrem Unterrichtsalltag vor und beschreiben Sie möglichst genau die Heterogenität der Lerngruppe.

Welche Empfindungen löst die Vielfalt in Ihnen aus?

(Wie) Reagieren Sie in Ihrem Unterricht auf die Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen?

In einer heterogenen Lerngruppe können sich die Schülerinnen und Schüler in vielfältiger Weise voneinander unterscheiden.

Einige Aspekte der bunten Vielfalt seien im Folgenden genannt:

- *Kulturelle und nationale Identität*: Die Schüler einer Klasse haben möglicherweise eine unterschiedliche kulturelle und nationale Identität – ein Aspekt,

<sup>2</sup> Vgl. im Folgenden Largo/Beglinger (2009), 284–285.

der vor allem bei der Frage der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von großer Bedeutung ist.<sup>3</sup>

- *Religiöse Sozialisation*: Die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen kann in einzelnen Klassen und Schularten stark differieren, sodass der interreligiöse und interkonfessionelle Dialog in Schule und Unterricht zunehmend an Bedeutung gewinnt.<sup>4</sup>
- *Familiärer und sozioökonomischer Kontext*: Sowohl in Deutschland als auch in Österreich und in der Schweiz werden der schulische und berufliche Erfolg maßgeblich von der sozialen Herkunft eines Menschen bestimmt. Die einschlägigen deutschsprachigen Studien zeigen sehr deutlich, dass vor allem Kinder aus bildungsfernen Schichten von Ausgrenzung und massiver Benachteiligung betroffen sind.<sup>5</sup>
- *Kenntnisse und Lernvoraussetzungen*: Viele Kinder kommen mit unterschiedlichen Kenntnissen und Lernvoraussetzungen in die Grundschule. Bereits zu Schulbeginn weisen sie eine bisweilen stark differierende Sprachkompetenz auf. Zu Recht plädieren die Experten deshalb für entsprechende Maßnahmen im Bereich der vorschulischen Frühförderung.<sup>6</sup>
- *Lernwege und Lernstrategien*: Immer wieder kann man im Unterricht die Beobachtung machen, dass Schüler auf unterschiedliche Art und Weise ein Thema erschließen oder die Ergebnisse eines Lernprozesses zusammenfassen.
- *Lern- und Arbeitsverhalten*: Manche Kinder und Jugendliche verfügen über ein gutes Zeitmanagement, sind wohl organisiert, arbeiten zielgerichtet und legen eine enorme Ausdauer an den Tag. Andere hingegen können nur mit Mühe ihre Materialien zusammenhalten und ordnen, trödeln herum oder lassen sich schnell entmutigen. Das hat nicht selten zur Folge, dass einige Schüler Aufgaben in Windeseile erledigen, während andere gerade erst anfangen.
- *Leistungsmotivation*: Die Lust und die Freude am Lernen – eine wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg – sind nicht bei allen Schülern in gleicher Intensität anzutreffen und können von Fach zu Fach und von Inhalt zu Inhalt differieren und sind mitunter auch vom Lehrer abhängig.
- *Erfolgs- und Misserfolgsattribution*: Kinder und Jugendliche haben unterschiedliche Erklärungsmuster für ihre Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse. Ob sie ihre guten oder schlechten Ergebnisse in der Schule eher äußeren oder inneren Faktoren zuschreiben, hat bekanntermaßen gravierende Konsequenzen für das Selbstwertgefühl und das Lernverhalten.<sup>7</sup>

3 Vgl. besonders Tanner u. a. (2006)

4 Burrichter (2005)

5 Hartmann (2002); Maaz/Baumert/Cortina (2008)

6 Wellenreuther (2009)

7 Vgl. dazu Möller (2001)

- *Temperamentsunterschiede*: Kinder zeichnen sich durch unterschiedliche Temperamente aus, was für Eltern und Lehrkräfte eine besondere Herausforderung darstellt.<sup>8</sup> Im schulischen Kontext können Temperamentsunterschiede weitreichende Folgen haben: Während Lehrkräfte extrovertierte Schüler in der Regel als intelligenter einschätzen und entsprechend unterstützen und herausfordern, neigen sie bei introvertierten und ängstlichen Kindern eher dazu, diese zu unterschätzen und ihnen weniger zuzutrauen.<sup>9</sup> Dies kann für die Entwicklung der betroffenen Kinder und Jugendlichen weitreichende Konsequenzen nach sich ziehen.
- *Geschlechtsbedingte Unterschiede*: In jüngster Zeit geraten die geschlechtsbedingten Unterschiede verstärkt in den Fokus, nachdem über viele Jahrzehnte eine geschlechtsindifferente Sichtweise vorherrschte. Kapitel 4 widmet dieser Thematik einen längeren Abschnitt.

### Impuls für die Unterrichtspraxis

Um die Heterogenität einer Klasse zu erfassen, können Sie in einer Klasse, die Sie neu übernommen haben bzw. neu übernehmen, jeden Schüler ein Schülerporträt über sich anfertigen lassen. Dieses Schülerporträt sollte nicht mehr als eine Seite umfassen. Sie können folgende Aspekte vorgeben: Name, Klasse, Foto, Hobbys, Familie, Lieblingsfächer, schönstes Erlebnis, persönliche Vorlieben (und eventuell »Macken«?), drei Wünsche für das Schuljahr und den Unterricht.

Die Lehrkräfte sind sich der großen Vielfalt in der Regel durchaus bewusst, was ein Blick in zahlreiche Unterrichtsentwürfe von Referendaren bestätigt, die ihre Klasse meist sehr differenziert beschreiben. Doch nur selten hat diese Erkenntnis Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung.

Viele Lehrer gehen von einem fiktiven Mittelmaß aus und praktizieren das Lernen im Gleichschritt nach dem Prinzip des sogenannten 7-G-Unterrichts: Die gleichen Schüler lösen beim gleichen Lehrer im gleichen Raum zur gleichen Zeit im gleichen Tempo die gleichen Aufgaben mit dem gleichen Ergebnis.

Doch es ist sicher eine große Illusion zu glauben, erfolgreiches Lernen lasse sich nach diesem Prinzip des Gleichschritts organisieren.

Denn Lernen ist grundsätzlich ein individueller Vorgang. Lässt man nur einen Lernweg im Gleichschritt zu, kann man am Ende zwar feststellen, wie viele Schüler genau auf diesem Weg wie weit gekommen sind. Aber man hat nicht erfahren, ob

<sup>8</sup> Zentner (1998)

<sup>9</sup> Jost (2003), 19–20.

nicht einige Schüler auf einem der denkbaren anderen Wege viel weiter gekommen wären.

Nicht selten werden beim Lernen im Gleichschritt leistungsschwächere Schüler entmutigt und schalten ab, während es den besonders begabten und interessierten längst langweilig ist, sodass sie sich möglicherweise anderen Beschäftigungen zuwenden oder ihre Mitschüler ablenken und damit auch den Lernprozess stören.

Statt den Unterricht an einem fiktiven Durchschnittsschüler auszurichten, gilt es, sich der Heterogenität bewusst zu werden und ihr durch differenzierende Maßnahmen auf der inhaltlichen, didaktischen, methodischen, sozialen und organisatorischen Ebene so weit wie möglich gerecht zu werden.

## 1.2 Bildungspolitische Entwicklung

Die Verfassungen der Bundesländer weisen ausdrücklich darauf hin, dass man der Vielfalt der Schüler in der Schule Rechnung tragen muss.

Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung. Das öffentliche Schulwesen ist nach diesem Grundsatz zu gestalten (Landesverfassung Baden-Württemberg, Artikel 11).

In der bildungspolitischen Diskussion der Vergangenheit und Gegenwart gab und gibt es zwei Richtungen, auf die heterogenen Lerngruppen zu reagieren, nämlich die innere und die äußere Differenzierung.

Bei der inneren Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung wird die heterogene Lerngruppe als Chance für die Unterrichtsentwicklung betrachtet: Nach dem Prinzip der Modifikation bzw. Integration werden der Unterricht und die Lernumwelt unter Beibehaltung des Klassenverbandes soweit wie möglich an den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler ausgerichtet und entsprechend angepasst.

Die Vertreter dieses integrativen Ansatzes sehen die innere Differenzierung vor allem als Möglichkeit, im Schul- und Unterrichtsalltag demokratisches und solidarisches Denken und Handeln einzuüben. Denn die Schüler lernen eher in heterogenen als in homogenen Lerngruppen Denk- und Verhaltensweisen kennen, die

vom Durchschnitt abweichen, und können sich darin üben, mit dieser Andersartigkeit und Unterschiedlichkeit konstruktiv und kooperativ umzugehen.<sup>10</sup>

Bei der äußeren Differenzierung werden nach dem Prinzip der Selektion bzw. Segregation durch verschiedene Auswahlverfahren möglichst homogene Lerngruppen gebildet, die über einen längeren Zeitraum voneinander räumlich getrennt unterrichtet werden.

Die äußere Differenzierung kann über verschiedene vorab definierte Kriterien, wie z. B. Schulleistung, Interesse, Geschlecht, Religionszugehörigkeit u. a. erfolgen und in eine interschulische oder intraschulische Differenzierung münden (vgl. Schaubild auf Seite 17).

Der Wunsch nach homogenen Lerngruppen erweist sich in der Praxis freilich als Illusion, da größere Homogenität jeweils nur für ein einzelnes Kriterium hergestellt werden kann. Auch im gegliederten Schulsystem ist eine heterogene Schülerschaft trotz zahlreicher Selektionsstrategien der Normalfall. Zudem besteht bei den leistungsorientierten Selektionsmaßnahmen die Gefahr, dass Aspekte des personalen und sozialen Lernens zu sehr in den Hintergrund treten.

Die Zielsetzung der inneren wie der äußeren Differenzierung besteht darin, eine optimale Passung – also eine möglichst große Übereinstimmung zwischen Individuum und Umwelt bzw. zwischen Schüler und Unterricht – herzustellen. Dadurch soll bei möglichst vielen Schülern ein Optimum erreichbarer Lern- und Entwicklungsfortschritte bewirkt werden.

Sowohl die innere als auch die äußere Differenzierung können je nach Kontext ihre Berechtigung haben.

In der Vergangenheit wurde in Deutschland auf die Heterogenität der Schülerschaft oft mit unterschiedlichen Schulformen reagiert: Nach einer gemeinsamen Grundschulzeit von vier oder sechs Jahren wurden die Kinder meist getrennt. In der Gegenwart scheint sich ein Perspektivenwechsel anzubahnen, der durch die 2006 verabschiedete und 2008 in Kraft getretene UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung bedingt ist. Im Jahre 2009 hat der Bundesrat einen Gesetzentwurf verabschiedet, der die rechtlichen Voraussetzungen für die Ratifikation des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen schafft. Damit wird der völkerrechtliche Vertrag für Deutschland verbindlich.

<sup>10</sup> Vgl. z. B. Graumann (2002) und Knauer (2008)

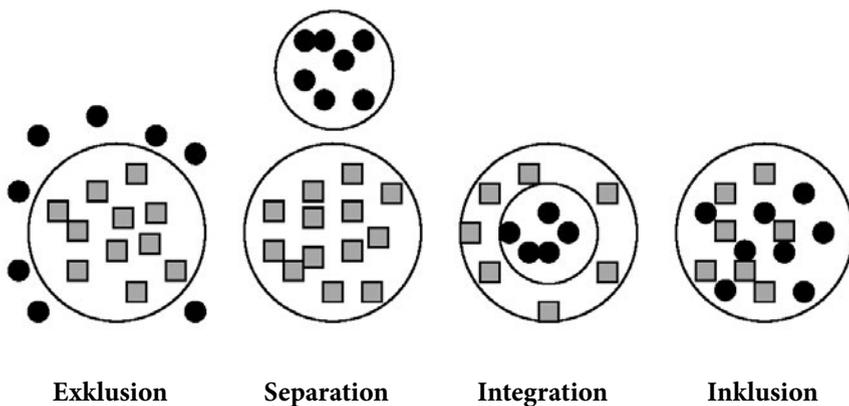
States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and life long learning. (Artikel 24 der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung).

Nach der UN-Konvention muss benachteiligten Menschen die Teilnahme an allen gesellschaftlichen Aktivitäten auf allen Ebenen und in vollem Umfang ermöglicht werden. Für die Länder folgt daraus die Aufgabe, für alle Heranwachsenden ein inklusives Schulsystem zu ermöglichen.

Die inklusive Pädagogik sieht die heterogene Schülerschaft als eine normale Gruppe an, die gemeinsam beschult und unterrichtet werden kann.

Die Vertreter des Inklusionskonzeptes sind überzeugt, dass die Mehrheit der Schülerschaft die meisten Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse gemeinsam hat und dass es darüber hinaus individuelle Bedürfnisse gibt, für die spezielle Methoden oder eine besondere pädagogische Begleitung und Unterstützung notwendig und sinnvoll sein können.

Die folgende an dem Modell von Sander<sup>11</sup> angelehnte Darstellung veranschaulicht die Entwicklungsphasen schulischer Integration und Inklusion.



Die Begriffe werden nach Sander im pädagogischen Kontext wie folgt definiert:<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Sander (2006)

<sup>12</sup> Selbstverständlich gibt es zwischen den Begriffen Exklusion und Separation sowie Integration und Inklusion Überschneidungen.

- *Exklusion*: Der Begriff Exklusion kommt aus dem Lateinischen (lat. exclusio: Ausschluss) und meint die Ausgrenzung von Schülern mit Behinderungen von jeglichem Schulbesuch.
- *Separation*: Unter Separation (lat. separatio: Trennung) versteht man die Aussonderung von Schülern mit Behinderungen in sogenannten Sonder- bzw. Förderschulen.
- *Integration*: Pädagogische Integration (lat. integratio: Wiedereingliederung) meint die Eingliederung von Schülern, die bisher ausgegrenzt wurden. Die Unterschiede zwischen den Kindern werden bei diesem Ansatz noch wahrgenommen, indem zwischen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und solchen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterschieden wird.
- *Inklusion*: Die Inklusionspädagogik (lat. inclusio: Einschließung) hat sich aus der Integrationspädagogik entwickelt. Während mit pädagogischer Integration oft die Eingliederung von bisher ausgesonderten Schülerinnen und Schülern gemeint ist, verzichtet die inklusive Pädagogik auf jegliche Einteilung und Etikettierung und will den gemeinsamen wie individuellen Bedürfnissen aller Schüler gleichermaßen Rechnung tragen.

Auf die bisweilen sehr einseitig und ideologisch geführte bildungspolitische Diskussion, ob zur Förderung unterschiedlicher Begabungen eher ein gegliedertes oder ein integratives bzw. inklusives Schulwesen geeigneter ist, kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.<sup>13</sup>

Als Richtschnur für Schule und Unterricht empfehlen wir, so viel innere Differenzierung wie möglich und so viel äußere Differenzierung wie nötig zu praktizieren. Außerdem sollten individuelles und kooperatives Lernen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.

Das Schaubild auf der folgenden Seite vermittelt einen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten der inneren und äußeren Differenzierung.

### Impuls zur Vertiefung

Notieren Sie stichwortartig, welche Vorteile und Nachteile Sie mit der inneren und äußeren Differenzierung verbinden, und ziehen Sie eine persönliche Bilanz.

Tauschen Sie sich mit einem Kollegen über Ihre Gedanken aus.

Je nach Atmosphäre und Interesse können Sie auch eine Diskussion oder ein offenes Gespräch mit mehreren Kollegen und/oder Eltern zu diesem wichtigen Thema führen.

<sup>13</sup> Lee (2010); Oelkers (2006); Schöler (2009); Stähling (2009)

## Möglichkeiten der inneren und äußeren Differenzierung



### 1.3 Kompetenzorientiertes Lernmodell

Im Zusammenhang mit der Forderung einer differenzierten und individuellen Förderung der Schüler spielt der kompetenzorientierte Lern- und Leistungsbe- griff eine wichtige Rolle, der einem ganzheitlichen Menschenbild verpflichtet ist.

Vor dem Hintergrund der zum Teil rasanten gesellschaftlichen Veränderungen, welche von der Schule die Vermittlung einer umfassenden Handlungskompetenz einfordern, wird der Ruf nach einer Ergänzung und Erweiterung des traditionellen Bildungs- und Lernbegriffs immer lauter. Denn mit fachlichem Know-how allein können die Schüler die gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen nicht meistern. Sie müssen vielmehr über weitere Kompetenzen verfügen, wie z. B. Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft, hohe Frustrationstoleranz, geschick- tes Zeitmanagement, Empathiefähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Problem- lösestrategien, Solidarität etc.

Unter Kompetenzen versteht man Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die Bereitschaft und die Fähigkeit, die Problemlösestrategien in unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen.

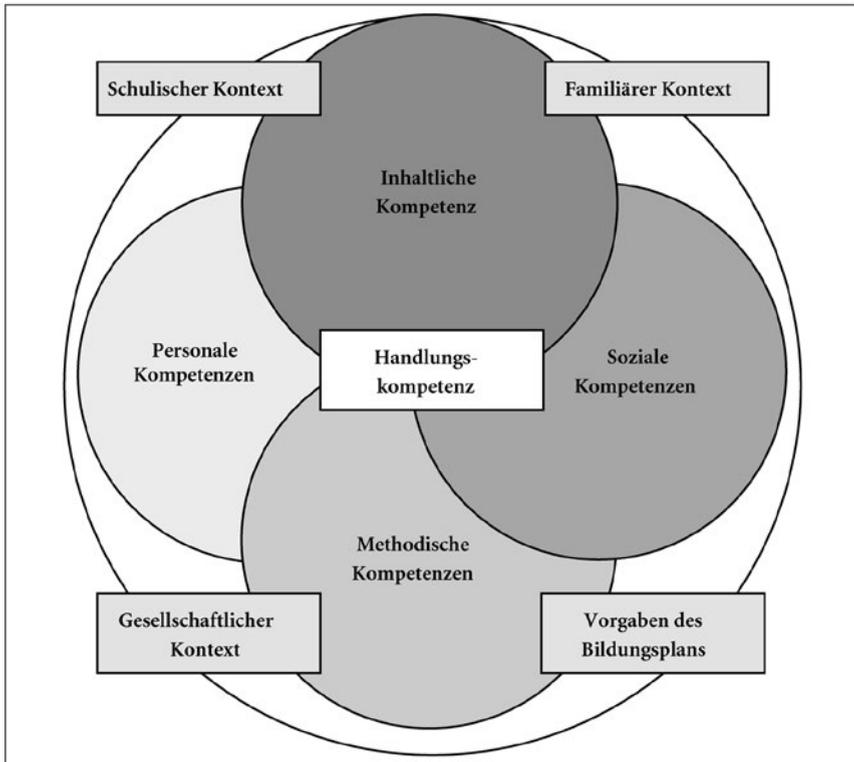
Die neuen Bildungspläne haben als Steuerungsinstrument für Bildungsqualität entsprechende Bildungsstandards formuliert, die sich vier Kompetenzbereichen zuordnen lassen:<sup>14</sup>

- *Inhaltlich-fachliche Kompetenzen*: grundlegende fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen und anwenden etc.
- *Methodische Kompetenzen*: erfolgreich planen, organisieren, gestalten, visualisieren, strukturieren usw.
- *Personale Kompetenzen*: Selbstvertrauen entwickeln, sich realistisch einschätzen, Engagement zeigen, Werthaltungen aufbauen u. a.
- *Soziale Kompetenzen*: andere Menschen wahrnehmen, ihnen zuhören, mit ihnen kooperieren, Konflikte lösen etc.

Die angestrebten Kompetenzen entwickeln sich nicht in einem luftleeren Raum, sondern sind den Einflüssen zahlreicher externer Faktoren ausgesetzt (z. B. Familie, Schule, Freundeskreis), die auf die jungen Menschen einwirken. Außerdem überlappen sich die verschiedenen Kompetenzen und ergänzen einander, wie das folgende Schaubild zeigt:

---

14 Vgl. z. B. Bildungsplan 2004 Grundschule, Baden-Württemberg, 12.



Nur im erfolgreichen Zusammenspiel dieser vier Lernbereiche können unsere Schüler umfassende Handlungskompetenz entwickeln.

#### Impuls für die Unterrichtspraxis

Planen Sie eine konkrete Unterrichtsstunde, bei der Sie verschiedene Kompetenzbereiche berücksichtigen.

Stellen Sie den Schülern Materialien und/oder Aufgaben zur Verfügung, bei denen sie sich in mindestens zwei Kompetenzbereichen weiterentwickeln können.

Durch die Vermittlung fachlicher wie auch überfachlicher Kompetenzen sollen die Schüler dafür gerüstet werden, unterschiedliche Herausforderungen innerhalb wie außerhalb der Schule zum Wohle der Gemeinschaft und Gesellschaft meistern zu können.

Freilich bildet das dargestellte Modell (noch) nicht die Schulwirklichkeit ab, da an vielen Schulen die vier Kompetenzbereiche im Unterricht nicht gleichwertig vertreten sind.

Die inhaltlich-fachlichen Kompetenzen haben in vielen weiterführenden Schulen nach wie vor eine deutliche Vorrangstellung, während die anderen drei Bereiche eher ein Schattendasein führen und meist nur am Rande oder außerhalb des Fachunterrichts in besonderen Projekten zur Geltung kommen.<sup>15</sup>

Doch der erweiterte Lern- und Leistungsbegriff fordert dazu auf, den ganzheitlichen Ansatz möglichst weitgehend auch im ganz normalen Fachunterricht zu praktizieren.

Die Grundlage für die Vermittlung der verschiedenen Kompetenzbereiche bilden schülerorientierte Arbeitsformen, bei denen die Schüler in einem umfassenden Sinn selbstständig entdecken und lernen sowie Teamfähigkeit entwickeln können. Diese offenen Arbeitsformen schenken den Schülern Vertrauen in ihre Fähigkeiten und übergeben ihnen statt einer passiven Konsumentenrolle den aktiven Part. Denn ein Unterricht, der ausschließlich auf lehrerzentrierten Lernformen basiert, kann zwar meist recht gut die fachlichen, doch nur begrenzt die methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen vermitteln.

Insbesondere für die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen bilden schülerorientierte Arbeitsformen sowie kooperative Unterrichtsformen eine wichtige Voraussetzung (vgl. auch Kapitel 3.2 und 3.3).

Eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen kann freilich nur gelingen, wenn der Schüler sich regelmäßig mit seinen Stärken und Schwächen auseinandersetzt und ihm Perspektiven für seinen künftigen Lernprozess eröffnet werden. Dafür möchte das folgende Kapitel entsprechende Anregungen geben.

## Literatur

- *Boller/Rosowski/Stroot (2007)*: Theorieorientierte Einführung in die Thematik der Vielfalt im Schulwesen und praxisorientierte Handlungsansätze verschiedener Fächer und Themenbereiche zum pädagogischen Umgang mit Heterogenität.
- *Bräu/Schwerdt (2005)*: Systematische Klärungen des Spannungsfeldes von Gleichheit und Differenz in Schule und Unterricht sowie pädagogische und fachdidaktische Perspektiven.
- *Lee (2010)*: Kritische Auseinandersetzung mit dem Inklusionskonzept von Andreas Hinz.
- *Oelkers (2006)*: Vorstellung eines Strukturmodells, das auf Systementwicklung abzielt.

<sup>15</sup> Grunder/Bohl (2001), 15–17.

## 2. Diagnose- und Förderverfahren

*Differenzierte und individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler setzt ausreichende diagnostische Kompetenz aufseiten der Lehrkräfte voraus. Verschiedene Studien haben jedoch gezeigt, dass es um die diagnostische Kompetenz der Lehrer nicht gut bestellt ist.<sup>1</sup> Das folgende Kapitel skizziert zunächst Aufgaben und Ziele diagnostischer Lehrerurteile und weist auf mögliche Stolpersteine hin. Anschließend werden Kriterien und Kompetenzbereiche sowie Phasen und Instrumente eines erfolgreichen Diagnose- und Förderprozesses vorgestellt.*

### 2.1 Aufgaben und Ziele

Nur wenn die Schüler ein realistisches Bild über ihre Stärken und Schwächen erhalten, können sie mithilfe differenzierter Förderung gezielt vielfältige Kompetenzen aufbauen bzw. weiterentwickeln. Die Aufgabe einer frühzeitigen und regelmäßigen Diagnose muss deshalb dem Ziel gelten, individuelle Fähigkeiten der Schüler zu entdecken und zu fördern sowie potenzielle oder bereits vorhandene Lern- und Leistungsprobleme zu erkennen, um durch gezielte Beratung und Unterstützung möglichen Schwierigkeiten rechtzeitig vorzubeugen oder bestehende zu beheben.

Eine kompetenzorientierte Diagnose darf sich weder auf die Feststellung der Defizite noch des jeweiligen Leistungsstandes der Schüler beschränken. Vielmehr gilt es, auch und vor allem an den Stärken anzusetzen und bei den Schwächen mögliche Ursachen und Hintergründe in den Blick zu nehmen. Erst auf dieser Grundlage kann eine optimale individuelle Förderung der Schüler gewährleistet werden.

#### Impuls zum Nachdenken

Stellen Sie sich einen Schüler/eine Schülerin vor, bei dem Sie besondere Stärken oder Schwächen festgestellt haben. Wann und wie haben Sie dem Schüler eine Rückmeldung über seine Kompetenzen gegeben?

(Wie) Ist es Ihnen gelungen, diesen Schüler zu fordern und zu fördern?

<sup>1</sup> Helmke (2003), 84–104.

Lehrkräfte haben mitunter einen sehr defizit- und leistungsorientierten Blickwinkel, sodass bei den Diagnose- und Förderverfahren fast ausschließlich die Schwächen und kognitiven Leistungen der Schüler Beachtung finden. Das mehrdimensionale Begabungsmodell von Kurt Heller<sup>2</sup> wie auch das Modell der multiplen Intelligenzen von Gardner<sup>3</sup> zeigen, dass diese einseitige Wahrnehmung der Ergänzung bedarf. Begabungen und Fähigkeiten können in ganz unterschiedlichen Bereichen sichtbar werden, von denen exemplarisch einige genannt seien:

Begabungsbereiche	Der Schüler/-in ...
Sprachlicher Bereich	... kann gut Geschichten erzählen, interessiert sich für Wortspiele usw.
Mathematischer Bereich	... liebt Zahlenspiele, anspruchsvolle Rechenaufgaben etc.
Räumlicher Bereich	... beschäftigt sich gerne mit Stadtplänen, Modellbauten, Architektur etc.
Naturwissenschaftlicher Bereich	... interessiert sich besonders für Tiere und Pflanzen, sammelt Insekten o.Ä.
Musikalischer Bereich	... spielt ein Instrument, kann Rhythmen, Melodien oder Harmonien erkennen und ohne Probleme nachspielen usw.
Sozialer Bereich	... unterstützt andere Kinder, kann Konflikte schlichten etc.
Körperlicher Bereich	... kann seine Körperbewegungen gut und geschickt steuern usw.

### Impuls für die Unterrichtspraxis

Schatzsuche statt Fehleranalyse! Notieren Sie sich für die nächste(n) Woche(n) aus einer Ihrer Klassen zwei bis drei Schülernamen, achten Sie gezielt auf deren Stärken und halten Sie Ihre Beobachtungen stichwortartig fest.

Sprechen Sie die betreffenden Schüler auf ihre Fähigkeiten an und überlegen sie gemeinsam, in welchem Rahmen diese Schüler ihre Fähigkeiten im Unterricht oder bei außerunterrichtlichen Projekten einbringen könnten. Wenden Sie dieses Verfahren in den darauf folgenden Wochen auch bei anderen Schülern an.

2 Heller (2001)

3 Gardner (2005)

Sollte der Lehrer im Unterricht zu wenig Hinweise auf die vielfältigen Fähigkeiten seiner Schüler erhalten, kann er sie auch einen Interessefragebogen ausfüllen lassen, um seinen Blickwinkel für deren Fähigkeiten und Begabungen zu öffnen.

### Beispiel: Mit dem Interessefragebogen auf Schatzsuche

Was machst du gerne in deiner Freizeit?

.....  
 .....

Stell dir vor, du wirst zu einer Diskussion im Jugendclub oder im Fernsehen eingeladen. Zu welchem Thema könntest du etwas beitragen?

.....

Angenommen, du könntest ein Interview mit einer (lebenden oder bereits verstorbenen) Person machen, die du bewunderst.

Welche Person würdest du gerne zu deinem Interview einladen?

Welche drei Fragen würdest du ihr auf jeden Fall stellen?

.....  
 .....

Stell dir vor, du wirst richtig berühmt. Wofür könntest du berühmt werden?

.....

Im Folgenden sind ein paar Tätigkeiten genannt. Schreibe hinter die Tätigkeiten, die du gerne mal machen würdest, ein +, hinter die Tätigkeiten, die du nicht so gerne übernehmen würdest, ein – und hinter Tätigkeiten, bei denen du dir nicht so sicher bist, ein ?

- Fotos für ein Magazin machen
- bei einem Sportwettkampf mitmachen
- ein naturwissenschaftliches Experiment leiten
- bei einer Musikaufführung mitwirken
- einen Artikel für die Schülerzeitung schreiben
- eine Veranstaltung vorbereiten (z. B. Disko)
- gemeinsam mit anderen ein Auto oder Motorrad reparieren
- eine Diskussionsveranstaltung gestalten
- ...

## 2.2 Gütekriterien

Diagnosekompetenz bezeichnet die Fähigkeit des Lehrers, das Lern- und Leistungsverhalten der Schüler nach festgelegten Kriterien angemessen zu beurteilen.<sup>4</sup>

Im pädagogischen Kontext können die für psychologische Testverfahren geltenden Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität nur bedingt Anwendung finden, wie Helmke zu Recht betont.<sup>5</sup> Eine pädagogische Diagnose sollte sich nach Weinert und Schrader vor allem durch folgende Gütekriterien auszeichnen.<sup>6</sup>

Pädagogische Diagnosen sollen ...

- ... eine ungefähre Genauigkeit aufweisen und permanent einer kritischen Reflexion unterzogen werden. Das besondere Augenmerk der Lehrer gilt dabei nicht nur dem aktuellen Leistungsstand, sondern vor allem der Frage, durch welche Faktoren der Lernprozess der Schüler beeinträchtigt und unterstützt werden kann.
- ... neben der sozial- und kriterienorientierten Bezugsnorm vor allem einen an den individuellen Fähigkeiten und Lernfortschritten orientierten Maßstab anlegen (vgl. Kapitel 5), der für den schulischen Lernerfolg und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler von großer Bedeutung ist.
- ... sich durch pädagogisch günstige Voreingenommenheiten auszeichnen, d. h. Lehrkräfte sollen das Ausmaß der Leistungsunterschiede zwischen den Schülern einer Klasse maßvoll unterschätzen, das Leistungspotenzial einzelner Schüler leicht überschätzen und deren Erfolge auf Begabung und Misserfolge auf mangelnde Anstrengung oder ineffektiven Unterricht zurückführen. Diese leicht optimistische Erfolgserwartung stellt sicher, dass der Lehrer in seinen pädagogischen Bemühungen nicht nachlässt.

### Impuls für die Unterrichtspraxis

Überlegen Sie, ob und wie Sie die genannten Gütekriterien in Ihrem Unterrichtsalltag gezielt anwenden können.

---

4 Meyer (2004), 100.

5 Helmke (2003), 88–90.

6 Weinert und Schrader (1986)

## 2.3 Stolpersteine und Meilensteine

Verschiedene Untersuchungen und Umfragen belegen, dass Lehrerbeurteilungen gleicher Schülerleistungen sich gravierend unterscheiden können<sup>7</sup> und häufig keine Perspektive für den weiteren Lernprozess eröffnen.<sup>8</sup> Dies mag zum großen Teil auch darauf zurückzuführen sein, dass Lehrkräfte zahlreichen Urteilsfehlern ausgesetzt sind.

### *Subjektive Fehlerquellen*

Bei der Diagnose von Schülerleistungen können verschiedene Fehlerquellen auftreten, von denen die wichtigsten kurz genannt seien:

- *Tendenz zur Mitte versus Tendenz zu Extremurteilen*: Während manche Lehrkräfte grundsätzlich zu mittleren Urteilen neigen, z. B. niemals die Noten 1 sowie 5 und 6 geben, zeigen andere Lehrer die Tendenz zu Extremurteilen.
- *Tendenz zur Milde versus Tendenz zur Strenge*: Milde Lehrer beurteilen Schüler günstiger, als es von der Sache her angemessen wäre, und neigen dazu zu gute Noten zu geben. Strenge Lehrer zeigen die Tendenz, selbst geringe Fehler stark zu gewichten und eher ungünstige Beurteilungen vorzunehmen.
- *Einfluss von Geschlecht und Sympathie*: Untersuchungen haben gezeigt, dass Lehrkräfte im Durchschnitt dazu neigen, objektiv gleiche Leistungen von Mädchen günstiger zu bewerten als die von Jungen.<sup>9</sup> Andere Studien zeigen, dass zahlreiche Lehrer Schüler, die ihnen sympathisch sind, günstiger beurteilen, als es den tatsächlichen Leistungen entspricht.<sup>10</sup>
- *Einfluss von Voreingenommenheiten oder Zusatzinformationen*: Viele Lehrer erwarten von Schülern, die hervorragende Leistungen in Mathematik zeigen, ähnliche Leistungen im Fach Physik. Des Weiteren wird ein Schüler, der von seinem äußeren Erscheinungsbild her unordentlich wirkt und dem ein entsprechender Ruf vorausseilt, oft von vornherein schlechter eingeschätzt, als er es verdient (Halo-Effekt).

### **Impuls zur Vertiefung**

Machen Sie sich anhand der obigen Liste Notizen, welche subjektiven Fehlerquellen Ihre diagnostische Kompetenz beeinflussen könnten.

Wählen Sie eine Fehlerquelle aus, auf die Sie bei der nächsten Schülerbeurteilung besonders achten wollen, und überlegen Sie sich, wie Sie diese Fehlerquelle vermeiden können.

7 Deutsches PISA-Konsortium (2003) sowie Sacher (2004)

8 Scholz/Weber (2010)

9 Preuss-Lausitz (2008)

10 Paradies/Linser/Greving (2007)