

Individualisierung – Ansätze und Erfahrungen¹

Leitende Frage:

Inwieweit werden die Schüler/innen als **Kunden** (Empfänger) und inwieweit als **Mitgestalter** (Mitkonstrukteure) der Leistungen der Schule angesehen?

1. Konzepte der Individualisierung

Man kann zwei Sichtweisen von Individualisierung unterscheiden. Sie widersprechen einander und stehen doch beide in einer gewissen Beziehung zueinander.

Das **Top-down Konzept** meint unter Individualisierung im Extremfall die Abstimmung des Unterrichts auf die konkreten Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler/innen. Dies setzt voraus, dass die Lehrer/innen die kognitiven Voraussetzungen der Schüler/innen kennen und dass sie in der Lage sind Informationsangebot und Aufgaben auf diese Voraussetzungen so abzustimmen, dass optimale Lernprozesse möglich sind. Dies ist sehr aufwändig, entspricht aber traditionellen Vorstellungen von Unterricht, die dem Schüler eine passive rezeptive Rolle zuweisen. Tests und Beobachtungsverfahren sollen Lehrer/innen bei der Identifikation von Lernvoraussetzungen der Schüler/innen unterstützen.

Dieses Konzept erklärt m. E. manche Abneigung und Angst von Lehrer/innen vor der Individualisierung, weil sie befürchten, dadurch völlig überlastet zu werden.

Das **Bottom-up Konzept** meint unter Individualisierung die Schaffung von Spielräumen für Schüler/innen, die sie für die selbständige Gestaltung zielführender Lernprozesse nützen können und die Beteiligung der Schüler/innen an der Gestaltung des Unterrichts (vgl. dazu auch Posch 2009). Dies setzt voraus, dass sie die Ziele des Unterrichts gut verstehen und als bedeutsam ansehen, dass Informationsangebote und Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade zugänglich sind, dass Beratung durch Lehrer und Mitschüler verfügbar ist und dass Schüler/innen in der Lage sind, Informationen zielgerichtet zu verarbeiten und ihren Lernprozess zu überprüfen.

Dieses Konzept von Individualisierung ist weniger aufwändig, widerspricht allerdings traditionellen Vorstellungen von Unterricht und auch manchen strukturellen Rahmenbedingungen, weil die Schüler als aktive Mitverantwortliche für die Gestaltung des Lernens angesehen werden.

Eine Balance muss gefunden werden zwischen klaren und verbindlichen Vorgaben (Standards) und einem Mindestmaß an Struktur einerseits und Spielräumen für die Eigeninitiative und individuellen Interessen der Schüler/innen andererseits.

Aber: nicht alle Schüler vertragen die gleichen Spielräume und nicht alle Lehrer sind in der Lage die gleichen Spielräume zu geben (vgl. dazu Anhang 1). Dies kommt in der grammatikalisch etwas frei formulierten Erfahrung zum Ausdruck: „Je offener der Unterricht, desto ‚danebener‘ kann er gehen.“

Individualisierung wird oft als **zusätzlicher Anspruch** an die Lehrer/innen gesehen, als etwas, das zu allen anderen ohnehin großen und in letzter Zeit erheblich gewachsenen Ansprüchen

¹ Vortrag anlässlich einer Schreibwerkstatt des CHS Villach (COOL-Projekt) am 1.4.2009.

noch hinzu kommt. Leider wird das in den Medien oft auch so transportiert. In Wirklichkeit ist Individualisierung nicht etwas Zusätzliches, sondern eine **andere Art der Konzipierung von Unterricht**. Wenn man tradierte Konzeptionen von Unterricht knapp charakterisieren will, dann fallen vor allem drei Phänomene auf – wobei ich vorausschicken will, dass sich da in den letzten Jahren schon sehr viel geändert hat, nicht zuletzt an den an COOL beteiligten Schulen, und zwar weitgehend ohne bildungspolitischen Einfluss, sondern auf Initiative von Lehrer/innen.

Worin bestehen die traditionellen Hemmfaktoren von Individualisierung?

- ...wenn die Unterrichtszeit in erster Linie für das Angebot von Inhalten genützt wird. In diesem Fall wird Lernen zu einem guten Teil aus dem Unterricht hinaus verlagert. Dies bedeutet, dass den Schüler/innen als wichtige Ko-Konstrukteure der Leistungen der Schule im Unterricht nur eine untergeordnete Rolle zugewiesen wird. (Kundenkonzept).
- ...wenn sich die Auswahl und Gestaltung des inhaltlichen Angebots auf einen fiktiven (vermuteten) Durchschnitt von Lernvoraussetzungen der Schüler/innen (den imaginären Durchschnittsschüler, den kollektiven Schüler) richtet. Je homogener die Leistungsfähigkeit der Kinder ist, desto erfolgreicher kann dieser Unterricht sein. Dieses Unterrichtskonzept wird jedoch umso problematischer, je heterogener eine Klasse zusammengesetzt ist: schwächere Schüler/innen werden tendentiell überfordert und begabtere unterfordert. Es wird daher mit verschiedenen Methoden versucht, Homogenität herzustellen: Klassenwiederholungen, Verweigerung der Zulassung zu Schulen, Nachhilfeunterricht, etc.
- ...wenn Lern- und Prüfungssituation nicht voneinander getrennt sondern eng miteinander verflochten werden, sodass jede Lernsituation von Schüler/innen auch als Prüfungssituation und damit als potentielle Bedrohung wahrgenommen werden kann. Auch damit wird das Lernen während des Unterrichts für bestimmte Schülergruppen erschwert.

2. Warum ist Individualisierung in den letzten Jahren ein wichtiges Thema geworden?

Ich möchte drei Gründe kurz skizzieren: Sozialisierungseffekte - wachsende Heterogenität – Konstruktivistische Konzeptionen des Lernens (vgl. dazu auch Altrichter et al. 2007).

(1) **Veränderungen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen**

Niedrige Kinderzahl und sinkende Stabilität familialer Lebensformen haben die Beziehungen zwischen Erziehungsberechtigten und Kindern nachhaltig verändert. Was erlaubt und was verboten ist, wird in zunehmendem Maße nicht mehr angeordnet, sondern ausgehandelt. Partnerschaftliche oft aber auch laissez faire Beziehungen sind an die Stelle autoritativer Beziehungen getreten.

Traditionelle soziale Netze und Instanzen wie politische Gruppierungen, Kirchen, Gewerkschaften haben an Bedeutung verloren. Gleichaltrige (Peer Groups) sind für die Verhaltenssteuerung im Jugendalter ein zentraler Einflussfaktor geworden, der auch den Einfluss der Eltern schon in frühem Alter begrenzt, um nicht zuzugunsten neutralisiert. Massenmedien (vor allem Fernsehen und Internet) sind zu wichtigen Sozialisationsinstanzen geworden – mit zahlreichen, teilweise noch umstrittenen konstruktiven und destruktiven Auswirkungen. Der Schule werden heute *Erziehungsfunktionen* zugewiesen, die früher als Aufgaben des Elternhauses verstanden wurden. Von der Schule wird erwartet, dass sie auch als Lebensraum verstanden wird, in dem der Sinn schulischen Lernens, sein Zusammenhang mit persönlicher Lebenssituation

und Zukunftsperspektiven reflektiert werden. In viel höherem Maße als früher müssen Lehrer/innen die Leistungsansprüche den Kindern und Jugendlichen gegenüber rechtfertigen und sie dafür gewinnen.

Dazu kommt noch eine weitere *besonders kritische Konsequenz*: Kinder und Jugendliche, die im häuslichen Umfeld erlebt haben, dass Regeln ausgehandelt werden, treffen in der Schule auf eine Kultur, in der angeordnet wird was erlaubt ist und was nicht.

Anordnungen werden nicht mehr ohne weiteres akzeptiert – wie dies vor einer Generation noch weitgehend der Fall war. Die Ansprüche der einzelnen Schüler/innen an der Beteiligung an Entscheidungen sind gestiegen. Die Diskrepanz zwischen einer „Aushandlungskultur“ und einer „Anordnungskultur“ dürfte Ursache vieler Konflikte sein. Lehrer/innen und Schulen haben noch große Probleme, damit konstruktiv umzugehen, obwohl sich in den letzten Jahren schon viele Lösungsansätze herauskristallisiert haben (z.B. Verhaltensvereinbarungen).

(2) **Wachsende Heterogenität**

Verbreitet werden von den Eltern Schulabschlüsse angestrebt, die den Kindern Zugang zu privilegierten gesellschaftlichen Positionen eröffnen (vor allem in Österreich geht dieser Weg in hohem Maße über die Matura). Daneben steigen die Ansprüche der Wirtschaft nach möglichst gut qualifizierten Schulabgängern und es gibt wachsenden Widerstand gegen frühe Selektion (vgl. Stellungnahme der Industriellenvereinigung). Es gibt auch gesellschaftspolitische Gründe dafür zu sorgen, dass möglichst kein Kind mangels Qualifikation an den Rand der Gesellschaft gedrängt wird (PISA: 20% Risikoschüler unter den Fünfzehnjährigen). Die *unmittelbare Folge ist ein Ansturm auf Schulen*, die den Zugang zu höheren Abschlüssen erleichtern (auf Gymnasien und berufsbildende höhere Schulen). Damit nimmt die die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen zu, die eine Klasse besuchen.

Heterogenität ist ein *vielschichtiger Begriff*. Er bezieht sich auf

- unterschiedliche kognitive Potenziale,
- Kulturelle und soziale Unterschiede,
- unterschiedliche sprachliche Kompetenzen,
- Unterschiede in der emotionalen und sozialen Persönlichkeitsentwicklung,
- Unterschiede in körperlicher und gesundheitlicher Hinsicht,
- Unterschiede in der Bildungsbiographie,
- Unterschiedliche Interessen, Motive und Ziele.

Die Bewältigung wachsender Heterogenität wird damit zu einer großen Herausforderung für die Schulen

(3) **Neue Erkenntnisse der Lernforschung: Konstruktivismus**

Lernen wird heute als konstruktiver Prozess abgesehen. Was ein Schüler schon kann ist das Baumaterial, aus dem er/sie neue Kenntnisse und Fähigkeiten baut. Diese entstehen durch Kombination und Rekombination von bereits verfügbaren Wissensselementen. Daraus folgt, dass das Wissen und die Erfahrungen, mit denen die Schüler/innen in den Unterricht kommen, entscheidende Bedeutung für den Wissenserwerb haben, zumindest dann wenn Verstehen und höherwertige Lernprozesse angestrebt werden. Wenn diese Bausteine keine Beachtung finden, sind vor allem schwächere Schüler/innen oft nicht in der Lage die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben.

Je unterschiedlicher die Voraussetzungen sind, desto wichtiger wird es,

- unterschiedliche Zugänge zum Wissen zu ermöglichen,
- den Schüler/innen Spielräume für den Lernprozess zu eröffnen,

- Sie für die Ziele des Unterrichts zu gewinnen und als Mitproduzent/innen der Leistungen der Schule zu beteiligen.

Etwas konkreter: ***konstruktivistische Vorstellungen vom Lernen bedeuten vor allem*** (Richardson 2003):

- Konzentration auf das Individuum und Respekt für den Erfahrungshintergrund des Lernenden bei der Einführung in einen Sachbereich.
- Förderung des Dialogs unter den Lernenden, um ein gemeinsames Verständnis von Sachverhalten zu entwickeln.
- Nutzung einer Vielzahl von Zugängen (direkte Instruktion, Texte, Internet etc.) zu einem Sachbereich.
- Vorgabe von Aufgaben, die den Lernenden ermöglichen, Sichtweisen und Auffassungen zu untersuchen, kritisch zu prüfen, zu verändern oder zu ergänzen.
- Förderung der Fähigkeit von Lernenden, ihre eigene Lernprozesse und ihr eigenes Verständnis zu überprüfen.

In ähnlicher Weise hat Thonhauser (2009) Fragen formuliert, die auf zentrale Bedingungen erfolgreichen Lernens aus konstruktivistischer Sicht hinweisen:

- Wie gut kennen die Lernenden das Ziel?
- Wissen Sie, auf welchem Weg sie ans Ziel gelangen können?
- Inwieweit sind sie in der Lage, selbst zu kontrollieren, ob sie erfolgreich waren?
- Können ihnen Rahmenbedingungen, insbesondere zeitliche, so flexibel angeboten werden, dass möglichst alle damit zurecht kommen?

Es findet ein ***Übergang in eine neue Lernkultur*** statt, wobei neue Balancen gesucht werden (nach Stern 2008):

- Die Fachsystematik tritt etwas zurück zugunsten einer großen Vielfalt von Themen und Bearbeitungsformen. Gleichzeitig wird stärker auf *Kernideen* fokussiert.
- Beim Lernen tritt das Auswendiglernen und Üben etwas zurück zugunsten des *Untersuchens relevanter Probleme*.
- Die *Wissensvermittlung* tritt etwas zurück zugunsten des *Konstruierens und Generierens von Wissen* durch die Schüler/innen anhand von Aufgaben und Problemstellungen unter Nutzung einer Vielzahl verfügbarer Wissensquellen.
- Das Unterrichtsangebot wird wegen der Unterschiede in den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen *differenzierter*.
- Das Rollenbild des Lehrers verändert sich tendenziell vom Fokus auf Instruktion, zum Fokus auf *individuelles Coaching*.

Neue Entwicklungen

Die zunehmende Heterogenität hat schon lange Lehrer/innen veranlasst, Methoden zu finden, Schüler/innen Verantwortung und Freiräume zuzuweisen und dazu entsprechende Rahmenbedingungen im Unterricht zu schaffen. Mayr (2001) hat in einer Untersuchung, an der Lehrer/innen verschiedener Schultypen teilgenommen haben, Hinweise auf das Ausmaß innerer Differenzierung gefunden. Es zeigte sich, dass einfache Formen der Individualisierung (z.B. unterschiedliche Betreuung durch den Lehrenden, unterschiedliche Sozialformen) relativ verbreitet sind. Allerdings zeigten sich große Unterschiede zwischen den Schultypen. Ansätze zu Individualisierung waren in Schulen mit heterogenen Klassen (in denen Schüler/innen mit Schwierigkeiten nicht abgegeben werden können) wesentlich verbreiteter als in Schulen mit relativ homogenen Klassen (Hauptschulen mit Leistungsgruppen bzw. allgemeinbildenden höheren Schulen).

Das COOL Projekt gehört sicher zu den markantesten Beispielen in Österreich, in denen versucht wird, konstruktive Antworten auf die skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen zu finden (vgl. Greimel-Fuhrmann 2007):

- Kleinere und größere *Aufgaben für selbständige oder gemeinsame Arbeit* sind ein besonders deutlicher Ausdruck des Versuchs, Schülern Verantwortung für den Lernprozess zu übertragen und nur dann Unterstützung zu geben, wenn diese notwendig erscheint.
- Während es noch vor Jahrzehnten üblich war, Schüler/innen anzuordnen, was von ihnen erwartet wird, werden heute in vielen Fällen *Vereinbarungen getroffen, die Verbindlichkeit herstellen und zugleich den Schüler/innen gewisse Spielräume eröffnen*. Schüler/innen erhalten die Möglichkeit, selbst Elemente ihres Lernprozesses zu steuern (z.B. im Rahmen einer Freiarbeitsphase). Wichtige Voraussetzungen sind Mindestansprüche und klare Rahmenvorgaben (die auch von den Bildungsstandards nur teilweise erfüllt werden).
- Es gibt *Gelegenheit für Reflexion und Selbstkontrolle* auf Schülerebene (Portfolios, Klassenrat) und auf Lehrerebene (Feedbackverfahren, Teams, die sich periodisch austauschen).
- An vielen Schulen werden (z.T. in Form eigener Freifächer, z.T. integriert in den Fachunterricht) Schüler/innen *Gelegenheit geboten, Lernstrategien zu erwerben*, Erfahrungen mit der Reflexion der eigenen Arbeit zu sammeln, Methoden des Informations- und Projektmanagements zu erwerben.

Auch in der Lehrerbildung wurden bereits mehrere Initiativen ergriffen, um künftige und bereits berufstätige Lehrer/innen auf Formen individualisierender Unterrichtsgestaltung vorzubereiten (z.B. Prexl-Krausz 2007; Altrichter et al. 2007).

3. Modellvorstellung zur Ordnung von Aspekten des Individualisierungskonzepts

Im Folgenden möchte ich *auf einer etwas systematischeren Ebene* versuchen, die vielen Dimensionen eines individualisierten Unterrichts vorzustellen, wobei ich ein Modell verwende, das auf den britischen Soziologen Anthony Giddens' (1992) zurück geht und von einer modernen theoretischen Richtung, der Governance-Theorie, aufgegriffen und weiter entwickelt wurde (Kussau & Brusemeister, 2007; Altrichter & Heinrich, 2007). Anthony Giddens meint, dass Strukturen (also z.B. gesetzliche Vorgaben) und Handlungen von Personen aufeinander bezogen sind, komplementär sind. Handeln erfolgt in einem strukturellen Rahmen und nimmt zugleich Einfluss auf diesen Rahmen.

Das Handeln der Lernenden, ihre Lernaktivitäten, werden von einer Vielzahl von strukturellen äußeren (vorgegebenen) und inneren (gestaltbaren) Rahmenbedingungen (z.B. den Anordnungen des Lehrers, seinem Vortrag, seinen Unterstützungsangeboten) beeinflusst. Das individuelle Handeln der Schüler/innen beeinflusst aber auch diese Rahmenbedingungen: es stabilisiert sie, schwächt sie und kann sie auch verändern (das Engagement oder der Widerstand der Schüler wirkt sich auf das Verhalten des Lehrenden aus).

Man kann den Gedankengang weiter führen:

- Es gibt strukturelle Voraussetzungen, die die Schüler/innen zu etwas veranlassen oder gar verpflichten (z.B. die Ziele des Lehrplans, Standards, die Anweisungen der Lehrperson) und
- es gibt strukturelle Voraussetzungen, die ihnen etwas erleichtern oder überhaupt erst ermöglichen (z.B. Ressourcen, wie Informationsangebote, Lernhilfen, Materialien).

Ähnliches gilt für das Handeln bzw. die Lernaktivitäten der Schüler/innen:

- Es gibt individuelle Voraussetzungen, die sie zu bestimmten Handlungen veranlassen oder anregen (z.B. ihre Wertvorstellungen, Interessen und Zielvorstellungen) und
- es gibt individuelle Voraussetzungen, die das Handeln der Schüler/innen erleichtern oder erst ermöglichen (z.B. ihre Kompetenzen, Vorerfahrungen und Präkonzepte).

Diese vier Kategorien sind hilfreich, wenn wir untersuchen wollen, wodurch erfolgreiches Lernen beeinflusst wird. Im Folgenden werden demnach vier Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen unterschieden: zwei strukturelle und zwei individuelle Voraussetzungen².

Die beiden folgenden Voraussetzungen beziehen sich auf **strukturelle Merkmale**:

A. Zu den *strukturellen Voraussetzungen, die zum Lernen veranlassen* bzw. dazu anregen (Normen und Werte), gehören u.a.

- Rechtliche Verpflichtungen (z.B. die Verpflichtung von Schüler/innen, zu lernen);
- schulinterne Vereinbarungen (z.B. Regelungen, die z.B. das Verhalten und den Umgang miteinander betreffen);
- Anordnungen des Lehrenden (z.B. die Aufgaben, die gestellt werden)
- ungeschriebene „Gesetze“ bzw. Selbstverständlichkeiten (z.B. Erwartungshaltungen von Seiten relevanter Bezugspersonen, z.B. der Eltern, aber auch von Mitschüler/innen).

B. Zu den *strukturellen Voraussetzungen, die das Lernen erleichtern* und ihm gleichzeitig Grenzen setzen (Ressourcen), gehören u.a.

- immaterielle Ressourcen (z.B. die fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrperson, ein anregendes ermutigendes Lernklima).
- materielle Ressourcen (z.B. Lernmaterialien, die Ausstattung der Schule mit Lehrmitteln, Internetzugang, etc.);
- Organisatorische Maßnahmen (wie z.B. die verfügbaren Zeitressourcen)

Die beiden folgenden Elemente beziehen sich auf **Merkmale der Lernenden**:

C. Zu den *individuellen Voraussetzungen, die zum Lernen veranlassen* bzw. dazu anregen (Normen und Werte), gehören u.a.

- Werthaltungen und Motive (z.B. konkrete, als erstrebenswert angesehene Ziele und Interessen, das Bedürfnis zu wissen und Kompetenzen zu erwerben, das Bedürfnis, Erwartungen anderer zu entsprechen, Interessen);
- das Interesse, durch Lernen immaterielle oder materielle Vorteile zu erhalten oder Bedrohungen auszuweichen.

D. Zu den *individuellen Voraussetzungen, die das Lernen erleichtern* bzw. erst ermöglichen (Ressourcen), gehören u.a.

- das bereits verfügbare Wissen, Erfahrungen, Lernstrategien, die erst den Zugang zum Erwerb neuer Kompetenzen und Erfahrungen ermöglichen;

² Ein ähnliches Konzept („Müssen – Können – Wollen“) hat Strittmatter (2001) vorgelegt.

- das Bewusstsein, dass die eigenen Lernanstrengungen geeignet sind die Ziele zu erreichen;

Wenn man von dieser Modellvorstellung ausgeht, können auf jeder dieser vier Ebenen hypothetisch Bedingungen für erfolgreiches Lernen lokalisiert werden. Die Modellvorstellung legt auch nahe, dass *Einzelmaßnahmen nur wenig versprechen* dürften, sondern ein Ensemble aufeinander abgestimmter Maßnahmen nötig ist, die alle vier Arten von Voraussetzungen betreffen. Dazu kommt eine *Verschiebung der Gewichte zwischen strukturellen und individuellen Voraussetzungen*, die in den letzten Jahrzehnten sichtbar geworden ist. In der Vergangenheit bestand die optimistische Annahme, dass die strukturellen Voraussetzungen (verpflichtende Vorgaben und Ressourcen) für das Lernen wesentlich bedeutsamer sind als die individuellen Voraussetzungen. Die gesellschaftlichen Veränderungen (z.B. die Lockerung der traditionellen Verbindung von schulischer Ausbildung und beruflichen Chancen), die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen (z.B. Auflösung traditioneller sozialer Netze) und die wachsenden Ansprüche an Kompetenzen haben u.a. dazu geführt, dass diese *Annahme nicht mehr zutrifft*. Die Lernenden hatten zwar immer schon erheblichen Einfluss auf die Qualität ihres Handelns, ihrer Lernaktivitäten. Geändert hat sich jedoch die Bedeutung, die den Lernenden, und damit ihren Normen und Werten (z.B. ihren Zielen) und ihren individuellen Ressourcen (z.B. den Vorkenntnissen und ihrer Einsicht in Sinn und Funktionalität ihrer Lernanstrengungen) zukommt.

Die beiden *individuellen Voraussetzungen für das Lernen sind heute ebenso wichtig* wie die strukturellen Voraussetzungen. Es ist daher unabdingbar geworden, die Lernenden für die schulischen Ziele zu gewinnen. Der internationale Trend zur Individualisierung ist ein konkreter Ausdruck dieser Veränderungen. Schulen wie Lehrer/innen tun sich aber noch schwer, bei der Gestaltung von Unterricht auf diese Veränderungen konstruktive Antworten zu finden. Das COOL-Projekt ist jedoch ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung.

4. Methodische Ansätze zur Individualisierung im Rahmen des Modells

Im Folgenden werden zu jeder der vier Voraussetzungen Ansätze genannt, die zu einer Individualisierung von Unterricht beitragen können.

4.1 Strukturelle Voraussetzungen, die zum Lernen veranlassen bzw. dazu anregen (Normen und Werte)

Zentrale Frage: Auf welche Weise wird den Schüler/innen die Verpflichtung zum Lernen und die gesellschaftliche Bedeutung des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen nahe gebracht?

Der österreichische Lehrplan stellt durchaus hohe Ansprüche. Allerdings besteht eine zunehmende Begründungspflicht für diese Ansprüche gegenüber den Schüler/innen, damit sie die Ziele verstehen, akzeptieren und dadurch Eigeninitiative im Hinblick auf die Ziele entfalten können. Zugleich ist die Autorität der Lehrer/innen, Leistungen zu verlangen und die interne und externe Unterstützung dieser Ansprüche sind gesunken. Die Folgen sind oft durchaus problematische Tendenzen von Schulen, die Ansprüche zu senken. Es ist noch unklar, welche Hilfe von den Standards und externen Tests und von der Externalisierung der Matura zu erwarten ist.

Welche Möglichkeiten gibt es, den Schüler/innen *Ansprüche deutlich zu machen*? Im Folgenden möchte ich dazu einige Entwicklungen skizzieren. Für alle gibt es konkrete Erfahrungen, für manche auch handfeste empirische Belege:

- **Konfrontation der Schüler/innen mit gesellschaftlichen Ansprüchen** und beruflicher Realität durch Vermittlung von Zugängen zu glaubwürdigen Informationen.
 - ehemalige Schüler/innen einladen zu berichten,
 - Veranstaltungen mit Vertretern öffentlicher und privater Institutionen (z.B. der Wirtschaft),
 - Projekte, die Zugänge in die wirtschaftliche Realität bieten.

- **Lernentwicklungspläne und Lernentwicklungsgespräche** (Ratzki 2006, 4f.):
 - Vereinbarung von Zielen
 - Vereinbarung von Lernaktivitäten
 - Überprüfung nach einer vereinbarten Zeit

In allen skandinavischen Ländern gibt es individuelle Lernentwicklungspläne, in welchen der Leistungszuwachs von Schüler/innen (Individualnormen) eine wichtige Rolle spielt (vgl. dazu die Übersicht über die Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung in Anhang 2) die Erste Erfahrungen auf Verhaltensebene liegen auch in Österreich schon vor (Verhaltensvereinbarungen mit Schüler/innen).

- **Teamarbeit unter den Lehrer/innen** ist eine wichtige und vermutlich sogar unabdingbare Voraussetzung, um Ansprüchen an Schüler/innen durch gemeinsame Initiativen Gewicht zu verleihen und die Ressourcen unter der Lehrerschaft für das Lernen zu aktivieren. In vielen Ländern, in denen heterogene Schülergruppen die Regel sind, ist Teamarbeit selbstverständliche Praxis. In Finnland umfassen Teams auch Sozialarbeiter/innen, Sozialpädagog/innen, Tutor/innen, die sich mindestens einmal pro Monat treffen (Ratzki, 2006, 3). Nach Wiliam (2006, S. 7) haben **professionelle Gemeinschaften** mehrere Stärken (vgl. dazu auch Lieberman / Miller 2008):
 - Sie durchbrechen der beruflichen Isolation der Lehrer/innen, stärken ihnen den Rücken und bieten ihnen eine kontinuierliche Unterstützung.
 - Sie reprofessionalisieren Lehrer/innen durch Wertschätzung der Lehrerexpertise.
 - Sie entprivatisieren den Unterricht, indem Stärken und Herausforderungen bekannt werden. Sie erhöhen damit ihre Einflussmöglichkeiten im Umfeld.
 - Sie fördern professionelles Wachstum, indem regelmäßig Raum, Zeit und Struktur für systematische Reflexion von Praxis geboten wird (Schule als lernende Organisation)
 - Sie schaffen eine kollektive Wissensbasis an der Schule.

4.2 Strukturelle Voraussetzungen, die das Lernen erleichtern und ihm gleichzeitig Grenzen setzen (Ressourcen)

Zentrale Frage: Auf welche Weise werden die Schüler/innen beim Erwerb von Wissen und Kompetenzen unterstützt?

Hier zeigt sich eine *Verschiebung der primären Aufgaben der Lehrer/innen*: Das *Informationsmonopol* der Lehrer/innen ist weitgehend verloren gegangen.

Zugleich sind Ressourcen für das Lernen (u.a. durch das Internet) wesentlich vielfältiger und leichter zugänglich geworden. Damit wird die Übernahme neuer Lehrerrollen als Vermittler zwischen Leistungsansprüchen und den Möglichkeiten zur Nutzung von Informationsquellen erleichtert.

Welche **Möglichkeiten** zeigen sich:

- Die Rolle des Lehrers als *Lernberater*, der Begriff „Coach“ (Ratzki 2006, 3) hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen.

- Wesentlich sind *autonome Spielräume der Schulen und der Lehrer/innen*, um die Ressourcen (z.B. die zeitliche Struktur, die Ausstattung etc.) zu gestalten. Hier haben sich die allgemeinen Rahmenbedingungen in den letzten Jahren etwas verbessert. An den meisten Schulen werden die bestehenden Spielräume aber nicht so genutzt, wie dies möglich wäre.
- Zu den wichtigsten strukturellen Voraussetzungen auf Schülerebene gehören *Spielräume, die den Schüler/innen ermöglichen, selbst den Lernprozess zu gestalten*.

In Tabelle 1 werden auf typisierte Weise die vielen Bereiche angedeutet, in denen für Schüler/innen Spielräume eröffnet werden können (vgl. dazu z.B. Messner 2009). Spalte 1 zeigt den Lernprozess eines Erwachsenen, der sich selbst weiterqualifizieren möchte. Er oder sie bestimmen den Lernprozess im Extremfall zur Gänze selbst und geben nur unter bestimmten Bedingungen Entscheidungsvollmacht an Lehrende ab. Spalte 4 zeigt das andere Extrem, das der Realität an vielen Schulen recht nahe kommen dürfte. Den Schüler/innen wird hier kaum ein Einfluss auf den Lernprozess zugestanden, weil in jedem für das Lernen relevanten Bereich Entscheidungen für sie getroffen werden (durch die an der Schule geltenden Rahmenbedingungen und durch die Vorgaben der Lehrkraft). Die Spalten 2 und 3 zeigen auf schematische Weise schrittweise Annäherungen an selbständiges Lernen: Die Spalte 2 beschreibt sehr einfache und eher risikoarme Annäherungen während Spalte 3 individualisierte Arbeitsformen beschreibt, die z.B. in der Freiarbeit möglich sind.

An diesem Schema kann man gut erkennen, dass Aufgaben nur ein kleiner, wenn auch wesentlicher Aspekt in einem Ensemble von Möglichkeiten sind, Schüler/innen verantwortlich in den Lernprozess einzubeziehen.

Bei Gruppenarbeit hat sich (nach Hascher/Hofmann, 2008) gezeigt, dass Interventionen dann am erfolgreichsten sind,

- Wenn Lehrer/innen responsiv (auf ein entsprechendes Signal von Schüler/nen) und situationsbezogen (fokussiert auf das von den Schüler/nen geäußerte Problem) und nicht invasiv (ohne Aufforderung durch Schüler/nen) und nicht allgemein (etwa als Einmahnung einer höheren Arbeitsdisziplin) aktiv werden,
- wenn Zwischenberichte nur sparsam verlangt werden, weil sie tendenziell die Motivation dämpfen, weiterzumachen,
- wenn direkte Unterweisung eher zurückhaltend erfolgt, weil sie zum Absinken der Interaktionsfrequenz unter den Schüler/innen führt,
- wenn allfällige Hilfen eher lösungswegorientierte als lösungsorientiert erfolgen, weil letztere als Bedrohung empfunden werden können und - besonders bei Mädchen Abhängigkeitshaltung bis Hilflosigkeit fördern.
- wenn eher Distanz zu den Gruppen gehalten wird, da ständiges Umhergehen negative Auswirkungen haben kann.

Tabelle 1: Typisierte Varianten der Entscheidung über Lernprozesse

<i>Kategorien</i>	1	2	3	4
	<i>Völlig vom Lernenden gestalteter Lernprozess</i>	<i>Weitgehend selbständig gestalteter Lernprozess</i>	<i>Mäßig selbständig gestalteter Lernprozess</i>	<i>Völlig vom Lehrenden bestimmter Lernprozess</i>
<i>Ziele, Produkte der Arbeit und ihre Funktion</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt; mit dem Lehrenden vereinbart³</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt mit Optionen für den Lernenden⁴</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt</i>
<i>Inhalte</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt; mit dem Lehrenden vereinbart⁵</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt</i>
<i>Schwierigkeitsgrad und Art der Aufgabenstellungen</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt</i>	<i>Der Lernende wählt aus vorgegebenen Aufgaben aus</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt; mit dem Lernenden vereinbart</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt</i>
<i>Zeitlicher Rahmen</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt mit Optionen</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt</i>
<i>Abfolge der Arbeitsphasen</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt⁶</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt; mit dem Lehrenden vereinbart</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt</i>
<i>Informationsquellen, Materialien</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt u. mit Lehrer vereinbart</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt</i>
<i>Bearbeitung der Aufgabe</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt u. mit dem Lehrenden vereinbart</i>
<i>Sozialform, in der die Aufgabe bearbeitet wird</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt und mit dem Lehrenden vereinbart</i>	<i>Teilweise vom Lehrenden bestimmt</i>
<i>Leistungsfeststellung</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt; mit dem Lehrenden vereinbart</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt</i>
<i>Leistungsbeurteilung</i>	<i>Vom Lernenden bestimmt</i>	<i>Teilweise vom Lernenden bestimmt (z.B. zu 50%)</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt</i>	<i>Vom Lehrenden bestimmt</i>

³ Etwa wenn Lernziele und Noten entkoppelt werden und die Schüler/innen selbst entscheiden, welche Noten sie anstreben (vgl. Bartosch & Mayr 2009, S. 73.)

⁴ Etwa wenn Erweiterungsziele vom Lernenden selbst bestimmt werden können.

⁵ Etwa wenn Themenbereiche vom Lernenden für die Bearbeitung ausgewählt werden können.

⁶ Etwa wenn im Fall von Freiarbeit die Lernenden selbst bestimmen können, wann sie sich mit welchen Aufgaben beschäftigen.

4.3 Individuelle Voraussetzungen, die zum Lernen veranlassen bzw. dazu anregen (Normen und Werte)

Zentrale Frage: Auf welche Weise werden Werthaltungen und Interessen der Schüler/innen beim Lernen wirksam? Und wie wird auf Interessen und Zielvorstellungen der Schüler/innen Einfluss genommen?

Das Bewusstsein, dass Lernen eine wichtige Verpflichtung der Schüler/innen ist, hat bei uns keine breite von der Gesellschaft getragene Unterstützung (gesellschaftliche Entwicklung von der Pflichtenethik/Verantwortungsethik zur Entfaltungsethik; vgl. aber die ostasiatische Tradition). Es bestehen zudem unterschiedliche (sub)kulturell geprägte und z.T. geschlechtsspezifisch geprägte Werthaltungen (z.B. gegenüber Mathematik und Naturwissenschaften). Die Peer Group und die Medien haben einen wachsenden Einfluss auf die Einstellungen zum Lernen.

Welche Möglichkeiten hat die Schule auf die Einstellung zum Lernen Einfluss zu nehmen?

- Eine **akzeptierende Atmosphäre**, in der die Schüler/innen grundsätzlich respektiert werden. Positive Emotionen sind für nachhaltiges Lernen wichtig (Belege aus der Hirnforschung). Angenehmes Umfeld hat positiven Einfluss auf die Lernbereitschaft: Ästhetik der Ausstattung, Anti-Mobbing-Programme (Ratzki 2006, 4)
- **Respekt und Achtung** vor dem Schüler (vgl. Posch 1999) und Stärkung des Selbstwertgefühls der Schüler/innen (Ratzki 2006, 1f.)
- Klare **Trennung zwischen Lern- und Prüfungssituationen**
- **Orientierung an Stärken** bzw. an erbrachten Leistungen und nicht an Mängeln. Engagement für die Weiterentwicklung und zur Verbesserung der Schwächen ist vom Bewusstsein über Stärken abhängig (Ratzki 2006, 5). In bestimmten Situationen nur positive Leistungen zu zählen signalisiert z.B. Wertschätzung gegenüber den Schüler/innen. Eine zu geringe Zahl an positiven Leistungen wird in diesem Fall Gegenstand weiterer Unterstützung. Diese Trennung steht allerdings im Widerspruch zum Druck, kontinuierlich Noten zu sammeln.

Dazu gehören konkrete **Maßnahmen, die Selbstverpflichtung von Lernenden anzuregen:**

- **Ansprüche stellen**, die hoch sind aber als erreichbar wahrgenommen werden können. Niedrige Ansprüche senken die Motivation. Ansätze bieten Aufgaben mit gestuften Schwierigkeitsgrad. Empirisch hat sich herausgestellt, dass die erfolgreichsten Aufgaben – bezogen auf die Leistungsfähigkeit der Lernenden – einen mittleren Schwierigkeitsgrad aufweisen, d.h. einerseits herausfordernd sind, andererseits aber auch mit den Voraussetzungen, die die Lernenden mitbringen und der verfügbaren Unterstützung zu bewältigen sind.
- Die **Ziele des Unterrichts verständlich vermitteln** und ihre Sinnhaftigkeit begründen. Die Entwicklung eines Bewusstseins für die Ziele des Unterrichts hat zentrale Bedeutung für die Förderung von Selbständigkeit.
- Schüler sollten sich **selbst Ziele setzen** und selbst ihre Arbeit bewerten (schwierig zu erreichen wegen früher Sozialisation).
- **Spielräume geben für eigene Entscheidungen**, etwa indem Wahlmöglichkeiten eröffnet werden, Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, unterschiedlichen Zugängen bzw. mit unterschiedlichen Unterstützungsangeboten gegeben werden.

4.4 Individuelle Voraussetzungen, die das Lernen erleichtern bzw. erst ermöglichen (Ressourcen)

Zentrale Frage: Auf welche Weise werden die Vorerfahrungen und kognitiven Voraussetzungen der Schüler/innen bei der Bearbeitung von Informationen genutzt und wie kann die Nutzung verbessert werden?

4.4.1 Maßnahmen zur Aktivierung von Vorkenntnissen

- **Aufschließende Fragen** zu Beginn eines Vortrags. Eine komplexe Variante ist „Just in Time Teaching“ (JiTT)⁷:
 - Zwei Tage vor dem Unterricht werden Fragen hauptsächlich zu qualitativem und konzeptuellem Verständnis an die Schüler/innen gestellt und von diesen per Email beantwortet.
 - Aus den Lösungen wird dann von den Lehrer/innen eine Vorlage mit den wichtigsten richtigen und falschen Aussagen der Schüler/innen (meist anonym) erstellt,
 - die dann in der Klassen gelesen, erörtert und diskutiert (abwechselnd mit Phasen, in denen übliche Unterrichtsmedien und –methoden verwendet werden (Arbeitsblätter, Versuche etc.)

Wirkungen von JiTT:

- Gezielte *kurzfristige Passung* (just in time) und Möglichkeit, auf generelle Lernschwierigkeiten (Alltagskonzepte) und auf individuelle Verständnisschwierigkeiten einzugehen.
- Arbeit am sprachlichen Ausdruck (schriftlich über Emails und mündlich über Diskussion).
- Die Schüler/innen werden veranlasst, reflexiv und metakognitiv vorzugehen (durch Formulierung des abzusendenden Statements und Präsentation und Diskussion in der Gruppe).

4.4.2 Formative Leistungsbeurteilung

Formative Leistungsbeurteilung ist nach den vorliegenden Befunden (z.B. Black & Wiliam 2007) die wirksamste Form zur Aktivierung von Ressourcen in den Schüler/innen, allerdings nicht die einfachste. Von mehreren Maßnahmen leistet sie den größten Beitrag (höchste Effektstärke) zur Testleistung aller Schüler (z.B. im Vergleich zu Investitionen für die Verringerung der Klassengröße). Zusätzlich werden die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern verringert, weil schwächere Schüler davon noch mehr profitieren als stärkere Schüler/innen.

Was versteht man unter formativer Leistungsbeurteilung? Alle Handlungen von Lehrern und Schülern, durch die Informationen über den Leistungsfortschritt von Schüler/innen gewonnen werden, um sie zur Verbesserung der Lehr- und Lernaktivitäten zu nutzen (nach Black/Wiliam 2007).

Für den Lehrer sind drei Elemente sind besonders wichtig:

- Zielklarheit herstellen
- Gute Kenntnis des Entwicklungsstandes der Schüler/innen
- Einsicht in Wege, die zum Ziel führen

Die folgende *Gegenüberstellung* von formativer und summativer Leistungsbeurteilung sollte den Unterschied zwischen beiden besser sichtbar machen. Die Grundhaltung bei formativer Leistungsbeurteilung ist: davon auszugehen, dass jeder Schüler ungenutzte Möglichkeiten hat.

⁷ Vgl. <http://jittdl.physics.iupui.edu/jitt/>

(ebenda, 8) Es ist die Überzeugung, dass alle Schüler/innen etwas leisten können. Diese Grundauffassung ist Voraussetzung dafür, dass an einer Kultur des Erfolges gearbeitet werden kann. Eine wesentliche Voraussetzung für die formative Leistungsbeurteilung ist die *Trennung von Lern- und Prüfungssituationen*. Wenn der Unterricht auf Noten und andere Belohnungen konzentriert wird, suchen die Schüler/innen nach Möglichkeiten, gute Noten zu erhalten, aber nicht das Lernen zu verbessern (ebenda, 5)

Die Folgen sind:

- Angst vor Misserfolg,
- die Tendenz schwierigen Fragen auszuweichen,
- die Tendenz, im Unterricht kein Risiko einzugehen (z.B. keine Fragen zu stellen und Selbstbewertung zu vermeiden),
- Die Tendenz, Lernanstrengungen zu vermeiden (da Gefahr besteht, enttäuscht zu werden),
- die Tendenz, Schwierigkeiten eher auf nicht behebbare persönliche Mängel zurückzuführen an dem wenig geändert werden kann (Schwächung des lernbezogenen Selbstvertrauens).

Versuche zur Trennung von Lern- und Prüfungssituationen scheitern nicht selten daran, dass sie von den Schüler/innen aufgrund vorangegangener Erfahrungen nicht ernst genommen werden. Schülerrückmeldungen können jedoch Hinweise darauf geben, inwieweit die Trennung von den Schüler/innen wahrgenommen wird.

Fünf Schlüsselstrategien für wirksame formative Leistungsbeurteilung (nach Wiliam 2008)

(1) Situationen gestalten, welche die Lernziele und Erfolgskriterien den Schüler/innen soweit wie möglich verständlich machen

Es ist wesentlich, zwischen Lernzielen und dem Weg dorthin zu unterscheiden, etwa indem der Unterricht von den Zielen ausgehend nach rückwärts geplant wird: Zuerst die Ziele, dann die Erfolgskriterien, dann die erforderlichen Lehr- und Lernaktivitäten. Lernende wie der Lehrende müssen im Idealfall in der Lage sein, kontinuierlich die Qualität dessen, was produziert wird, im Akt der Produktion zu überprüfen und ein Repertoire alternativer Strategien haben, wie es weiter gehen kann. Sie müssen zwischen wesentlich und unwesentlich unterscheiden können. Die Schüler/innen müssen ein Verständnis dafür gewinnen, worin Qualität einer Arbeit zum Ausdruck kommt.

Methoden:

- Schülern *gute Beispiele der Arbeiten anderer Schüler* sichtbar machen
- Schüler Beispiele der *Arbeit anderer Schüler* aus anderen Klassen (z.B. auf Fehler *untersuchen lassen*)
- Schüler *zu Aufgaben Stellung nehmen lassen* (vor oder nach der Bearbeitung)

(2) Lernsituationen (Aufgaben, Diskussionen, Aktivitäten) gestalten, die Belege über das Lernen der Schüler/innen liefern

Die Diagnose von Schülerleistungen, d.h. Bemühungen, Lernstrategien und Vorwissen der Schüler/innen besser in Erfahrung zu bringen hat an Bedeutung gewonnen.

Methoden:

- Portfolios (vgl. dazu Andexer u.a. 2001, Ratzki 2006, 2),
- Lerntagebücher,
- Präsentationen etc.

- Aufgaben, die Schüler/innen die Möglichkeit geben, selbst an Schwierigkeiten zu arbeiten (etwa wenn die Wahlmöglichkeiten bei Mehrfachwahlaufgaben jeweils mit speziellen Lernanregungen versehen werden).
- Erklärungen, die vom Schüler verlangt werden, erleichtern es, Präkonzepte und Alltagstheorien zu aktivieren und kennen zu lernen.

Wichtigster Gegenstand der Diagnose sind die speziellen Arbeitsprobleme der Schüler/innen, damit ein klares Verständnis davon entsteht, worin im Einzelfall Lernprobleme bestehen und wie sie verbessert werden können.

(3) Feedback geben, das in der Lage ist, Lernaktivitäten voran zu bringen

Am wirksamsten ist Feedback, wenn es nicht nur allgemeine Hinweise darauf enthält, was zu tun ist um die Leistung zu verbessern, sondern auch wie man es anstellt.

Feedback muss leistungsbezogen sein. Personbezogenes Feedback hat kaum Einfluss auf das Lernen und ist u.U. sogar kontraproduktiv. Wichtig ist auch, dass *auf Probleme möglichst rasch reagiert* wird.

Methoden:

- *Fehler als Lernanlässe betrachten* (vgl. die japanische Tradition)
 - Analyse eigener und fremder Fehler, Anlage einer individuellen Fehlerkartei, Schüler/innen bei Fehlern nach dem Lernweg fragen, (vgl. PFL-M Beispiel).
 - Nicht alle Fehler, sondern nur die wichtigsten anstreichen. (Ratzki 2006,1)
 - Schüler selbst Fehler finden lassen und zur Reflexion über ihre Arbeit anregen.
- *Rückmeldung an Schüler und Gespräche* über die Leistungen sollten unter besonderer Betonung der Stärken erfolgen.
- Schüler *Ideen mit anderen diskutieren lassen* (z.B. in Partnerarbeit oder in Kleingruppen).

Wichtig ist, dass Schüler/innen Zeit haben, auf Feedback zu reagieren und daraus im Handeln Konsequenzen zu ziehen.

(4) Schüler/innen als Verantwortliche für ihr eigenes Lernen aktivieren (über Metakognition, Motivation, Interesse, Selbstbeurteilung)

Lernende müssen aktiv an der Gestaltung und Überprüfung des eigenen Lernens beteiligt werden (self-regulated learning). Nach Studien von Wiliam et.a. (2004) lässt sich dadurch die Lerngeschwindigkeit verdoppeln. Um Lernbereitschaft zu maximieren muss der *Fokus auf der persönlichen Weiterentwicklung des Schülers liegen und nicht am Vergleich mit anderen Schülern*. Selbstbewertung ist ein wesentliches Element von formativer Leistungsbeurteilung. Besonders wichtig ist damit auch die Qualifizierung von Schüler/innen zur Selbsteinschätzung.

Methoden:

- Die Schüler erhalten grüne, gelbe und rote Karten, um zu einem bestimmten Zeitpunkt den Grad zu signalisieren, in dem sie einen Begriff verstanden haben (u.a. in Japan verbreitet). Es dauert aber eine gewisse Weile bis Schüler dies verstehen. Am Anfang besteht eher die Tendenz die grüne Karte zu zeigen um eine Ruhe zu haben. Dies lässt sich jedoch verändern indem der Lehrer diese Schüler auffordert den Begriff zu erläutern.

(5) Schüler/innen als Lernressourcen füreinander aktivieren (gemeinsames Lernen, gegenseitiges Lehren, gegenseitiges Feedback)

Unter zwei Voraussetzungen sind davon die größten Beiträge zum Lernerfolg zu erwarten:

- Die Ziele müssen Gruppenarbeit erfordern, sodass *die Gruppe als Gruppe wirksam werden kann* (und nicht nur die Arbeit *in* einer Gruppe).

- *Jeder Schüler muss für seinen Beitrag zur Arbeit in der Gruppe verantwortlich sein.*

Methoden

- *Gegenseitiges Lehren*
 - Das Sandwichmodell (ähnlich der Puzzle-Methode) nutzt Befunde zur Effektivität wechselseitigen Lehrens und Lernens (Bernhart u.a. 2008, S.13f.):
 1. Phase (Aneignungsphase): Lernende erarbeiten ein Thema (individuell oder in Kleingruppen)
 2. Phase (Vermittlungsphase): Austausch mit einem Lernpartner, der ein anderes Thema bearbeitet hat.
 3. Phase (Vertiefungs- bzw. Übungsphase): Mit dem erworbenen Wissen wird weiter gearbeitet.
- *Gegenseitiges Feedback*
 - Produktives Tandem (Leuders 2008, S. 24):
 1. Phase: Bildung von Tandems. In Einzelarbeit werden Aufgaben entwickelt (z.B. mindestens 3 Aufgaben bei denen das arithmetische Mittel einer vorgegebenen Datenreihe berechnet werden soll. Das Ergebnis soll bei allen gleich sein)
 2. Phase: Austausch der Aufgaben und Bearbeitung in Einzelarbeit. Danach bewertet jeder die gestellten Aufgaben (Hat der Partner den Rahmen beim Aufgabenstellen eingehalten?)
 3. Phase: Gegenseitige Überprüfung und Diskussion der Lösungen, Schwierigkeiten und Entdeckungen.
 - Zwei Sterne und ein Wunsch: Zwei positive Merkmale benennen („Sterne“)und einen Punkt, der noch Aufmerksamkeit erfordert („Wunsch“). Dies erhöht die Glaubwürdigkeit und auch die Akzeptanz und fokussiert auf persönliche Weiterentwicklung. Das gegenseitige Feedback nützt auch dem Feedbackgeber, weil er sich dabei mit den Lernzielen und Erfolgskriterien aktiv auseinandersetzt.

Formative Leistungsbeurteilung fördert Zusammenarbeit *während* gelernt wird. Besonders wichtig ist dabei, dass den Schüler/innen Ziele und Erfolgskriterien klar werden und Unterstützung zugänglich ist, wenn sie benötigt wird.

6. Schluss

Zum Thema Individualisierung gibt es mehr Dogmen als Wissensbestände.

Es ist weitgehend offen, welche differenzierenden Unterrichtsformen, Lehrmethoden und soziale Interaktionsmodi unter welchen klassenspezifischen Bedingungen zu praktizieren sind, um die gewünschten Effekte zu erzielen, unerwünschte Nebenwirkungen zu vermeiden und den Lehrer nicht heillos zu überfordern (Altrichter/Hauser 2007, S. 8; Weinert 1997, S. 50). Trotzdem lassen sich einige Empfehlungen geben:

- Kleine Schritte, um selbst Sicherheit zu gewinnen und bei den Schülern erforderlichen Kompetenzen zu entwickeln.
- Experimentieren unter Nutzung verfügbarer Erfahrungen. Eine gewisse Risikobereitschaft ist wichtig. Aber man sollte nicht Dinge tun, bei denen man sich nicht gut fühlt.
- Reflexion und gemeinsame Analyse von Prozessen und Ergebnissen sind wichtige Mittel, um professionelle Kompetenz und Sicherheit zu gewinnen (vgl. dazu Altrichter/Posch 2007).

Anhang 1

Spielräume und Persönlichkeitsmerkmale

Fähigkeit und Bereitschaft zur Gewährung und Nutzung von Spielräumen sind abhängig von Persönlichkeitsmerkmalen von Schüler/innen, aber auch von Lehrer/innen. Sorrentino & Roney (1999) unterscheiden zwei Orientierungsstile von Lehrpersonen und Schüler/innen, die unterschiedliche Potentiale für den Umgang mit Heterogenität eröffnen (vgl. auch König & Dalbert, 2007 sowie Hascher & Hofmann 2008, 54):

Ungewissheitsorientierte Personen	Gewissheitsorientierte Personen
Bedürfnis etwas zu wissen oder zu verstehen	Bedürfnis, neues Wissen, wenn es Ungewissheit erzeugt, abzuwehren
Ziel ist, Neues über sich und andere zu erfahren	Bedürfnis, die eigenen Meinungen und Einstellungen zu bestätigen
Orientierung an Prinzipien	Orientierung an Experten- oder Mehrheitsmeinung
Ambivalente Situationen werden als Herausforderung empfunden	Klarheit über sich und andere muss aufrecht erhalten werden
Höhere Empathiefähigkeit und soziale Akzeptanz	Geringe soziale Akzeptanz und geringes Durchsetzungsvermögen
Präferenz für kooperatives und diskursives Lernen	Präferenz für Einzelarbeit oder direkte Instruktion
Suche nach Alternativen für Lösungsstrategien	Suche nach Lösungsstrategien wird beendet, sobald eine gefunden wurde

Nach Hascher & Hofmann handelt es sich dabei um relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale, die Einfluss darauf haben, wie viel Spielraum Schüler/innen gegeben wird und wie viel Spielraum Schüler/innen konstruktiv nutzen können.

- Enge Führung des Unterrichts kommt z.B. gewissheitsorientierten Schüler/innen (bzw. ihrem Sicherheitsbedürfnis) entgegen. Mittelfristig sollte allerdings das Ziel verfolgt werden, die Bereitschaft von Schüler/innen zu stärken, im Lernprozess (z.B. bei der Wahl von Aufgaben) auch Risiken einzugehen.
- Ein Unterricht, der auf der Verschiedenheit der Lernzugänge basiert, kommt ungewissheitsorientierten SS entgegen und bietet zudem bessere Einblicke in den Lernprozess.

Anhang 2

Bezugsnormen

Üblicherweise werden drei mögliche Normen unterschieden, auf die sich die Beurteilung einer Leistung beziehen kann⁷:

- **Sachnorm** (kriterienorientierte Norm): Die Schülerleistungen werden im Hinblick auf die zu erreichenden Lernziele (Kriterien) bewertet. Das Bewertungsergebnis ist personenunabhängig und ergibt sich aus dem Anteil korrekter Ergebnisse. Falls Punktezahlen vergeben werden, werden diese vor dem Test festgelegt und definieren die Bedeutung der einzelnen Aufgaben für die angestrebten Ziele. Sachnormen liegen nicht „objektiv“ vor sondern sind Ergebnisse von Entscheidungen. Politische Rahmenvorgaben (Lehrplan, Bildungsstandards) enthalten z.T. erhebliche Spielräume, die der Präzisierung durch die Lehrenden sowie u.U. auch der Lernenden bedürfen.
- **Individualnorm**: Die Schülerleistungen werden im Hinblick auf frühere Leistungen der jeweiligen Schüler/innen bewertet. Die Individualnorm berücksichtigt damit individuelle Lernfortschritte einzelner Schüler/innen, wobei Sachnormen die nötige Orientierung bieten. Sachnormen sind damit eine wesentliche Voraussetzung der Individualisierung. Die Verwendung von Individualnormen setzt Buchführung über die Leistungsentwicklung (z.B. im Rahmen von Lernentwicklungsplänen) voraus und ist vor allem für die informelle Leistungsbewertung von Bedeutung.
- **Sozialnorm** (Kollektivnorm): Die Schülerleistungen werden im Hinblick auf den Klassendurchschnitt bewertet und ermöglicht die Positionierung der Leistungen jedes Schüler in einer Leistungshierarchie. Die Punktebewertung erfolgt erst nach dem Test (oder wird nachträglich angepasst, wobei die Durchschnittsleistung die Note 3 erhält). Damit kann die ganze Notenskala ausgeschöpft werden. Leistungsmotivation und Selbstkonzept leistungsschwächerer Schüler/innen werden durch diese Norm negativ beeinflusst. Sie haben wenig Chance, von ihrer relativen Position (am unteren Rand) wegzukommen, auch wenn sich ihre Leistungen verbessern. Trotz ihrer problematischen Auswirkungen ist die Verwendung der Sozialnorm weit verbreitet.

Literatur

- Altrichter, H./Hauser, B. (2007): Umgang mit Heterogenität lernen: In *Journal für Lehrer/innenbildung*, 7. Jg.,1, 4-11.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H./Posch, P. (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage.
- Altrichter, H., Fritz, S., Nöbauer, B. & Winter, M. (2007). Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. Wie kann eine innovative Praxis im Schulsystem verbreitet und gestützt werden? In: M. Heinrich & U. Prexl-Krausz (Hrsg.), *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach "neuen Lernformen" in Schulpraxis und LehrerInnenbildung* (S. 301-326). Wien: LIT Verlag
- Andexer, H. / Paschon, A. / Thonhauser, J. (2001): Erfahrungen mit Portfolio in Österreich. In *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft* 5/2, S. 27–40.
- Bartosch, I. & Mayr, J. (2009): Wer beurteilen will, braucht Maßstäbe. In Krainer, K., Hanfstingl, B. & Zehetmaier, S. (Hrsg.). *Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis. Ergebnisse aus dem Projekt IMST* (67-82). Innsbruck: StudienVerlag.
- Bernhart, D./Gürtler, L./Wolf, D./Wahl, D. (2008): Innovative Lernumgebungen und die Gestaltung von Aufgaben. In *Pädagogik* Nr.3, 12—15.
- Black, P. / Wiliam, D. (2007): *Innerhalb der „Black Box“: Verbesserung der Bildungsstandards durch die Bewertung des gesamten Unterrichtsgeschehens*
Quelle: http://www.uni-kiel.de/piko/downloads/InsideTheBlackBox_deutsch.pdf (12.3.2009)
- Giddens, A. (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft – Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt/M.: Campus.

- Greimel-Fuhrmann, B. Was ist und was kann Cooperatives Offenes Lernen (COOL)? In wissenplus 3–06/07, I-V. Quelle: http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft/3-2006-07/wp3_0607 (16.8.2009).
- Hascher, T. / Hofmann, F. (2008): Aufgaben – noch unentdeckte Potentiale im Unterricht. In Thonhauser, J. (Hrsg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen – Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung*, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik (47-64). Münster: Waxmann.
- König, S. & Dalbert, C. (2007). Ungewissheitstoleranz und der Umgang mit beruflich ungewissen Situationen im Lehramt. *Empirische Pädagogik*, 21, 306-321.
- Kussau, J. / Brusemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungs-koordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS.
- Leuders, T. (2008): Aufgaben erleben statt erledigen – (Sich) Mathematikaufgaben stellen. In *Pädagogik* Nr.3, 20-25.
- Lieberman, A. / Miller, L. (Hrsg.) (2008): *Teachers in Professional Communities*. New York: Teachers College Press.
- Mayr, J. (2001): Innere Differenzierung auf der Sekundarstufe I - Eine Bestandsaufnahme. In Eder, F., Grogger, G. & Mayr, J. (Hrsg.), *Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven* (S. 219-237). Innsbruck: StudienVerlag.
- Messner, R (2009): Bausteine eines kognitiv aktivierenden Fachunterrichts. In Bosse, D. (Hg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit*. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften), S. 137-160.
- Ratzki, A. (2006): *Umgang mit Heterogenität in den nordischen Ländern*. (www.bke-koeln.de/uploads/media/Heterogenitaet_nordische_Laender.doc) (5.3.09)
- Posch, P. (1999): Qualität ohne Qualitätsmanagement? Bemühungen um Qualität an einer Handelsakademie und Handelsschule. In H. Altrichter und P. Posch (Hrsg.), *Wege zur Schulqualität - Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und -entwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen* (168-192). Innsbruck: StudienVerlag.
- Posch, P. (2009): Partizipation von Schüler/innen - eine gesellschaftspolitische Notwendigkeit. In: K.-H. Dieckhoff (Hrsg.), *Sinnbedarf als Ressource für gesellschaftliche Erneuerung* (S. 64-77). München: oekom.
- Prexl-Krausz, U. (2007). Wie erwerben Studierende Kompetenzen für den individualisierten Unterricht? In M. Heinrich & U. Prexl-Krausz (Hrsg), *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach "neuen Lernformen" in Schulpraxis und LehrerInnenbildung* (S. 215-229). Wien: LIT Verlag.
- Richardson, V. (2003): Constructivist Pedagogy. In *Teachers College Record* Volume 105 Number 9, 2003, 1623-1640.
- Sorrentino, R. M., & Roney, C. J. R. (1999): *The uncertain mind*. New York: Psychology Press.
- Stern, Th. (2008): *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: BMUKK I/4a
- Thonhauser, J. (2009): Wenn Lernen (keinen) Sinn macht. In K.-H., Dieckhoff (Hrsg.), *Sinnbedarf als Ressource für gesellschaftliche Erneuerung* (S. 48-63). München: oekom.
- Weinert, F. E. (1997): Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In *Friedrich Jahresheft 1997: Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit*. 50-52. Velber.
- Wiliam, D. (2006): *Does Assessment hinder Learning?* URL: http://www.mission-21.com/ec/images/williams_speech.pdf, (1.6.08).
- Wiliam, D. (2008): *Five Key Strategies for Effective Formative Assessment*.
Quelle: <http://www.nctm.org/news/content.aspx?id=11474> (10.3.2009)
- Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. J. (2004): Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. In *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 11(1), 49-65.