

# Wie kann Heterogenität im Schulalltag gelebt werden?

## Arbeiten im gemeinsamen Unterricht und in Lernwerkstätten als eine mögliche Lernkultur

Anne Fellmann | Pädagogische Hochschule Salzburg

*Im folgenden Beitrag geht es um einen veränderten Blickwinkel auf Individualisierung und Differenzierung von „Lehrzeit“ zu „Lernzeit“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 26) im Unterricht und um die Fragen, ob und wie dieser Perspektivwechsel konkret im Unterricht im Kontext von Heterogenität gelebt werden kann. Anhand der Darstellung von vier Fallvignetten an einer Volksschule, in welcher der Unterricht mittels fachbezogener Lernwerkstätten und Phasen gemeinsamen Unterrichts in Klassenverbänden abläuft, wird versucht, diesen Fragen und möglichen Antworten nachzugehen und aufzuzeigen, wie personalisiertes Lernen gestaltet werden kann. Schlagwörter: Individualisierung, Personalisierung, Volksschule, Lernwerkstätten, soziales Lernen.*

### Problemaufriss und Fragestellung

Lehrkräfte haben es heutzutage nicht mit einzelnen Schülerinnen und Schülern zu tun, sondern mit einer Vielzahl von Lernenden, welche sich in ihren Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen unterscheiden. Daraus resultiert die Frage, wie mit dieser Unterschiedlichkeit im alltäglichen Unterricht umgegangen werden kann. Reaktionsformen wie *Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede oder Anpassung der SchülerInnen an den Unterricht* (Wischer, 2009) scheinen überholt. Vielmehr ist nach Wischer (2009) eine Entwicklung auf Grundlage von konstruktivistischer Lerntheorie und darauf aufbauender Didaktik hin zur Orientierung am Subjekt als Individuum mit der Forderung, den Unterricht ausgehend von den Tätigkeiten der einzelnen Lernenden zu konzipieren, zu verzeichnen. Bräu (2005) fordert, die Heterogenität nicht als Belastung, sondern als Chance zu sehen und zu nutzen. Für das didaktisch-methodische Handeln würde dies bedeuten, die Lernangebote in differenzierender Weise (noch stärker) an den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden zu orientieren. Diese gut begründete Forderung ist nicht neu und

lässt sich unter den Begriffen *innere Differenzierung, Binnendifferenzierung, Individualisierung und adaptiver Unterricht* in der allgemeinen Didaktik wiederfinden.

Trotz guter Begründung dieser Forderung nach Differenzierung und Individualisierung stellt sich m.E. die Frage, wie diese von allen Beteiligten in Schule und Unterricht auch konkret gestaltet und gelebt werden können, denn empirische Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung haben aufgezeigt, dass es in der praktischen Umsetzung erhebliche Probleme dabei gibt, m.E. geben muss, denn ist es nicht ein unlösbares Problem, jedes einzelne Kind dort abzuholen, wo es gerade steht? In den eher ernüchternden Befunden von Trautmann und Wischer (2011, S. 107) wird über Ängste und das Gefühl der Überforderung von Lehrkräften angesichts der vielfältigen Ansprüche und Aufgaben gesprochen. Schratz und Westfall-Greiter (2010) sprechen sogar von dem „Dilemma der Individualisierungsdidaktik“ (2010, S. 18) und plädieren für personalisiertes Lernen in der Schule. Was unter dem Begriff personalisiertes Lernen zu verstehen ist, wird im nächsten Kapitel erläutert.

An die herausfordernde Fragestellung, ob und wie Differenzierung und Individualisierung im Unterricht *alltagstauglich* umgesetzt werden können, möchte ich zunächst mit dem Thementag zur Individualisierung vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) anknüpfen, welcher am 25.11.2015 in Salzburg stattgefunden hat und an dem ich eine der Teilnehmenden war. Der Thementag stand unter den beiden folgenden Fragestellungen:

1. Was ist Individualisierung und was ist Individualisierung nicht?
2. Wie können die Schulaufsicht, die Pädagogischen Hochschulen und externe Entwicklungspartner Schulen (Schulleitung, Lehrkräfte) bei der Umsetzung von Individualisierung begleiten und unterstützen (methodisch-didaktisch und organisatorisch)?

Thema war also die gelingende Umsetzung von Individualisierung, eine Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung jeder Einzelschule. Nachdem zu Beginn der Veranstaltung von den Teilnehmenden weitgehend ein gemeinsames Verständnis zur Fragestellung, *was Individualisierung ist und was nicht*, geschaffen war, erfolgte eine Arbeit in Kleingruppen zur Leitfrage des Thementages. Als Verständnisgrundlage zur Klärung der Begrifflichkeit diente ein Artikel von Beate Wischer (2009), welchen die Teilnehmenden vorab zur Vorbereitung des Thementages erhalten hatten. Die Arbeitsgruppen setzten sich aus den vier Verbänden Nord, Mitte, West und Süd zusammen. Jeder Verbund war repräsentiert durch Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht und der Pädagogischen Hochschulen. Die im Folgenden exemplarisch ausgewählten Aussagen stammen aus dem Ergebnisprotokoll des Thementages zur ersten Fragestellung.

Auf die zweite Frage wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da die Fragestellung in dem hier vorliegenden Beitrag eine andere ist (weitere Ausführungen dazu s. Fellmann, 2016, in Druck).

Die Aussagen verdeutlichen, dass Individualisierung nicht bedeuten kann, für jedes einzelne Kind permanent einen individuellen Lehrplan zu erstellen. Auch die Gefahr der durch die Prozesse der Individualisierung und Differenzierung produzierten Zuschreibungen von Seiten der Lehrkräfte wird von den Teilnehmenden erwähnt (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 24). Auch scheint ein Bewusstsein vorhanden, dass rezeptologische Handlungsanweisungen (Fellmann, 2013, S. 141, 149, 175; dazu auch Wischer, 2009) an dieser Stelle keine angemessene Lösung zur Gestaltung individualisierten Unterrichts darstellen können. Bei den Teilnehmenden schien Einigkeit dahingehend zu bestehen, dass Wahlfreiheit und Methodenvielfalt zu einer gelingenden Umsetzung beitragen können, sich allerdings dadurch auch wiederum die Frage der Organisation auf Klassenebene in Abhängigkeit der Klassenstruktur stellt. Nach Sichtung der Ergebnisse drängte sich mir als Vertreterin der Pädago-

gischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und auch anderen Teilnehmenden die Frage auf, ob und wie die genannten Merkmale von Individualisierung im Rahmen von Schulentwicklung in Schule und Unterricht auch konkret umgesetzt werden können. Mit der Darstellung von vier Fallvignetten möchte ich nun versuchen, eine mögliche Antwort darauf zu geben. Zuvor allerdings folgt ein kurzer theoretischer Abriss zur Individualisierungsdidaktik und zum personalisierten Lernen, um die dargestellten Fälle theoretisch besser einordnen zu können.

### **Was bedeutet Individualisierung und Differenzierung und was meint Personalisiertes Lernen? – Der Versuch einer Begriffsklärung**

Personalisiertes Lernen setzt neben dem „Lehrseits“ ein „Lernseits“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 26) von Unterricht voraus. Daraus resultiert die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels. Lernende können ihr Lernen nur dort personalisieren, d.h. dort zu „ihrer“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 26) Sache machen, wo sie keine Zuschreibung und Bewertung erfahren. Demgegenüber setzen Differenzierung und Individualisierung Zuschreibungen wie beispielsweise nach fachlichem Leistungsniveau, nach Lerninteresse, Lernbereitschaft, Lerntempo oder Lernstil voraus.

Differenzierung kann somit als ordnungsschaffendes Vorhaben verstanden werden, welches im System Schule dazu dient, die Komplexität der Verschiedenheit zu reduzieren und die vielen Individualitäten mittels Klassifizierung nach Eigenschaften in ein System zu bringen (Paradies & Linser, 2001, S. 35).

### **Von „Lehrseits“ zu „Lernseits“ – ein Wechsel der Perspektive als möglicher Weg?**

Um mich der Fragestellung zu nähern, wie Heterogenität als Chance im Sinne der individuellen Entwicklung der Lernenden praktisch umgesetzt werden kann, möchte ich mit einem Zitat beginnen:

„Häufig falsch interpretiert und noch häufiger missverstanden wurden Individualisierung und Handlungsorientierung zu Reizwörtern für Lehrende aller Schultypen, welche Individualisierung als einen permanenten Differenzierungsprozess mit je unterschiedlichen Lernpfaden für je unterschiedliche Schüler/innen interpretierten. Dies würde allerdings heißen, die Heterogenität der Voraussetzungen der Lernenden durch je unterschiedliche Angebote zu zementieren und nicht – wie eigentlich angezielt – eine gemeinsame Basis der Kompetenz selbstgesteuerter und kooperativer Lerntätigkeit zu entwickeln.“ (Klement, 2012, S. 15)

Das Zitat demonstriert, dass Differenzierung und Individualisierung weitgehend durch Lehrkräfte gesteuert werden, des Weiteren, dass diese Maßnahmen unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Lernenden eher noch festigen als diese aufweichen und immer Zuschreibungen voraussetzen. Zudem wird deutlich, dass ein Perspektivwechsel ein Muss ist, um zu einem Lernen zu gelangen, in welchem die Lernenden selbstbestimmt lernen können und somit im Zentrum „ihres Lernens“ (Dimartino & Clarke, 2008, S. 10, zitiert nach Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 26) stehen. Der veränderte Blick führt mit den Worten von Schratz und Westfall-Greiter (2010, S. 26) von „lehrseits“ zu „lernseits“ von Unterricht, zwei Seiten, die einander bedingen. Während *lehrseits* mit den Begriffen Individualisierung und Differenzierung einhergeht, welche Begriffe bereits Zuschreibungen von Seiten der Lehrperson voraussetzen, setzt *lernseits* von Unterricht beim personalisierten Lernen an. Personalisiertes Lernen meint also ein Lernen, welches von den Lernenden sowohl (mit-)gestaltet als auch (mit-)gesteuert wird und welches soziales und ko-operatives Lernen in und mit der Gemeinschaft *mit einschließt* (Schratz & Westfall-Greiter, 2010). Lernende können ihr Lernen nur dort personalisieren, d.h. zu *ihrer* Sache machen, wo sie keine Zuschreibung und Bewertung erfahren.

Nach Schratz und Westfall-Greiter (2010, S. 26) ist der Aspekt der Urheberschaft das wesentliche Unterscheidungsmerkmal zwischen Personalisierung auf der einen Seite und Individuali-

sierung und Differenzierung auf der anderen Seite. Letztere sind von der Lehrperson gesteuert. Personalisierung dagegen macht das Lernen zu einer persönlichen Sache und führt zu einem „Urheberschaftserlebnis“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 27).

Auch diese Idee ist nicht neu und findet sich schon bei Maria Montessori. Der Kern der Montessori-Pädagogik ist die freie Wahl. Diese stellt bei Montessori den Weg zur Selbsterkenntnis, den Weg, eigene Bedürfnisse und Fähigkeiten zu entdecken, dar. Dabei darf natürlich nicht vergessen werden, dass die Fähigkeit des Freiwählens erst erlernt und auf vielfältige Art und Weise von den Schülerinnen und Schülern geübt werden muss. Voraussetzung dafür ist nach Montessori ein Interesse, ein Lernbedürfnis beim Lernenden (Fisgus & Kraft, 1999, S. 12).

#### **Konsequenzen für die didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung**

Der Perspektivwechsel bedeutet aber nicht, dass Lehrkräfte im Unterricht ihrer Aufgaben als Lehrpersonen entledigt sind. Vielmehr sind beide Seiten gefordert, das *Lernseits* und das *Lehrseits des Unterrichts*, und somit Lehrende und Lernende.

„Lernseits‘ setzt ein ‚lehrseits‘ voraus, denn sie sind wie zwei Seiten einer Medaille. Werden durch das Wörtchen ‚lernseits‘ die Scheinwerfer auf der Unterrichtsbühne auf das Lernen gerichtet, bleibt das Lehren im Schatten – und umgekehrt. Als LehrerInnen können wir uns unserer Lehrerrolle im Unterricht nicht entledigen, soll die Wirksamkeit unserer Professionalität nicht auf der Strecke bleiben. (Schratz & Westfall-Greiter, 2012, S. 29)

Im Sinne dieser (Neu-)Orientierung stellen sich vielfältige Herausforderungen an die Lehrkraft und auch die Lernenden. Lehrkräfte müssen ein Grundvertrauen in die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie gute Aufgaben, welche ein (gemeinsames) Nachdenken, Deuten, Reflektieren fördern und fordern, entwickeln, so dass personalisiertes Lernen, welches soziales und kooperatives Lernen mit einschließt (Schratz &

Westfall-Greiter, 2010), auch ermöglicht wird. Die Lernenden wiederum müssen ebenso ein Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauen sowie Lernkompetenzen erwerben, um ihr Lernen (möglichst weitgehend – in Abhängigkeit des Alters der Lernenden) eigenständig organisieren zu können und zu wollen (Wischer, 2009). Das braucht Zeit für Anleitung und Übung. Dabei sollte die *lehrorientierte* Seite die *lernorientierte* Seite von Unterricht unterstützen und umgekehrt. Montessori sieht in dem Erziehenden und Lehrenden den Helfenden, der selbst zurücktritt und den Kräften des Kindes Raum gibt. Die Pädagogin drückt es folgendermaßen aus: „Hier handelt es sich um eine radikale Verschiebung der Aktivität, die vorher bei der Lehrerin lag und nunmehr in unserer Methode dem Kind überlassen bleibt.“ (Montessori zitiert nach Heiland 1991, S. 166)

Auf Basis der dargelegten theoretischen Überlegungen möchte ich im Folgenden Möglichkeiten personalisierten Lernens, auf konkreten Praxiserfahrungen von Lehrkräften einer Volksschule beruhend, aufzeigen, die über individuelle Lernformen hinausgehen. Gerade weil personalisiertes Lernen davon ausgeht, dass die Verantwortung für das Lernen nicht allein bei den Lehrkräften liegt, sind Schule und Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden als die Subjekte ihres eigenen Lernprozesses selbst (zunehmend) Verantwortung übernehmen, was in einer partizipativ geteilten Verantwortung mündet (Weigand 2014, S. 107). Diese Verantwortung gilt für alle, die am schulischen Geschehen beteiligt sind. Das benötigt allerdings eine Schulkultur, die von Kommunikation und Kooperation geprägt ist. Des Weiteren bedarf es enger gemeinsamer Planungen und regelmäßiger Reflexionen im Team der Lehrkräfte (Weigand 2014, S. 107). Dass die Umsetzung personalisierten Lernens gelingen kann, möchte ich nun darstellen.

### **Möglichkeiten zur Gestaltung personalisierten Lernens am Beispiel einer Volksschule**

Unlängst hatte ich die Möglichkeit, im Rahmen einer Qualifikationsstudie zur Begabungs- und Interessenförderung im Mathematikunterricht an einer Volksschule ein leitfadenorientiertes In-

terview mit der zuständigen Schulleitung (SL) sowie drei weitere Interviews mit Lehrkräften (Lk) dieser Schule zu führen. Des Weiteren bat ich darum, drei Gruppendiskussionen mit jeweils 4–5 Kindern des 4. Schuljahres durchführen zu können. Inhaltlicher Schwerpunkt der Gruppendiskussionen war die Mathelernwerkstatt „Knobeln und Probieren“ für das 3. und 4. Schuljahr, welche von der Lehrkraft 5 (s. Fallvignette 4) geleitet wird.

Aufmerksam auf die Schule und angeregt zu den Interviews wurde ich insbesondere durch einen Ausschnitt zum Schulprofil auf der Homepage der Volksschule.

*Intention der Volksschule ist es, die Lernprozesse von Kindern noch besser zu unterstützen, anzuregen und zu begleiten. Ein weiteres großes Anliegen besteht darin, eine Lernkultur zu schaffen, die durch Reflexion die individuellen Lernprozesse begünstigt.*

Was war nun das Besondere dieser Schule bzw. dieser Gespräche mit den Lehrkräften, der Schulleitung und den beteiligten Kindern? Das Besondere war, dass mir konkrete Perspektiven aufgezeigt wurden, wie personalisiertes Lernen im Schulalltag mit all seiner Komplexität möglich sein kann und konkret gelebt wird. Da ich des Weiteren die Gelegenheit hatte, an vier Unterrichtsvormittagen an dieser Schule Unterricht zu beobachten, des Weiteren neben den Interviews ausführliche Gespräche mit den beteiligten Lehrkräften zur Begabungs- und Interessenförderung sowie informelle Gespräche mit den Kindern zu führen, war eine Übereinstimmung nonverbaler Art unter den Lehrpersonen als auch die gelingende Umsetzung der von der Schulleitung und den anderen interviewten Lehrkräften artikulierten Intentionen und Zielen regelrecht spürbar. Dennoch wurden auf Grundlage der Analysen der Gruppendiskussionen auch Schwächen der Lernwerkstätten-Arbeit deutlich, die mit höherer Klassenstufe zuzunehmen und im Zusammenhang mit der Thematik „Wahlaufgaben und Pflichtaufgaben“ zu stehen scheinen. Damit die paraphrasierten Fallvignetten besser nachvollzogen werden können, folgt ein leicht veränderter Auszug

aus dem Schulprofil der beteiligten Volksschule mit Genehmigung der Verfasserin.

### **Lernwerkstätten<sup>2</sup>**

*„Individuelle Ziele und Wege machen das Lernen zu einer persönlichen Angelegenheit.“ (Andreas Müller)*

Eine unserer Aufgaben als Volksschule besteht darin, neue Lehr- und Lernformen zu entwickeln, auszuprobieren und weiterzuentwickeln. Dabei war es dem Team ein Anliegen, neue Wege im Schulalltag zu gehen und Unterricht noch schülerInnenzentrierter, selbstbestimmter und motivierender zu gestalten.

*Intention der Volksschule ist es, die Lernprozesse von Kindern noch besser zu unterstützen, anzuregen und zu begleiten. Ein weiteres großes Anliegen besteht darin, eine Lernkultur zu schaffen, die durch Reflexion die individuellen Lernprozesse begünstigt.*

An der Volksschule lernen die Kinder von- und miteinander in altersgemischten Gruppen in einer anregenden Lernatmosphäre. Sie können aus einer Vielzahl von Lernangeboten ihren Interessen entsprechend auswählen. Ebenso haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, selbst Schwerpunkte zu setzen und ihren Wissensdurst zu stillen. Gibt es etwas aufzuholen oder zu vertiefen, haben Lernende die Zeit und die Möglichkeit, dies zu tun. Durch die ständige Durchmischung der Lerngruppen befinden sich die Lernwerkstätten in einem dynamischen Prozess und fördern den lebendigen Austausch in unserer Schulgemeinschaft.

Seit dem Schuljahr 2013/2014, nach eineinhalb Jahren Vorbereitungszeit, läuft der Lernwerkstättenbetrieb. Dabei werden die Klassenräume zu themenzentrierten Lernräumen.

Der Tag gestaltet sich so, dass in den ersten drei Unterrichtseinheiten im Klassenverband gelernt wird. Hier findet der „Kernunterricht“ statt: Inhalte werden intensiv erarbeitet, Neues eingeführt, aber auch individuell mit jedem Kind an seinen Themen gearbeitet. Jeden Tag nach der

großen Pause löst sich dieser Klassenverband auf und jedes Kind hat nun die Möglichkeit, in die Lernwerkstätte seiner Wahl zu gehen. In einem eigens für den Lernwerkstättenunterricht konzipierten Heft planen die Kinder die Arbeit der Woche.

In der Praxis sieht es so aus, dass die Schülerinnen und Schüler dabei sehr interessensgeleitet vorgehen: Im Vordergrund steht, sich zu überlegen, was sie interessiert oder woran sie weiterarbeiten möchten. Meist eingeschlossen sind Überlegungen, mit wem die Kinder zusammenarbeiten wollen. Hier hat die Erfahrung gezeigt, dass in den Lernwerkstätten sehr oft klassen- und schulstufenübergreifend gearbeitet und gelernt wird.

Die letzten 15 Minuten der Unterrichtszeit begeben sich die Schülerinnen und Schüler wieder in ihre Klassen, um über die gerade besuchten Lernwerkstätten zu reflektieren, sich neue Ziele zu setzen und diese auch schriftlich zu dokumentieren. Hier ist ebenso die Zeit, um über neu Gelerntes zu berichten und die Mitschülerinnen und Mitschüler zum Besuch einer „besonderen Lernwerkstätte“ zu motivieren. Am Ende der Woche werden bei Bedarf zusätzlich TutorInnengespräche angeboten. Hier legt die Schülerin bzw. der Schüler mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer neue Ziele fest, es wird über Übungsbedarf beraten oder über besondere Lernerlebnisse gesprochen.

Ein zusätzlicher wertvoller Aspekt ist das ständig wachsende Gemeinschaftsgefühl und die Verantwortung füreinander. So hat Lernwerkstättenunterricht nicht nur sehr positive Auswirkungen auf das Lernen der Kinder, sondern auch auf das Lernklima und Sozialgefüge der gesamten Schule.

### **Erste empirische Analysen der leitfadenorientierten Interviews und der Gruppendiskussionen**

Ausschlaggebende Kriterien für die exemplarisch ausgewählten Passagen aus zwei Partnerinterviews und einem Einzelinterview mit den beteiligten Lehrkräften sowie einer Passage aus dem Interview mit der Schulleitung sind die Relevanz der

behandelten Themen im Hinblick auf den Aspekt der Individualisierung, die Relevanz der Themen für die Befragten (interaktive Dichte) sowie die thematische Vergleichbarkeit mit Passagen aus anderen Interviews. In allen vier Fallvignetten werden die von den Lehrkräften selbst eingebrachten Themen „Ein anderer Blick auf Mathematik“, „Weiter- und Fortbildung“ (Dyskalkulie-Lehrgang, Montessori-Ausbildung) und die „Gesprächs- und Fragekultur“ von den teilnehmenden Lehrpersonen selbstläufig bearbeitet. Alle vier Interviews wurden mit derselben Fragestellung der Interviewerin (der Autorin selbst) eingeleitet, was für die interviewten Personen interessensfördernder Unterricht ausmache? Im Folgenden versuche ich zunächst die ausgewählten Interviewausschnitte zu paraphrasieren, um diese dann auf Grundlage der mittels der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2008) analysierten Befunde zu kommentieren. Die dokumentarische Methode als Analyseverfahren bietet sowohl einen empirischen Zugang zum impliziten, unreflektierten, routinierten, praktischen Handlungswissen als auch zu den theoretischen, explizierbaren Wissensbeständen. Dadurch wird ein Zugang zu den handlungsleitenden Orientierungen der Akteurinnen und Akteure vor dem Hintergrund individueller und kollektiver Erfahrungen eröffnet.

*Fallvignette 1 (SL):* Die Schulleitung formuliert als wesentliches Ziel, gemeinsam mit den Kindern Strategien zu entwickeln, damit die Kinder lernen, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Wichtig sei dabei, das Alter der Kinder berücksichtigend, eine Balance zu finden zwischen Freiheit und Vorgabe mit dem großen Ziel, dass die Kinder nicht die Freude am Lernen verlieren, aber auch dem Lehrplan gerecht zu werden. Die Schulleitung führt aus, dass der Spagat zwischen dem, was das Kind interessiert und den Bedürfnissen des Kindes zu bewältigen sei.

#### *Ausschnitt aus Fallvignette 1*

SL: Wie viel Freiheit kann ich geben, wie viel Beratung, wie viel Vorgabe ist vielleicht notwendig, um das Kind zu leiten, zu fokussieren, an der Hand zu nehmen und ähm, ja, das Lernen für sich selbst zu entdecken mit dem großen Ziel, die Freude nicht daran zu verlieren, aber auch den Lehrplan zu erfüllen.

*Fallvignette 2 (Lk1<sup>3</sup>, Lk2):* Es werden die verschiedenen persönlichen individuellen Schwerpunkte jedes Kindes, unabhängig von der Art seiner Ausrichtung, thematisiert. Dabei sei es ganz wichtig, bei den Kindern genau hinzuschauen und hineinzuhorchen, wo denn ihre Stärken liegen könnten, diese Stärken zu stärken und ebenso auch die Schwächen so behutsam wie möglich zu Stärken werden zu lassen. Dafür benötige es eine gemeinsame Gesprächs- und Fragekultur, da die Kinder sich so weiterentwickeln könnten. Das Individualisieren sei schon wichtig, allerdings könne es in eine Sackgasse führen, wenn die Individualisierung immer speziell nur für das eine Kind sei. Es wird erwähnt, dass das gemeinsame und gemeinschaftliche Nachdenken ganz viel bringe, da sich die Kinder in Kleingruppen untereinander viel trauen würden, unter Umständen sogar mehr, als sie sich vielleicht alleine und auf sich selbst gestellt zutrauen würden.

#### *Ausschnitt aus Fallvignette 2*

Lk1: Dieses Individualisieren ist manchmal ganz gut, aber es führt in eine Sackgasse, wenn's immer speziell nur für das eine Kind ist. Ich glaube, dass das gemeinsame und gemeinschaftliche Nachdenken ganz viel bringt. Und in diesen Kleingruppen untereinander trauen sich die Kinder auch sehr viel. Trauen sich unter Umständen auch was zu, was sie sich in der Großgruppe nicht zutrauen würden und wo sie in einer Situation, wo sie das alleine ausarbeiten müssten, sicher von vornherein sagen würden, das kann ich nicht.

Als eher lernhinderlich wird die Leistungsmessung von außen genannt, die dazu führe, dass Mathematik auf Vorgaben hin „getrimmt“ werde und das „Natürliche“ einfach weg falle. So bliebe keine Zeit mehr, den Unterricht so zu gestalten, wie das momentan der Fall sei.

*Fallvignette 3 (Lk3, Lk4):* Als inspirierend wird ein Montessori-Lehrgang erwähnt. Durch diesen habe die Lehrkraft erfahren, wie unterschiedlich Unterricht gestaltet sein könne, eben nicht nur wie die Stunden, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule erfahren habe. Die Montessori-Ausbildung habe es ihr ermöglicht, den Kindern gegenüber eine

Grundhaltung zu entwickeln, die geprägt sei durch das Zulassen von Freiräumen und die Abgabe von Kontrolle. Es sei allerdings auch Typ-Sache, ob Lehrpersonen Freiräume zulassen können oder eher nicht. Diese Grundhaltung aus der Montessori-Pädagogik sei den beiden Lehrkräften entgegengekommen. Auch habe die Montessori-Pädagogik eine Veränderung der eigenen Rolle als Lehrperson bei beiden Lehrkräften mit sich gebracht. Die Rolle sei nicht (nur) die einer Lehrerin, die alles besser weiß, sondern vielmehr die Rolle einer Lernbegleiterin der Kinder. Diese Haltung entspräche dem klassischen Satz von Montessori, „Hilf mir, es selbst zu tun“. Des Weiteren wird die Kooperation mit einer weiteren Lehrkraft angeführt, welche sich als förderlich und inspirierend für die Kinder erweise, da es Bereiche gebe, für die man selber nicht so viel Begeisterung aufbringe, aber vielleicht die andere Lehrperson, mit der man kooperiere. Unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen oder einfach unterschiedliche Ideen seien auch für die Kinder einfach sehr inspirierend. Abschließend wird ein Dyskalkulie-Lehrgang erwähnt, welcher neue Sichtweisen auf die Gestaltung des Anfangsunterrichts eröffnet habe. Dieser Lehrgang habe für Kennzeichen von Rechenschwäche sensibilisiert und ein Bewusstsein dafür geschaffen, was Lehrpersonen alles falsch machen können, so dass genau das passiert, was nicht passieren sollte, nämlich, dass die Kinder erst rechenschwach werden, weil die Lehrkraft aus Unwissenheit eben so viel falsch mache.

#### *Ausschnitt aus Fallvignette 3*

Lk3: Und für mich war einfach gerade dieser Anfangsunterricht irrsinnig spannend, worauf muss man schauen, was sind die Kennzeichen für Rechenschwäche. Was kann ich als Lehrerin eben falsch machen, dass genau das passiert, dass die Kinder rechenschwach werden, weil ich eben so viel falsch mache einfach.

Als eher hinderlich wird die zeitliche Einteilung des Unterrichtsvormittags in die Bereiche Lernwerkstatt, Kernunterricht sowie Fachunterricht, erteilt durch weitere Lehrkräfte, erwähnt, da der Unterrichtsvormittag dann zeitlich wenig Spiel-

raum lasse, mit den Kindern „da so hin zu philosophieren“.

*Fallvignette 4 (Lk5):* Als wichtig wird ein vielfältiges Angebot an herausfordernden Aufgaben genannt. Dabei gehe es weniger um die Fülle als vielmehr um die Qualität von Aufgaben im Sinne des Entdeckens von Mustern und Strukturen. Anfangs hätten die Kinder Probleme mit dieser Art von Aufgaben. Mit der Zeit allerdings würden sie Gefallen an solchen Aufgaben finden und sich auf diese zunehmend einlassen können.

#### *Ausschnitt aus Fallvignette 4*

Lk5: Und die Kinder haben dann selber solche Aufgaben und äh war dann so ab der 2. Klasse die ham die Zahlen nicht so angeschaut wie um Gottes Willen jetzt muss ich rechnen, sondern da gibt es jetzt etwas zu entdecken.

Als besonders spannend wird erwähnt, dass gerade die Kinder, denen man es am wenigsten zugetraut habe, oftmals als Erstes auf einen Lösungsweg, auf eine Entdeckung gekommen seien. Es sei wichtig, Erkenntnisse und Ergebnisse nicht als falsch oder richtig abzutun, sondern mit den Kindern in Diskussion zu kommen, was sie im Hinblick auf die Aufgabe gesehen haben.

#### **Erste Ergebnisse im Hinblick auf die teilnehmenden Lehrkräfte**

Die Interviewausschnitte lassen erste Vermutungen zu, wie der von den Lehrkräften verstandene begabungsfördernde Unterricht in heterogenen Lerngruppen für die am Prozess Beteiligten anscheinend gelingend umgesetzt werden kann. Das scheint besonders gut zu glücken, wenn eine vertrauensvolle und wertschätzende Haltung zwischen Lehrenden und Lernenden entwickelt wurde und Lehrende Verantwortung und Kontrolle an die Lernenden für eigene Lernprozesse im Sinne von personalisiertem Lernen abgeben können. Des Weiteren scheinen das Ermöglichen von Freiräumen für personalisiertes Lernen in eigens dafür vorbereitenden Lernumgebungen, wie z.B. den Lernwerkstätten, und ein reichhaltiges Angebot an Aufgaben, welche den Kindern eigene Lern- und Denkwege, Entfal-

tungsmöglichkeiten und Reflexionsprozesse – sowohl alleine als auch miteinander – ermöglichen, günstige Rahmenbedingungen zu sein. Zudem wird deutlich, dass eine mit den Kindern gemeinsam entwickelte Gesprächs- und Fragekultur von Bedeutung ist, welche von Angstfreiheit und von Wertschätzung geprägt ist. Auch die Begeisterung für das eigene Fach und dessen Inhalte, das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen scheinen wichtige Merkmale für einen gelingenden Prozess dazustellen. Das entspricht auch Ergebnissen empirischer Studien. Baumert und Kunter (2006) konstatieren, dass zur professionellen Kompetenz im Anschluss an Shulman (1986, 1987) neben Werthaltungen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen, Organisations- und Beratungswissen und selbstregulativen Fähigkeiten vor allem auch Professionswissen wie allgemein-pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen gehören. Nicht unbedeutend scheint auch das gemeinsame Arbeiten in der Klasse, das Planen von Unterricht und das Reflektieren im Team (Weigand 2014, S. 107) zu sein.

Als hinderlich für personalisiertes Lernen stellt sich ein Zeitmangel dar, die Taktung des Schultages in Unterrichtseinheiten, sowie Lernstandmessungen von außen, die ein selbstbestimmtes Lernen inhaltlich und zeitlich einschränken. Deutlich wird auch, dass das Alter der Lerngruppe zu beachten ist. Jüngere Lernende müssen anfänglich stärker angeleitet werden als Schülerinnen und Schüler, die bereits ein gewisses Maß an Lernkompetenzen erwerben konnten, um ihren persönlichen Lernweg eigenaktiv mitzugestalten.

### **Erste Ergebnisse im Hinblick auf die teilnehmenden Kinder**

Nach erster Sichtung der drei Gruppendiskussionen mit je 4–6 Kindern des 4. Schuljahres sind drei Themen in allen drei Gruppendiskussionen interaktiv dicht bearbeitet worden. Diese Themen sind „Wahl und Pflicht“, „Versuchen und Ausprobieren“ und „Aufzeigen und Dringenommen-Werden“. Alle drei Themen sind von den Kindern und nicht von der Interviewerin eingebracht worden. Insbesondere das Thema „Wahl und Pflicht“ weist

in allen drei Gruppendiskussionen eine sehr hohe interaktive Dichte auf. Die Kinder scheinen das Dilemma zwischen den Polen, *nach Interesse wählen zu dürfen, aber auch einen bestimmten Pflichtbereich bearbeiten zu müssen*, zu spüren und äußern darüber ihren Unmut. Dieses Dilemma scheint nach ersten Analysen der Gruppendiskussionen mit höherer Klassenstufe zuzunehmen. Die Interviewausschnitte untermauern die Vermutung, dass begabungsgestaltende Pädagogik anscheinend ein gewisses Maß an Freiheit im Handeln des anderen (Schenz 2011, S. 109) benötigt sowie eine gewisse Abgabe von Verantwortung an die Kinder von „lehrseits“ zu „lernseits“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 26) für eigene Lernprozesse, um den Kindern Entfaltungsmöglichkeiten zu eröffnen. Um empirisch abgesicherte Befunde zu rekonstruieren, sind allerdings noch weitere Analysen unter Einbezug neuer Fälle notwendig.

### **Zusammenfassung und Fazit**

Der vorliegende Beitrag möchte allen in Schule Beteiligten Mut machen, sich als Team mit einem gemeinsamen Grundverständnis aufzumachen, den Perspektivwechsel zu wagen, Kontrolle und Verantwortung abzugeben und diese zunehmend in die Hände der Lernenden zu legen. Sicherlich gibt es kein Rezept und man sollte auch keine Wunder erwarten. Auch kann man nie einen Schulstandort mit einem anderen vergleichen. Dennoch machen die Fallbeispiele Mut und können dazu beitragen, den Schritt zu wagen, sich gemeinsam mit dem Kollegium aufzumachen und die Herausforderungen des personalisierten Lernens im Kontext von Heterogenität anzugehen.

### **Endnoten**

1 Barbara Pitzer, MEd. Abteilung I/2, Bundesministerium für Bildung und Frauen, Minoritenplatz 5, 1014 Wien, Tel.: +43 1 531 20-4706, Fax: +43 1 531 20-814706, barbara.pitzer@bmbf.gv.at, www.bmbf.gv.at

2 Der folgende Text ist in leicht abgewandelter Form mit Genehmigung der Lehrerin Heidi Tiefenthaler, welche den

Text verfasst hat, der Homepage der beteiligten Volksschule entnommen.

3 Die interviewten Lehrkräfte (Lk) werden von 1–5 durchnummeriert.

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer empirischer Forschung* (7. Auflage). Opladen/Farmington Hills: Leske/Budrich.
- Bräu, K. (2005). Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance: Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung Bd. 9). Münster: LIT. Verlag.
- Dimartino J. & Clarke, J. H. (2008). *Personalizing the High School Experience for Each Student*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fellmann, A. (2014). Handlungsleitende Orientierungen und professionelle Entwicklung in der Lehrerbildung – Untersucht in einer Studie zur Umsetzung eines innovativen Lehr-Lernformats im Mathematikunterricht der Klassenstufen 1-6. (S. 141, 149, 175). Münster: Waxmann.
- Fellmann, A. (2016). *Schulentwicklung – wie kann diese gelingen? Eine Schule macht sich auf den Weg*. Schulverwaltung. Kronach: Wolters Kluwer. In Druck.
- Fisgus, Ch. & Kraft, G. (1999). „Hilf mir, es selbst zu tun!“ *Montessoripädagogik in der Regelschule*. Donauwörth: Auer.
- Heiland, H. (1991). *Maria Montessori*. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Klement, K. (2012). Individualisierender Unterricht. Anmerkungen zur Theorie einer geforderten Praxis. *PH Publico*, 2, 9–16.
- Paradies, L. & Linser, H. J. (2001). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 14 (1), 18–31.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung* (S. 12). Innsbruck Wien Bozen: StudienVerlag.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weigand, G. (2014). Lernen personalisieren oder: Personorientiert lehren und lernen. Einführung in das Kapitel. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger & G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 105–110). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wischer, B. (2007). Wie sollen Lehrerinnen mit Heterogenität umgehen? Über „programmatische Fallen“ im aktuellen Reformdiskurs. *Die deutsche Schule*, 99 (4), 422–433.
- Wischer, B. (2009). Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderung: TIPP (Teachers in Practice and Process), *Handbuch: Heterogenität ruft nach Dialog*. <http://www.teachers-ipp.eu/handbuch.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf>.