



HANDBUCH OES

Individuelle Förderung an beruflichen Schulen

Konzept OES

1 EINLEITUNG	4
2 INDIVIDUELLE FÖRDERUNG AN BERUFLICHEN SCHULEN – AUS DER WISSENSCHAFTLICHEN SICHT	5
2.1 Warum benötigen wir individuelle Förderung?	5
2.2 Was versteht man unter individueller Förderung?	6
2.3 Wie lässt sich individuelle Förderung umsetzen?	8
2.4 Welche Ansätze der individuellen Förderung gibt es?	10
3 DAS BASISMODELL ZUR INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG AN BERUFLICHEN SCHULEN	14
3.1 Beziehungsgestaltung als Grundlage von individueller Förderung	16
3.2 Individuelle Förderung durch Gestaltung der Lehr-Lernprozesse	17
3.2.1 Handlungsfeld Pädagogische Diagnose und Lernwegeplanung	17
3.2.2 Handlungsfeld Lernzeitgestaltung	19
3.2.3 Handlungsfeld Reflexion	20
4 UMSETZUNG AN BERUFLICHEN SCHULEN	22
4.1 Entwicklung von Handlungskompetenz durch individuelle Förderung	23
4.2 Fachlich übergreifende integrierte Förderpraxis	25
4.2.1 Selbstorganisiertes und kooperatives Lernen (SOL)	25
4.2.2 Sprachsensibel unterrichten	26
4.3 Systematische Unterrichtsentwicklung und individuelle Förderung	27
QUELLEN UND WEITERFÜHRENDE LITERATUR	29

Die Schülerinnen und Schüler an unseren beruflichen Schulen unterscheiden sich nach Vorwissen und Leistungsfähigkeit, nach sozialer Herkunft, Muttersprache und kulturellem Hintergrund, nach Interessen und Begabungen – und sie lernen auf ganz unterschiedliche Weise. Die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler und die Anerkennung von Verschiedenheit als Wert sind als Leitgedanken der Bildungspolitik im Koalitionsvertrag der Landesregierung verankert.

Die beruflichen Schulen setzen seit Jahren Maßnahmen der individuellen Förderung um. Beispiele für landesweite Initiativen sind das selbstorganisierte Lernen, die Brückenangebote sowie Enquetemaßnahmen wie Ganztagsangebote, individuelle Unterstützungssysteme in der Berufsschule, Seminarkurs und Projektarbeit in den beruflichen Vollzeitschularten oder individuelle Förderung in den Berufsfachschulen und in der Sekundarstufe II. Damit verbunden werden Fragen, wie Schülerinnen und Schüler eine effektive digitale Unterstützung der individuellen Förderung gestaltet werden kann.

Das vorliegende überarbeitete „Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen“ stellt im Gastbeitrag von Prof. Dr. Seifried die theoretischen Grundlagen dar und beschreibt Handlungsfelder und Elemente individueller Förderung. Dabei werden die unterrichtlichen Praxiserfahrungen der letzten Jahre einbezogen. Das Basismodell bildet so auch weiterhin ein gemeinsames Dach für die unterschiedlichen Aktivitäten zur individuellen Förderung in den verschiedenen Bildungsgängen beruflicher Schulen. Den Lehrerinnen und Lehrern bietet das Basismodell Anregungen und Unterstützung bei der Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler. In der Lehreraus- und -fortbildung, in der Kultusverwaltung und darüber hinaus dient es der Orientierung. Umsetzungsbeispiele, sowie Verweise zu zentralen und regionalen Unterstützungsangeboten, können ergänzend auf den Seiten des Landesbildungsservers „Individuelle Förderung an beruflichen Schulen“ abgerufen werden.

Unser herzlicher Dank gilt dem Autorenteam des Basismodells und den Lehrkräften, die es gelesen haben. Herrn Prof. Dr. Seifried danken wir für die konstruktiv-kritische Begleitung.

Klaus Lorenz

Ministerialdirigent,

*Leiter der Abteilung Berufliche Schulen, Frühkindliche Bildung, Weiterbildung
des Kultusministeriums Baden-Württemberg*

1 Einleitung

Individuelle Förderung ist ein vielschichtiger Begriff. Die Vorstellungen, die er weckt, reichen vom Angebot beruflicher Zusatzqualifikationen bis zur Eins-zu-Eins-Begleitung junger Menschen mit Lernschwierigkeiten, von der Binnendifferenzierung im Unterricht bis zur Unterstützung durch einen sonderpädagogischen Dienst und zur Profilwahl im beruflichen Gymnasium.

Deshalb zunächst eine Klärung:

Individuelle Förderung an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg umfasst alle erzieherischen, pädagogisch-didaktischen und organisatorischen Handlungen und Maßnahmen, die die Lern- und Bildungsvoraussetzungen der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers konsequent berücksichtigen. Dabei werden ihre Lernbedürfnisse, -wege und -möglichkeiten, ihre Begabungen und fachliche und überfachliche Kompetenzen in den Blick genommen.

Zentrale Ziele bestehen darin,

- (1) jeder Schülerin und jedem Schüler die Entfaltung ihrer bzw. seiner Persönlichkeit zu ermöglichen und
- (2) allen Lernenden zur Erweiterung ihrer Handlungskompetenz zu verhelfen.
- (3) Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler zunehmend fähig werden, ihr Lernen selbst zu steuern und zu verantworten.

Individuelle Förderung knüpft an die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers an und unterstützt sie dabei, ihre jeweiligen Fähigkeiten bestmöglich weiterzuentwickeln. Folglich umfasst individuelle Förderung unterstützende Lernangebote bzw. Maßnahmen alle Schülerinnen und Schüler in allen beruflichen Bildungsgängen. Eine wirkungsvolle Umsetzung gelingt, wenn die Maßnahmen auf allen schulischen Handlungsebenen (Unterricht, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung) abgestimmt sind.

Seit der Veröffentlichung des ersten Basismodells zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen im Jahr 2012 konnten weiterführende Erkenntnisse gewonnen werden:

Der Stand der Forschung ermöglicht inzwischen eine gesamtheitliche Darstellung von Aspekten erfolgreicher individueller Förderung. Prof. Dr. Seifried gibt im ersten Teil der Handreichung dazu einen Überblick und zeigt die in der Diagnose, in der Implementierung von Fördermaßnahmen sowie in der Reflexion des Erfolgs bestehenden Ansatzpunkte für eine erfolgreiche individuelle Förderung auf. Für die Umsetzung wird auf schülerzentrierte Unterrichtsmethoden, adaptiver Unterricht sowie kompensatorische Zusatzangebote verwiesen.

Der zweite Teil der Handreichung beschreibt das weiterentwickelte Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen, das sowohl den wissenschaftlichen Erkenntnisstand als auch die vielfältigen Praxiserfahrungen der letzten Jahre aufgreift. Die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse ist nun in den Handlungsfeldern „pädagogische Diagnose und Lernwegeplanung“, „Lernzeitgestaltung“ und Reflexion“ neugefasst, die Bezüge zwischen den Handlungsfeldern und den schulischen Handlungsebenen darstellt. Die Beziehungsgestaltung wird als eigener und grundlegender Bereich geführt.

Im dritten Teil wird die Umsetzung individueller Förderung an beruflichen Schulen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet: Eine didaktisch angelegte Förderpraxis und systematische Unterrichtsentwicklung unterstützen die Entwicklung von umfassender Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler.



2 Individuelle Förderung an beruflichen Schulen – aus der wissenschaftlichen Sicht

Prof. Dr. Jürgen Seifried, Universität Mannheim

2.1 WARUM BENÖTIGEN WIR INDIVIDUELLE FÖRDERUNG?

Eine zentrale (und keineswegs neue) Fragestellung in der aktuellen Diskussion zum guten Unterricht ist die Frage, wie man Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Entwicklung bestmöglich fördern kann. Mit einem „one size fits all“-Ansatz kommt man hier nicht weit, denn in jedem Klassenzimmer finden sich Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen (Vor-)Kenntnissen und Leistungspotenzialen, Interessen und Motivlagen sowie sozialen und kulturellen Hintergründen. Zwar verfolgt unser Schulsystem nach

wie vor die Idee, leistungshomogene Klassen zu bilden, aber mittlerweile ist – das zeigen nicht zuletzt auch die PISA-Studien – die leistungsbezogene Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe beträchtlich. Wenn nun Lehrkräfte alle Lernenden bestmöglich fördern und bei ihrem Lernen unterstützen sollen, müssen im Unterricht und außerhalb des Unterrichts Wege der individuellen Förderung gefunden werden. Dabei verfolgt individuelle Förderung zwei Ziele: Es geht zum einem um die Vermeidung von Benachteiligungen (Überwindung von Lernschwierigkeiten) und zum anderen um die Entwicklung von Potenzialen und Stärken.



2.2 WAS VERSTEHT MAN UNTER INDIVIDUELLER FÖRDERUNG?

Individuelle Förderung, verstanden als die bestmöglich auf Individuen zugeschnittene Gestaltung von Lern- und Förderprozessen, umfasst drei Schritte, nämlich (1) Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen und diagnosebasierte Planung des Lernwegs, (2) Umsetzung der Fördermaßnahmen durch Gestaltung der Lernzeit und (3) Reflexion des Erfolgs der Maßnahmen durch die Überprüfung des Lernerfolgs. Individuelle Förderung i. S. einer konstruktiven Unterstützung der Lernenden ist eine zentrale Dimension von Unterricht (Helmke, 2022). Weitere wichtige Dimensionen sind die kognitive Aktivierung sowie die Klassenführung.

DIMENSIONEN VON UNTERRICHT: KONSTRUKTIVE UNTERSTÜTZUNG, KOGNITIVE AKTIVIERUNG, KLASSENFÜHRUNG

Die konstruktive Unterstützung von Lernenden (hierzu zählen Maßnahmen der individuellen Förderung) ist eine der drei zentralen Dimensionen von Unterricht (die so genannten „Big Three“, siehe Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2022, sowie den Beitrag von Professor Ulrich Trautwein zur effektiven Klassenführung, MKJS 2019). Die Dimension der konstruktiven Unterstützung umfasst einerseits kognitive Aspekte wie die Strukturierung des Lernens durch die Gliederung von Fachinhalten und die Anpassung der fachlichen Anforderungen an Lernende sowie die Bereitstellung strukturierender, adaptiver und individueller Hilfestellungen. Andererseits geht es um die emotionale und motivationale Unterstützung der Lernenden (z. B. Sensibilität für Verständnisprobleme, geduldiger und konstruktiver Umgang mit Lernschwierigkeiten und Fehlern sowie die Ansprechbarkeit bei persönlichen Schwierigkeiten) (Sliwka, Klopsch & Dumont, 2022). Daneben werden

kognitive Aktivierung (d. h. Ausmaß eines aktivierenden und kognitiv herausfordernden Unterrichts, siehe Fauth & Leuders, 2022) sowie Klassenführung bzw. Classroom Management (Ausmaß, in dem es gelingt, die Lernprozesse der unterschiedlichen Lernenden zu synchronisieren, zu organisieren und zu steuern, siehe z. B. Haag & Streber, 2020) als Basisdimensionen von Unterricht benannt. Es wird postuliert, dass die Qualität des Unterrichtsangebots dessen Nutzung durch die Lernenden (Verarbeitungstiefe, time on task) in zentraler Weise mitbestimmt (i. S. der Idee des Angebots-Nutzungs-Modells). Alle drei Dimensionen sollten daher nach Möglichkeit hoch ausgeprägt sein, müssen sich aber nicht notwendigerweise gegenseitig bedingen, d. h. Unterricht mit guter Klassenführung kann trotzdem ein geringes Niveau an konstruktiver Unterstützung aufweisen und umgekehrt. Die drei Basisdimensionen sind recht abstrakt gefasst und von Lehrkräften für die jeweilige Lernsituation zu konkretisieren.

Je nachdem, ob man Fördermaßnahmen auf der Ebene von Schularten oder Bildungsgängen (z. B. das Angebot unterschiedlicher Profile an Beruflichen Gymnasien), von Lerngruppen (z. B. zeitweise Bildung von leistungshomogenen Lerngruppen in einer Klasse) oder des Individuums (z. B. Erarbeitung von individualisierten Lernplänen) ansiedelt, spricht man von äußerer Differenzierung, innerer Differenzierung oder eben von individueller Förderung. In der vorliegenden Handreichung geht es um die individuelle Förderung, wobei die Grenzen zur inneren Differenzierung fließend sind.

Eng verknüpft mit der individuellen Förderung ist die Frage des Umgangs mit Heterogenität. Neben unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (Fähigkeiten und Fertigkeiten, Intelligenz, Vorwissen) werden häufig kulturelle Heterogenität (als Folge von Migration) und Fragen der Sprachförderung thematisiert. Sprache und kulturelle Aspekte beschreiben allerdings nur wenige, wenngleich wesentliche Dimensionen der Heterogenität im Klassenzimmer. Weiterhin unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler auch bezüglich des sozioökonomischen Status, des Alters, des Geschlechts oder des Gesundheitszustands (Vock & Gronostaj 2017; Wenning, 2007). Zum Nachdenken sollte hier anregen, dass Heterogenität für den schulischen Unterricht häufig als problematisch charakterisiert wird, während in der Managementforschung heterogene Arbeitsteams als ein Schlüssel für kreative Problemlösungen gelten.

ÄUSSERE, INNERE SOWIE INDIVIDUELLE DIFFERENZIERUNG

Die Frage nach der Förderung von Individuen bzw. Schülergruppen kann man aus drei Perspektiven bearbeiten: Aus einer individuellen Perspektive geht es um den einzelnen Lernenden mit seinen Fähigkeiten, Interessen, Motiven und den daraus resultierenden Lernbedürfnissen. In Abgrenzung hierzu fasst man unter dem Begriff der inneren Differenzierung (Binnendifferenzierung) didaktische, methodische und organisatorische Maßnahmen der Anpassung des Unterrichts an die Voraussetzungen von Schülergruppen (innerhalb einer Klasse), die temporär kriterienbasiert (z. B. mit Blick auf Neigungen oder Interessen) zusammengestellt werden (Bohl, Batzel & Richey, 2012).

Der Begriff der äußeren Differenzierung schließlich beschreibt Maßnahmen auf der Ebene von Schulen oder Kursen mit dem Ziel, dauerhaft bzw. für einen längeren Zeitraum homogene Gruppen zu bilden (z. B. Zuweisung von Lernenden zu verschiedenen Schulformen oder Einrichtung von Förderkursen innerhalb der Schule).



2.3 WIE LÄSST SICH INDIVIDUELLE FÖRDERUNG UMSETZEN?

Individuelle Förderung ist als ganzheitlicher und dauerhafter Prozess zu verstehen, der zyklisch in mehreren Schritten abläuft. Ausgangspunkt ist die regelmäßige und systematische Erfassung des Entwicklungsstands der Lernenden und darauf aufbauend die Erarbeitung der individuellen Lernwege. Im Anschluss werden die Lehr-Lern-Prozesse (Lernziele, Lerninhalte, Methoden, Medien) passgenau auf den Entwicklungsstand der Lernenden zugeschnitten (Schritt 1: Diagnose und Lernwegeplanung). Dazu gehört eine individualisierte Begleitung und Unterstützung der Lernenden. Es geht hier darum, Unterricht so zu gestalten, dass zeitgleich individuell unterschiedliche Lernprozesse ablaufen können (Schritt 2: Implementation von Fördermaßnahmen/Lernzeitgestaltung). Schließlich ist zu prüfen, ob die Ziele der Interventionsmaßnahme erreicht wurden (oder eben nicht) und welche weiterführenden Schritte sich aus diesen Erkenntnissen ergeben (Schritt 3: Reflexion des Erfolgs der Maßnahme). Dieser Dreischritt folgt der Idee des Constructive Alignment, d. h. der passgenauen Abstimmung von Lernzielen, Lehr-Lern-Prozessen zur

Erreichung der Lernziele sowie der Festlegung der Verfahren zur Überprüfung der Erreichung der Lernziele. In der Abbildung 1 werden die Ansatzpunkte der individuellen Förderung zusammenfassend dargestellt.

CONSTRUCTIVE ALIGNMENT

Constructive Alignment ist ein grundlegendes didaktisches Konzept für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen/Unterricht (entwickelt von John Biggs, einem australischen Professor für Pädagogische Psychologie, siehe Biggs & Tang 2011). Es geht dabei um die passgenaue Abstimmung von Lernzielen (Intended Learning Outcomes) sowie Curriculum, Lehr-Lern-Prozessen (Learning Activities) und Leistungsüberprüfung (Assessment). Die Grundannahme des Constructive Alignment besteht darin, dass Lernende ihr Wissen mittels relevanter Lernaktivitäten konstruieren. Die Aufgabe von Lehrpersonen ist es demnach, entsprechende Lerngelegenheiten anzubieten bzw. bereitzustellen, die den Lernenden bei der Erreichung der gewünschten Lernergebnisse unterstützen.

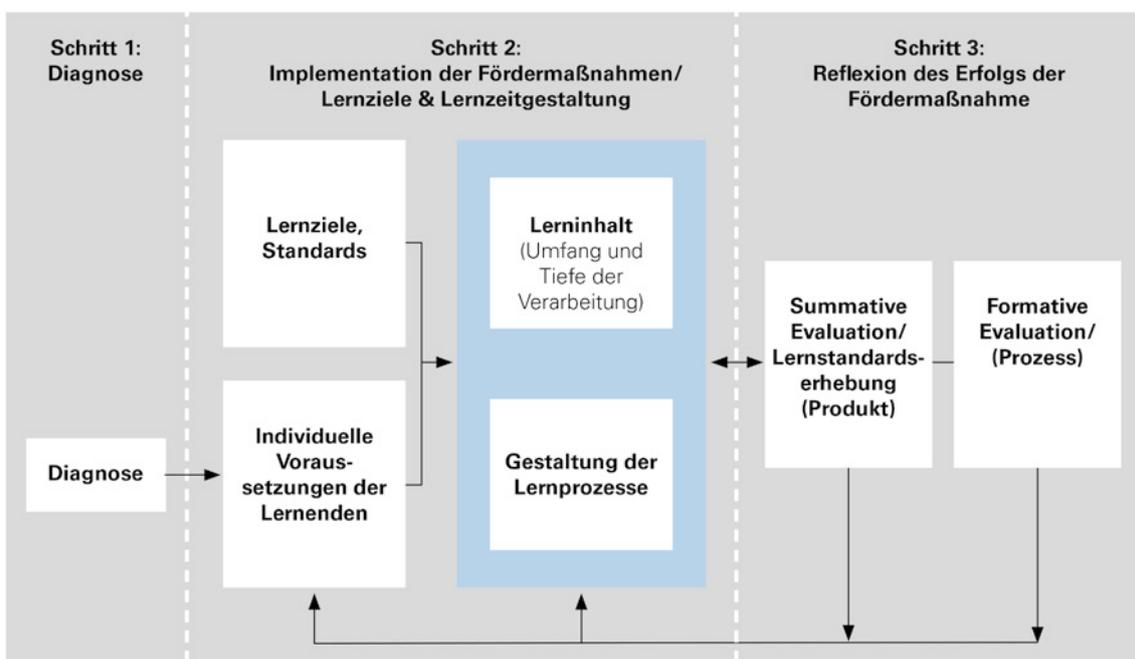


Abb. 1: Ansatzpunkte der individuellen Förderung (in Anlehnung an Coubergs u. a., 2017)

Schritt 1: Pädagogische Diagnose

Zentrale Voraussetzung der passgenauen Gestaltung von Lernangeboten und gezielten individuellen Förderung ist die pädagogische Diagnose, also die Beurteilung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Einschätzung der Passung von Lern- und Aufgabenanforderungen. Hier können u. a. Befragungsverfahren (diagnostische Interviews oder Fragebögen), Beobachtungsverfahren (z. B. die Nutzung von Kategoriensystemen oder Ratingskalen), Selbsteinschätzungen der Lernenden (z. B. „Ich-kann-Listen“ oder Kompetenzraster) sowie alternative Ansätze wie Lerntagebücher oder e-Portfolios oder auch Testverfahren (z. B. Schulleistungstests, IQ-Tests) eingesetzt werden (Fischer u. a., 2014; Tröster, 2019). Auf der Diagnose baut die Planung des individuellen Lernwegs auf, die zum einen festlegt, welche Maßnahmen der individuellen Förderung in welchem Zeitraum umgesetzt werden und zum anderen Leitlinien der Überprüfung des Erfolgs der Fördermaßnahme bereitstellt. Wichtig ist es, die Schülerinnen und Schüler von Anfang an in den Prozess mit einzubeziehen und zu motivieren, damit sie aktiv ihre eigenen Ziele formulieren und verfolgen. Schließlich bieten die Verfahren und Ergebnisse der Diagnostik auch für Lernende selbst einen guten Ausgangspunkt, um eigene Stärken und Schwächen zu erkennen, ihr bisheriges Lernen zu reflektieren und Verantwortung für die Gestaltung der Lernprozesse zu übernehmen.

Schritt 2: Implementation von Fördermaßnahmen (Formulierung von Lernzielen und Lernzeitgestaltung)

Die Umsetzung der individuellen Förderung umfasst (1) die Formulierung differenzierter, auf den einzelnen Lernenden zugeschnittener Lernziele (unterschiedliche Niveauanforderungen im Sinne von Mindest-, Regel- und Maximalanforderungen). Während möglichst alle Lernenden bestimmte unabdingbare Lernziele (Mindeststandards) erreichen sollten, sind für manche Lernende auch höher gesteckte Ziele passend (Regelstandards: Kompetenzen, die im Durchschnitt erreicht werden sollen; Maximalstandards: Leistungs-

erwartungen, die sich an die besten Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Bezugsgruppe richten). Die Bildungspläne der beruflichen Schulen in Baden-Württemberg zielen darauf ab, möglichst alle Schülerinnen und Schüler zu dem jeweilig angestrebten Bildungsabschluss zu führen. Die Unterrichtsgestaltung soll die Lernenden dabei unterstützen, sich eigene Ziele zu setzen und hierdurch verstärkt Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Darüber hinaus bieten auch die Auswahl der Lerninhalte und die Gestaltung der Lernprozesse Möglichkeiten der individuellen Förderung. (2) Bezüglich der im Unterricht zu verarbeitenden Lerninhalte kann hinsichtlich Quantität (Umfang des Lerninhalts) als auch Qualität (Tiefe der Durchdringung) differenziert werden. (3) Auf der Lernprozessebene bestehen z. B. Differenzierungsmöglichkeiten bezüglich Unterrichts- bzw. Lerntempo, zugewiesener Lernzeit, Medien und Methoden oder individueller Unterstützung und Hilfestellung (Scaffolding). In der schulischen Begabtenförderung beispielsweise werden diesbezüglich die Strategien Enrichment und Akzeleration sowie deren Kombination umgesetzt (Solzbacher, 2007, siehe auch Ziernwald et al., 2020). Bei schwächeren Lernenden könnten die Lehrkräfte der seit langem bekannten Idee des Mastery Learning (Carroll, 1963) folgen. Unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten spielen hier keine Rolle, vielmehr erhalten alle Lernende die Möglichkeit, sich so lange mit den Lerninhalten auseinander zu setzen, bis der Lernerfolg sichergestellt ist. Durch die Differenzierung der zugewiesenen Lernzeit können die Schülerinnen und Schüler so eine Chance finden, in Kooperation mit Lehrkräften und Mitlernenden die gesetzten Lernziele zu erreichen. In beruflichen Schulen lässt sich dieser Ansatz allerdings nur bedingt umsetzen.

Individuelle Förderung durch Enrichment und/oder Akzeleration

Unter Enrichment versteht man die Anreicherung des Unterrichts mit zusätzlichen Themen oder Fragestellungen. Begabte Lernende werden hier mit zusätzlichen Lerninhalten versorgt. In Verbindung damit steht häufig eine Akzeleration (Beschleunigung). Begabte Lernende beginnen vorgesehene Lehrplaninhalte früher oder gehen schneller durch den Stoff als dies üblicherweise vorgesehen ist.

Schritt 3: Reflexion/Überprüfung des Lernerfolgs

Die dritte Phase liefert den Lehrkräften zum einen Informationen zum Erfolg der Interventionsmaßnahmen. Zum anderen ist sie als Teil der Diagnose auch Grundlage für die Planung künftiger Fördermaßnahmen und Lernwege (Fischer u. a., 2014). Auch die Art und Weise, wie und zu welchem Zeitpunkt Lernende ihr Wissen und Können nachweisen sollen, können die Lehrkräfte die Fördermaßnahme je nach Zielsetzung individuell auf die Lernenden zuschneiden: (1) Die Bewertung kann formativ im Lernprozess selbst und/oder summativ als abschließendes Gesamturteil zum Lernstand erfolgen (siehe hierzu Käfer, Herbein & Fauth 2021). (2) Lehrkräfte können verschiedene Aspekte von Schülerleistungen bewerten und/oder verschiedene Varianten der Leistungsfeststellung realisieren (z. B. Leistungstest, mündlicher Vortrag, Posterpräsentation, Portfolio). (3) Schließlich können sie unterschiedliche Bezugsnormen als Grundlage für ihre Rückmeldung an die Lernenden (nicht für die Bewertung) heranziehen:

- Individuelle Bezugsnorm: Erfassung des Leistungsfortschritts des Individuums über einen bestimmten Zeitraum im Sinne eines Vorher-Nachher-Vergleichs (Beispiel: Ein Schüler steigert im Laufe einer Fördermaßnahme die Lösungsquote bei der Bearbeitung von Aufgaben von 20 % auf 50 %).
- Soziale Bezugsnorm: Vergleich der Leistung des Einzelnen mit der Klassenleistung (Beispiel: Die Lösungsquote bei der Bearbeitung von Aufgaben einer Schülerin liegt mit 75 % deutlich über dem Klassendurchschnitt von 50 %).

- Kriteriale Bezugsnorm: Vergleich der Leistung des Einzelnen mit vorher definierten Lernzielen (Beispiel: Für das erfolgreiche Bestehen eines Tests muss die Lösungsquote mindestens 50 % betragen).

Dabei dient die individuelle Bezugsnorm vornehmlich zur Dokumentation bzw. Rückmeldung des individuellen Lernfortschritts und kann nicht als Grundlage der Bewertung genutzt werden.

2.4 WELCHE ANSÄTZE DER INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG GIBT ES?

Im Wesentlichen lassen sich drei Ansätze der individuellen Förderung unterscheiden, nämlich (1) schülerzentrierte Unterrichtsmethoden zur Eröffnung vielfältiger und individueller Lernwege, (2) Individualisierung durch adaptiven Unterricht sowie (3) kompensatorische Zusatzangebote (i. d. R. für Lernschwächere) (Klieme & Warwas, 2011):

- Schülerzentrierter Unterricht ermöglicht es Lernenden, selbstständig Lerninhalte zu bearbeiten und eigenständig oder kooperativ Wissen zu erwerben. Lernende sollen ihr Lernen planen, gestalten und reflektieren. Entsprechende Lernprozesse werden u. a. stark durch die Fähigkeit zur Selbstregulation und Metakognition beeinflusst, die gezielt durch Lehrkräfte gefördert werden kann. Von Bedeutung ist in diesem Kontext insbesondere das unterstützende Verhalten von Lehrkräften durch Coaching und Feedback. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nicht jede Form des schülerzentrierten Lernens die erwünschten Effekte zeigt (siehe z. B. Seifried & Sembill, 2010), sondern Phasen der Instruktion und Wissenskonstruktion situationsangemessen verknüpft sowie die Lehr-Lern-Prozesse gut geplant und strukturiert werden müssen (bezüglich Auswahl und Sequenzierung der Lerninhalte, Lernzeit, Unterrichtstempo, individualisierten Hilfestellungen etc.).
- Beim adaptiven Unterricht geht es um die Auswahl von zu den diagnostizierten Lernvoraussetzungen der Lernenden passenden Unterrichtsverfahren durch die Lehrkraft. Auf Klassenebene kann dies



durch eine Anpassung von Zielen, Inhalten, Methoden/Sozialformen und Lernmaterialien sowie Lernzeit erfolgen (Makro-Adaption), im Unterrichtsprozess selbst durch individuell abgestimmte Rückmeldungen und Hilfestellungen (Mikro-Adaption). Im Unterschied zum offenen Unterricht ist hier das Ausmaß der Steuerung durch die Lehrkraft deutlich höher (Corno & Snow, 1986). Praktisch gut umsetzen lässt sich das Konzept durch den Einsatz von individualisierten Lernmaterialien (z. B. Arbeitsblätter). Allerdings ist der Effekt entsprechender Maßnahmen umstritten, soweit sie isoliert eingesetzt werden (Klieme & Warwas, 2011). Alles in allem wird häufig angeführt, dass Leistungsschwächere eher von lehrergesteuerten Lehrstrategien profitieren, während sich für Leistungsstärkere eher Formen des selbstgesteuerten Lernens eignen.

- Die Wirksamkeit kompensatorischer Angebote, also z. B. das Angebot von Stütz- oder Förderkursen in Einzelunterricht oder kleinen Gruppen (z. B. im Rahmen von Sprachförderung), ist empirisch belegt (Klieme & Warwas, 2011; Streber, 2018). Von besonderer Bedeutung sind dabei die Qualität der Strukturierung des Lernangebots sowie des Feedbacks durch die Lehrperson.

Wichtig zu erwähnen ist, dass nicht der isolierte Einsatz einzelner Maßnahmen, sondern eine Kombination verschiedener diagnostischer Instrumente und Förderkonzepte erfolgversprechend ist (Fischer u. a., 2014). Entsprechende Maßnahmen lassen sich mit den

Schlagwörtern „förderorientiert diagnostizieren“, „Unterricht passgenau gestalten“ sowie „Lernprozesse anregen und steuern“ umschreiben. Individuelle Förderung gelingt dann (siehe auch Solzbacher, 2007), wenn

- alle Lehrkräfte eine gemeinsame schulinterne Strategie verfolgen,
- die Schulleitung die Umsetzung der Maßnahmen klar unterstützt und koordiniert,
- Lehrende und Lernende bereit sind, sich auf individuelle Förderung einzulassen und die Ziele der individuellen Förderung gemeinsam zu verfolgen,
- zusätzlich Freiräume (auch Lernräume) und Stunden zur Umsetzung der Maßnahmen der individuellen Förderung zur Verfügung stehen,
- Lehrkräfte über ein hohes Maß an (fach-)didaktischer Expertise und Engagement verfügen und ihren Unterricht intensiv vor- und nachbereiten,
- geeignete Diagnose- und Bewertungsinstrumente sowie Unterrichtsmaterialien vorhanden sind (zu den Potenzialen von digitalgestützten Varianten siehe Muuß-Merholz, 2020).
- Lehrerfortbildungen (u. a. zu Fragen der pädagogischen Diagnose und Methoden der individuellen Förderung) angeboten und genutzt werden,
- es einen schulübergreifenden Austausch zu „Best Practice“ gibt (schließlich muss nicht jeder das Rad neu erfinden) sowie
- die Stakeholder und Partner der Schule konstruktiv zusammenarbeiten.

LITERATURHINWEISE

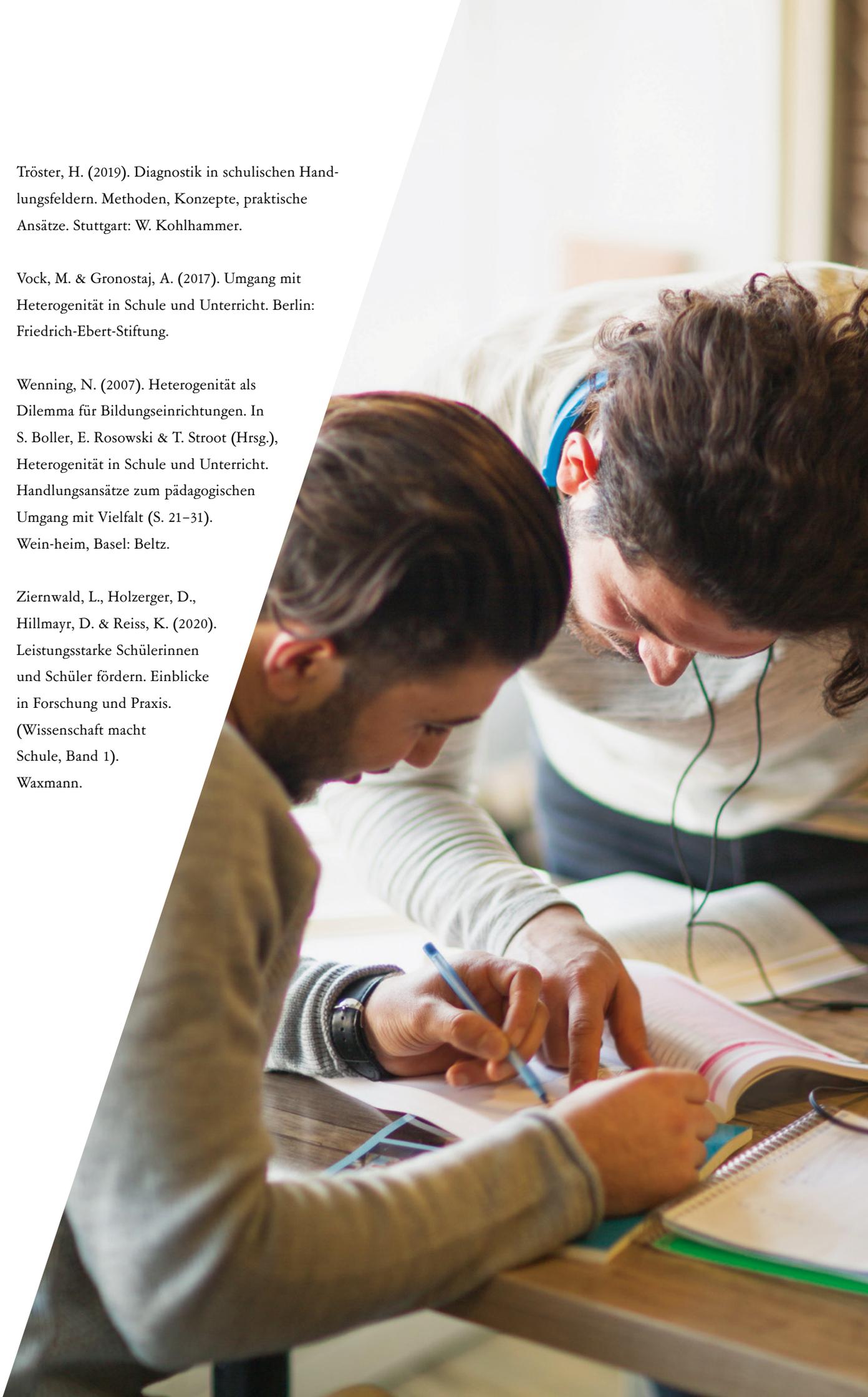
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th Ed.). Maidenhead: McGraw Hill Education & Open University Press.
- Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2012). *Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität*. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (S. 40–70). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed.) (pp. 605–629). New York: Macmillan.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G. & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41–54.
- Fauth, B. & Leuders, T. (2022). Kognitive Aktivierung im Unterricht. *Wirksamer Unterricht Band 2* (2., aktual. Aufl.). Stuttgart: IBBW.
- Fischer, C. unter Mitarbeit von Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung (umfassend aktual. Neuausgabe)*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Haag, L. & Streber, D. (2020). *Klassenführung – Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Käfer, J., Herbein, E. & Fauth, B. (2021). *Formatives Feedback im Unterricht. Wirksamer Unterricht Band 5*. Stuttgart: IBBW.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818.
- Muuß-Merholz, J. (2020). *Chancen der Digitalisierung für individuelle Förderung im Unterricht – zehn gute Beispiele aus der Schulpraxis*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Seifried, J. & Sembill, D. (2010). Empirische Erkenntnisse zum handlungsorientierten Lernen in der kaufmännischen Bildung. *Lernen und Lehren*, 25(98), 61–67.
- Sliwka, A., Klopsch, B. & Dumont, H. (2022). *Konstruktive Unterstützung im Unterricht. Wirksamer Unterricht Band 3* (2., aktual. Aufl.). Stuttgart: IBBW.
- Solzbacher, C. (2007). *Hochbegabte in der Schule. Identifikation und (individuelle) Förderung*. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 78–89). Weinheim, Basel: Beltz.
- Streber, D. (2018). *Nachhilfe als eine besondere Form individueller Förderung. Theorie – Forschung – didaktische Konsequenzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trautwein, U., Sliwka, A. & Dehmel, A. (2022). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht. Wirksamer Unterricht Band 1* (2., aktual. Aufl.). Stuttgart: IBBW.

Tröster, H. (2019). Diagnostik in schulischen Handlungsfeldern. Methoden, Konzepte, praktische Ansätze. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt (S. 21–31). Weinheim, Basel: Beltz.

Ziernwald, L., Holzgerger, D., Hillmayr, D. & Reiss, K. (2020). Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler fördern. Einblicke in Forschung und Praxis. (Wissenschaft macht Schule, Band 1). Waxmann.



3 Das Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen

Auf der Grundlage der in den letzten Jahren gewonnenen Erfahrungen an den beruflichen Schulen konnte das Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen praxisnah weiterentwickelt werden. Zentrale Erkenntnisse aus der Forschung, z. B. in Bezug auf die Dimensionen von Unterricht, die Bedeutung des „constructive alignment“ oder erfolgreiche Ansätze individueller Förderung (siehe hierzu Teil 1 der Handreichung) sind einbezogen. Auf der Grundlage der in den letzten Jahren gewonnenen Erfahrungen an den beruflichen Schulen konnte das Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen

praxisnah weiterentwickelt werden. Zentrale Erkenntnisse aus der Forschung, z. B. in Bezug auf die Dimensionen von Unterricht, die Bedeutung des „constructive alignment“ oder erfolgreiche Ansätze individueller Förderung (siehe hierzu Teil 1 der Handreichung) sind einbezogen.

Individuelle Förderung an beruflichen Schulen zielt auf den Lernerfolg der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Das Lernen steht daher im Zentrum des Modells. Gelingendes Lernen in der Schule setzt ein gut strukturiertes und sensibles Zusammenspiel auf

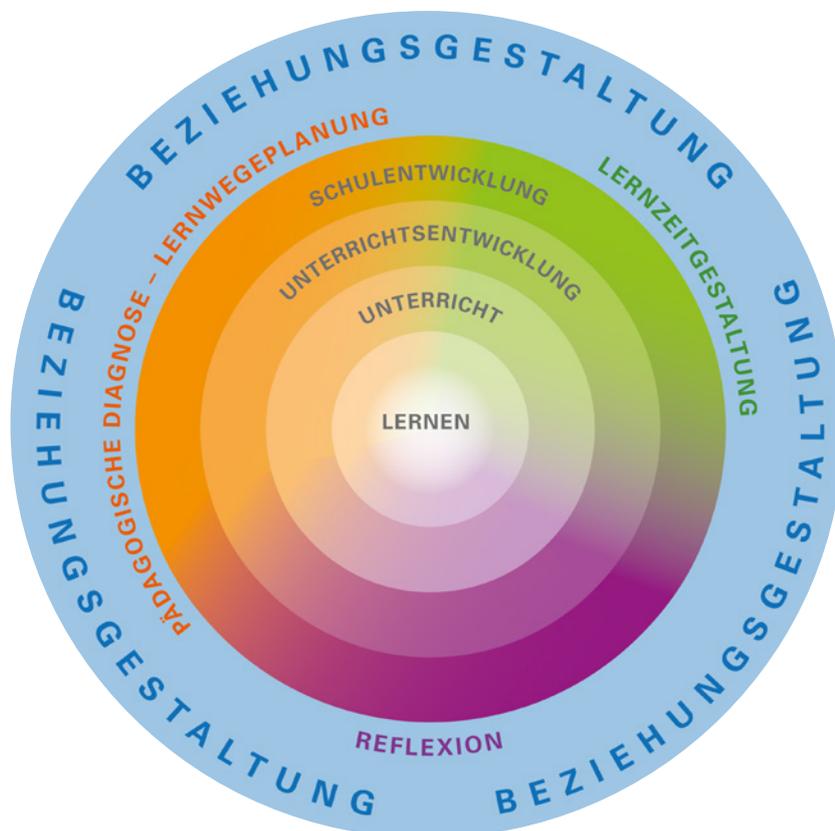


Abb. 2: Basismodell zur individuellen Förderung – Handlungsfelder und Handlungsebenen

allen schulischen Ebenen voraus. Die schulischen Handlungsebenen Unterricht, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung sind in der OES-Broschüre „Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen“ (MKJSd, 2023) wie folgt beschrieben:

- „Unterricht als erste Handlungsebene zielt darauf, ein gutes Lernangebot zu gestalten, das vielfältige Lernaktivitäten mit einer hohen Wirksamkeit im Hinblick auf den Erwerb nachhaltigen Wissens und Könnens auslöst. Dies geschieht im Wesentlichen durch Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. zwischen den Lernenden, aber auch durch selbstverantwortete Lernsequenzen.
- Unterrichtsentwicklung als zweite Handlungsebene zur Lernförderung umfasst alle Aktivitäten, durch die Lehrkräfte gemeinsam oder auch alleine ihre Professionalität weiterentwickeln, um die Unterrichtsangebote für Schülerinnen und Schüler weiter zu verbessern.
- Schulentwicklung als dritte Handlungsebene dient unter anderem der zielgerichteten Steuerung und Förderung der Entwicklungsaktivitäten der Lehrkräfte. Gesetzliche und bildungspolitische Zielsetzungen bieten den Schulleitungen operativ eigenständiger Schulen ein breites Spektrum an Handlungsoptionen, um schulspezifische Gestaltungsimpulse zu setzen.

Gelingendes Lernen in der Schule setzt ein gut strukturiertes und sensibles Zusammenspiel auf allen Ebenen voraus.“

Die Maßnahmen zur Umsetzung individueller Förderung können drei Handlungsfeldern zugeordnet werden:

Die Übergänge zwischen pädagogischer Diagnose und Lernwegeplanung, Lernzeitgestaltung und Reflexion sind fließend. Die Handlungsfelder stellen Betrachtungsschwerpunkte individueller Förderung dar, die nicht isoliert oder auf nur einer schulischen Handlungsebene bearbeitet werden können.

Voraussetzung für erfolgreiche individuelle Förderung ist die gute Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden. Sie wird unterstützt durch eine zugewandte und unterstützende Haltung der Lehrkräfte und ein konstruktives Unterrichtsklima, das auf gegenseitigem Vertrauen beruht. Die Beziehungsgestaltung (im Modell als blaues Feld dargestellt) liegt den Handlungsfeldern der individuellen Förderung zu Grunde.

Die Bedeutung der Beziehungsgestaltung sowie die Handlungsfelder zur Gestaltung der Lehr-Lernprozesse werden in den folgenden Kapiteln näher erläutert.

Pädagogische Diagnose und Lernwegeplanung	Um an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen zu können, erheben die Lehrkräfte oder die Lernenden selbst ihren Lern- und Entwicklungsstand. Individuelle Lernpläne und Lernvereinbarungen strukturieren den Lernweg und helfen den Schülerinnen und Schülern ihren Lernprozess zu steuern.
Lernzeitgestaltung	Individuelle Förderung prägt als Unterrichtsprinzip die Gestaltung von Lernzeit. Zur Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Handlungskompetenzen wird der Unterricht so geplant und durchgeführt, dass Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung aufeinander abgestimmt und konsequent ineinandergreifen werden, z. B. bei Maßnahmen der Binnendifferenzierung, des selbstorganisierten Lernens oder im Projektunterricht. Als zusätzliche Unterstützungsangebote können z. B. Hausaufgabenbetreuung oder Ganztagsangebote eingeführt werden.
Reflexion	Ein wichtiges Handlungsfeld individueller Förderung umfasst die Reflexion der Lernfortschritte und des Lernprozesses sowie die Würdigung der Lernprodukte. Idealerweise erfolgt die Reflexion unterrichtsintegriert, so dass Beobachtungen und Schlussfolgerungen für die nächsten Lern- und Lehrschrte von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern direkt genutzt werden können.

Tab. 1: Handlungsfelder für die individuelle Förderung an beruflichen Schulen

3.1 BEZIEHUNGSGESTALTUNG ALS GRUNDLAGE VON INDIVIDUELLER FÖRDERUNG

Lernen gelingt besonders gut, wenn positive Emotionen, Anerkennung, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung ineinandergreifen (Bauer 2008; Spitzer 2011) und die Motivationssysteme des menschlichen Gehirns dadurch aktiviert sind. Eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Lehrkräften festigt in Schülerinnen und Schülern den Lernwillen und stärkt ihr Selbstwertgefühl; sie strengen sich mehr an, wenn Lehrende sie anerkennen und ihnen Beachtung schenken.

Neben der zugewandten und unterstützenden Haltung der Lehrenden ist die Fähigkeit, die Perspektive der Lernenden (Hattie, 2013) einzunehmen, eine wichtige Voraussetzung für gelingende individuelle Förderung und die dafür notwendige Kommunikation. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden und die Qualität der Kommunikationsprozesse hängen eng miteinander zusammen. In einer gelingenden Beziehung hält die Lehrkraft eine Balance zwischen Distanz, Nähe, Bestimmtheit, Freundlichkeit, Führungsfreude und Einfühlsamkeit.

Durch folgende Vorgehensweisen können lernförderliche Beziehungen im Unterricht erfahrungsgemäß gut unterstützt werden:

- **Aufgeschlossen und unterstützungsbereit handeln:** Die Lehrkräfte orientieren sich an den Stärken und Bedürfnissen der Lernenden, sie wenden sich ihnen persönlich zu und ermutigen sie.
- **Lernenden etwas zutrauen:** Die Lehrkräfte schaffen Möglichkeiten, in denen Lernende selbst entscheiden können, z. B. in der Art der Aufgabenbearbeitung oder in der Wahl von Aufgaben und zeigen so Vertrauen in die Selbstständigkeit der Lernenden.
- **Differenzieren:** Die Lehrkräfte erkennen und akzeptieren die Unterschiedlichkeit der Lernenden in Person und Leistung. Sie fordern und fördern, indem sie individuelle Lernwege ermöglichen bzw. die Lernenden darin bestärken ihren Weg zu finden.
- **Wertschätzend kommunizieren:** Ein lernförderliches Lernklima vermittelt sich u. a. dadurch, dass

alle Beteiligten wertschätzend und lösungsorientiert miteinander kommunizieren. Jeder lebt in seiner eigenen Erfahrungswelt. Die Bereitschaft den Blickwinkel zu ändern, um mit „den Augen“ des Anderen zu sehen, erleichtert das Verstehen des Gegenübers. Anstatt bei Konflikten Schuldzuweisungen auszusprechen, teilen die Beteiligten ihre Beobachtungen und Bedürfnisse nachvollziehbar mit und begegnen den Bedürfnissen der Anderen mit Respekt und Wohlwollen. Lehrkräfte gehen hier mit gutem Beispiel voran, indem sie in Gesprächssituationen nachvollziehbar zwischen Beobachtungen und Bewertungen trennen. Sie nehmen Gefühle und Bedürfnisse wahr und benennen erwünschtes Verhalten. Die Schülerinnen und Schüler werden ernst genommen, keinesfalls bloßgestellt (Rosenberg, 2016 und LS, 2018).

- **Aufrichtig reagieren:** Die Lehrkräfte treten authentisch auf. Wenn sie etwas nicht wissen, stehen sie dazu und vermeiden ein Ausweichen, z. B. in manipulatives Verhalten.
- **Fair und gerecht handeln:** Die Lehrkräfte handeln für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar. Die Bewertungskriterien sind transparent und kommuniziert. Rückmeldungen werden formativ, d. h. auf den Lernprozess bezogen, angelegt. Sie erfolgen zeitnah und können differenziert im Hinblick auf Aufgabenverständnis, Lernprozess und Selbstregulation sein. Fehler werden offen angesprochen und als Ausgangspunkt für neue Lernprozesse genutzt.
- **Führen:** Die Lehrkräfte sind sich ihrer Vorbildfunktion bewusst. Sie führen ihre Klassen indem sie klare, verlässliche Ziele und Grenzen setzen und kommunizieren. So sorgen sie für einen rücksichtsvollen Umgang in der Klasse und unterbinden jede Form von Mobbing.

Ein positives Lernklima und vertrauensvolle Beziehungen entwickeln sich nicht von selbst, sondern müssen gestaltet werden. Die Lehrkräfte stimmen sich darin ab, welche beziehungsfördernden Elemente sie zu Beginn des Lernweges einplanen und danach konsequent weiterführen. Grundsätzliche Überlegungen werden



im pädagogischen Konzept des Bildungsgangs verankert. Für eine gemeinsame Reflexion der Lernzeit sollten immer wieder Gelegenheiten geschaffen werden, in denen Lernende darüber nachdenken „Was hat dazu beigetragen, dass ich gut lernen konnte?“, „Was haben andere dazu beigetragen, damit ich gut (oder nicht gut) lernen konnte?“. Häufig werden dabei auch die Stimmungslage und die Wünsche aller Beteiligten angesprochen. Beziehungen müssen Gelegenheit zum Wachsen haben, der Ausflug zu Beginn des Schuljahres kann nur ein Start sein.

Als förderlich für das Klassenklima haben sich verbindliche, klare Regeln und etablierte Rituale erwiesen.

Die Gestaltung von lernförderlichen Beziehungen durch Anerkennung, Zugewandtheit und Vertrauen ist die Basis auf der die Handlungsfelder guten Unterrichts und individueller Förderung (pädagogische Diagnose und Lernwegeplanung, Lernzeitgestaltung und Reflexion) ineinandergreifen.

3.2 INDIVIDUELLE FÖRDERUNG DURCH GESTALTUNG DER LEHR-LERNPROZESSE

Als pädagogisches Grundprinzip leitet die individuelle Förderung die didaktischen Überlegungen der Lehrkräfte. In allen Handlungsfeldern des Basismodells „Pädagogischen Diagnose und Lernwegeplanung“, der „Lernzeitgestaltung“ und der „Reflexion“ kommt es darauf an, die Schülerinnen und Schüler durch ein passendes Instrumentarium nachhaltig zu unterstützen. Im Folgenden werden Möglichkeiten und Erfahrungen in den Handlungsfeldern der individuellen Förderung vorgestellt. Weitere Informationen zum Einsatz verschiedener methodischer Elemente stehen unter <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/berufliche-schulen-zur-Verfuegung>.

3.2.1 Handlungsfeld Pädagogische Diagnose und Lernwegeplanung

Die pädagogische Diagnose ist Grundlage des unterrichtlichen Handelns und gehört damit zum Kern professioneller Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Informationen über Lernumgebung, Lernstand, Stärken und Vorwissen einzelner Schülerinnen und Schüler ermöglichen es, Lernfortschritte festzustellen und einzuordnen. Die individuelle Lernwegeplanung setzt

hier an und bezieht Lernsituation sowie die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen mit ein.

Grundlegende pädagogische Einschätzungen zur Lernumgebung in der Klasse ergeben sich aus den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zum wahrgenommenen Schulklima sowie zur Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. MKJSe 2023). Die Diagnose der individuellen Leistung in Hinblick auf die konkreten Lernziele im Unterricht sowie die darauf ausgerichtete

Rückmeldung und das Aufzeigen der weiteren Lernschritte erfolgt durch formatives Assessment (vgl. MKJSc 2023). Die Selbstlernkompetenz und Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler kann so gestärkt werden.

In Abb. 3 werden die Stationen pädagogischer Diagnose und Lernwegeplanung vereinfacht als Kreislauf dargestellt.

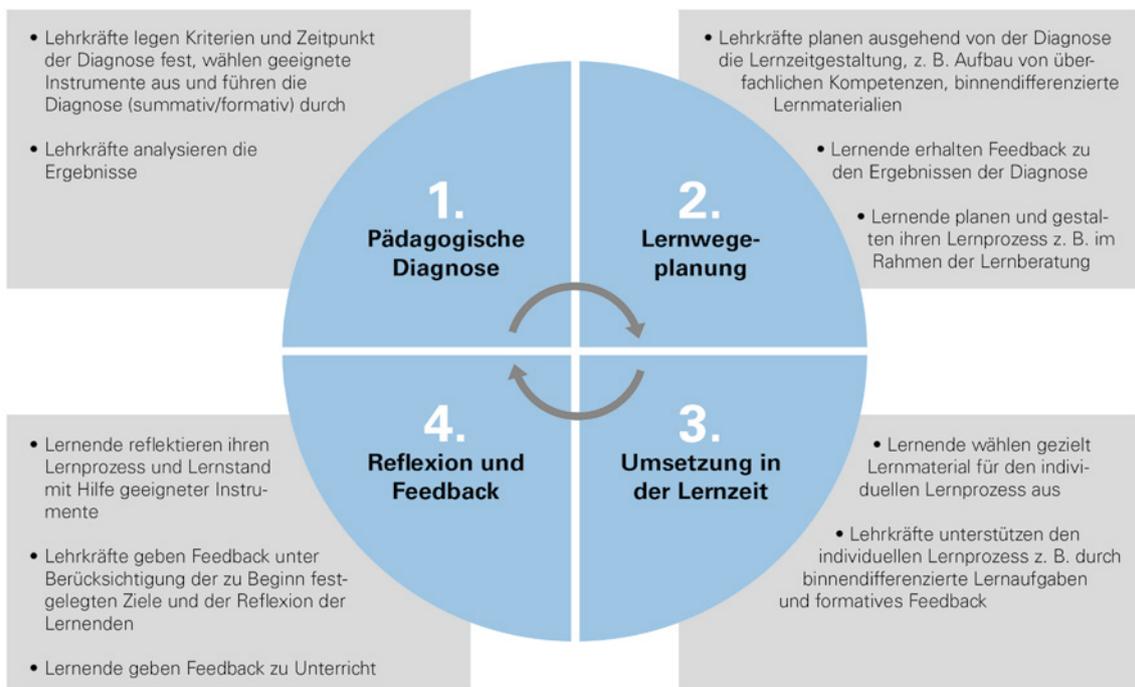


Abb. 3: Pädagogische Diagnose und Lernwegeplanung als Teil systematisch angelegter individueller Förderung

Im Schuljahresverlauf kann die pädagogische Diagnose vielfältig zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler genutzt werden:

Beim Eintritt der Schülerinnen und Schüler in die beruflichen Schulen dient sie vor allem dazu, Informationen über den jeweiligen aktuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Die Instrumente orientieren sich eng an den Eingangsvoraussetzungen der Bildungsgänge. Beim Übergang in das berufliche Gymnasium oder das Berufskolleg werden häufig

einfach zu handhabende Tests in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch eingesetzt. Die Ergebnisse lassen erste Rückschlüsse z. B. auf die Gestaltung fach- oder sprachdifferenzierter Lernangebote zu. In Lernberatungsgesprächen können Lehrkräfte auf der Grundlage der pädagogischen Diagnose gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern den Erfolg der bisherigen Lernschritte herausarbeiten.

Die pädagogische Diagnose erfolgt kontinuierlich in jedem Unterricht (siehe Abb. 3). Dabei geht es vor

Das Kompetenzanalyseverfahren „PROFIL AC AN BERUFLICHEN SCHULEN“ als wissenschaftlich erprobtes Verfahren für Lernende steht ab dem Schuljahr 2023/2024 in einer schulartübergreifenden Weiterentwicklung – dem modular angelegten Verfahren BOaktiv – zur Verfügung. Die bisherigen Module werden um die digitale Kompetenz ergänzt. Somit können künftig eine Vielzahl von Merkmalen aus verschiedenen Berufsfeldern und sechs überfachlichen Kompetenzfeldern erhoben, systematisch reflektiert und gefördert werden.

allem darum, den Lernwege und -fortschritte darzustellen und die zielgerichtete Planung der weiteren Lernschritte zu erleichtern. Die Analyse und Reflexion der Lernschritte der Schülerinnen und Schüler ermöglicht eine gezielte, aktive Auswahl von Unterstützungsmaterial.

Die Lernfortschritte können während des Schuljahres summativ mit Hilfe von Lernstandserhebungen ermittelt werden:

- Präsentationen, Klassenarbeiten, Tests u. a. dienen als Leistungsbewertungen zu einem bestimmten Zeitpunkt des Jahres. Sie orientieren sich an den Anforderungen des Bildungsplans.
- Um die Ergebnisse in Zusammenhang mit einzelnen Lernschritten im Unterrichtsverlauf betrachten zu können, ist die Auswertung und Analyse der Lernergebnisse erforderlich (vgl. MKJSe 2023). Auf diese Weise können systematisch Erkenntnisse zur Nutzung des Lernangebots gewonnen werden.

Selbsteinschätzungsbögen, Lernmaterialien, Lernstagebücher und Portfolios, Selbst- bzw. Fremdbeobachtungsbögen sowie Kompetenzraster, die Lernfortschritte abbilden und Lernwegelisten erleichtern es Schülerinnen und Schülern, den Lernprozess selbst nachzuvollziehen, zu reflektieren, nächste Ziele zu setzen und daraus eigenständig individuelle Lernwege zu planen und umzusetzen. Im Unterricht erhalten die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich Gelegenheit zum systematischen Üben dieser Lernprozessschritte. Daher können diese Elemente auch zur Reflexion herangezogen werden.

3.2.2 Handlungsfeld Lernzeitgestaltung

Lernen an beruflichen Schulen zielt auf den Erwerb umfassender Handlungskompetenz. Das zugrunde liegende Prinzip der vollständigen Lernhandlung (KMK, 2017) betont die Selbststeuerung und Eigenaktivität der Lernenden, indem Lernen als „aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess“ (MKJSe 2023, S. 7) angelegt wird. Durch gezielte Auswahl und Kombination von Methoden, Sozial- und Organisationsformen organisieren die Lehrkräfte die unterrichtlichen Lernprozesse. Beispielsweise kann der Unterricht nach einer wichtigen Impuls- oder Informationsphase der Lehrkraft individuelle Lernphasen vorsehen, in denen die Schülerinnen und Schüler nach ihren eigenen Bedürfnissen (z. B. nach ihrem eigenen Lerntempo) arbeiten. In den kooperativen oder kollektiven Lernphasen präsentieren und bewerten sie ihre Lernprodukte und erhalten Rückmeldungen von Mitlernenden oder Lehrkräften. Solche Lernphasen bieten ihnen nicht nur die Chance, Rückmeldungen zum eigenen Lernfortschritt zu erhalten, sondern auch den eigenen Lernstand mit dem der Peergroup zu vergleichen. Als sogenannte Sichtstrukturen sind die Methoden, Organisations- oder Sozialformen im Unterricht beobachtbar. (Kunter/Ewald 2016, S. 13)

Schulische Lehr-Lernprozesse werden wesentlich von den unterrichtlichen Tiefenstrukturen „Klassenführung“, „Kognitive Aktivierung“ und „Konstruktive Unterstützung“ gelenkt (vgl. Kunter/Trautwein, 2013, S. 64). Die effektive Ausgestaltung der Tiefenstrukturen ist Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche individuelle Förderung:

Klassenführung sorgt dafür, dass „die Lernaktivitäten im Unterricht im Vordergrund stehen und Störungen minimiert werden“ (MKJS 2019, S. 10). Klarheit und Strukturiertheit sind ebenso wie situativ angepasste Handlungsstrategien bei Störungen wichtige Merkmale von Klassenführung. In der Handreichung „Klassenführung“ (MKJS 2019) werden Möglichkeiten und Grenzen entsprechender Maßnahmen ausführlich dargestellt.

Kognitive Aktivierung beschreibt, wie Lernende z. B. durch berufs- oder lebensweltbezogene Aufgabenstellungen zu einem verständnisintensiven Lernen angeregt werden. Das Lerninteresse und die vorhandene Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler sind eng mit folgenden Fragen verbunden:

- Wie berufs- oder lebensweltbezogen erscheinen ihnen die unterrichtlichen Lernsituationen und die gestellten Aufgaben?
- Wie knüpfen Lernsituationen und Aufgaben an die Vorerfahrungen und das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler an?
- Wie gelingt es Lernwege und -schritte individuell nachvollziehbar zu gestalten?

Gelingende kognitive Aktivierung löst positive Lernerfahrungen aus. Mit dem Lernerfolg können die Lernenden ein Gefühl von Selbstwirksamkeit und Autonomie erleben, das wiederum ihre Motivation zum Weiterlernen fördert.

Um möglichst allen Schülerinnen und Schülern solche Erlebnisse zu ermöglichen, stellen Lehrkräfte vielfältige Lernangebote bereit, die der jeweiligen Unterrichtssituation angepasst sind und fachliche und überfachliche Kompetenzen einbeziehen. Alle Lernenden sollen die Chance haben, persönliche Lernfortschritte zu erzielen. Das bedeutet auch, den stärkeren Schülerinnen und Schülern für sie herausfordernde Aufgaben anzubieten. Ergebnisoffene Aufgabenstellungen (z. B. in Projektarbeiten), Aufgaben mit unterschiedlichen Lernzugängen oder mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden sind dabei genauso denkbar wie die Arbeit mit unterschiedlichen Lernhilfen. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler das im jeweiligen Bildungsplan festgelegte Mindestniveau erreichen.

Persönlich formulierte Anregungen, Hilfsimpulse oder zusätzliche Erläuterungen dienen der konstruktiven Unterstützung und stärken die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler. Weitere Lern-

hilfen, wie z. B. Aufgabenstellungen mit Zwischenschritten, Zwischenergebnisse, Hinweise auf zu verwendende Informationen oder Strategien können auch digital zur Verfügung gestellt werden.

3.2.3 Handlungsfeld Reflexion

Durch Reflexion von Lernfortschritt und Lernprozess soll Lernen „sichtbar“ werden. Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler können dabei auf verschiedene Verfahren zurückgreifen, welche nachweislich hohe Effektstärken (Hattie 2013) aufweisen:

- Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus
- Feedback
- Micro-Teaching
- Formative Evaluation des Unterrichts

Die Perspektiven der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler werden dabei in den Zusammenhang gestellt. Das Lernen der Schülerinnen und Schüler und die darauf ausgerichteten Lernangebote werden – mit dem Ziel einer Weiterentwicklung von individuellem Lernen und Unterricht – durch Reflexion systematisch betrachtet.

Das Lernen kann sowohl im Lernprodukt als auch im Lernprozess sichtbar werden. Die darauf ausgerichtete Reflexion bedient sich dabei unterschiedlicher Methoden. Eine Auswahl ist in Tab. 1 dargestellt.

Das Lernprodukt orientiert sich dabei an individuell gesetzten fachlichen und überfachlichen Zielgrößen und wird im Lernergebnis sichtbar. Der Lernprozess umfasst die individuelle Planung sowie die Handlungsschritte.

Viele Methoden können zur Reflexion von Lernhandlung und Lernprozess gleichzeitig genutzt werden. So dient beispielsweise die Lernberatung sowohl dem Erkenntnisinteresse des Lernenden als auch der Lehrkraft. Im Portfolio kann neben dem Lernprodukt auch der Lernprozess sichtbar werden.

Reflexion des Lernprodukts durch Schülerinnen und Schüler	<p>Die Beurteilung des Lernprodukts durch die Schülerinnen und Schüler selbst ist wesentlicher Bestandteil von Lernprozessen. Kompetenzraster, Ich-kann-Listen oder niveaugestufte Aufgabenstellungen helfen den Schülerinnen und Schülern bei der systematischen Einschätzung der eigenen Leistung. Das Erreichen oder Übertreffen der eigenen Erwartungen schafft Selbstvertrauen, motiviert und wirkt sich so positiv auf den Lernerfolg aus.</p> <p>Ein Portfolio dokumentiert die individuelle Lernbiographie des Lernenden, beispielsweise Lernleistungen aus der offenen Lernzeit oder Projektarbeiten. Stärken und Schwächen des Lernenden können hier abgeleitet werden. Damit bildet das Portfolio eine Grundlage für die Selbstreflexion und die zielgerichtete Unterstützung. Ein Portfolio kann auch digital als e-Portfolio (z. B. Mahara) geführt werden.</p>
Reflexion des Lernprodukts durch Lehrkräfte	<p>Bei der Bewertung stellt die Lehrkraft den Wert der erbrachten Leistung dar und stößt mögliche individuelle Fördermaßnahmen an. Leistungsbewertungen aus Klassenarbeiten oder anderen Lernleistungen bieten Ansatzpunkte für wertvolle Erkenntnisse, beispielsweise hinsichtlich</p> <ul style="list-style-type: none"> • individueller Lernhindernisse und • Voraussetzungen für weitere Lernprozesse. <p>Die individuellen Einschätzungen der Lehrkräfte werden den jeweiligen Schülerinnen und Schülern rückgespiegelt, z. B. in schriftlicher Form oder im Vier-Augen-Gespräch.</p>
Reflexion des Lernprozesses durch Schülerinnen und Schüler	<p>Im Lerntagebuch oder im Entwicklungsportfolio dokumentieren die Schülerinnen und Schüler ihre Lernwege, aber auch ihre Verfassung und Stimmung. Sie werden dabei durch Leitfragen oder andere Hilfen zur Selbstreflexion geführt. Einträge bilden eine wertvolle Grundlage für die Lernberatungsgespräche mit Lehrerinnen und Lehrern, auch in Hinblick auf die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen, z. B. der Arbeitsweise.</p> <p>Im Lernberatungsgespräch wird die Nutzung von Lernmaterial und methodischen Elementen, wie z. B. Kompetenzraster bzw. kooperativen Lernformen betrachtet. In der Reflexion kann der Lernprozess unter verschiedenen Aspekten sichtbar gemacht werden und so die Grundlage für die individuelle Planung der weiteren Lernwege und Lernziele werden. Dies gilt auch für offene Lernzeit, in der Schülerinnen und Schüler nach ihrem individuellen (Wochen-)Plan arbeiten und Lernniveau, Lerntempo und Lernzugang selbst bestimmen.</p>
Reflexion der Lernhandlung durch Lehrkräfte	<p>Lernberatungsgespräche sind strukturiert (Ablauf, Inhalt des Gesprächs, gegebenenfalls weiterzugebende Informationen, Dokumentation) und terminiert. Grundlage bilden Lerntagebuch, Kompetenzraster und Beobachtungen beim Lernen, die in Verbindung mit den jeweiligen Lernprodukten betrachtet werden. Schülerinnen- bzw. Schülerfeedback kann Effekte verschiedener pädagogischer Maßnahmen darstellen und sehr wirkungsvoll für Fragen der Unterrichtsentwicklung genutzt werden.</p> <p>Beim Microteaching werden kurze Ausschnitte eines Unterrichts vor Kollegen „angespült“ und meist mit Video festgehalten. Anschließend werden diese Sequenzen gemeinsam reflektiert, ggfs. ein alternatives Vorgehen entwickelt und konkret erprobt.</p> <p>Im kooperativ angelegten Verfahren Lesson Study betrachten Lehrkräfte gemeinsam die Lernaktivitäten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. Das gemeinsame Verständnis darüber, wie Schülerinnen und Schüler in bestimmten Unterrichtssituationen lernen, wird geschärft. Handlungsalternativen können so zielgerichtet entwickelt werden (vgl. MKJSe 2023).</p> <p>Das Verfahren Luuise ermöglicht es Lehrkräften, mit geringem Aufwand Datenerhebungen in ihre alltägliche Unterrichtsplanung zu integrieren, die das Lernen im eigenen Unterricht auch für die Schülerinnen und Schüler sichtbar machen. Die Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler identifizieren so Lernhindernisse systematisch und nachvollziehbar.</p>

Tab. 2: Methoden zur nachvollziehbaren Darstellung der Qualität von Lernprodukt und Lernprozess



4 Umsetzung an beruflichen Schulen

Die Umsetzung individueller Förderung an beruflichen Schulen ist auf die nachhaltige Entwicklung der Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Dabei orientiert sich die Praxis der individuellen Förderung an dem für die beruflichen Schulen grundlegenden Prinzip der vollständigen Lernhandlung. (vgl. MKJSi 2023)

Zur Einbindung individueller Förderung im Unterricht an beruflichen Schulen werden im Folgenden wesentliche Aspekte aufgezeigt, die von den Lehrkräften fachdidaktisch konkretisiert und umgesetzt werden. Zwei Ansätze individueller Förderung mit den Schwerpunkten „Selbstorganisiertes und kooperatives Lernen“ (SOL) und „Sprachsensibel unterrichten“

ergänzen die überfachliche Perspektive von individueller Förderung.

An den beruflichen Schulen ist individuelle Förderung Aufgabe aller Lehrkräfte. Die Wirksamkeit kann durch gemeinsame Strategien und ein abgestimmtes Vorgehen der Lehrkräfte deutlich erhöht werden. Eine strukturelle Verankerung, z. B. in den pädagogischen Konzepten der Bildungsgänge oder im schulischen Leitbild unterstützt die Nachhaltigkeit der Entwicklungsaktivitäten. Individuelle Förderung ist daher immer auch Teil der Unterrichtsentwicklung der Schulen.

4.1 ENTWICKLUNG VON HANDLUNGSKOMPETENZ DURCH INDIVIDUELLE FÖRDERUNG

Individuelle Förderung ist als pädagogisches Grundprinzip zur Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags (Schulgesetz Baden-Württemberg, 2022) im Unterricht aller Schularten beruflicher Schulen verankert. Die Lernprozesse werden so gestaltet, dass

- Lernwege an den individuellen Lernvoraussetzungen anknüpfen;
- Lernzeit aktiv genutzt wird. Hier kommt den Tiefenstrukturen von Unterricht, Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung eine besondere Bedeutung zu;
- Lernende und Lehrkräfte den Lernerfolg nachvollziehen und überprüfen können.

Eine optimale Unterstützung des Lernprozesses der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers steht in allen pädagogischen Konzeptionen beruflicher Bildungsgänge im Vordergrund. Ergänzende, gezielte Stützangebote oder Förderkurse können das individuelle Lernen der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers wirkungsvoll unterstützen.

Unterricht an beruflichen Schulen zielt auf die Entwicklung von umfassender Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf spätere berufliche, gesellschaftliche sowie private Lebenssituationen. Kompetenzorientierter Unterricht bildet die Handlungsfelder individueller Förderung entsprechend ab. Geeignete Lehr-/Lernarrangements

- greifen eine problemhaltige Situation mit Praxis- und Berufsbezug auf,
- ermöglichen situativen Wissenserwerb,
- fördern die Theoriebildung auf der Grundlage der Praxiserfahrungen,
- verbinden fachliche mit überfachlichen Kompetenzen,
- verfolgen eine vollständige, abgeschlossene Handlung,
- erlauben Lernen als Ergebnis des eigenen Handelns,
- zielen auf ein konkretes Handlungs- bzw. Lernergebnis,

- fördern die Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern,
- erlauben individuelle Lernwege durch unterschiedliche Zugänge und Lösungen und
- ermöglichen Reflexion der Lernwege und auch der Lernprozesse.

Die Planung und Umsetzung von handlungskompetenzorientiertem Unterricht in Lernsituationen berücksichtigen wesentliche Aspekte kognitiver Aktivierung und konstruktiver Unterstützung durch

- die Nutzung von Lernsituationen als didaktische Bezugspunkte, die für die spätere Berufsausübung bedeutsam sind,
- vollständige Lernhandlungen, die die Schülerinnen und Schüler möglichst selbst durch Erarbeitung realer beruflicher Handlungsprodukte ausführen oder zumindest gedanklich nachvollziehen und
- Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die aufgegriffen und in Bezug auf ihre berufsbezogenen und gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.

Unterricht an beruflichen Schulen folgt dem Leitmodell der vollständigen Lernhandlung, das in Orientierung an dem Modell der beruflichen Handlung die wesentlichen Phasen schulischen Lernens darstellt.

Alle Phasen der vollständigen Lernhandlung eröffnen Ansatzpunkte zur individuellen Förderung:

Phase der Lernhandlung	Ansatzpunkte zur individuellen Förderung
Kontext wahrnehmen Informationen verarbeiten	Die Schülerinnen und Schüler erfassen und analysieren reale berufliche Aufgaben- bzw. Problemstellung. Die Vereinbarung eines Handlungs- bzw. Unterrichtsziels für die gemeinsame Arbeit eröffnet Beteiligungsspielräume für Schülerinnen und Schüler, z. B. sich selbst im Kompetenzraster einschätzen oder aus Ich-kann/Lernwege-Listen auswählen.
Handlungen planen	Die Schülerinnen und Schüler entwickeln einen Arbeits- und Zeitplan für ihr Vorgehen. Handlungsalternativen sowie Formen der Dokumentation, Präsentation und Kriterien für die Beurteilung/Kontrolle können im Klassenverband abgesprochen werden. Die Zahl der Handlungsalternativen kann durch Vorauswahl der Lehrkraft je nach Fähigkeiten und Vorkenntnissen der Schüler beschränkt werden. Individuelle Förderung kann hier ansetzen (s. Kap. 3.2).
Handlungen ausführen	Zur Ausführung der Planung beschaffen und verarbeiten die Schülerinnen und Schüler die notwendigen Informationen (→ hier kann die individuelle Förderung ansetzen), erarbeiten reale berufliche Handlungsprodukte, dokumentieren ihren Arbeitsprozess und präsentieren die Arbeitsergebnisse. Die Informationsbeschaffung und -verarbeitung kann auch lehrerzentrierte, fachsystematisch orientierte Unterrichtsphasen einschließen.
Ergebnis bewerten	Die Schülerinnen und Schüler prüfen anhand von zuvor festgelegten Kriterien, inwieweit der Arbeitsauftrag sach- und fachgerecht ausgeführt und das angestrebte Ziel erreicht wurde (siehe Kap. 2.2.3 Handlungsfeld Reflexion.).
Prozess reflektieren	Bei der Reflexion des gesamten Lernprozesses geht es um einen Vergleich mit dem zuvor formulierten Handlungs- und/oder Unterrichtsziel. Dieser Vergleich vollzieht sich auf den drei Ebenen Informationsgewinn, Einhaltung von Arbeits- und Zeitplan und Arbeit des Einzelnen. Wichtig ist hier, dass es bei dieser Reflexion in erster Linie um die Sicht der Teilnehmenden auf den eigenen Lernprozess, den eigenen Informationsgewinn und das Einbringen in die Gruppe geht. So kann z. B. der fachliche wie überfachliche Kompetenzzuwachs bezogen auf die anfänglich gewählten Ziele (Kompetenzraster, Ich-kann-Listen) beurteilt werden (siehe Kap. 2.2.3 Handlungsfeld Reflexion). Mithilfe der Lehrkraft kann das Wesentliche des Gelernten herausgearbeitet werden und in Gesamtzusammenhänge (Strukturgerüst) des Lernfeldes und damit auch in den beruflichen Handlungskontext eingeordnet werden.

Tab. 3: Ansatzpunkte zur individuellen Förderung im Rahmen der vollständigen Lernhandlung

Der Aufbau oder die Festigung von überfachlichen Kompetenzen und Selbstlerntechniken bildet einen pädagogischen Schwerpunkt im Unterricht, um die Voraussetzungen der Jugendlichen für das selbstständige Lernen und den Weg in eine Ausbildung, den Beruf oder ein Studium nachhaltig zu verbessern. Auf

dieser Grundlage entwickeln die Jugendlichen ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen weiter. Die Schülerinnen und Schüler planen mit ihren jeweiligen Lernberaterinnen und Lernberatern die Erreichung des für sie passenden Lernniveaus in jedem Fach oder Lernfeld.

In der **Offenen Lernzeit** arbeiten Lernende nach ihrem individuellen (Wochen-)Plan. Sie organisieren sich selbst, bestimmen Lernniveau, Lerntempo und Lernzugang.

Klare Regeln und systematisch aufgebaute überfachliche Kompetenzen sind für das selbstständige Arbeiten der Lernenden erforderlich. Die Lernenden reflektieren regelmäßig ihren Lernfortschritt und ihr Lern- und Arbeitsverhalten z. B. mit Hilfe eines Lerntagebuchs/einer Lernagenda. Eine Offene Lernzeit ist auch ein Freiraum, in dem Lernende Zeit für die individuelle Beschäftigung gewinnen und je nach Begabung/Zielsetzung in verschiedenen Fächern oder Lernfeldern auf unterschiedlichen Niveaustufen lernen können.

Aufgabe der betreuenden Lehrkräfte ist es, eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen, die Sozialform zu koordinieren und auf Nachfrage zu unterstützen.

In institutionalisierten, selbstgesteuerten Lernzeiten, wie z. B. einer Offenen Lernzeit, arbeiten Lernende zunehmend selbstständig nach ihrem individuellen Plan. Sie organisieren sich selbst, bestimmen Lerninhalt, Lernniveau, Lerntempo und Lernzugang. Bei Lernenden, die eines größeren Maßes an Instruktion und Unterstützung bei der Lernprozessgestaltung bedürfen, hat sich die Einführung eines Wochenplans bewährt. Selbstlernaufgaben, die selbstverständlich kooperative Lernphasen beinhalten, eröffnen Lernenden motivierende Entscheidungsspielräume z. B. im Hinblick auf die Reihenfolge oder die Sozialform. Außerdem besteht in diesen Stunden die Möglichkeit, besondere Lernschwerpunkte in Absprache mit der/dem persönlichen Lernberater/-in festzulegen. Im Lerntagebuch halten die Lernenden ihre Erfolge fest. Dieses ist Grundlage für die Reflexion des Lernprozesses in den regelmäßig stattfindenden Lernberatungsgesprächen. Erfolge werden sichtbar und die nächsten Schritte vereinbart.

Um den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, systematisch Selbstlernkompetenzen und Kooperationsfähigkeit zu entwickeln, werden Lernaufgaben hinsichtlich Komplexität, Hilfen und Abstraktionsgrad differenziert. Sie aktivieren kognitive Denkprozesse auf dem individuellen Niveau und ermöglichen so selbstwirksame Lernerfolge.

Von großer Bedeutung für den Erfolg von Maßnahmen zur individuellen Förderung ist die im Lehrkräfte-Team abgestimmte Planung und Umsetzung.

4.2 FACHLICH ÜBERGREIFENDE INTEGRIERTE FÖRDERPRAXIS

Individuelle Förderung kann sowohl Lernprozesse als auch Lerninhalte in den Blick nehmen. Der unterrichtsintegrierte Ansatz „Selbstorganisiertes und kooperatives Lernen“ (SOL) zielt auf den Lernprozess und ist darauf ausgerichtet, Selbstführungscompetenz bei Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Andere Ansätze dieser Art beziehen sich auf „Selbstgesteuertes Lernen“ oder „Lernen mit digitalen Medien“. Mit „Sprachsensibel unterrichten“ gewinnt eine sachbezogene didaktische Förderpraxis zunehmend an Bedeutung, die auf das Verstehen von fachlichen Lerninhalten zielt.

4.2.1 Selbstorganisiertes und kooperatives Lernen (SOL)

Die in Baden-Württemberg seit 2002 etablierte und kontinuierlich weiterentwickelte Rahmenkonzeption des Selbstorganisierten und kooperativen Lernens (SOL) für die umfassende, ganzheitliche didaktisch-methodische Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität hat folgende Merkmale:

Selbständiges Lernen fördern – Betroffene werden zu Beteiligten

Durch Individuelle Förderung als Unterrichtsprinzip und einem veränderten Rollenverständnis von Lernenden und Lehrenden übernehmen Lernende Verantwortung für das eigene Lernen.

Kompetenzen entwickeln – bereit sein für lebenslanges Lernen

Durch pädagogische Diagnose, Lernwirksames Feedback und Selbstreflexion sowie systematischem Aufbau fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, entwickeln Lernende Selbstlernkompetenz. Mit Hilfe von Lernwegelisten, Kompetenzrastern, Lern- und Hand-



lungsprodukten und dem Lerntagebuch können Lernende ihren Lernerfolg sichtbar machen.

Unterricht gestalten – aktiv Lernen

Durch einen systematischen Wechsel zwischen individuellen, kooperativen, kollaborativen und kollektiven Unterrichtsphasen (Sandwich) lernen Lernende voneinander und miteinander.

Klassen führen – Unterstützung beim Lernen erfahren

Indem Lehrende Klassen im Team führen und Beziehungsgestaltung in den Blick nehmen, erleben Lernende Selbstwirksamkeit durch wertschätzende, vertrauensvolle und stärkenorientierte Lernkultur.

Konstruktiv unterstützen – an individuellen Lernvoraussetzungen anknüpfen

Mit differenziertem analogem und digitalem Lernmaterial sowie positiver Fehlerkultur werden Lernende auf ihrem Lernweg begleitet und mit Lernberatung in ihrer Selbstreflexion unterstützt.

Kognitiv aktivieren – Lernziele im Lern und Leistungsraum erreichen

Mit Advance Organizern, Strukturierungsmethoden und berufs- oder lebensweltbezogenen Aufgaben, die herausfordern und an den Lernstand angepasst sind, engagieren sich Lernende im eigenen Lernprozess.

Auf diese Weise sollen Lernende befähigt werden, ihren individuellen Lernprozess eigenverantwortlich zu gestalten, zu optimieren und zu reflektieren.

SOL berührt alle Aspekte des Unterrichts: die Erfassung und Rückmeldung des Lernstands, die Planung und Strukturierung des Lernangebots und des Unterrichtsverlaufs, klare Arbeitsanweisungen und Klassenführung, die Reflexion und Bewertung des Lernerfolgs mit dem Ziel der kontinuierlichen Anpassung und Verbesserung des Lern- und Lehrprozesses. Lehrkräfte verstehen Unterrichtsentwicklung dabei als Teamaufgabe, die durch die Schulleitung unterstützt wird.

4.2.2 Sprachsensibel unterrichten

Im sprachsensiblen Fachunterricht geht es vorrangig um den Erwerb von fach- bzw. berufsbezogenen sprachlichen Kompetenzen. Mit der Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen sollen Lernende mit den fachlichen Inhalten zugleich auch die alters- und situationsadäquaten sprachlichen Mittel für deren Verständnis und Anwendung erwerben. Die systematische Entwicklung der für den Beruf bzw. für das Fach erforderlichen Sprachkompetenz ist Aufgabe in allen Fächern und Lernfeldern an beruflichen Schulen. Die Unterrichtssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache, z. B. durch die Reduktion von Kontexten, einen höheren Abstraktionsgrad bzw. einen bestimmten Wortschatz. Sprachsensibler Fachunterricht verknüpft das Fachlernen mit Sprachlernen.

Der kompetente Umgang mit der fach- bzw. berufsbezogenen Sprache im Unterricht ist für viele Schülerinnen und Schüler herausfordernd und muss daher gezielt aufgebaut werden. Die Sprachlernbedingungen sind sorgsam zu diagnostizieren um sprachliche Hürden zu erkennen, um passende Unterstützungen (Scaffolding) anzubieten. Weitere vertiefte Informationen und Anregungen zur Umsetzung können der Handreichung „Sprachsensibel unterrichten in allen Fächern“ (MKJS, 2019) entnommen werden.

Sprachsensibler Fachunterricht folgt dem Grundgedanken der vollständigen Lernhandlung. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten fach- bzw. berufsbezogen mit der Sprache und erweitern schrittweise auch hier ihre Kompetenzen. Voraussetzung ist ein angemessenes reiches Sprachangebot sowie die für den Kompe-

tenzerwerb notwendigen sprachlichen Unterstützungstechniken, die in jedem Unterricht z. B. in Form von Lernszenarien oder digitalen Simulationen zur Verfügung gestellt werden. Somit betrifft sprachsensibler Fachunterricht die pädagogische Diagnose und Lernwegeplanung ebenso wie die Lernzeitgestaltung und die Reflexion der sprachbezogenen Lernprozesse.

4.3 SYSTEMATISCHE UNTERRICHTSENTWICKLUNG UND INDIVIDUELLE FÖRDERUNG

Individuelle Förderung ist als Teil von Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen auf allen schulischen Handlungsebenen in die Einflussgrößen von Schulentwicklung eingebunden (MKJSe 2023).

Aus der Erfahrung der Autorinnen und Autoren lassen sich für das Gelingen folgende Faktoren ableiten.

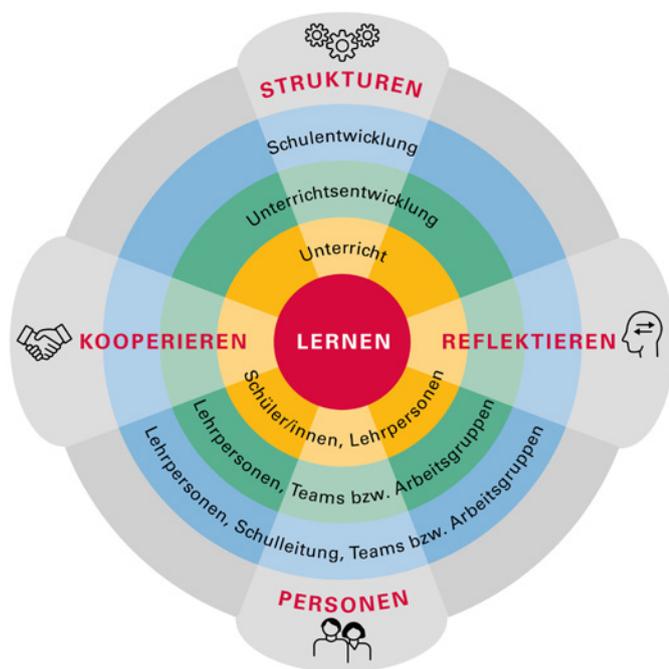


Abb. 4: Perspektiven und Handlungsebenen der Unterrichtsentwicklung (MKJSe 2023, S. 5)

”

Pädagogische Konzepte enthalten Aussagen zu dem Anlass und den Zielen der angestrebten Veränderung, den konkreten Umsetzungsideen, der Entwicklung benötigter Strukturen, den Beteiligten sowie den notwendigen Kooperations- und Reflexionsformen.

vgl. MKJSj Schule 2023

“

Pädagogisches Konzept

Im pädagogischen Konzept zur individuellen Förderung beschreiben die Lehrkräfte einer Schulart oder eines Bildungsgangs gemeinsam ihre Vorstellungen und vereinbaren verbindlich die gemeinsame Umsetzung entsprechender pädagogischer Vorhaben. Ohne diese gemeinsam formulierte und von den beteiligten Lehrkräften getragene Aussagen fehlt die notwendige Bündelung der Kräfte und besteht die Gefahr, dass nach einem euphorischen Start individuelle Förderung im Alltag eher punktuell geschieht.

Beispiele pädagogischer Konzepte für die Berufsschule oder für AVdual sind auf der Homepage „Individuelle Förderung an beruflichen Schulen“ verfügbar (<https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/berufliche-schulen>).

Organisation der Kooperation

Die gemeinsame Entwicklungsarbeit der Lehrkräfte, z. B. gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, ist für eine dauerhafte Veränderung von Unterricht unabdingbar. Die Zusammenarbeit braucht als Grundlage eine stabile organisatorische Einbettung in den Schulalltag. Sinnvoll ist die Bildung von Entwicklungsteams auf der Basis bestehender Gruppierungen (Klassenteam, in der Berufsschule einschließlich allgemeinbildender Lehrkräfte, Berufsgruppe, Fachschaft, Schulart, Abteilung). In die Entwicklungsarbeit werden bedarfsorientiert die Schulsozialarbeit mit Sozialpädagogen, die Beratungslehrkräfte, die/der Jugendberufshelfer/in, der sonderpädagogische Dienst als Teammitglieder einbezogen.



Für grundsätzliche Entwicklungsvorhaben wird ein prozesshafter Ansatz mit mehrjähriger Entwicklungszeit in Projekten empfohlen, damit die beteiligten Lehrkräfteteams über die Entwicklungsdauer hinweg verlässlich zusammenarbeiten können. Werkzeuge des Projekt- und Prozessmanagements entlasten die Koordinierungsarbeit (vgl. MKJSk 2023, MKJl 2023).

Externe Unterstützung

Für die individuelle Förderung stehen den Schulen verschiedene externe Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung:

- Vorhandene Materialien können für die eigene Arbeit adaptiert werden, z. B.
 - Pädagogische Elemente zum Selbstorganisierten Lernen (s. LS 2013, MKJSb 2018), Kompetenzraster und fachliche wie überfachliche Lernwege (Ich-kann-)Listen (s. MKJSb 2018)
 - Unterrichtsvorbereitungen incl. Selbstlernmaterialien (www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/berufliche-schulen/materialien-unterricht) oder Diagnoseinstrumente, z. B. Azubi-TH (2P, BO-aktiv; DGSE)
- Je nach konkreter Fragestellung können Fachberaterinnen und Fachberater für Unterrichtsentwicklung und/oder Fachberaterinnen und Fachberater für Schulentwicklung in Anspruch genommen werden.
- Erprobte Verfahren können zur gezielten Betrachtung der konkreten Umsetzung von individueller

Förderung im Unterricht eingesetzt werden, z. B.

- „Lesson Study“ (MKJSe 2023),
- „Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung“ (EMU 2014) oder
- „Lehrende unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv“ (MKJSe 2023)
- Fortbildnerinnen und Fortbildner bieten konzeptionelle und methodische Fortbildungen an.

Schulleitung

Der Schulleitung, vorrangig der Abteilungsleitung, kommt bei der individuellen Förderung – wie bei allen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen – eine Schlüsselrolle zu (vgl. MKJSe 2023). Einige wenige Beispiele:

- Die Schulleitung gibt dem Thema individuelle Förderung Raum bei Besprechungen, in Konferenzen oder bei pädagogischen Tagen.
- Sie unterstützt die individuelle Förderung durch organisatorische Veränderungen oder durch die Anpassung des Stundenplans, z. B. Ausweisung von Teamzeit im Stundenplan.
- Sie gewährleistet einen längerfristigen Unterrichtseinsatz derselben Lehrkräfte in Unterrichtsentwicklungsprojekten zur individuellen Förderung.
- Sie sorgt dafür, dass der Fortbildungs- und Beratungsbedarf der Lehrkräfte zur individuellen Förderung identifiziert, in einer entsprechenden Fortbildungsplanung festgehalten und schließlich erfüllt wird.
- Sie fördert den Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und die Kooperation mit außerschulischen Partnern, die beim Aufbau der individuellen Förderung hilfreich sind.
- Sie vereinbart individuelle Förderung als schulspezifischen Schwerpunkt in der Ziel- und Leistungsvereinbarung mit der Schulaufsicht.

Quellen und weiterführende Literatur

Andrade, H. L. / Cizek G.J. (Hg.) (2020). Handbook of formative Assessment. Routledge.

Bauer, Joachim (2008). Prinzip Menschlichkeit. München.

Beywl, Wolfgang (2022). Luuise – integrierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-weiterbildung-und-beratung/integrierte-schul-und-unterrichtsentwicklung-luuise. Letzter Aufruf 31.12.22.

Bohl, Thorsten (2004): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Weinheim

Bundesministerium für Bildung und Forschung. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. <https://www.dqr.de/>. Letzter Zugriff 31.12.2022.

Fürstenau, Sara (2010): Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. Die Deutsche Schule (4).

Görlich, Yvonne / Schuler, Heinz (2007). AZUBI-TH, Arbeitsprobe zur berufsbezogenen Intelligenz. Göttingen.

Härrl, Roland (2015). Evidenzbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung. Erziehung und Unterricht Heft1/2.

Hattie, John (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Beywl, Wolfgang und Zierer, Klaus. Baltmannsweiler..

Helmke, Andreas (2017). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze.

Helmke, Andreas (2018). EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung). www.unterrichtsdiagnostik.de. Letzter Aufruf 22.05.2023.

Herold, Marti /Landherr, Birgit (2001). SOL Selbstorganisiertes Lernen. Hohengehren.

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2021). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin.

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2017). Berufliche Schulen 4.0. Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade. Berlin.

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2020). Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen. Berlin.

Kunter, Mareike / Ewald, Sylvia (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In: Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels, Miriam M. Gebauer, Franziska Schwabe (Hg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Dortmund.

Kunter, Mareike / Trautwein, Ulrich (2013). Psychologie des Unterrichts. Braunschweig.

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (Hg.) (2013). Selbstorganisiertes und kooperatives Lernen (SOL). Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hg.) (2014). Lernprozesse sichtbar machen Pädagogische Diagnostik als lernbegleitendes Prinzip. NL – 10. Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hg.) (2018). Leistungsfeststellung, Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung in der Schule. Pädagogische Beurteilungsspielräume nutzen und gestalten. Stuttgart.

Landesbildungsserver Baden-Württemberg (2023): <http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/berufliche-schularten/if>), letzter Aufruf 22.05.2023.

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBWa 2022) (Hg.). Wirksamer Unterricht. Stuttgart.

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBWb 2022) (Hg.). Kognitive Aktivierung im Unterricht. 2022.

Leisen, Josef (2017). Handbuch zur Fortbildung im sprachsensiblen Fachunterricht. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2015). OES-Praxisbeispiel Lesson Study. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2017). Lernagenda AVdual/BFPE. Lernen selbst gestalten. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJSa 2018). Klassenführung. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJSb 2018). SOL-Karten, Stuttgart 2018.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJSc 2023). Basismodell zur Unterrichtsbeobachtung und -bewertung an beruflichen Schulen. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJSd 2023). Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJSe 2023). Datengestützte Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJSf 2023). Schulführung und Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJSg 2023). Lernen und Lehren an beruflichen Schulen. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJSi 2023). Lernen mit Feedback an beruflichen Schulen. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJSj 2023). Berufliche Schule entwickeln mit Leitbild & Co. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJSk 2023). Projektmanagement an beruflichen Schulen. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (MKJSlh 2023). Prozessmanagement an beruflichen Schulen. Stuttgart.

Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg (2023). Übergang Schule – Beruf BW. <https://www.uebergangschuleberuf-bw.de/bausteine/ausbildungsvorbereitung-dual/>. Letzter Zugriff 22.05.2023.

Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen/Greving, Johannes (2010). Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Frankfurt/Main.

Rosenberg, Marshall B. (2016). Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn.

Spitzer, Manfred (2011). Lernen. Heidelberg.

IMPRESSUM

Herausgeber:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Thouretstr. 6
70173 Stuttgart
www.km-bw.de

Verantwortlich:

Hannelore Hammer, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

Autorenteam:

Andrea Eichler-Seitz, Carl-Theodor-Schule Schwetzingen
Sören Finkbeiner, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Stuttgart
Ulrike Richter, Andreas-Schneider-Schule Heilbronn
Reto Rieger, Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Berufliche Schulen)
Weingarten
Annegret Schmidt, Regierungspräsidium Stuttgart

Gastbeitrag:

Prof. Dr. Jürgen Seifried, Universität Mannheim

Redaktion:

Anna Katharina Stöber Auler, Balthasar-Neumann-Schule 2 Bruchsal

Fotos:

iStockphoto.com © xavierarnau (S. 5), Chris Ryan (S. 6), SDI Productions (S. 7, S. 17),
ridvan_celik (S. 13), Andrea Obzerowa (S. 22), stock.acobe.com © pressmaster (S. 11),
nuttawutnuy (S. 26), Gregory Lee (S. 28)

Layout:

Ilona Hirth Grafik Design GmbH, Karlsruhe

Stuttgart, 2023

