

Greiten, Silvia

Unterricht für inklusive Gruppen planen. Mit dem Komponentenmodell der Reihenplanung Lernoptionen für alle eröffnen

Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]:
EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad
Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 51-64



Quellenangabe/ Reference:

Greiten, Silvia: Unterricht für inklusive Gruppen planen. Mit dem Komponentenmodell der Reihenplanung Lernoptionen für alle eröffnen - In: Häcker, Thomas [Hrsg.]; Köpfer, Andreas [Hrsg.]; Rühlow, Daniel [Hrsg.]; Granzow, Stefanie [Hrsg.]: EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 51-64 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291096 - DOI: 10.25656/01:29109; 10.35468/6078-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291096>

<https://doi.org/10.25656/01:29109>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Silvia Greiten

Unterricht für inklusive Gruppen planen – mit dem Komponentenmodell der Reihenplanung Lernoptionen für alle eröffnen

Abstract

Die Planung inklusiver Unterrichtsstunden stellt Lehrkräfte vor Ansprüche nach Differenzierung und adaptiven Lernsituationen, wobei sie ihre Planungen zugleich an Bildungsstandards ausrichten müssen. Planungsprozesse von Unterrichtsstunden mit Einstiegs-, Erarbeitungs- und Sicherungsphasen werden zu Barrieren für das Unterrichten inklusiver Lerngruppen, denn in linear und einheitlich strukturierten Stunden wird den individuellen Lernvoraussetzungen und -bedingungen der Schüler:innen zu wenig Raum gegeben. Der Artikel stellt ein Modell für die Planung von Unterrichtsreihen vor, das – basierend auf Unterrichtsprinzipien der individuellen Unterstützung – den Fokus auf Planung von Variationen binnendifferenzierter Lehrsettings legt, um Lernoptionen für alle Schüler:innen zu ermöglichen. Das Modell richtet sich an Regelschulsysteme, die konzeptionell Unterricht nach Stundenplan vorsehen.

1 Kontext Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen

Inklusiver Unterricht bringt für Lehrkräfte, die dafür nicht ausgebildet sind und diesbezüglich wenige Erfahrungen aufbauen konnten, besondere Herausforderungen mit sich. Die European Agency for Development in Special Needs Education (2012) beschreibt in ihrem Profil für inklusiv unterrichtende Lehrkräfte, kurz TE4I, zunächst vier Grundwerte, nämlich Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden, Unterstützung aller Lernender, Zusammenarbeit und Teamarbeit und Bereitschaft zur persönlichen beruflichen Entwicklung (vgl. ebd., 7). Damit werden Perspektiven von Lehrkräften geschärft, jene auf Diversität von Schüler:innen und jene auf die eigene Professionalisierung als Lehrkraft. Beide Perspektiven finden Anwendung auf verschiedene Bereiche der Schulpraxis, so auch auf die Unterrichtsplanung. In TE4I werden „effective teaching approaches in heterogeneous classes“ (ebd., 14) aufgelistet, u. a. Barrieren im Lernprozess zu identifizieren, den Klassenraum für unterstützendes Lernen vorzubereiten, Differenzierungen bezüglich des Curriculums, des Lernprozesses, der Materialien und

Methoden vorzunehmen, personalisiertes, individualisiertes Lernen zu ermöglichen und theoretisches Wissen anzueignen darüber, wie Schüler:innen lernen. Unterrichten wird in den Kontext des reflective practioners gestellt und definiert als “teaching is a problem solving activity that requires on-going and systematic planning, evaluation, reflection and then modified action” (ebd., 16). Damit erhält Unterrichtsplanung einen besonderen Stellenwert in einer zirkulären, reflexiv angelegten Aktivität, bei der systematische Planung in Verbindung mit Performanz und Folgerungen für weitere Planungen steht – fokussiert auf die zuvor genannten „approaches“.

Im deutschsprachigen Raum dominiert der kompetenzorientierte Ansatz zur Professionalisierung von Lehrkräften (vgl. König 2020). Seit Jahren sind dazu auch unterrichtsbezogene Kompetenzen zum Umgang mit Heterogenität, individueller Förderung und Inklusion Bestandteile der Lehrer:innenaus- und fortbildung. Wie jedoch die Schulpraxis und auch Studien dokumentieren, finden sich diese Kompetenzbeschreibungen noch zu sehr als normative Setzungen in Publikationen aber zu wenig in der Schulpraxis und der Lehrer:innenbildung (vgl. Emmerich & Moser 2020; Köninger & Greiten 2022). Forschung zur Unterrichtsplanung für inklusiven Unterricht im deutschsprachigen Raum steht trotz der seit Jahren andauernden Diskussionen über inklusive Lehrer:innenbildung erst am Anfang.

Im Kontext inklusiven Unterrichts, der grundständig auf individuelle Förderung ausgerichtet ist, finden sich in unterrichtsbezogenen Diskursen Konzepte zum adaptive teaching und zur adaptiven Lehrkompetenz. Diese wurden in den 1970er Jahren in den USA entwickelt und im Zuge der Nach-PISA-Diskussionen zur individuellen Förderung auch in Deutschland populär (vgl. Corno & Snow 1986; Beck et al. 2008; Brühwiler & Vogt 2020; vgl. auch Brodesser et al. 2020). Unterschieden werden drei adaptive Kompetenzen: *Adaptive Planungskompetenz* bedeutet, dass Lehrkräfte vor dem eigentlichen Unterricht über die Gestaltung der Lernsituation bis hin zu konkreten Aufgaben- und Materialangeboten Adaptivität zu Lernvoraussetzungen von Schüler:innen planen. *Adaptive Handlungskompetenz* ist im laufenden Unterrichtsgeschehen verortet und bezieht sich auf mikroadaptives Handeln in konkreten Unterrichtssituationen in der Auseinandersetzung mit individuellen Lernprozessen der Schüler:innen. Beide Kompetenzen benötigen die *didaktische Kompetenz*, um Inhalte und Fragestellungen unter konzeptioneller und performativer Perspektive auf organisierte Lehr-Lern-Prozesse zu beziehen (vgl. Eckert & Liebsch 2020). Als diese drei Kompetenzen verbindendes Element wird die Reflexion im Sinne von Reflection on Action (ebd.) als bedeutsam erachtet.

Im deutschen Schulsystem begann in den 1980er Jahren im Zuge der Integration von Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in Regelschulen eine Auseinandersetzung zu Veränderungen des Unterrichts (vgl. Emmerich & Moser 2020). Als zentrales Unterrichtsprinzip gewann zwar Binnendifferenzierung an Gewicht, aber seit den 1960er Jahren dominieren in der deutschen

Lehrer:innenbildung bis heute klassische didaktische Modelle, die von fachlichen Inhalten und aktuell von Kompetenzen ausgehend Unterrichtsplanung für jahrgangsbezogene Klassen beschreiben und Binnendifferenzierung nicht oder kaum mitdenken. Feuser (2013) konzipierte Ende der 1980er Jahre das Konzept der *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* und stellte Lernzugänge mit der Perspektive auf unterschiedliche Entwicklungsstände von Kindern und Jugendlichen und Kooperation in heterogenen Lerngruppen ins Zentrum der Planungsüberlegungen. Auf dieses Modell wird in deutschen Schulsystemen nach der UN-BRK häufig rekurriert, weil es theoretische und praktische Überlegungen für inklusiven Unterricht anbietet. Dieses Konzept ist im Transfer auf inklusiv zu entwickelnde Regelschulsysteme jedoch nur bedingt anschlussfähig, da die aktuellen Entwicklungen zu kompetenzorientiertem Unterricht auf der Basis von fachbezogenen Bildungsstandards und Ausrichtung an zielgleich und zieldifferent zu unterrichtenden Lerngruppen noch nicht mitgedacht werden konnten. Oder schärfer formuliert, das Konzept der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand führt in der theoretischen Fundierung zur Kritik an Bildungsstandards. Dies gilt insbesondere für den Transfer in Schulen der Sekundarstufen (vgl. Greiten et al. 2022a).

Nachfolgend wird ein Planungsmodell vorgestellt, das vor dem Hintergrund der skizzierten Kontexte und Problembeschreibungen ein Angebot zur Unterrichtsplanung macht. Mit der Perspektive auf Planung von Unterrichtsreihen werden Zusammenhänge von individueller Förderung, adaptiv gestalteten Lernsituationen, unterrichtsbezogener Diagnostik, Binnendifferenzierung, Evaluation und Variationen von Unterrichtsettings bearbeitet, um für Schüler:innen mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen und -bedarfen vielfältige Lernoptionen in heterogenen Lerngruppen zu eröffnen. Das Modell wurde 2013 für die Lehrerfortbildung konzipiert, seitdem mehrfach erprobt und weiterentwickelt und in vom BMBF geförderten Forschungsprojekten für kooperative, inklusive Unterrichtsplanung eingesetzt (vgl. Klecker 2020; Greiten et al. 2022a, 2022b; Greiten et al. 2023).

2 Das Komponentenmodell der Reihenplanung

2.1 Verortung des Komponentenmodells

In Schulsystemen in Deutschland, die mit dem Klassenprinzip, jahrgangsbezogenen Curricula und Stundentafeln mit Ausweisung einer bestimmten Anzahl an Stunden je Unterrichtsfach konzipiert sind, ist die Unterrichtsreihe ein Strukturelement, das innerhalb eines Schuljahres in einem zu definierenden Zeitfenster themenbezogen am Curriculum eine Aufeinanderfolge von Unterrichtsstunden markiert. Über die Konzeption einzelner Unterrichtsstunden, meist orientiert an

45 oder 90 Minuten-Rhythmen, entscheiden die Lehrkräfte nach didaktischen und methodischen Überlegungen im Rahmen von Unterrichtsreihen.

Die Planung einer Unterrichtsreihe erfolgt in der Praxis häufig auf ein übergeordnetes Rahmenthema bezogen – abhängig von dem zur Verfügung stehenden Stundenkontingent, dem Curriculum oder auch der Position im Jahresrhythmus der jeweiligen Schule und Klasse. Die einzelnen Unterrichtsstunden folgen einem sukzessiven linearen thematischen Aufbau innerhalb der Unterrichtsreihe, mit integrierten Wiederholungs- und Erarbeitungsphasen. Am Ende der Unterrichtsreihe steht häufig eine Form der Leistungsüberprüfung. Für die Konzeption von Einzelstunden belegen Studien vielfach eine verbreitete Praxis von Lehrkräften, Einzelstunden nach einer klassischen linearen Phasierungen in Einstieg, Erarbeitung und Sicherung zu planen (vgl. Greiten et al. 2022b).

Unterrichtsreihen in thematisch aufbauenden Abfolgen von Einzelstunden zu planen, die jeweils linear in sich geschlossen sind, folgt der Logik der gemeinsamen Lernziele für alle Schüler:innen einer Klasse, des strukturierten und angeleiteten Wissensaufbaus für alle Schüler:innen und gemeinsamen Formen der Leistungsüberprüfung. Im Hintergrund steht dabei die Annahme einer nur wenig heterogenen Lerngruppe, die durch einen gemeinsamen angeleiteten Lernprozess mit gemeinsamen Lernzielen geführt wird. Unterrichtsplanungen mit dem engen Fokus auf lineare Phasierungen von Einzelstunden und sukzessivem linearen Aufbau von Unterrichtsreihen für eine Lerngruppe stoßen dann aber an ihre Grenzen, wenn sie sich an einem weiten Inklusionsverständnis, an individueller Förderung von Schüler:innen und explizit auch sonderpädagogischen Förderbedarfen orientieren sollen. Dies gilt insbesondere auch dann, wenn der Unterricht zieldifferent und mit entsprechenden Leistungsbewertungen ausgerichtet sein soll. Als Folgerung ist kritisch anzumerken, dass in der Lehrerbildung tradierte Planungsprozesse (vgl. Greiten & Trumpp 2017), die Unterrichtsstunden mit linearen Phasierungen im klassischen Dreischritt intendieren und auf einheitliche Zielerreichung fokussieren, zur Barriere für Unterricht mit inklusiven Lerngruppen mit Heterogenität an Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen werden können.

Zur Überwindung dieser Barrieren ergeben sich für Lehrkräfte Fragen zur Umsetzung individueller Förderung im Korsett vorgegebener Stundentafeln, Curricula und klassischer Planungssituationen (vgl. Greiten & Trumpp 2017; Greiten 2018). Unterrichtsettings, die plenumsbezogenes und individualisiertes Lernen, individuelle Förderung und adaptive Lernsituationen ermöglichen sollen, bedingen eine binnendifferenziert konzipierte Unterrichtsplanung, die z. B. nicht nur an unterschiedlichen Niveaus von Aufgaben orientiert ist, sondern auch die Organisationsstruktur als grundlegende Rahmenbedingung aktiv in den Planungsprozess einbezieht. Der Fokus des Planungsprozesses für inklusiven Unterricht liegt nicht vorrangig auf dem Curriculum mit detaillierten Kompetenzen als Ausgangspunkt, sondern auf den Lerngegenständen und den Überlegungen, wie mit

didaktischen und methodischen Entscheidungen eine Passung von individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen, vielfältigen Zugängen zu den Lerngegenständen und der Konzeption von Lernangeboten hergestellt werden kann. Neben Überlegungen zur Auswahl von Inhalten, Materialien, Methoden und Aufgaben ergeben sich somit für die Organisation und Strukturierung von Unterrichtssettings besondere Herausforderungen, die im Rahmen einer linear phasierten Einzelstunde und mit einer Phase der Sicherung eines gemeinsamen Ergebnisses für die Lerngruppe kaum zu bewältigen sind. Anders verhält es sich bei einer Unterrichtsstunde, die z. B. verschiedene Lernpfade anbietet. Eine Unterrichtsreihe mit Variationen an Unterrichtssettings, in denen für Schüler:innen verschiedene Lernangebote, Ziele und Ergebnisse möglich sind, bietet mehr Optionen, um Raum und Zeit für individuelle Lernprozesse für alle Schüler:innen zu schaffen. An diesen Überlegungen setzt das *Komponentenmodell der Reihenplanung* an. Es lenkt die Perspektive auf die Organisationsstrukturen einer Unterrichtsreihe, mit dem Ziel, Variationen an Unterrichtssettings so zu planen, dass adaptive Lernsituationen trotz der strukturellen Rahmung durch Unterrichtsreihen ihren Platz finden. Es bietet Planungshilfen an, um Variationen zwischen gelenkten, eher linear konzipierten Unterrichtsstunden im Plenum bis hin zu offenen Settings auf Grundlagen der individuellen Förderung zu konzeptualisieren. Die Planung erfolgt auf der Basis des Förderkreislaufs mit dem Anspruch, am Fachcurriculum kompetenzorientierten Unterricht umzusetzen und zugleich auch Orientierung an individuellen Lernvoraussetzungen und -gelegenheiten zu bieten, um Schüler:innen gehaltvolles, effektives Lernen zu ermöglichen.

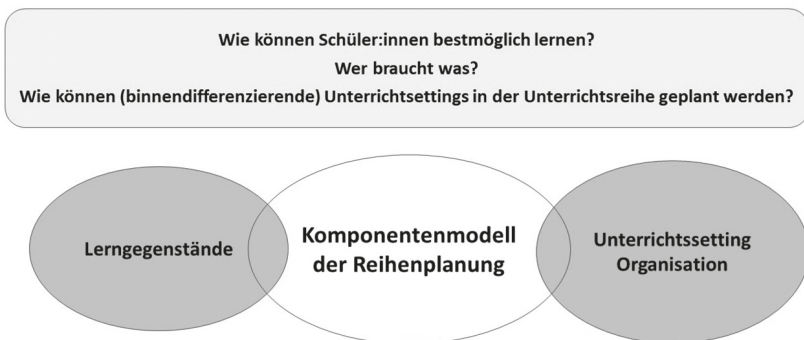


Abb. 1: Zusammenhang der Lerngegenstände und Organisation des Unterrichtssettings

In diesem Reihenplanungsmodell wird die *inhaltsbezogene* Planung von Lernprozessen mit (aufeinanderfolgenden) Lerngegenständen unter Anwendung einer *organisationsbezogenen* Planung durch Fokussierung auf *Komponenten* parallelisiert.

Komponente bedeutet etymologisch ein Teil, eine Teilkraft von einem Ganzen (vgl. DWDS o.J.). Eine *Komponente* im Komponentenmodell der Reihenplanung ist als ein Baustein zu verstehen, der, im Zusammenwirken mit anderen Bausteinen, Unterrichtsplanung auf Förderung hin orientiert und dessen Umsetzung eine spezifische Organisationsstruktur innerhalb der Unterrichtsreihe und/oder der Unterrichtsstunde benötigt. Eine Unterrichtsstunde beispielsweise mit dem Schwerpunkt unterrichtsbezogener Diagnostik erfordert eine andere Struktur als eine Stunde im Plenum, die durch den Wechsel von Instruktion und Erarbeitungsphasen auf gemeinsame Lernziele ausgerichtet ist, oder eine Unterrichtsstunde, die mehrere Lernwege, adaptive Lernsituationen mit explizit individualisiertem Lernen anbietet und zu der die Phasierung in Einstieg, Erarbeitung und Sicherung nicht passt. In dem Komponentenmodell der Reihenplanung wird jede Unterrichtsstunde durch eine Komponente oder mehrere Komponenten strukturell bestimmt und deren inhalts- und organisationsbezogene Ausgestaltung innerhalb der Unterrichtsreihe verzahnt. Somit lassen sich Variationen zwischen gelenkten und offenen Unterrichtsettings planen und Anforderungen an curriculare Umsetzungen und individuelle Lernvoraussetzungen umsetzen. Mit diesem Verständnis ist das Komponentenmodell der Reihenplanung vorrangig ein Planungsmodell, das Unterrichtsprinzipien der individuellen Förderung nutzt und dazu Planungsschritte anbietet. Verschiedene didaktische Modelle können mit dem Planungsmodell verbunden werden.

Für den Planungsprozess stehen Planungsmaterialien zur Verfügung, die nachfolgend beschrieben werden: Zunächst orientieren sich Lehrkräfte über Inhalte der Unterrichtsreihe, Zugänge zu den Lerngegenständen und auszubildende Kompetenzen (Fachbezug und individuelle Förderbedarfe), um das thematische Feld einzugrenzen. Sie antizipieren mögliche Sichtweisen der Schüler:innen auf die Lerngegenstände sowie individuelle Lernvoraussetzungen. Nach einem Brainstorming werden mit dem Planungstool des „Planungstreifens“ eine erste Planungsskizze für eine Unterrichtsreihe erstellt und dabei vier Komponentengruppen als Planungsbausteine berücksichtigt.

2.2 Beschreibung der Komponentengruppen

Als Planungsmaterial steht den Lehrkräften eine Übersicht über vier Komponentengruppen zur Verfügung, die farblich hinterlegt sind (Abb. 2): 1. Basiskomponenten, 2. Komponenten Sozialformen, 3. Komponenten Strukturierung und Organisationsformen, 4. Komponenten Methoden, Medien und Material. Für alle Komponenten in einer Komponentengruppe gilt, dass diese innerhalb von Einzelstunden und Unterrichtseinheiten zeitgleich, parallel geplant werden können, was mit zunehmender Komplexität der Unterrichtsettings einhergeht.

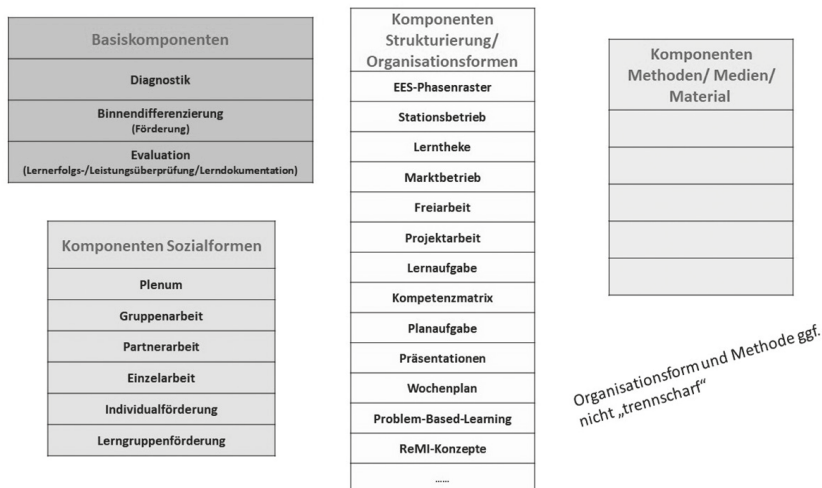


Abb 2: Komponentengruppen als Planungsmaterial

Förderbezogene Komponenten wie Diagnostik, Binnendifferenzierung als Kontext für adaptive Förderoptionen und Evaluation in Formen von Lernerfolgs- und Leistungsüberprüfung oder auch Lerndokumentationen bilden die Komponentengruppe der *Basiskomponenten*. Ziel dieser Komponentengruppe ist es, diese Komponenten so in den Planungsprozess zu implementieren, dass Grundlagen für adaptive Unterrichtssettings und individuelles Lernen aktiv über die Reihe hinweg und innerhalb der Unterrichtsreihe verzahnt geplant werden. Diagnostik und Binnendifferenzierung sind dabei so aufeinander bezogen, dass im Unterricht gewonnene diagnostische Erkenntnisse genutzt werden können, um für die Lerngruppe binnendifferenzierende Unterrichtssettings zu planen und in der daraus folgenden Unterrichtssituation weitere diagnostische Erkenntnisse zu gewinnen. Bedeutsam ist auch, dass vielfältige Formen der Evaluation Teil der Planung sein können, auch solche Lernprozesse einzelner Schüler:innen.

Eine weitere Komponentengruppe umfasst *Sozialformen* als bedeutsame Planungskomponenten sowohl für klassische Unterrichtssettings als auch mit Akzentsetzung für offene Unterrichtssettings. Dazu zählen zunächst die vier Sozialformen Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit. Unterschieden davon werden Sozialformen, die in der Praxis inklusiven Unterrichts relevant sind und explizit Förderung im Sinne des Zusammenspiels von diagnostischen Erkenntnissen, formulierten Entwicklungszielen und Passung zu Lernsituationen intendieren. Mit *Individualförderung* wird die Praxis bezeichnet, dass Lehrkräfte spezifisch für die Bedarfe von einzelnen Schüler:innen individualisiert im Sinne

der Förderplanung Lernsituationen anbieten. So werden für einige Lernende, vor allem im zieldifferenten Kontext, in der Klassenverbandstruktur adaptive Lernsituationen geschaffen. Die *Lerngruppenförderung* bezeichnet die Praxis, dass Lehrkräfte innerhalb der inklusiven Klasse einige Lernende auf Basis vergleichbarer Förderoptionen als Gruppe adressieren und für diese gemeinsame Lernsituationen anbieten. Insbesondere für die Sozialformen gilt für den inklusiven Unterricht, dass sich diese an den Bedarfen der Schüler:innen und Arbeitsprozessen für Aufgaben orientieren. Diese Komponentengruppe offeriert für die Lerngruppe zeitgleich verschiedene Sozialformen passend zu den Lernsituationen. Auch hier ist es Teil des Planungsprozesses zu entscheiden, ob die Lehrkraft den Schüler:innen Lernsituationen zuweist oder Schüler:innen wählen können.

Die dritte Komponentengruppe fokussiert auf die *Strukturierung und Organisationsformen* von Unterrichtsstunden in Anbindung an vorhergehende und nachfolgende Stunden innerhalb der Unterrichtsreihe. Die aufgelisteten Begriffe bieten einen Überblick über verschiedene Optionen zur Gestaltung von Unterrichtsettings. Die klassische Strukturierung nach dem Phasenraster mit Einstieg, Erarbeitung und Sicherung wird für Unterrichtsstunden verwendet, die instruierende Plenumsphasen, Unterrichtsgespräche, Arbeit an Materialien umfassen und mit der Orientierung an klassenbezogenen Lernzielen auch mit einer gemeinsamen Sicherung abschließen. Die anderen Begriffe stehen für Organisationsformen komplexerer Art von durch Material strukturierten Lernsituationen wie z. B. Wochenplan, Differenzierungsmatrix oder Lernaufgaben bis hin zu offenen Settings wie Freiarbeit oder Projektarbeit. In didaktischer Literatur werden einige davon auch als Methoden bezeichnet. Diese Ausdifferenzierung spielt hier keine Rolle, da es grundlegend um die Veränderung der Organisationsstruktur geht, konkret Veränderungen von Lernorten im Klassenraum und zeitgleich angebotenen Lernsituationen, die verschiedene Sozialformen und partizipatives, kooperatives, individualisiertes Lernen ermöglichen. Somit geht es um die Gestaltung von Lernarrangements.

Die vierte Komponentengruppe fasst konkrete *Methoden, Medien* und *Material* zusammen. Im Planungsmaterial sind diese inhaltlich nicht gefüllt, weil sie neben überfachlichen vor allem in fachspezifischen didaktischen Zusammenhängen mit Unterrichtsfächern und Fachgruppen stehen, wie z. B. das „Scaffolding“, was sich zunehmend in Fremdsprachen etabliert, oder das Experimentieren in Naturwissenschaften oder „Blütenaufgaben“ in Mathematik als ein Lernarrangement mit selbst differenzierenden Aufgaben.

2.3 Planungszugänge

Im Planungsmaterial werden sechs Planungszugänge angeboten (Abb. 3).

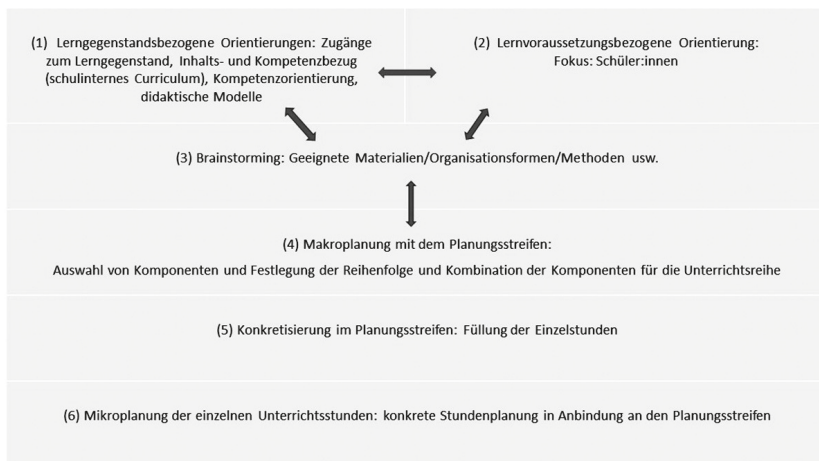


Abb. 3: Planungszugänge im Komponentenmodell der Reihenplanung

Der Ausgangspunkt ist die *lerngegenstandsbezogene Orientierung* (1). Lehrkräfte orientieren sich zunächst am schulinternen Curriculum und je nach Zusammensetzung der Lerngruppe auch an Curricula weiterer sonderpädagogischer Bildungsgänge. So wird auf Vorgaben Bezug genommen, wie sie aktuell im Schulsystem für kompetenzorientierten Unterricht vorgesehen sind. Im Fokus stehen dabei konkrete Themen und Lerngegenstände sowie in der Unterrichtsreihe auszubildende und weiterzuentwickelnde Kompetenzen. Für den Fachunterricht können auch fachspezifische didaktische Zugänge und Modelle herangezogen werden. Für die praktische Ausgestaltung dieser Phase empfiehlt sich das Anlegen einer Mindmap, um die Vielfalt an Gestaltungsoptionen zu visualisieren. Dies erleichtert die spätere Planung binnendifferenzierender Settings. Mit dem Anlegen der Mindmap wird auch verhindert, sofort Entscheidungen für einzelne Unterrichtsstunden zu treffen. In diesem Planungszugang kann auch das Brainstorming (s.u. 3) begonnen werden.

Die *lernvoraussetzungsbezogene Orientierung* (2) steht in direktem Zusammenhang zur lerngegenstandsbezogenen Orientierung. Die Zusammensetzung der Lerngruppe und explizit die (individuellen) Lernvoraussetzungen der Schüler:innen für die Lerngegenstände und differenziert auszubildende Kompetenzen sind Referenzpunkte, um Lerngegenstände und Lernoptionen für Schüler:innen zusammenzubringen. Der Leitgedanke in dieser Wechselbeziehung ist, wie sich unter-

schiedliche Schüler:innen in binnendifferenziert gestalteten Unterrichtssettings den Lerngegenstand aneignen können. Und auch für diesen Planungsschritt empfiehlt sich die Fortführung der Mindmap.

An der Schnittstelle der lerngegenstandbezogenen und der lernvoraussetzungsbezogenen Orientierung für die Planung inklusiven Unterrichts setzen die Konzepte des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser 2013) und der adaptiven Unterrichtsplanung (vgl. Beck et al. 2008) an. Damit geht die Planung deutlich über die curriculare Rahmung der jeweiligen Schulform und weiteren Bildungsgänge hinaus und bezieht entwicklungsbezogene Überlegungen ein, konkretisiert an Lernvoraussetzungen einzelner Schüler:innen. Aber gerade diese Planungsphase erleben Lehrkräfte häufig als problematisch, wenn sie einen Lerngegenstand in Passung zu Lernvoraussetzungen von Schüler:innen, curricular beschriebenen Kompetenzen und binnendifferenzierter Ausgestaltung von Lernsituationen einbeziehen sollen. Einige didaktische Modelle bearbeiten diese Thematik: Universal Design for Learning, Lernstrukturgitter, Planungsmodell QUA-Lis NRW, inklusionsdidaktische Netze, Differenzierungsmatrix (Übersicht in Greiten et al. 2022). Konkrete Entscheidungshilfen zur Auswahl von Kompetenzen bieten die fachbezogenen ReMI-Konzepte (ReMI o.J.), die auf Lerngegenstände bezogene Kompetenzen beschreiben, die sich an der Entwicklung von Schüler:innen und fachlich aufbauenden Logiken orientieren. Exemplarisch sei auf Grimm et al. (2024) verwiesen, die für den naturwissenschaftlichen Unterricht dezidierte Kompetenzbeschreibungen und didaktische Planungshilfen für das entwicklungsbezogene Lernen am Gemeinsamen Gegenstand im inklusiven Unterricht formulieren.

Auf Basis der vorhergehenden Überlegungen werden im Planungszugang *Brainstorming* (3) die Planungen auf die Unterrichtsreihe hin konkretisiert. Lehrkräfte beschreiben geeignete Materialien, Methoden, Medien und Organisationsformen aktiv auf binnendifferenzierte Unterrichtssettings hin und in Passung zur Vielfalt der Schüler:innen ihrer Lerngruppe.

Anschließend beginnt die konkrete Planung der Unterrichtsreihe (4) mit dem *Planungstreifen* (s.u. 2.4) mit der Auswahl von Komponenten aus den vier Komponentengruppen und Bestimmung der Reihenfolge der Komponenten. Dieser Planungszugang schlägt die Brücke zwischen dem Kernanliegen individueller Förderung und der Planung von Variationen an Unterrichtssettings innerhalb einer Unterrichtsreihe. Einzelne Unterrichtsstunden werden mit dem Roten Faden Individuelle Förderung verzahnt, um innerhalb der Unterrichtsreihe vielfältige Lernoptionen zeitgleich eröffnen zu können. Diese Phase ist im Planungsprozess entscheidend, um die beschriebenen Barrieren der Planung linear konzipierter Unterrichtsstunden nach klassischem Dreischritt zu überwinden und die Unterrichtsreihe aktiv aus den vorhergehenden Planungszugängen so zu konzipieren, dass Variationen an Settings und damit vielfältige Lernoptionen möglich werden.

Im Planungstreifen werden dann erste *Konkretisierungen* (5) notiert, z. B. eine bestimmte Methode, ein Arbeitsblatt, eine Buchseite, ein diagnostisches Verfahren. Diese Phase dient dazu, sowohl die einzelne Unterrichtsstunde als auch die Verzahnung der einzelnen Unterrichtsstunden in der Unterrichtsreihe im Blick zu halten.

Die *Planung der einzelnen Unterrichtsstunde* (6) erfolgt dann ausgehend vom Planungstreifen sukzessiv im Verlauf der Reihe und kann somit auch kontinuierlich angepasst werden.

2.4 Planungstreifen

Der Planungstreifen ist ein Instrument, das die Komponenten und deren Position in der Gesamtkonzeption visualisiert und während der Planung einen Überblick über die Verzahnungen der Variationen an Unterrichtsettings ermöglicht. Anliegen ist es, der Komplexität der Unterrichtsreihe eine Struktur zu bieten. Die obere Zeile legt den Schwerpunkt auf die förderbezogenen Komponenten und schärft mit diesem Kontext die Planungsoptionen aus, v. a. in Bezug auf binnendifferenzierende Phasen. Die zweite Zeile konzentriert die Planungen auf die Zusammenhänge zwischen den Organisationsformen, Sozialformen und Mikroplanungen mit Material, Methoden, Medien u.ä. Diese Zusammenhänge bestimmen die Strukturierung und zeitliche Abfolge der jeweiligen Stunde. Thematische Schwerpunkte, auch über Einzelstunden hinweg, können in der dritten Zeile notiert werden. Die vierte Zeile konzentriert die Planungsüberlegungen auf curricular bezogene Kompetenzen und konkrete Entwicklungsziele für einzelne Schüler:innen. Dies ist insbesondere für inklusive Klassen von Bedeutung, um Entwicklungsziele im Planungsprozess präsent zu halten. Erste Ideen zur Konkretisierung finden in der unteren Zeile Platz.

Das Planungsinstrument bietet sich in Form einer Worddatei an, um es kontinuierlich fortschreiben und füllen zu können. Bewährt hat sich auch, eine digitale Vorlage des Planungstreifens auf Padlet oder TaskCards anzulegen. Hier ist der Vorteil, dass auch Materialien hochgeladen werden können, Notizen für einzelne Schüler:innen ihren Platz finden und vor allem kooperative Planungsprozesse auch asynchron stattfinden können.

Stunde/Einheit in der Reihe	1	2	3
Basiskomponente(n) „grün“ Diagnostik Binnendifferenzierung (Förderung) Evaluation (Lern-/Leistungsüberprüfung, Lerndokumentation)				
Weitere Komponenten: Sozialformen „blau“ Strukturierung/Organisationsformen „gelb“ Methoden/Medien/Material „rot“				
Thematische Schwerpunkte				
Kompetenzen/ Entwicklungsziele				
Konkretisierung				

Variationen von Unterrichtssettings:
Individuelle Lernoptionen für Schüler:innen klar im Blick

Abb. 4: Planungstreifen

3 Kommentierung

Das Modell ist für die Planung von Unterrichtsreihen in klassischen Schulstrukturen mit Stundenplansystemen und der Verortung von Unterrichtsreihen konzipiert. Die Fokussierung auf Planung komplexer binnendifferenzierender Lernsituationen, die Adaptivität und das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand zu adressieren und dabei individuelle Voraussetzungen von Schüler:innen im Blick zu halten, erfordert zunächst theoretisches Wissen über Lernprozesse von Schüler:innen. Bedeutsam ist aber vor allem Wissen über und Fähigkeiten zur Gestaltung komplexer Lernarrangements. Dazu gehört Wissen über Methoden und kreative Gestaltung des Klassenraums, Auswahl und Entwicklung von Materialien und vielfältige Organisationsmöglichkeiten von Unterrichtsstunden – und entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Schulpraxis. Von daher bietet es sich an, das Planungsmodell in Lehrer:innenfortbildungen einzubinden und Lehrkräfte mit ihren individuellen Kenntnissen und ihren Erfahrungen in der Planungspraxis zu begleiten und darauf aufbauend Methodenschulungen und Beispiele von komplex gestalteten Lernarrangements anzubieten. In der Lehrer:innenausbildung wird diesbezüglich noch zu wenig vermittelt. In der Lehrer:innenfortbildung hingegen profitiert die Nutzung dieses Planungsmodells von Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte, vom Wissen über die Lerngruppe und realistischen Vorstellungen über die mögliche Unterrichtspraxis.

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (Hrsg.) (2008): *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens*. Münster: Waxmann.
- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.) (2020): *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brühwiler, C & Vogt, F (2020): Adaptive teaching competency. Effects on quality of instruction and learning outcomes. *Journal for Educational Research Online*, 12 (1), 119–142.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986): Adapting teaching to individual differences among learners. In: M. C. Wittrock (Hrsg.): *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association* (3. Aufl.). New York: Macmillan, 605–629.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o.J.): Komponente. <https://www.dwds.de/wb/Komponente> (Abrufdatum: 20.11.2022).
- Eckert, F. & Liebsch, A.-C. (2020): Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-) Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz. In: E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.): *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 76–87.
- Emmerich, M. & Moser, V. (2020): Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb, 76–84.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Online unter: http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-EN.pdf (Abrufdatum: 01.03.2023).
- Feuser, G. (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.): *Entwicklung und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 282–293.
- Greiten, S. (2018): Unterrichtsplanung für inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I – Analyse zu Planungsbegriffen von Fachlehrkräften und Sonderpädagog*innen. In: M. Walm, Th. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.): *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 175–186.
- Greiten, S., Reichert, M. & Eßer, S. (2022a): Guter inklusiver (Fach-)Unterricht als Brückenschlag zwischen zentralen Entwicklungsbereichen und Bildungsstandards. Planungsmodelle zur Unterstützung professionellen Lehrkräftehandelns. In: M. Veber, P. Gollub, T. Schkade & S. Greiten (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität – Chancen und Herausforderungen für schulpraktische Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 190–208.
- Greiten, S., Trautmann, M., Mays, D., Mannes, N., Müller, F., Schneider, L. & Riederer, L. (2022b): *IKU – Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I*. In: D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.): *Qualifizierung für Inklusion: Sekundarstufe*. Münster: Waxmann, 147–162.
- Greiten, S., Trumpp, S. & Veber, M. (2023): Durch unterrichtsbezogene Diagnostik Raum für Inklusion und Heterogenität schaffen – eine Projektskizze. In: M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag & J. Wagner (Hrsg.): *RAUM. MACHT. INKLUSION. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 273–279.
- Greiten, S. & Trumpp, S. (2017): *Co-Peer-Learning in Praxisphasen – ein Ausweg aus der Traditionsfalle didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung*. In: A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.): *Peer Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sonderheft der Zeitschrift Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 66–82.

- Grimm, M., Scheid, J., Winter, B. & Frach, S. (2024): Das ILZ_{NAWI}-Modell: Inklusive Lernzugänge im naturwissenschaftlichen Unterricht – zur Planbarkeit von Individualisierung und Kooperation am gemeinsamen Gegenstand. In: Th. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.): EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134–153.
- Klecker, M. (2020): Gemeinsam planen und unterrichten. Eine Fortbildung für Lehrertandems im inklusiven Unterricht. In: *Pädagogik*, 7/8 (72), 67–72.
- König, J. (2020): Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb, 163–171.
- Königer, M. & Greiten, S. (2022): (Wie) Werden Studierende im Kontext schulpraktischer Phasen auf Unterricht in heterogenen, inklusiven Lerngruppen vorbereitet und begleitet? Beschreibung eines Desiderates. In: M. Veber, P. Gollub, T. Schkade & S. Greiten (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität – Chancen und Herausforderungen für schulpraktische Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153–171.
- ReMi: Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsgestaltung (o. J.). Online unter <https://inklusive-didaktik.de/> (Abrufdatum: 1.03.2023).

Autorin

Greiten, Silvia, Prof.in Dr.in

Pädagogische Hochschule Heidelberg/Institut für Erziehungswissenschaft

Schwerpunkt Schulpädagogik und Pädagogik der Sekundarstufe I

greiten@ph-heidelberg.de