**Planungshilfen für inklusiven Unterricht – eine wissenschaftlich fundierte allgemeindidaktische Handreichung**

|  |  |
| --- | --- |
| **Inhaltsverzeichnis** |  |
| **1. Theoretische Kontexte zur Unterrichtsplanung** | **1** |
| **2. Unterrichtsplanung mit den ReMi-Stufenmodellen** | **5** |
| **3. Planungshilfen vom Schuljahr bis zur Einzelstunde** | **8** |
| **3.1 Arbeitshilfen für Jahresplanungen, Halbjahresplanungen, Vierteljahresplanungen** | **8** |
|  |  |
| * 1. **Arbeitshilfen für die Wochenplanung und Tagesplanung** | **11** |
|  |  |
| * 1. **Arbeitshilfen für die wichtigsten Unterrichtsformen** | **13** |
| * + 1. Anmerkungen zur Freiarbeit | 14 |
| * + 1. Anmerkungen zur Lernbüroarbeit | 14 |
| * + 1. Anmerkungen zur Projektarbeit | 15 |
| * + 1. Anmerkungen zur Unterrichtsreihenplanung | 15 |
| * + 1. Anmerkungen zur Einzelstunde | 18 |
|  |  |
| * 1. **Planungsmaterialien** |  |
| * + 1. Individualisierter Zugang durch die Planung mit „Eckfällen“ | 18 |
| * + 1. Optionen zur Visualisierung der Planung | 19 |
|  |  |
| **4. Empfehlungen zur Verwendung der ReMi-Stufenmodelle in der Schulpraxis** | **23** |
| 5.1 Zur Nutzung durch Lehrkräfte | **23** |
| 5.2 Zur Verankerung in der Unterrichts- und Schulentwicklung | **24** |
|  |  |
| **5. Literatur** | **23** |

**Vorbemerkung**

Im „Rahmen der Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung“ (ReMi) werden Hilfsmittel zur Verfügung gestellt, die der Gestaltung von Lerngelegenheiten in heterogenen Lerngruppen dienen. Für den inklusiven Unterricht bieten die hier vorliegenden Planungshilfen eine wissenschaftlich fundierte, allgemeindidaktische Handreichung.Die Planungshilfen enthalten Vorschläge für die inklusive Arbeit in verschiedenen gängigen Unterrichtsformen in denen die Lehrenden sehr heterogene Lernausgangslagen in ihrer Lerngruppe berücksichtigen müssen. Die allgemeindidaktischen Planungshilfen beziehen sich auf die ReMi-Materialien aus 14 Fachdidaktiken. Zu den fachdidaktischen Materialien gehören u.a. didaktisch-diagnostische Kompetenzstufenmodelle, die basale, elementare, primare (bedeutet primarstufenstufenbezogene) und sekundare (bedeutet sekundarstufenstufenbezogene) Zugänge umfassen und sich an den ReMi-Kompetenzstufen orientierte detaillierte Lernbausteine anbieten. Sie werden ergänzt um Vorschläge für das Lernen am gemeinsamen Gegenstand sowie Vorschläge für die offene Arbeit an Themen und Interessen der Kinder.

**1. Theoretische Kontexte zur Unterrichtsplanung**

Unterrichtsplanung und -gestaltung zählen zu den Kernaufgaben von Lehrkräften, dabei stehen unterrichtsfachbezogene, fachdidaktische Planungsprozesse im Mittelpunkt. Die KMK (Kultusministerkonferenz) hat für alle Fächer und Schulstufen fachbezogene Bildungsstandards formuliert (KMK-Bildungsstandards (o.J.); IQB o.J.), die sich an der jeweiligen Fachwissenschaft und an zentralen Inhalten orientieren. Bildungsstandards beinhalten Ausführungen zu fachspezifischen Wissensbereichen und Kompetenzbeschreibungen, zugeordnet zu fachspezifischen Basiskompetenzbereichen und Basisthemen.

Bundeslandspezifisch beziehen sich die zuständigen Ministerien auf die KMK-Bildungsstandards und geben curriculare Vorgaben mit Mindeststandards und weiteren Kompetenzstufen heraus. Die meisten Bundesländer formulieren dazu Vorgaben mit Bezug auf Klassenstufen oder zwei Jahrgänge, an deren Ende Schüler\*innen bestimmte Kompetenzen entwickelt haben sollen. Mit den curricularen Vorgaben erhalten Lehrkräfte eine Struktur, die vorsieht, dass Schüler\*innen während der Schullaufbahn Kompetenzen systematisch aufbauen und sich in der Regel spiralförmig erweitern.

Die Schulen sind jeweils aufgefordert, auf der Grundlage der jeweiligen bundeslandspezifischen Vorgaben schulinterne fachbezogene Curricula zu entwickeln. Lehrkräfte sollen sich in ihrer Unterrichtsplanung auf diese schulinternen Curricula beziehen, in der Ausgestaltung ihres Unterrichts sind sie aber selbstverantwortlich.

Ausgehend von der KMK und den verbindlichen Orientierungen der einzelnen Bundesländer gilt die Verpflichtung, dass Lehrkräfte ihren Unterricht auch an individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler\*innen orientieren sollen. Unterricht muss auch differenzierende Lernsituationen beinhalten, um individuelles Lernen zu ermöglichen und zu sichern (KMK\_Individuelle Förderung o.J.). Den Unterricht einerseits kompetenzorientiert nach Bildungsstandards auszurichten und anderseits individuelles Lernen zu ermöglichen, erleben Lehrkräfte manchmal als Widerspruch. Entsprechende Diskussionen wurden in den letzten Jahren im Kontext von Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen, inklusiver Didaktik und entsprechender Professionalisierung von Lehrkräften hinreichend geführt. Dabei ging es um die Gestaltung adaptiver Lernsituationen (Klieme & Warwas, 2011; Dumont, 2018; Eckert & Liebsch, 2020; Greiten, Reichert & Eßer, 2022). Es zeigte sich: Der Widerspruch löst sich dann auf, wenn individuelles Lernen mit dem Ziel individueller Kompetenzentwicklung gestaltet wird. In binnendifferenzierten Unterrichtssettings besteht die Möglichkeit, dass sich einzelne Lernende individuell bestmöglich entwickeln können, wenn die Vorstellung aufgegeben wird, dass alle Lernenden einer Klasse dieselben Kompetenzen zum selben Zeitpunkt erreichen sollten.

Unter der Prämisse, dass Lernen immer individuell und entwicklungsbezogen erfolgt, herrscht seit vielen Jahren hohe Übereinstimmung bei Erziehungswissenschaftler\*innen, Fachdidaktiker\*innen und Schulpädagog\*innen, dass Unterricht Aufforderungs- und Angebotscharakter hat. Ebenso, dass Lehrkräfte die Gestaltung von Unterricht in der Organisation von Lernsituationen, Methoden, Materialien, Medien, Sozialformen vielfältig gestalten sollen, um Kindern und Jugendlichen in ihrer Heterogenität gerecht werden zu können. Angesichts der Heterogenität von Lernvoraussetzungen reicht es nicht aus, sich an fachcurricularen Vorgaben mit Jahrgangs- oder Doppeljahrgangsbezug zu orientieren. Je heterogener Klassen zusammengesetzt sind, umso mehr müssen entwicklungsbezogene, fachliche, fach- und allgemeindidaktische Perspektiven zusammenkommen, um Unterricht so zu planen und zu gestalten, dass für die Lerngruppen gemeinschaftliches und individualisiertes Lernen möglich werden (Dziak-Mahler et al. 2018; Greiten, Reichert & Eßer, 2022).

Studien zeigen, dass Lehrkräfte ihren Unterricht nach eigenen Vorstellungen gestalten und dass sie im Verlauf der Berufsbiografie zunehmend Planungsroutinen entwickeln (Bromme, 1981; Kiper, 2016). Zur Auswahl und Aufbereitung von Bildungsinhalten stehen ihnen zahlreiche allgemeindidaktische und fachdidaktische Modelle zur Verfügung. In der Praxis werden derartige Modelle von Lehrkräften sehr unterschiedlich genutzt, meist fließt implizites Wissen in den Planungsprozess ein (Neumann & Lütje-Klose 2020; Arnold & Koch-Priewe, 2010; Kiper, 2016). Neben didaktischen Modellen, die häufig der Begründung zur Auswahl von Inhalten dienen und Ansätze zur Unterrichtsgestaltung bieten, gibt es auch allgemeindidaktische Modelle, bei denen vor allem der Prozess der Unterrichtsplanung im Mittelpunkt steht, und die mit didaktischen und fachdidaktischen Modellen kombiniert werden können (Greiten, Reichert & Eßer, 2022). Planungsmodelle bieten Lehrkräften Anleitungen und Hilfen, den Planungsprozess zu strukturieren und dabei die Gestaltung der Lernsituation im Blick zu behalten.

Bei der Planung von Unterricht, der Heterogenität beim Lernen besonders in den Blick nimmt, wird die Gestaltung von individuellen Lernsituationen zentral. Eine zentrale Gelingensbedingung ist es, Orte und Zeit für individuelles Lernen in differenzierenden Lernsituationen zu rahmen (Breidenstein & Rademacher, 2013). Dies betrifft vor allem die Organisation der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, der Raumgestaltung und des Aufgaben- und Materialangebotes (Werning & Arndt, 2015; Wember & Melle, 2018; Greiten, 2023).

Zur Unterrichtsplanung, welche sowohl entwicklungsbezogene Aspekte der Schüler\*innen als auch curriculare Anforderungen berücksichtigen soll, stehen aktuell verschiedene didaktische Modelle und Planungsmodelle allgemeinerer Art zur Verfügung (Stahl-Morabito & Melzer, 2018; Greiten, Reichert & Eßer, 2022): Lernstrukturgitter (Kutzer, 1998), Lernen am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2011), Universal Design for Learning (UDL) (Meyer & Rose, 2014), Differenzierungsmatrix (Sasse & Schulzeck, 2021), Modell nach Wember (2013), Inklusionsdidaktische Netze (Kahlert & Heimlich 2012), guter inklusiver Fachunterricht mit der Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand (QUA-LiS NRW), fachspezifische Planungsmodelle (Eßer & Austermann, 2021), Task-Based-Language Learning (TBLL) (Hallet, 2011), Rügener Inklusionsmodell (RIM) (Mahlau, Diehl, Voß & Hartke, 2011), Konzepte basierend auf Planungsfragen für inklusiven Unterricht (NinU) (Stinken-Rösner et al., 2020), Komponentenmodell der Reihenplanung (Greiten, 2013, 2023), Didaktisches Modell für Inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) (Frohn 2019).

**2. Unterrichtsplanung mit den ReMi-Stufenmodellen**

Der Prozess der Unterrichtsplanung ist komplex. Kiper (2016, 380) bezeichnet das Planen von Unterricht als „mentales Handeln“ mit dem Ziel, Aufgaben zu bewältigen oder Probleme zu lösen. Sie beschreibt den Planungsprozess mit „Analyse der Planungsaufgabe und ggf. Zerlegung in Teilaufgaben, Erstellen eines Plans zur Bearbeitung und Lösung der Aufgabe, Bearbeiten der Aufgabe resp. der einzelnen Teilaufgaben im Planungsverlauf, Bedenken von Prüfverfahren zur Kontrolle der Prozessqualität bei der Lösung der Aufgabe und zur Kontrolle der Qualität der Aufgabenlösung.“ (ebd.).

Im Fokus der Unterrichtsplanung mit den ReMi-Materialien stehen unter anderem Stufenmodelle, die dazu beitragen sollen, dass Lehrkräfte die heterogenen fachbezogenen Kompetenzstände von Schüler\*innen erkennen und benennen, um zu den individuellen Lernvoraussetzungen passende Lernbausteine anbieten zu können. Die ReMi-Stufenmodelle sind in vier grobe Entwicklungsstufen unterteilt, die sich zum Teil überschneiden: basale, elementare primare, sekundare Zugänge. Die Kompetenzstufen werden sowohl in Erwachsenensprache als auch in Kindersprache formuliert. Die Formulierungen dienen dazu, im Unterricht zu differenzieren und auch Schüler\*innen an Entscheidungen über ihre Lernaktivitäten partizipieren zu lassen. In ihrer Darstellung gehen die Stufenmodelle deutlich über vergleichbare Kompetenzmodelle nach KMK-Vorgaben hinaus, da diese nicht nur jahrgangsbezogene Kompetenzbeschreibungen anbieten, sondern möglichst detailliert komplexe Lernschritte abbilden. Dadurch, dass die ReMi-Stufenmodelle zu den beschriebenen Lernständen passende pädagogische Angebote beinhalten, bauen sie unmittelbar die Brücke zur Planung von Lernsituationen. Somit erhalten die ReMi-Stufenmodelle den Charakter von „Hilfsmitteln“ zur Unterrichtsplanung von Lehrkräften und zur Nutzung für die eigenen Lernplanung durch Schüler\*innen. Zugleich ermöglichen sie ein formatives Assessment (Schmidt 2019), einschließlich Self- und Peerassessment.

Die ReMi-Stufenmodelle dienen einer hochdifferenzierten Ausgestaltung von Lernsituationen, da Angebote formuliert werden, die Schüler\*innen zeitgleich zu verschiedenen Gegenständen oder zu einem gemeinsamen Gegenstand auf verschiedenen Stufen arbeiten lassen. Je nach Gestaltung der Lernsituation geschieht dies in unterschiedlichen Sozialformen von Einzelarbeit bis zur Partner- oder Gruppenarbeit und Lernsituationen im Plenum.

Wichtig ist also, dass die ReMi-Stufenmodelle nicht „gleichschrittig“ für eine ganze Klasse oder einen ganzen Jahrgang verstanden werden sollen, sondern ihr Fokus liegt auf den einzelnen Schüler\*innen, ihren Entwicklungsständen innerhalb einer Lerngruppe und der darauf bezogenen Gestaltung individueller und binnendifferenzierter Lernsituationen.

Bei der Unterrichtsplanung gilt es, als Lehrkraft gute Kenntnisse über die Unterrichtsgegenstände zu haben und die Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen in Bezug zum Unterrichtsgegenstand zu erkennen und zu beschreiben. Diese Basis ermöglicht vielfältige Zugänge zum Lerngegenstand, wobei Interessen von Schüler\*innen zu Inhalten und Arbeitsprozessen einbezogen und Schüler\*innen auch aktiv an der Planung beteiligt werden.

Im Planungsprozess werden verschiedene Aspekte berücksichtigt:

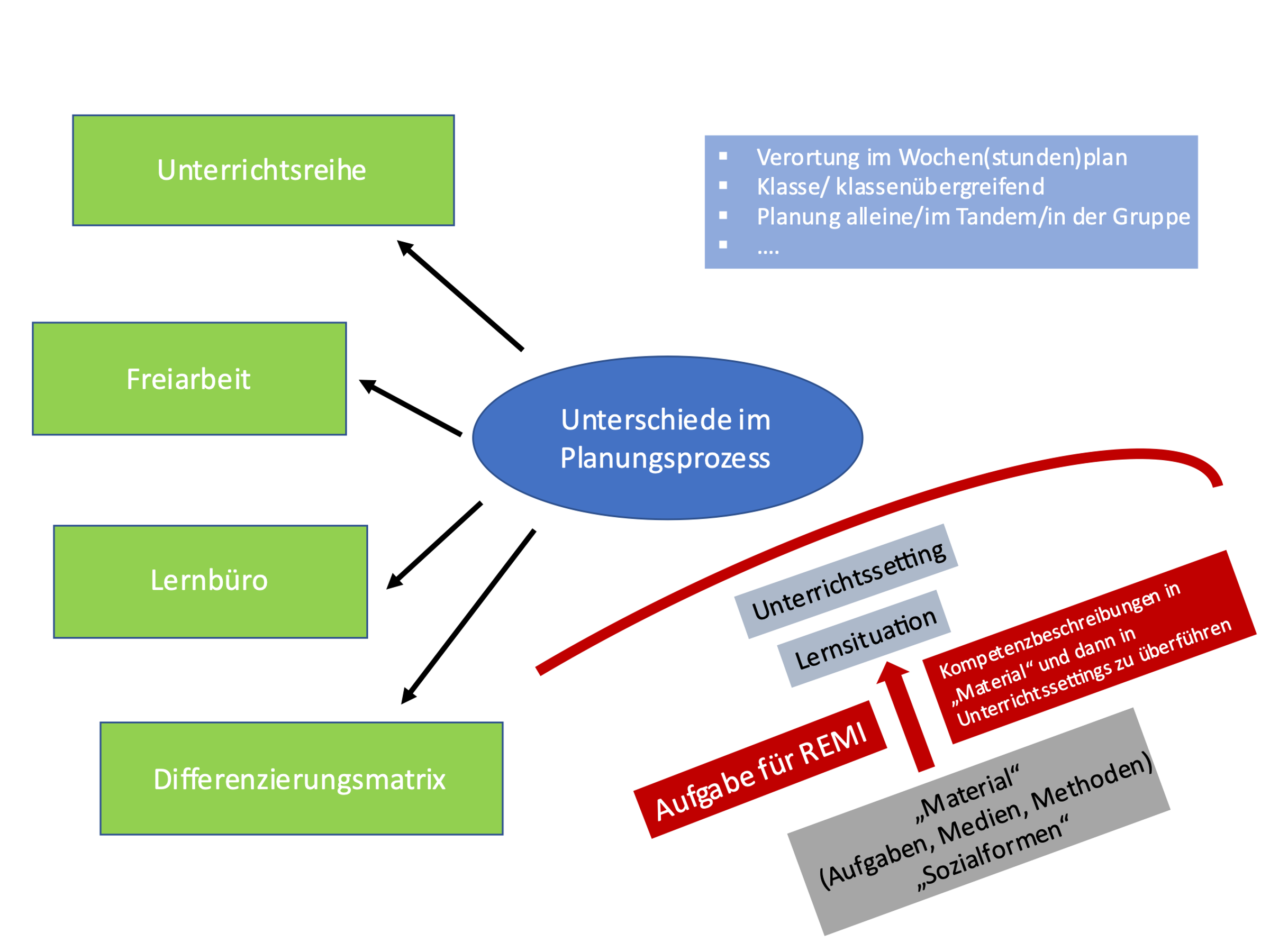
a) zeitliche Strukturen wie Unterrichtsreihe, Unterrichtsstunde oder Phase einer Unterrichtsstunde

b) Organisationsformen der intendierten Lernsettings wie Freiarbeit, Projektunterricht, Lernbüroarbeit, Stationenlernen usw.

c) Planungen für eine Klasse oder für klassenübergreifende Gruppierungen

d) kollegiale Strukturen dahingehend, ob die Lehrkraft allein plant, oder ob Lehrkräfte den Unterricht kooperativ im Tandem oder in einer Gruppe planen

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht diese Zusammenhänge.



**Abb. 1 Beispiele für die Organisation von Lernsituationen und Folgerungen für Planungsprozesse**

Wie auch immer die Planungen und Planungsentscheidungen verlaufen, den Kern von Planungen bildet die Gestaltung von Lernsituationen in verschiedenen Unterrichtsformen. Dazu bieten die ReMi-Stufenmodelle den Lehrkräften Hilfen an. Durch die Kompetenzformulierungen der ReMi-Stufenmodell werden die Analyse von individuellen Lernausgangslagen, die dazu individuell passende Auswahl und Entwicklung von Aufgaben, Medien, Material usw. unterstützt und Anregungen für die pädagogische Gestaltung von Lernsituationen formuliert. Durch die Perspektiven auf den erreichten Entwicklungsstand von Schüler\*innen differenziert sich im Planungsprozess das Bild von individualisierten Lernsituationen bis hin zur Planung binnendifferenzierter Lernsettings für eine Lerngruppe aus.

Die fachbezogenen Curricula geben den Rahmen für die Auswahl der Lerninhalte vor. Von diesen ausgehend wird das jeweilige fachdidaktische ReMi-Stufenmodell herangezogen und mit der Perspektive auf verschiedene Schüler\*innen eine pädagogische, didaktische Diagnostik vorgenommen, um dann aus dem Angebot innerhalb der übergeordneten Entwicklungsstufen Kompetenzbeschreibungen differenzierend auszuwählen. Wenn dies für mehrere Schüler\*innen, die die Heterogenität der Lerngruppe maximal abbilden, geschieht, wird eine Bandbreite an Zugängen auf verschiedenen Stufen generiert, die in die binnendifferenzierende Gestaltung der Lernsituation mit Ausgestaltung passender Unterrichtsettings mündet.

Um den Planungsprozess zu systematisieren, können Lehrkräfte den nachfolgenden ***Planungsleitfaden*** nutzen.

**Planungsleitfaden zur Nutzung der REMI-Materialien**

**1. Wie ist die Lerngruppe zusammengesetzt? (Was weiß ich über individuelle Lern- und Arbeitsvoraussetzungen der Schüler\*innen?)**

**2. Was ist der Unterrichtsgegenstand (bzw. -gegenstände) (im Kontext des Curriculums)?**

**3. Welche Zugänge zum Unterrichtsgegenstand (bzw. – gegenständen) sollen ermöglicht werden**

**a) aus Sicht von Schüler\*innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen (Entwicklungsstufen) und Interessen und**

**b) aus Sicht der Lehrkräfte mit ihrer fachlichen Expertise?**

**4. Welche Kompetenzbeschreibungen der REMI-Stufenmodelle ermöglichen die Planung einer Passung zwischen individuellen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen der Schüler\*innen und Lernsituationen (Material, Aufgaben, Medien, Methoden usw.)?**

**5. Wie leite ich daraus ein Unterrichtssetting ab, das Binnendifferenzierung und damit verbunden Diagnostik und Beschreibung von Lernfortschritten und Leistungen ermöglicht?**

**6. Wie visualisiere ich das geplante Unterrichtssetting, um für mich als Lehrkraft eine strukturierte Übersicht zu erstellen, die mir während des Unterrichtsgeschehens eine gute Orientierung bietet?**

**7. Wie gestalte ich mit Hilfe der ReMi-Stufenbeschreibungen das individuelle Feedback zum Lernprozess der Schüler\*innen bezüglich der erreichten Kompetenzen?**

**Abb 2: Planungsleitfaden zur Nutzung der ReMi-Materialien im Planungsprozess der Lehrkraft**

**3. Planungshilfen vom Schuljahr bis zur Einzelstunde**

Unterrichtsplanung kann auf verschiedenen Ebenen verortet werden: Planung der Organisationsstruktur im Laufe des Schuljahres und Planung konkreter Unterrichtsvorhaben bis hin zur Wochenplanung, zur Tagesplanung und schließlich zur Planung von Doppelstunden von 90 Minuten Dauer sowie Einzelstunden von 45 Minuten Dauer.

Unterrichtsplanungen orientieren sich stets an dem Grad der Strukturierung durch Rahmenbedingungen wie Curricula, Stundenplanzeiten, räumlichen Bedingungen wie Mobiliar, Gestaltung von Lernorten, Medienausstattung usw. und dem Grad der Öffnung in Bezug auf differenzierendes Arbeiten, klassen- und jahrgangsübergreifende Strukturen und Zeiten über das Stundenplanprinzip hinaus.

Diese Handreichung bietet für die verschiedenen Planungsprozesse und -situationen unterstützende Instrumente wie Arbeitsschritte, Checklisten, Tabellen und Schaubilder an. Die ReMi-Materialien bieten Formulierungen von Stufen, die Diagnostik und binnendifferenzierende Planung von Materialien und Lernsituationen ermöglichen.

**3.1 Arbeitshilfen für Jahresplanungen, Halbjahresplanungen, Vierteljahresplanungen**

Eine Jahresplanung ist notwendig, um Zeiträume, Ferienzeiten und schulspezifische Ereignisse wie Klassenfahrten, Projektphasen, Feste usw. im Jahresverlauf berücksichtigen zu können, fachcurriculare Vorgaben zu sichten sowie Organisationsstrukturen zu planen und sich intensiv mit der Lerngruppe, konkret den Lernausgangslagen, zu beschäftigen und eine grobe Planung für die jeweiligen Lernsituationen vorzunehmen.

Im Folgenden werden Arbeitsschritte stichwortartig beschrieben, die ca. drei Monate vor dem Schuljahr ansetzen und kooperatives Arbeiten in Jahrgangsteams oder auch in Tandems ermöglichen.

**Während der drei Monate vor Beginn eines neuen Schuljahres**

* wechselseitige Anerkennung zwischen allen Beteiligten im Leitbild der Schule und in der Schulordnung verankern, reflektieren und ggf. erneuern
* Jahrgangsteams konstituieren und sich verständigen über gemeinsame Ziele, Haltung, verbindliche Vereinbarungen und Arbeitsprozesse
* Teams planen gemeinsam und vereinbaren Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsvorhaben, Formen der Diagnostik, Binnendifferenzierung, Lernmaterialien, Lernsituationen, Variationen von Unterrichtssettings, Leistungsdokumentation.
* Teams sichten ReMi-Materialien und verständigen sich über deren Nutzung in der Unterrichtsplanung
* Teams planen für das neue Schuljahr Teamtermine:

a) Planungsblock vor Schuljahresbeginn (Bsp. ganzer Tag, halben Tag)

b) regelmäßig während des Schuljahres: Zeitfenster für Kooperationen der Lehrkräfte in Bezug auf konkrete Planungsprozesse, Konzepterstellung, Materialien, Fallbesprechung usw. (Bsp. wöchentlich oder zweiwöchentlich)

c) für regelmäßige Teamarbeit zur Reflexion, Anpassung der Jahresplanung (Bsp. während des Schuljahres 4 gesonderte Termine)

*Lehrkräfte der jeweiligen Lerngruppe*

* voraussichtliche Klassenzusammensetzung durchdenken und vermutete besondere Lernbedürfnisse berücksichtigen; bei Bedarf externe Beratung hinzuziehen, z.B. um die Lernsituation eines Kindes mit einer seltenen Beeinträchtigung (z.B. bei den Förderschwerpunkt Hören oder Sehen) fachlich gut vorzubereiten
* Lernausgangslagen der Schüler\*innen für jedes Fach aus Akten und Gesprächen mit Lehrkräften, Eltern und Schüler\*innen entnehmen
* vorbereitete Umgebung vorausschauend planen: Raumvergabe, -gestaltung und -ausstattung (ggf. weitere Lernräume) und besondere Hilfsmittel vorläufig grob planen, ggf. Bestellungen vorbereiten
* Unterstützung differenzierten Arbeitens sichern: digitale Speicherorte für Materialien der Unterrichtsplanung festlegen (Lernplattformen der Schule, Cloud, Tools, TaskCard usw.), deren Handling erproben und für das Team beschreiben (Bsp. Kurztext, Schritte usw.)
* wichtige Ereignisse auf Schul- und Klassenebene für das anstehende Schuljahr ins Auge fassen

**Planungen im Jahrgangsteam vor den Sommerferien oder in den beiden Wochen vor dem neuen Schuljahr**

* Jahresüberblick spezifisch für die Schule erfassen
* Klassenzusammensetzung präzisieren
* vorläufigen Jahresplan entwerfen
* Exkursionen und Aktivitäten in der Umgebung einplanen
* vorläufige Jahrespläne grob planen für einzelne (z.B. in verschiedenen Geschwindigkeiten lernende) Schüler\*innen
* Raumplan für Lagerorte, Bewegungsflächen, Lernflächen (Tische, Stühle, Teppiche usw.) vorbereiten
* Kooperationszeiten der Jahrgangsteams, ggf. Tandems überprüfen und anpassen
* Planung der ersten beiden Schulwochen angehen:
* Regeln für soziales Lernen vorsehen (zum Beispiel mit dem Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder)
* erste Unterrichtsvorhaben konkretisieren
* Epochen mit Lernen am gemeinsamen Gegenstand planen
* mit ReMi-Materialien differenzierende Lernangebote planen und vorbereiten
* differenzierungsfähige Aktivitäten zum Kerncurriculum vorbereiten
* pädagogisch-didaktische Diagnostik planen
* Freiräume für selbstgewählte Aktivitäten einplanen
* Erhebungen zu den Lernausganglagen planen
* Erläuterungen und Beschreibungen zum Umgang mit Lernmaterialien erstellen
* Raum als vorbereitete Lernumgebung gestalten: Materialien und Lerngelegenheiten für individuelles Lernen auf der Basis der erhobenen Lernausgangslagen bereitstellen (diese Materialien stehen in der Regel das ganze Schuljahr über zur Verfügung). Auch besondere Materialien für die erste Unterrichtswoche bereitstellen.
* digitale Medien auf Nutzung überprüfen und vorbereiten
* digitale Lernplattformen vorbereiten und ggf. Erklärungen für die Schüler\*innen formulieren

**Während der ersten beiden Wochen des neuen Schuljahres**

* sich als Lehrkraft über die eigene Haltung vergewissern: das Kind, den Jugendlichen individuell wahrnehmen, individuelle Lernbegeisterung und Lernzuversicht vermitteln, Freude am gemeinsamen Arbeiten in Lernsituationen ausstrahlen (Reckahner Reflexionen 2017)
* Regeln und Ritualisierungen zum sozialen Lernen und zum Schul- und Klassenleben vermitteln
* in bestimmten Zeitfenstern Freiarbeit für individuelles Lernen sowie für individualisierungsfähiges Lernen am gemeinsamen Gegenstand anbieten
* in bestimmten Zeitfenstern in den Bereichen des Kerncurriculums pädagogisch-didaktische Diagnostik realisieren (offene Aufgabenstellungen z. B. mit dem „leeren Blatt“, die individuelle Lernstände sichtbar werden lassen), dafür ReMi-Kompetenzraster nutzen
* in bestimmten Zeitfenstern Freiräume für selbstgewählte Vorhaben anbieten (Bsp. Einzelprojekte, Kleingruppenprojekte oder Klassenprojekte)
* sobald Arbeitshypothesen über die aktuellen Lernausganglagen der Schüler\*innen bestehen: pädagogische Umgebung und Lernsituationen mit den Materialien und Lerngelegenheiten noch genauer darauf abstimmen

**Nach einem Vierteljahr und nach einem Halbjahr des Schuljahres**

* Zwischenbilanz: Arbeitsprozesse im Jahrgangsteam reflektieren und an aktuelle Gegebenheiten anpassen
* Beziehungen zu den Schüler\*innen und der Schüler\*innen untereinander reflektieren und Folgerungen zur Weiterentwicklung ableiten
* Anpassungen des Jahresplans im Vierteljahresrhythmus und explizit zum Beginn des 2. Halbjahres
* Raumplanung und komplexere Lernsituationen bilanzieren und Folgerungen für das nächste Vierteljahr ableiten
* zu den Halbjahren im Kontext von Zeugnissen: rechtzeitig Leistungsbeschreibungen, Leistungsbewertungen und Lerngespräche mit den Schüler\*innen sowie Elterngespräche vorbereiten
  1. **Arbeitshilfen für die Wochenplanung und Tagesplanung**

Analog zu den Arbeitsschritten und Arbeitshilfen für die Jahresplanung ist auch die Planung der Wochen und Tage der Schulwoche relevant. Planungen werden an die aktuellen Gegebenheiten angepasst.

**Ende der Woche**

Mit Bezug auf die jeweilige Lerngruppe

*Bilanzierung der Woche:*

* Einsatz und Umsetzung der Regeln zum sozialen Lernen gemeinsam mit den Kindern reflektieren
* eigene Haltung zum Unterricht, zur Gestaltung von Lernsituationen im inklusiven Kontext reflektieren
* pädagogisch-didaktische Diagnostik und die gestalteten und von Schüler\*innen genutzten Lernsituationen mit den ReMi-Stufenmodellen abgleichen
* Lernfortschritte der Schüler\*innen (z. B. mit Hilfe der ReMi-Stufenbeschreibungen) formulieren und Feedback geben
* Lernsituationen der kommenden Woche beschreiben und an die aktuellen Gegebenheiten anpassen
* Materialien planen, vorbereiten und bereitstellen
* Vorbereitung der Lernumgebung im Raum und digital (Bsp. Padlet, TaskCard)

**Wochenbeginn**

Eine Orientierung an der Woche und an Tagen ist vor allem für solche Lernsituationen und Lerngruppen geeignet, die in einem größeren Stundenvolumen, Zeitvolumen in offenen und oder individualisierten Lernsituationen arbeiten. Wenn eine Lehrkraft aber nur wenige Stunden pro Woche mit einer Lerngruppe zusammen ist, können nachfolgende Arbeitsschritte mit anderen Lehrkräften abgesprochen werden:

*Je nach Lernsituation und Lerngruppe:*

* Zeitpläne an die aktuelle Woche anpassen
* Transparenz in Bezug auf Zeitpläne herstellen, Phasen offenen und oder individualisierenden Lernens sichern: Übersichtspläne für Schüler\*innen und Lehrkräfte erstellen
* Für alle Schüler\*innen: Im dialogischen Prozess Wochenziele für die offenen und/oder individualisierenden Lernsituationen vereinbaren und Arbeitsprozesse beschreiben

**Tagesplanung**

* als Lehrkraft sich der zugewandten Haltung vergewissern
* als Lehrkraft für sich Orientierung über den Tagesverlauf schaffen
* jedes Kind, jeden Jugendlichen morgens freundlich begrüßen
* mit der Lerngruppe den Tagesverlauf besprechen, Übersichten aushängen die der Orientierung in den Lernsituationen dienen
* Phasen im Plenum und in anderen Gruppierungen planen
* Pausen planen
* je nach Lernsituation: in offenen Situationen Struktur schaffen

**3.3 Arbeitshilfen für die wichtigsten Unterrichtsformen**

Unterrichtsvorhaben sind je nach Schul- und Unterrichtsstruktur unterschiedlich zu planen, vom Unterricht für eine Klasse, für eine jahrgangsübergreifende Gruppe bis hin zur individualisierenden Lernsituation. Für die Planung sind auch Perspektiven auf übergeordnete Organisationsformen wie Fachunterricht in definierten Stunden, offene Lernsituationen oder in strukturierten Settings wie Freiarbeit oder Lernbüros bedeutsam.

Die Planung von Unterrichtsreihen, orientiert an Klassen und fachbezogenen Curricula, grenzt sich von offenen Lernsituationen etwas ab, kann diese aber auch in begrenztem Umfang integrieren. Bei Unterrichtsvorhaben in Form von Unterrichtsreihen müssen Rahmenbedingungen wie Raumausstattung, Taktung der Stunden in Klassenverbänden oder jahrgangsübergreifenden Lerngruppen in die Planung einbezogene werden. Für offenere und auch individualisierende Lernsituationen wie Freiarbeit ist die Materialerstellung und für die Lernbüroarbeit die Ausstattung mit Lernbausteinen zentral. Bei der Projektarbeit sind vor allem Zugänge für Recherchen und dann aber auch je nach Thema die Materialbereitstellung oder -besorgung relevant.

Wie auch immer aber die Unterrichtsplanung in Bezug auf die Lerngruppe und die Organisationsformen ausgerichtet wird, intendiert das ReMi-Projekt gemeinsames und individuelles Lernen. Dafür können über die Nutzung der in den ReMi-Stufenmodellen vorgeschlagenen pädagogischen Angebote und Lernbausteine die jeweiligen Aktivitäten Passung zu den individuellen Voraussetzungen der Schüler\*innen binnendifferenziert bereitgestellt werden. Aber auch in der Planung einer sukzessiv aufgebauten Unterrichtsreihe im Fachunterricht lassen sich ReMi-Materialien zur Gestaltung von Binnendifferenzierung verwenden.

Binnendifferenzierung kann eher offen gestaltet werden in der Form, dass Schüler\*innen sich Aufgaben selbst stellen und deren Bearbeitung individuell planen, oder eher gelenkt, indem Lehrkräfte anstehende Lernaktivitäten vorgeben.

Einbindung der ReMi-Materialien:

*im offenen Format:*

* Aktivitäten und Planungsprozesse der Schüler\*innen beobachten, ins Gespräch gehen mit dem Fokus auf Lernbegleitung
* ReMi-Stufenformulierungen zur pädagogisch-didaktischen Diagnostik einsetzen
* Lernbausteine, z. B. aus den ReMi-Stufenmodellen, für die Lernsituation so bereitstellen, dass die Schüler\*innen sie zur individuellen Orientierung nutzen können
* mit Schüler\*innen die nächsten Schritte planen, dafür die Formulierungen verwenden *im gelenkten materialgestützten Format*
* Themen und Aufgaben für die Entwicklung und Bereitstellung von Materialien auswählen
* anhand der ReMi-Stufenmodelle passend zu den Themen und Aufgaben die Materialien und konkreten Arbeitsaufträge so nutzen, dass eine Binnendifferenzierung ermöglicht wird
* mit den in den ReMi-Stufenmodellen enthaltenen Formulierungen Orientierungen für die Schüler\*innen bereitstellen

**3.3.1 Anmerkungen zur Freiarbeit**

Zur Freiarbeit gibt es verschiedene Möglichkeiten der Ausgestaltungen (Gudjons, 2000). Im völlig offenen Format können Schüler\*innen eigenständig Themen wählen, Fragen und Anliegen formulieren und deren Bearbeitung strukturieren. Im stärker strukturierten materialgestützten Format werden in der systematisch vorbereiteten Umgebung Lernmaterialien fachdidaktisch aufbereitet angeboten und von Schüler\*innen selbstständig bearbeitet. Dabei liegen Lernhilfen und Lösungen zur Selbstkontrolle bereit. Zur Vorbereitung der Freiarbeit gestalten Lehrkräfte die vorbereitete Umgebung, während des Unterrichts übernehmen sie dann die Aufgabe der individuellen Anleitung und der Lernbegleitung. Schüler\*innen können Ergebnisse und Lernprozesse der Freiarbeit in Kleingruppen sowie in Kreisgesprächen vorstellen. Für das Gelingen der Freiarbeit ist die sorgfältige Pflege der Klassenregeln wichtig, z. B. einander wechselseitig zu unterstützen, niemanden zu stören sowie die Materialien sorgfältig zu behandeln und aufzuräumen. Freiarbeit kann im Klassenraum, ggf. unter Einbeziehung weiterer Räume, realisiert werden.

**3.3.2 Anmerkungen zum Lernbüro**

Das Konzept des „Lernbüros“, auf das im ReMi-Projekt häufig Bezug genommen wird, wurde von Reformschulen in der Regel für die Sekundarstufe I entwickelt, vor allem von der Evangelischen Schule Berlin-Zentrum (ESBZ o. J.). Das Lernbüro ist fächer- und oft auch jahrgangsübergreifend offen angelegt, materialgestützt und in eine Lernsituation mit systematischer Lernbegleitung, Feedback in Form von verbindlichen Bilanz- und Zielgesprächen auf der Grundlage von Kompetenzrastern eingebettet. In den Lernbüros, meist ein Verbund von mehreren Klassenräumen, werden in vorbereiteten Umgebungen nach bestimmten Strukturierungsvorgaben sogenannte „Lernbausteine“ angeboten: Beispielsweise finden sich in Kästen nach Vorgaben konzipierte Materialien zu jeweils bestimmten Thematiken bzw. Aufgaben. Dazu werden Lernpfade angeboten, die die Navigation durch das Material ermöglichen. Zur Dokumentation des Arbeitsprozesses und der Leistungen sollen Schüler\*innen Logbücher oder Portfolios nutzen. Lehrkräfte entwickeln derartige Lernbüros mit den fächerübergreifenden Ausstattungen im Team und tauschen sich schulintern und auch schulübergreifend aus.

Das „Toolkit Lernbüro“ (Schule im Aufbruch o. J. <http://schule-im-aufbruch.de/wp-content/uploads/2020/12/schule-im-aufbruch_toolkit_lernbu%CC%88ro.pdf>) beschreibt zunächst die Grundlagen der Konzeption von Lernbüros, die Organisation des Materials im Raum und der Arbeitsprozesse. Das Toolkit bietet darüber hinaus auch Informationen zur Einbindung von Leistungsrückmeldung, Erstellung von Materialien und die Rolle der Lehrkräfte an. Mögliche Arbeitsstrukturen in der Lernsituation, Regeln, Einbindung von Kompetenzrastern ergänzen die Informationen.

In der Planungsphase der Lernbüros eignen sich die ReMi-Materialien zur binnendifferenzierten Ausgestaltung des Materialangebotes und der Lernpfade, ebenso zur Gestaltung von Selbsteinschätzungsmaterialien für die Logbücher oder die Portfolioarbeit. Auch können aus dem Toolkit Hilfen zur Visualisierung der Organisation dieser Lernsituationen abgeleitet werden. Die Lerngelegenheiten des Lernbüros ermöglichen sowohl systematisches Lernen von Einzelnen oder Kleingruppen an Themen des Kerncurriculums als auch Offenheit für die Arbeit an selbstgewählten Themen und Interessen der Jugendlichen.

**3.3.3 Anmerkungen zur Projektarbeit**

Kennzeichen der Projektarbeit ist die möglichst eigenständige Bearbeitung eines Themas, einer Fragestellung oder eines Problems (Gudjons, 2000, 2014; Traub, 2022). Die Bearbeitung soll durch die Schüler\*innen möglichst selbstgesteuert (vgl. Traub, 2011) erfolgen. Projektphasen wie Thema konkretisieren, Fragen formulieren, recherchieren, Er- und Bearbeitungsprozesse festlegen, Ziele und Produkt formulieren gehören zur Einführung in dieses Lernformat. Auch ggf. eine Präsentation vorzubereiten und Projektmethoden wie Arbeitsplan erstellen, Projektmanagementstrategien nutzen usw. sind bei der Einführung in diese Methode hilfreich. Projektarbeit erfordert eine Begleitung durch Lehrkräfte.

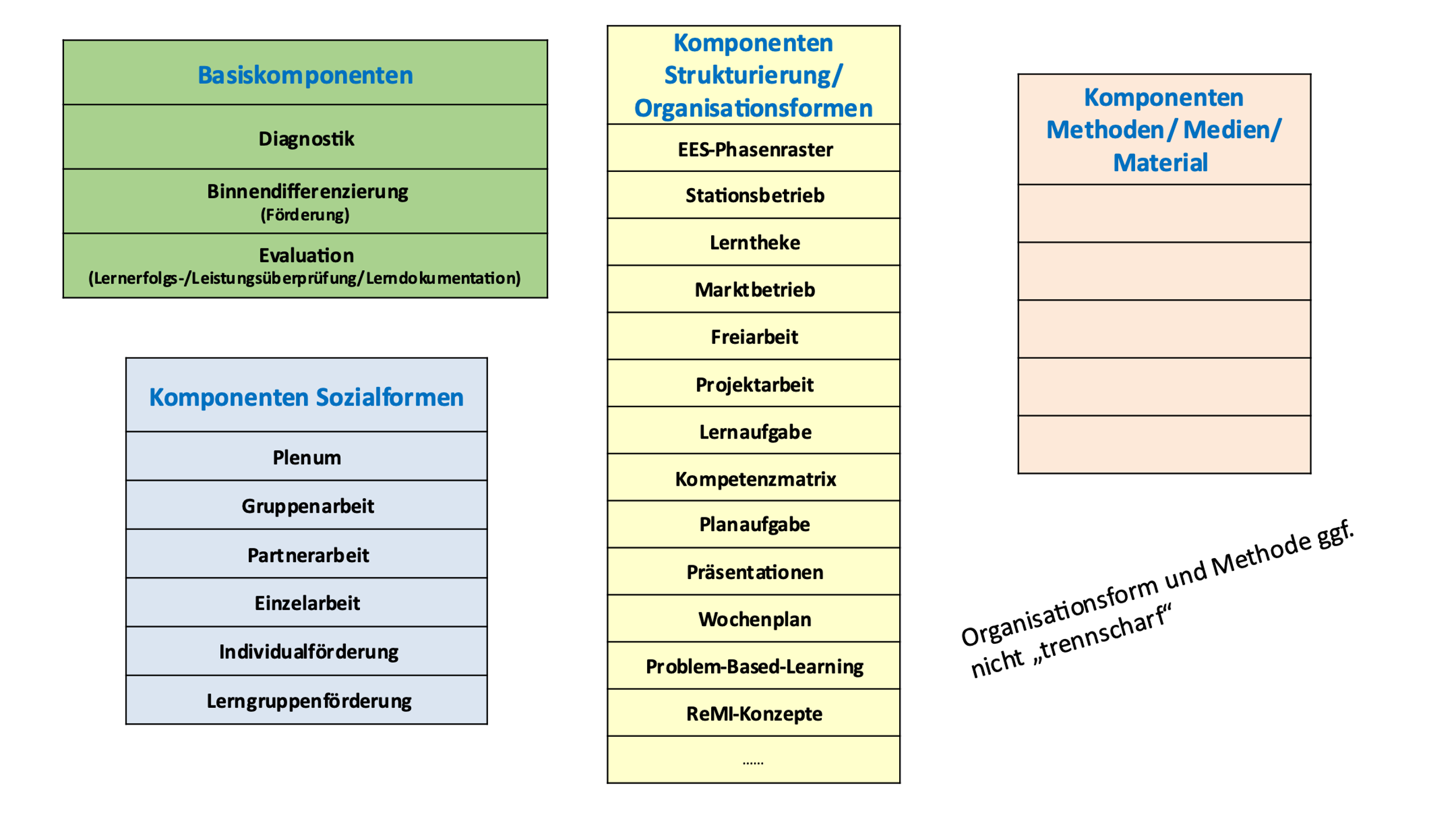
Die Projektarbeit kann inhaltlich in verschiedenen Ausprägungen gestaltet werden. In eher gelenkten Formaten bereiten Lehrkräfte Problemstellungen und zur Bearbeitung benötigte Materialien vor. In eher offenen Formaten können sie Optionen für den Einstieg anbieten und ab da ist die Gestaltung der Arbeitsprozesse durch die Schüler\*innen zentral. Wichtig in dieser Lernform sind die Vermittlung von Grundlagen zur Projektarbeit und die unterstützende Begleitung der Schüler\*innen (zur Diskussion vgl. Marti, 2021).

In den ReMi-Materialien werden Anregungen für die Arbeit an selbstgewählten Themen und Interessen der Lernenden gegeben. Dabei können sich Themen von Einzelnen oder von kleineren oder größeren Gruppen herausbilden. Die Nutzung der ReMi-Kompetenzstufen kann während der Projektarbeit dazu dienen, selbstgewählte Aktivitäten der Lernenden zu beobachten und zu analysieren. Aufgrund der Arbeitsprozesse an von den Schüler\*innen gewählten Themen können Teile der Formulierungen in den ReMi-Stufenmodellen im Sinne der Beschreibung von Kompetenzzuwächsen genutzt werden.

**3.3.4 Anmerkungen zur Unterrichtsreihenplanung**

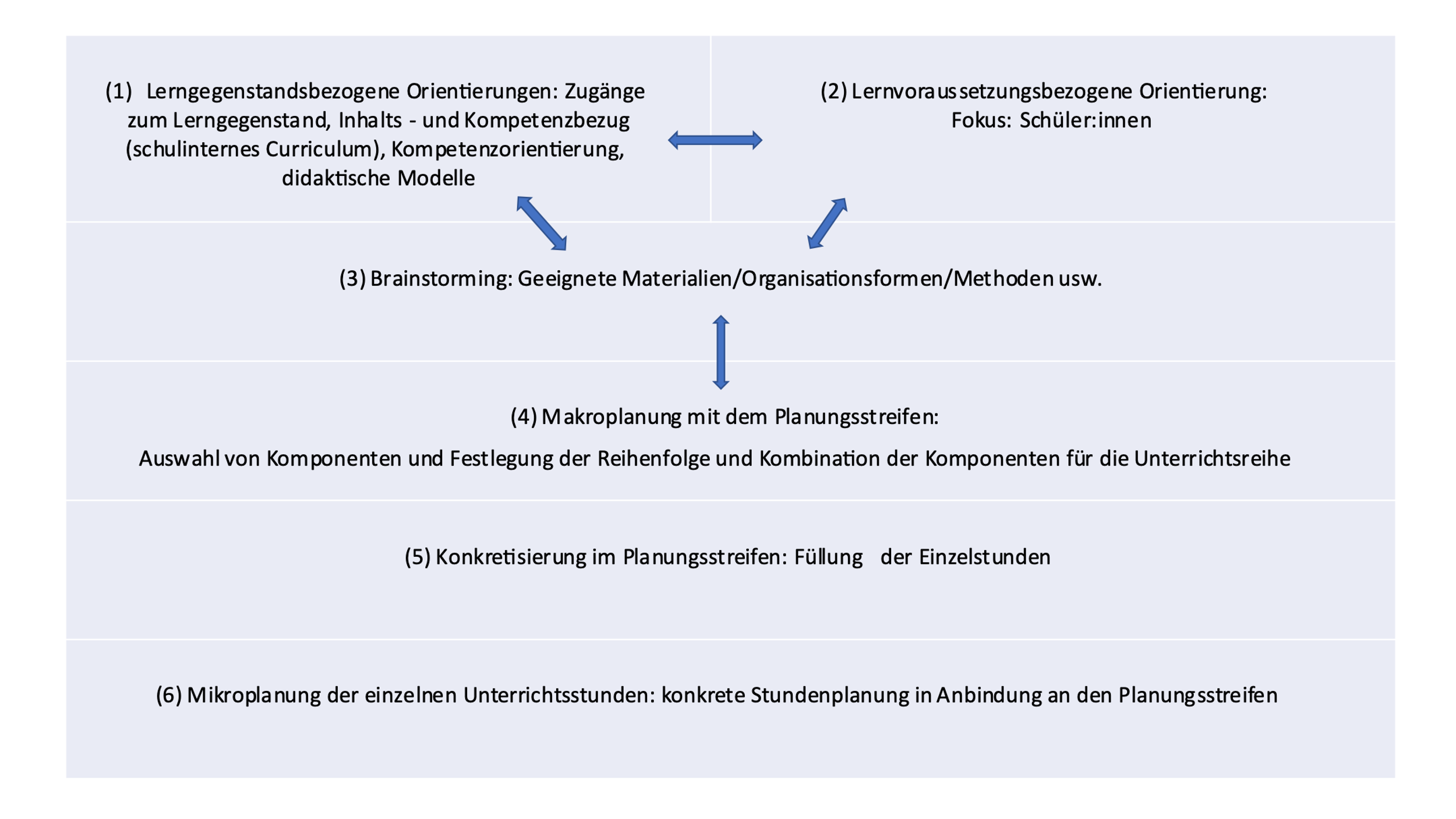
Unterrichtsreihen, verstanden als am Curriculum eines Faches orientiert, mehrstündig organisiert und im Stundenplan in mehreren Zeitfenstern ausgewiesen, offerieren eine strukturierte Bearbeitung eines Themenfeldes. Plenums- und Gruppenphasen bis hin zur Einzelarbeit lassen sich integrieren, ebenso wie geschlossene und offene Lernsituationen. Die folgenden Vorschläge können auch für Vorhaben des Epochenfachunterrichts, in denen alle Schulstunden an mehreren Tagen einem Thema gewidmet sind, angewendet werden.

Das Komponentenmodell der Reihenplanung (Greiten, 2013, 2024) bietet sich zur Planung binnendifferenzierender Unterrichtsreihen an. Es rekurriert auf Unterrichtsplanung als mentales Handeln, Planung mit Kategorien und kognitiven Skripten. Dieses Planungsmodell konzipiert einen Förderkreislauf von Diagnostik, Förderung in binnendifferenzierenden Settings und Evaluation, auch in Form von unterschiedlichen Formen der Leistungserbringung als sogenannte Basiskomponenten. Planungsmaterialien forcieren die aktive Auseinandersetzung mit diesen Basiskomponenten, mit verschiedenen Sozialformen und Variationen von Unterrichtssettings. Das aktive Einbeziehen der Komponenten ermöglicht es Lehrkräften, innerhalb einer Unterrichtsreihe binnendifferenzierende und auf Förderung bezogene Unterrichtssettings begründet zu planen.



**Abb. 3: Übersicht über die verschiedenen Komponenten des Komponentenmodells der Rehenplanung**

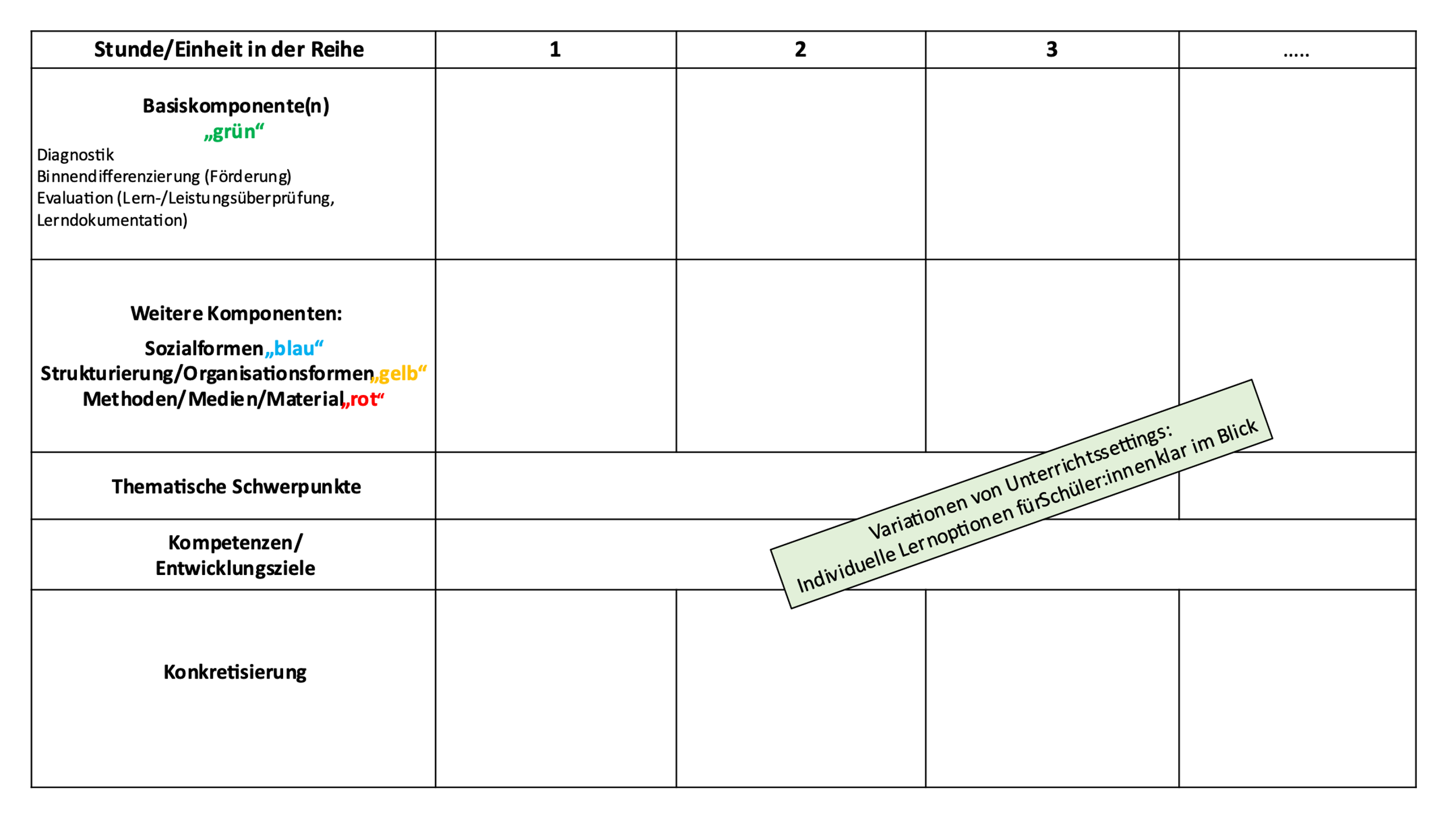
Die Unterrichtsplanung der Lehrkräfte nach dem Komponentenmodell orientiert sich an sechs Schritten:



**Abb 4: Planungszugänge im Komponentenmodell der Reihenplanung**

Lehrkräfte notieren ihre Planungen alleine, im Tandem oder im Jahrgangsteam in einem „Planungsstreifen“, der die Zusammenhänge von Diagnostik, Binnendifferenzierung und Evaluation sowie weiterer Komponenten visualisiert und damit rechtzeitige Planungen in Anbindung an andere Stunden unterstützt.

Die ReMi-Materialien lassen sich in Planungsentscheidungen vielfältig dann nutzen, wenn diagnostische Fragen einbezogen oder Fragen zur Differenzierung bearbeitet werden sollen. Auch lassen sich aus den ReMi-Materialien für Schüler\*innen individualisiert Kompetenzbeschreibungen entnehmen. Erste Ideen zur Konkretisierung der Einzelstunden werden dann stichpunktartig notiert.



**Abb. 5: Auszug aus dem Planungsstreifen**

**3.3.5 Anmerkungen zur Einzelstunde ­**

Einzelstunden sind in deutschen Schulsystemen in der Regel durch Zeitfenster von 45 oder oder in Doppelstunden von 90 Minuten charakterisiert. Auch für solch kleine Zeitfenster können Unterrichtsplanungen mit ReMi-Materialien erfolgen, wenn die Unterrichtssettings auf Binnendifferenzierung angelegt sind. Eher klassische Phasierungen in Einstieg, Erarbeitung und Sicherung sind hierfür unterschiedlich gut geeignet. Vorrangig werden Flexibilisierung in Erarbeitungsphasen der Einzelstunde geplant. Anstelle einer einheitlichen Sicherung für alle Schüler\*innen stehen in der Schlussphase dann meist Hinweise zur weiteren Organisation an oder auch zur Sicherung auf der Individualebene je nach Arbeitsstand der Schüler\*innen.

**3.4 Vorschläge für die Unterrichtsreihenplanung**

**3.4.1 Individualisierender Zugang durch die Planung mit „Eckfällen“**

Auch für größere Lerngruppen sind Planungen für individualisierende Lernprozesse in Unterrichtsreihen möglich. Das Verfahren der Planung mit Eckfällen dient diesem Ziel. Es intendiert, wenige Schüler\*innen auszuwählen, die exemplarisch eine Kontrastierung der Lerngruppe darstellen und die Heterogenität der Gruppe größtmöglich abbilden. Ziel ist es, aus der Perspektive der Schüler\*innen die Materialien und Aufgaben der Lernumgebung so zu gestalten, dass möglichst viele Schüler\*innen etwas Geeignetes finden oder ihnen angeboten werden kann (zum Kontext der Arbeit mit Eckfällen vgl. IKU-Projekt Greiten et al., 2022).

Dazu beschreiben Lehrkräfte z. B. Lernvoraussetzungen (vorrangig kognitiv) und Arbeitsvoraussetzungen (vorrangig Verhalten in Lernsituationen, Organisation usw.) einer Schüler\*in mit Bezug zur geplanten binnendifferenzierenden Lernsituation. Passende ReMi-Stufenbeschreibungen werden ausgewählt und daraufhin Folgerungen für die Gestaltung von Lernsituationen, konkretisiert mit Material und Aufgaben, abgeleitet. Diese Planungen werden für unterschiedliche Schüler\*innen durchdacht und ausgeführt, so dass eine große Heterogenität der Lerngruppe möglichst gut beachtet wird.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Schüler\*in | Lernvoraussetzungen | Arbeitsvoraussetzungen | ReMi-Stufen | Folgerungen für die Gestaltung der Lernsituation | Materialien/Aufgaben |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |

**Abb. 6: Planung mit „Eckfällen“ unter Einbezug von ReMi-Stufen**

* + 1. **Optionen zur Visualisierung der Planung**

Eine besondere Herausforderung in der Feinplanung einer einzelnen Unterrichtsstunde, Doppelstunde oder eines größeren Zeitfensters ist die Visualisierung der Planung. Das klassische EES-Phasenraster (Einstieg, Erarbeitung, Sicherung) muss für komplexere binnendifferenziert gestaltete Unterrichtssettings variiert werden, weil die binnendifferenzierende Struktur abschließend einen Austausch über verschiedene Lernergebnisse der verschiedenen Angehörigen der heterogenen Lerngruppe erfordert. Eine flexiblere Handhabung der Darstellung kommt dem Kerngedanken des gemeinsamen und individuellen Lernens näher.

Visualisierung derartiger Settings sind situationsabhängig gestaltbar:

*Tabelle mit Phasierung*

Bsp. EES-Phasenraster (Einstieg, Erarbeitung, Sicherung)

Bsp. OAO-Phasenraster (Organisation, Arbeitsphase, Organisation)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Phase | Inhalt | Sozialformen/Interaktion | Medien/Material | Kommentierung |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

*b) Strukturierungs-Timeline*

Die Lehrkräfte benennen eine Reihenfolge verschiedener Arbeitsschritte, kommentieren diese ggf. und nummerieren sie durch (z. B. 1. Erläuterung des Ablaufs der heutigen Stunde, 2. Material bereitstellen, 3. Schüler\*innen arbeiten an Materialien/Aufgaben, Feedback durch Lehrkräfte, 4. Zum Stundenende hin Hinweise auf Weiterarbeit in der nächsten Stunde und Aufräumen des Materials geben.

1.

2.

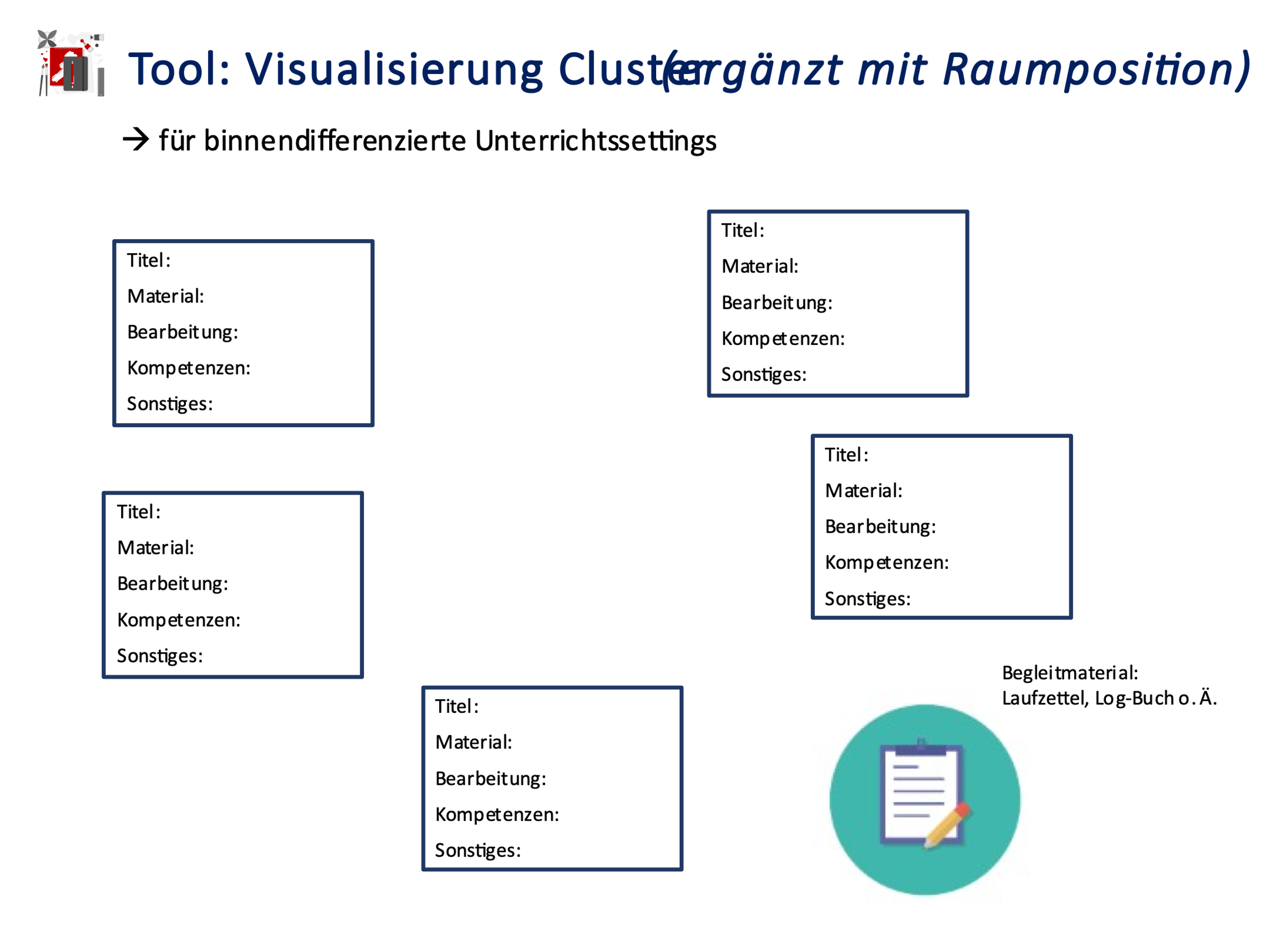
3.

4.

…

*c) Cluster-Darstellung*

Diese Darstellung eignet sich dann, wenn Lehrkräfte im Raum unterschiedliche Lernsituationen bereitstellen. Die Materialien werden kurz beschrieben, ebenso deren Bearbeitungsoptionen, Kompetenzzuordnungen und weitere Kommentierungen.



**4. Empfehlungen zur Verwendung der RRMI-Stufenmodelle in der Schulpraxis**

**4.1 Zur Nutzung durch Lehrkräfte**

Die Komplexität der fachbezogenen ReMi-Stufenmodelle mit ihren Formulierungen in Erwachsenensprache, Kinder- und Jugendsprache und Lernbausteinen in den Perspektiven der vier groben Zugänge (basal, elementar, primar, sekundar) ermöglicht, dass Lehrkräfte in ihrer Unterrichtsplanung inklusive Lernsituationen für heterogene Entwicklungsstufen konzipieren können.

**Konkret: Nutzung im Planungsprozess für**

* eine einzelne Lehrkraft
* ein Tandem (z. B. Fachlehrkraft und Sonderpädagog/in) (regelmäßige Treffen alle zwei Wochen mindestens)
* ein multiprofessionelles Team (regelmäßige Treffen, z. B. alle zwei Wochen)
* Fachkonferenzen
* Steuergruppen zur Unterrichtsentwicklung
* über die einzelne Schule hinaus: in schulischen Netzwerken (z. B. zur Materialentwicklung)

**4.2 Zur Verankerung in der Unterrichts- und Schulentwicklung**

Der Fokus der Planung mit den ReMi-Stufenmodellen liegt auf der Variation von Unterrichtssettings unter Einbezug binnendifferenzierender Angebote einschließlich der Gestaltung offener Lernsituationen. Die didaktische Perspektive konzentriert sich auf den Zusammenhang zwischen fachbezogenen Kompetenzen, Diagnostik und Adaptivität von Lernprozessen. Das ReMi-Vorhaben dient dazu, die Unterrichtsentwicklung an Schulen zu unterstützen. Lehrkräfte sollen Hilfen dazu bekommen, dass sie diese Zusammenhänge theoretisch fundiert bearbeiten, ihre Unterrichtsplanung inklusiv gestalten und Planungsprozesse reflektieren. Die Arbeit mit den ReMi-Materialien soll somit einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften zur Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen und inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten.

**5. Literatur**

Arnold, K.-H. & Koch-Priewe, B. (2010). Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. In: *Bildung und Erziehung*, *63* (4), 401-416.

Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2013). Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik, 59* (3), 336-356.

Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische*

*Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Weinheim: Beltz.

Dumont, H. (2018). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht Hanna Dumont. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22* (2), 249-277.

Dziak-Mahler, M.; Hennemann, T; Leidig, T. & Springob, J. (Hrsg.) (2018). *(Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen.* Münster: Waxmann.

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* (S. 76-87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

ESBZ: Evangelische Schule Berlin Zentrum (o.J.) <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Initiativprogramm_BB/TK_Lernbuero.pdf> [Abruf 1.03.2023]

Eßer, S. & Austermann, J. (2021). Sachlogische Differenzierung des Gemeinsamen Lerngegenstandes im inklusiven zieldifferenten naturwissenschaftlichen Fachunterricht der Sek. I – Lernstrukturgitter und das „Wember-Modell“ als Planungshilfen nutzen. In: 4. Beiheft zur *Zeitschrift Sonderpädagogische Förderung heute*, 62-82.

Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In: A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86-100). Stuttgart: Kohlhammer.

Frohn, J. (2019). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteur\*innen. In: J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Bedingungen* (S. 28-33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Greiten, S. (2013). Individuelle Förderung und Individualisierung. Mit vertretbarem Aufwand im Schulalltag umsetzbar? In: *Pädagogik, 65* (11), 20-23.

Greiten, S. (2024). Unterricht für inklusive Lerngruppen planen - (Lern-)Optionen für alle eröffnen. In: T. Häcker, A. Köpfer, S. Granzow & D. Rühlow (Hrsg*.*)*, EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven Unterricht* (S. 51-64). Münster: Waxmann.

Greiten, S., Reichert, M. & Eßer, S. (2022). 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*. (S. 190-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gudjons, H. (2000). Kleine Schritte sind kein Verrat am Ziel. Über hinführende Formen zu Freier Arbeit und Projektunterricht. In: *Pädagogik, 52* (11), 6-9.

Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit -Projektarbeit.* 8. Akt. Aufl. Weinheim: Klinkhardt.

Hallet, W. (2011). *Lernen fördern - Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I.* Seelze: Klett Kallmeyer.

IQB (o.J.). *Bildungsstandards, WeBis, Kompetenzorientierung*. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista> [Abruf am 1.05.2021]

Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). Inklusionsdidaktische Netze - Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 153-190). Stuttgart: Kohlhammer.

Kiper, H. (2016). Planung und Analyse von Unterricht. Bedingungen-Möglichkeiten-Konzepte. In: R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (S. 373-399). Waxmann: Münster.

Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik, 57* (6), 805-818.

KMK (2011). *Empfehlungen zur inklusiven schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf> [Abruf am 13.05.2021]

KMK (2019). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN. [2019\_03\_14-FS-Lernen.pdf (kmk.org)](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf) [Abruf 22.05.2021]

KMK (2021). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. [2021\_03\_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf (kmk.org)](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_03_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf) [Abruf am 22.05.2021]

KMK\_Bildungsstandards (o.J.). <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> [Abruf am 2.02.2023]

KMK\_Individuelle Förderung (o.J.). <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung.html> [Abruf am 2.02.23]

Kutzer, R. (1998). Überlegungen zur Unterrichtsorganisation im Sinne strukturorientierten Lernens. In: H. Probst (Hrsg.), *Mit Behinderungen muss gerechnet werden* (S. 15-69). Solms: Jarick Oberbiel.

Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 464-472.

Marti, S. (2021). Was ist denn nun wirksamer Projektunterricht? Versuch einer Zusammenschau. In: Rheinhardt, V., Rehm, M. & Wilhelm. M. (Hrsg.), *Wirksamer Fachunterricht. Eine metaanalytische Betrachtung aus 17 Schulfächern* (S. 234-250). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Meyer, A. & Rose, D. (2014). *Universal design for learning: theory und practice*. Wakefield, MA.

Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In: Gresch, C., Kuhl, P., Grosche, M., Sälzer, C., Stanat, P. (Hrsg.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen*. (S. 3-28). Wiesbaden: Springer.

Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS NRW): *Lehrplannavigator: Inklusiver Fachunterricht*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/front\_content.php?idcat=4307 [Abruf am 18.05.2021]

Reckahner Reflexionen (2017). Reckahner Reflexionen zur Ethik Pädagogischer Beziehungen. Reckahn: Rochow-Edition. <https://paedagogische-beziehungen.eu>

Sasse, A. & Schulzeck, U. (2021). Die pädagogischen und psychologischen Grundlagen der Differenzierungsmatrix. In: A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.), *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren* (S. 11-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmidt, Christin (2019). Formatives Assessment in der Grundschule: Konzept, Einschätzung der Lehrkräfte und Zusammenhänge. Wiesbaden: Springer

Schule im Aufbruch (o.J.). Toolkit Lernbüro. http://schule-im-aufbruch.de/wp-content/uploads/2020/12/schule-im-aufbruch\_toolkit\_lernbu%CC%88ro.pdf

Stahl-Morabito & Melzer (2018). Planungsmodelle für inklusiven Unterricht. In: MSW NRW (Hrsg.), *Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrerausbildung in NRW.* Tagungsdokumentation des NRW-Netzwerktreffens im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Essen am 23. November 2017, S. 13-16, [https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/herunterladen/der/datei/lehrerausbildung-pdf/von/perspektiven-und-herausforderungen-fuer-die-lehrerbildung-in-nrw-sonderausgabe-von-schule-nrw-04-2018/vom/msb/2864](https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/herunterladen/der/datei/lehrerausbildung-pdf/von/perspektiven-und-herausforderungen-fuer-die-lehrerbildung-in-nrw-sonderausgabe-von-schule-nrw-04-2018/vom/msb/2864%20) [Abruf 2.05.2021]

Stinken-Rösner, L., Rott, L., Hundertmark, S., Baumann, T., Menthe, J., Hoffmann, T., Nehring, A. & Abels, S. (2020). Thinking Inclusive Science Education from two Perspectives: inclusive Pedagogy and Science Education. In: *RISTAL*, 3, 30-45.

Traub, S. (2011). Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden. In: *Zeitschrift für Pädagogik 57* (1), 93-113.

Traub, S. (2022). *Projektarbeit erfolgreich gestalten: Über individualisiertes, kooperatives Lernen zum selbstgesteuerten Kleingruppenprojekt*. 2. akt. Aufl. Weinheim: Utb.

Wember, F. B. & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design of Learning. In: S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 57-72). Münster: Waxmann.

Wember, F. B. (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *64* (10), 380-388.

Werning, R. & Arndt, A.-K. (2015). Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In: E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 53-86). Stuttgart: Kohlhammer.