Schriftenreihe zur Daltonpädagogik
Heft 8

Lehrerausbildung an Schulen mit dem Schwerpunkt „Personalisiertes Lernen“

Referendarsausbildung und Dalton: Geht das?

Utz Klöppelt

Dalton Vereinigung Deutschland
Konrad-Adenauer-Allee 1
52477 Alsdorf

Inhalt

I Lehrerausbildung an Daltonschulen: Geht's noch? Das Problem
II Was geht? Möglichkeiten und Potenziale der Lehrerausbildung an Daltonschulen
III Fazit: Geht doch!
IV Ausblick: Bevor s/Sie gehen ...

I Lehrerausbildung an Daltonschulen: Geht's noch?

„Vielfalt" – so lautet nicht nur die Leitlinie des *Kerncurriculums* für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter (LAA) in Nordrhein-Westfalen, die sich durch insgesamt fünf Handlungsfelder zieht, in denen die LAA während der zweiten Phase der Lehrerausbildung Kompetenzen erwerben, ausbauen und vertiefen sollen. [1] Von Vielfalt geprägt sind auch die Organisationsformen des Schul- bzw. Unterrichtssystems, in dem und für das die LAA ausgebildet werden, selbst wenn nur Gymnasien und Gesamtschulen in den Blick gerückt werden.
Klarstes Indiz dafür ist wohl, dass immer mehr Schulen von der 45-Minuten-Stunde abrücken. In diesem Zusammenhang ist es nicht verwunderlich, dass die Genese der Zeiteinheit von 45 Minuten in diesen Zeiten wieder bewusst gemacht wird. [2] Da der Unterricht in Preußen nur noch vormittags stattfinden sollte, wurde die Unterrichtsstunde – vielerorts von 55 Minuten – per Erlass (1911) auf 45 Minuten gekürzt. Ein Gegner aus der Lehrerschaft äußerte sich kritisch:

„Galoppierende Schwindsucht! Freilich lässt's sich machen, [...]. Die Pensen werden erledigt, zweifellos, aber mich will bedünken, die Gefahr rückt nahe, dass wir Streckenarbeiter werden und dass ein zu hastiges Tempo die Harmonie des Unterrichts stört. Das Frage- und Antwortspiel, das heute schon m.E. viel zu eifrig betrieben wird, macht dann die Gedanken der Schüler noch unruhiger, die jungen Leute kommen noch weniger als jetzt zum Aussprechen und zum zusammenhängenden Reden. Geht das nicht auf Nerven? [...]" [3]

Während die Errechnung der Lehrerarbeitszeit und die Dauer einer regulären Prüfungsstunde der LAA noch an die 45-minütige Stunde gebunden ist, brechen Gymnasien und Gesamtschulen diesen Rhythmus auf, unterrichten ein Fach 55, 70 oder 90 Minuten lang, bieten Thementage ohne feste Zeiteinteilung an oder übertragen Schülerinnen und Schülern [4], etwa an Daltonschulen, mehr oder weniger die Verantwortung für die Organisation ihrer Lernzeit.
Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf dem „Personalisierten Lernen", [5] verknüpft mit der spätestens seit Hatties Studien zum Allgemeinplatz gewordenen Aussage „Auf den Lehrer kommt es an!" Denn auch an Schulen mit dem Schwerpunkt „Personalisiertes Lernen" wird deutlich, dass sich Rolle und Selbstverständnis des Lehrers ändern. Statt „Lehrer" hören und lesen wir nun oft Bezeichnungen wie „Lernberater", „Lernbegleiter", „Lerncoach" etc. Dabei gehen die Forderungen so weit, dass Lehrer Lernprozesse lediglich initiieren und begleiten, nicht Fächer unterrichten sollten und ein schärferes Bewusstsein für die Mühen des Lernens entwickeln sollten. [6]
Inzwischen ist ein Milieu entstanden, das international vernetzt ist und wesentliche Aspekte der neuen digitalen Kommunikationstechniken mit traditionellen Bildungszielen und (ehemals) reformpädagogischen Konzepten verknüpft, didaktische Modelle integriert und erweitert. Wer etwa dienstags den *„EdchatDE"* auf Twitter verfolgt, [7] der merkt schnell,

mit welcher Euphorie herkömmliche Strukturen zugunsten der allseits geforderten Individualisierung und Differenzierung reformiert werden wollen. *„Barcamps“*, auf denen reformerische Ideen von Schulpraktikern verhandelt werden, haben es inzwischen auch auf Bildungskongresse geschafft. [8] Darüber hinaus sind schulische Entscheidungsträger, Schulträger, Schulleiter, Lehrer und Dezernenten untereinander vielerorts derart vernetzt, dass sich Synergieeffekte ergeben: Schulleiter und Lehrer verschiedener Schulen besuchen sich gegenseitig, um Impulse für Schulentwicklung zu erhalten, aufzugreifen und jeweils für sich und ihre Schule zu modifizieren.
Die Lehrerausbildung hat sich diesen Veränderungen bis dato nur unsystematisch gestellt. Sehr wohl gehen Ausbilder auf Veränderungen ein, greifen diese für ihre Arbeit auf – vor allem im Bereich der Digitalisierung und ihrer Möglichkeiten. Eine systematische Auseinandersetzung damit, welche Herausforderungen und Aufgaben Schulen mit dem Schwerpunkt „Personalisiertes Lernen“ an die gegenwärtige und zukünftige Lehrerausbildung stellen, ist jedoch schwer zu finden.
„Geht’s noch?“ Können LAA an Daltonschulen bzw. Schulen mit dem Schwerpunkt „Personalisiertes Lernen“ im Rahmen der herkömmlichen Lehrerausbildung seitens der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) noch angemessen betreut werden? Oder, anders gewendet: *„Was geht?“* Welche besonderen Ausbildungschancen ergeben sich an Daltonschulen oder Schulen mit ähnlichen Organisationsformen? [9]
Die folgenden Überlegungen greifen einige der neuen Herausforderungen auf. Denn bisweilen besteht eine Diskrepanz zwischen unterrichtlichen Organisationsformen an Ausbildungsschulen und dem, was in den Kern- bzw. Pädagogik- und Fachseminaren der ZfsL bzw. den Studienseminaren vermittelt und erarbeitet wird.

II Was geht? Möglichkeiten und Potenziale der Lehrerausbildung an Schulen mit dem Schwerpunkt „Personalisiertes Lernen“ bzw. Daltonschulen

„Flipped Classroom“, *„fuzzy boundaries“* zwischen Daltonstunde und herkömmlicher Unterrichtsstunde, Lernberatung während einer Daltonstunde, all dies ist Alltag für die LAA an der ein oder anderen Daltonschule. Wenn dann aber der Fachleiter zum Unterrichtsbesuch eingeladen wird, dann wird doch wieder die herkömmliche Struktur des erarbeitenden Unterrichts gezeigt. Um es kurz zu machen: Dies geht (noch) an Daltonschulen.
Was geht aber noch? Vergegenwärtigt man sich die Handlungsfelder mit den konkretisierten Standards des *Kerncurriculums* für die Ausbildung der LAA in Nordrhein-Westfalen, dann wird schnell deutlich, dass viele der zu erwerbenden Kompetenzen und zu erreichenden Standards gerade an Daltonschulen besonders intensiv erworben werden können.
Ich gebe drei Beispiele: eines aus dem Handlungsfeld U[nterricht], ein anderes aus dem Handlungsfeld B[eraten] und *last, but not least*, eines aus dem Handlungsfeld S[ystem Schule]:

Handlungsfeld **U**[nterricht]	Zur erstgenannten Kompetenz in diesem Handlungsfeld heißt es: “Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.” Darauf folgen die konkretisierten Standards zur Kompetenz 1: „Die Absolventinnen und Absolventen - [...] planen und gestalten Unterricht unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität, - wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne aus, [...] - überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.“ [10] Wird dieser Standard auf die Ausbildungssituation an einer Daltonschule bezogen, dann wird schnell deutlich, dass er besonders gut erreicht werden kann, indem, Obiges hier konkretisierend, die Absolventinnen und Absolventen - ausgehend von der Leistungsheterogenität ihrer Lerngruppe, in ihren (fachbezogenen) Lernplänen für den Daltonunterricht Differenzierungsmaßnahmen für unterschiedliche Leistungsniveaus durch unterschiedliche Aufgaben, Materialien etc. einplanen, - den Unterricht in fachhomogenen Daltonstunden bzw. Kernfach-Daltonstunden (vgl. Abb., S. 7) durchführen, - bei individuellem Förderbedarf Inhalte, Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen adressatengerecht in den Lernplänen ausweisen bzw. dort Förderbedarf kennzeichnen, ggf. Aufgaben ergänzen (individualisierter bzw. personalisierter Lernplan), wie es etwa in den Lernplänen für das Fach Englisch in der Erprobungsstufe am Gymnasium der Stadt Alsdorf typisch ist, - basierend auf der Reflexion ihres Unterrichts und einer Diagnose der Ergebnisse des Daltonunterrichts Lernpläne immer wieder modifizieren. Durch die mittelfristige Planungsebene, die mit den Lernplänen durch die Schule verbindlich eingefordert ist, agieren die Absolventinnen und Absolventen auf einer soliden planerischen Basis und können leicht eine Passung der Lernbedürfnisse und Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler mit dem (Dalton-)Unterricht herstellen.

Handlungsfeld **B**[eraten]	Zu Kompetenz 7 heißt es in diesem Handlungsfeld: “Kompetenz 7 [...]: Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende [...].” Konkretisierte Standards zur Kompetenz 7: „Die Absolventinnen und Absolventen - setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion und - kooperieren bei Diagnostik, Förderung und Beratung inner- und außerschulisch mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen.“ [11] Auch mittels dieses Beispiels kann deutlich gemacht werden, dass die LAA vor allem an Daltonschulen mit entsprechend institutionalisierten Beratungs- und Unterrichtsformen (Mentoren- und Daltonstunden) besonders intensiv ausgebildet werden können. Konkret bedeutet dies, dass die Absolventinnen und Absolventen - durch Beratungssituationen im Daltonunterricht und in der Mentorenstunde [12] klar zwischen Beratungs- und Beurteilungsfunktion trennen lernen, - in Beratungssituationen im Daltonunterricht und in der Mentorenstunde verschiedene Beratungsformen einsetzen (sh. unten), die den Schülerinnen und Schülern zu mehr Selbstständigkeit verhelfen, - in institutionalisierten Formen wie Daltonunterricht und Mentorenstunde personengerecht fördern bzw. diagnostizieren und - durch die Einrichtung eines Systems der Lernberatung (Mentorenstunde) stets Rücksprache mit den Kolleginnen und Kollegen halten. Die LAA benötigen insbesondere zur Beratung in fachheterogenen Daltonstunden eine Kenntnis von verschiedenen Beratungsinstrumenten, von Unterstützungsmöglichkeiten beim Initiieren von Lernprozessen bzw. motivationalen und volitionalen Kompetenzen der Schüler, von Methoden zur Begleitung von Lernprozessen. Zudem sollten die LAA Kenntnisse systemischer Beratung erwerben können, damit sie die Schüler beim Erkennen ihres Beratungsbedarfs, ihrer Fehler, beim Erkennen ihrer Lernhürden und möglicher Lösungswege unterstützen können.

Diese Beispiele verdeutlichen in aller Kürze, dass die im *Kerncurriculum* postulierten Kompetenzen und konkrektisierten Standards zwar auch mit anderen, eher herkömmlichen schulischen Organisationsformen erreichbar sind, dass die Ausbildung an Schulen mit dem Schwerpunkt „Personalisiertes Lernen“ in den dargestellten Handlungsfeldern jedoch besonders zielführend und ertragreich verlaufen dürfte.
Ein weiteres Beispiel aus dem Handlungsfeld S[ystem Schule] ergänzt diese Feststellung. Dass die LAA an Daltonschulen mit einer klaren und festen Verankerung kollegialer Zusammenarbeit (z.B. an Lernplänen, schriftlichen Arbeiten) besondere Einblicke in kooperative Formen ihres Berufslebens erhalten können, dürfte selbstverständlich sein. Auch an anderen Schulen ist dies möglich, doch – zumindest am Gymnasium der Stadt Alsdorf – ist die Kooperation derart institutionalisiert, dass sie sich den LAA geradezu aufdrängt. Die Nutzung digitaler Kommunikationstechnologien (z.B. *OneNote*, Lernplanarchive) an vielen Schulen mit dem Schwerpunkt „Personalisiertes Lernen“ erleichtert den LAA die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, denn i.d.R. organisieren Kollegen eines Faches oder einer Jahrgangsstufe die Online-Präsenz von Materialien und Lernplänen arbeitsteilig. Das Lehrer-Stereotyp des gymnasialen Einzelkämpfers ist u.a. an Daltonschulen kaum oder gar nicht auszumachen.
Im Bereich der Schulentwicklung können die LAA an Daltonschulen zudem i.d.R. besondere Erfahrungen sammeln. Marianne Haun fordert dazu in ihrem Beitrag „Schulentwicklung als Aufgabe der Lehrerausbildung“:

„Da Schulen vor Ort engagierte Lehrerinnen und Lehrer brauchen, die nicht nur verordnete Umbaumaßnahmen durchführen, sondern sich an der Entwicklung schulischer Veränderungskonzepte aktiv beteiligen, ist die Förderung des eigenen Bildungs- und Professionalisierungsprozesses innerhalb der Lehrerausbildung eine Grundvoraussetzung, aus der die aktive Mitgestaltung am Umbau des Schulsystems erwachsen kann.“ [13]

in Kompetenz 11 des Handlungsfeldes S des *Kerncurriculums* für die Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen wird diese Forderung insofern umgesetzt, als dass „Lehrerinnen und Lehrer [... sich] an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben [beteiligen]“. [14] Der dazu formulierte Standard fordert den LAA – angesichts ihrer kurzen Ausbildungszeit, in der sie ihre Schule kennenlernen können – einiges ab: „Die Absolventinnen und Absolventen wenden Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung an.“ [15] Auch dies ist, wohlgemerkt, an vielen Schulen möglich. Wenn die LAA diesen Standard aber nicht an Daltonschulen, an denen Schulentwicklung besonders zum schulischen Selbstverständnis gehört, erreichen können, wo dann?

III Fazit: Geht doch!

Die obigen Ausführungen, die sicher noch ergänzt werden könnten, machen beispielhaft deutlich: Es geht! Die Ausbildung von LAA an Daltonschulen bzw. an Schulen mit dem Schwerpunkt „Personalisiertes Lernen“ ist – gemessen an den Kompetenzen und Standards des *Kerncurriculums* der *OVP* aus Nordrhein-Westfalen – möglich.
Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass Daltonschulen beispielsweise in den Handlungsfeldern U, B und S besondere Angebote (Mentorenstunde, Daltonunterricht) vorweisen, die es den LAA sogar erleichtern, die zitierten Kompetenzen zu erwerben und die obig angeführten Standards zu erreichen (vgl. Anhang 1 und Anhang 2).
Was geht nicht (mehr)? Gewisse Einschränkungen müssen jedoch gemacht werden mit Bezug auf die (herkömmliche) Form des erarbeitenden Unterrichts, der i.d.R. innerhalb einer 45- bis 60-Minutenstunde durchgeführt wird. Zumeist ist es diese Form des Unterrichts, den die LAA ihren Fachleitern der ZfsL bzw. Ausbildungsseminare zu einem Unterrichtsbesuch zeigen. Nach wie vor können die LAA von den Ausbildungslehrern ihrer Schule dazu Anleitung im Klassen- bzw. Kursunterricht bekommen und auch diesen Standard mit der herkömmlichen Organisation eines

Lernprozesses, gedrängt in 45- bis 60 Minuten, erreichen. Doch sollten Daltonschulen bzw. Schulen mit dem Schwerpunkt „Personalisiertes Lernen“ im Rahmen von Schulentwicklung Personalisierung bzw. Differenzierung und Konzepte wie *„flipped classroom“* oder fachhomogene Daltonstunden weiter verfolgen (vgl. Abbildung unten), dann schwinden diese Möglichkeiten.

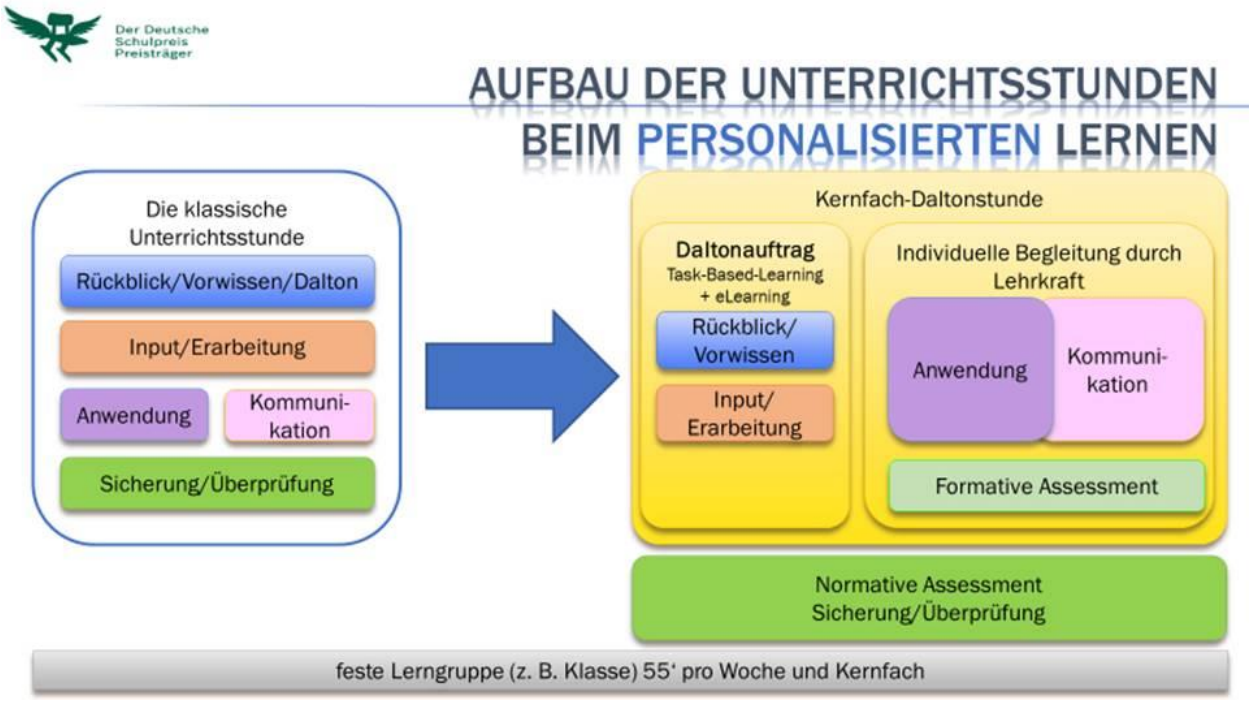

Abb.: Von der klassischen Unterrichtsstunde zur fachhomogenen Daltonstunde, von Wilfried Bock (Schulleiter des Gymnasiums der Stadt Alsdorf)

IV Ausblick: Bevor s/Sie gehen ...

Der Ausblick ist angesichts des obigen Fazits klar: Daltonschulen eignen sich für die Ausbildung der LAA. Wenn jedoch die Schulentwicklung ausgetretene Pfade verlässt und den noch nicht vor allzu langer Zeit eingeschlagenen Weg weiter in Richtung „Personalisiertes Lernen“ – in Verantwortung für Staat und Gesellschaft – geht, dann wird die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der ZfsL und Studienseminare bezüglich der Unterrichtsbesuche bzw. der Abschlussprüfung und der schulischen Praxis größer. In solch einem Fall gibt es nur zwei Alternativen: entweder kommen Daltonschulen als Ausbildungsschulen nicht mehr in Frage, *„sie gehen“*, oder aber die Seminare passen sich den schulischen Bedingungen an, die die LAA in ihrer Schule, „auf dem Platz“, vorfinden.
Wenn ich eine Prognose wagen dürfte, dann hielte ich Ersteres für unwahrscheinlich, auch unerwünscht. Denn auch Gymnasien und Gesamtschulen implementieren bereits Elemente von Daltonschulen und lassen sich von Organisationsformen des „Personalisierten Lernens“ in ihrer Schulentwicklung anregen, so dass die ZfsL in der ein oder anderen Form darauf reagieren dürften.
Letzteres ist wünschenswert: Es wären doch zumindest einige Modifikationen der Ausbildung möglich, um den schulischen Bedingungen einiger LAA gerecht zu werden, z. B.:

- Analog zum demnächst verbindlichen „Medien-UB“ könnte es optional oder ergänzend einen UB (durch Fach- oder Schulleitung) geben, der besonderen Organisationsformen

der Schule des LAA Rechnung trägt: z.B. durch einen Besuch während einer (fachhomogenen) Daltonstunde. Zu beobachten und zu beurteilen wären dabei z.B. die Gestaltung der Lernumgebung, der Lernplan, vor allem aber die Anwendung von Methoden zur Diagnose, Anleitung, Beratung, Unterstützung der Schüler.

- Obiges hieße, dass ggf. weitere Standards (zu den schon vorhandenen Handlungsfeldern der Lehrerausbildung) ergänzt oder vorhandene fokussiert werden müssten (vgl. rot markierte Ergänzungen, Anhang 2).
- Im Sinne des „pädagogischen Doppeldeckers“ [16] ließe sich Personalisierung auch in der ein oder anderen Ausbildungsphase stärker implementieren, z.B. mit personenbezogenen, heißt hier v.a. auf die jeweiligen schulischen Bedingungen bezogenen, kompetenzentwickelnden Aufgaben für die LAA (in der niedersächsischen Ausbildung als „KEA“ (Kompetenzentwicklungsaufgabe) bekannt). [17]
- Im Sinne einer sinnvollen und effizienten Kooperation von Studienseminar bzw. ZfsL und Schule sowie der im *Kerncurriculum* (NRW) geforderten Festlegung von Priorisierungen in der Ausbildung durch die an der Ausbildung der LAA Beteiligten [18] sollten – an der Ausbildungsschule – Einführungsfortbildungen bzw. -kurse in die Spezifika der jeweiligen Ausbildungsschule angeboten werden, selbstverständlich aber nicht nur für die LAA, sondern auch für neue Kollegen, die nicht an der Schule ausgebildet wurden.

Last, but not least: Wer das Schulsystem gut kennt, der wird wissen, dass sich aus der Kooperation von Seminar und Schule auch Qualitätssicherung und -steigerung von Schule und Unterricht ableiten lässt. Zum einen wird in den Seminaren eine stärkere Auseinandersetzung mit Schulentwicklung und ihrer Anschlussfähigkeit an Lern- und Bildungstheorien stattfinden, zum anderen wird schulischer Unterricht weiter professionalisiert werden, z.B. durch einen stärkeren Fokus auf personalisierte Beratung und Unterstützung in Daltonstunden.

Wie also sollte die Lehrerausbildung auf die vielfältige, weiterentwickelte und sich weiter entwickelnde Schullandschaft an Gymnasien und Gesamtschulen reagieren? Ich zitiere dazu die Leitlinie des *Kerncurriculums* für die Ausbildung der LAA in Nordrhein-Westfalen und mag sie auf die Lehrerausbildung beziehen: [19]

„Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“!

Über den Verfasser:

Utz Klöppelt ist Lehrer für die Fächer Geschichte und Englisch am Gymnasium der Stadt Alsdorf und bildet Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Ausbildungsseminar Geschichte und Kernseminar des ZfsL Düren aus. Vorher war er in Niedersachsen am Studienseminar Osnabrück als mitwirkender Fachleiter für Geschichte tätig.

Fußnoten

[1] *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*, Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (NRW) vom 02.09.2016, S. 2.

[2] Vgl. Robert Kluth. „Warum hat eine Schulstunde 45 Minuten?“, auf: *DHM-Blog. Geschichte(n) aktuell*, vom 15.08.2018, URL: https://www.dhm.de/blog/2018/08/15/geschichten-aktuell-warum-hat-eine-schulstunde-45-minuten/ (Stand: 11.09.2018).

[3] *Korrespondenblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand* (1911), Nr. 19, S. 262, hier zit. nach: Robert Kluth. „Warum hat eine Schulstunde 45 Minuten?“, auf: *DHM-Blog. Geschichte(n) aktuell*, vom 15.08.2018, URL: https://www.dhm.de/blog/2018/08/15/geschichten-aktuell-warum-hat-eine-schulstunde-45-minuten/ (Stand: 11.09.2018).

[4] Auf eine geschlechterdifferenzierte Schreibweise wird im Folgenden aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichtet.

[5] Vgl. Johannes Zylka (Hg.). *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens*, Weinheim, Basel: Verlagsgruppe Beltz; 2017.

[6] Vgl. Margret Ruep. „Bildung als Grundlage für ein demokratisches Gemeinwesen“, in: Johannes Zylka (Hg.). *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung*, Weinheim, Basel: Verlagsgruppe Beltz; 2017, S. 21f.

[7] Gemeint ist der seit 2013 bestehende Chat auf *Twitter* „für Lehrer(innen) und Bildungsmenschen und Interessierte“, URL: https://twitter.com/edchatde?lang=de (Stand: 11.08.2018).

[8] Z.B. auf den Bildungskongress des Verbandes Bildungsmedien in Köln, April 2018, URL: https://www.bildungsmedien.de/index.php/veranstaltungen/bildungskongresse/item/3144-bildungskongress-2018-koeln (Stand: 11.08.2018).

[9] Vgl. Ruth Elvers und Martin Wüller. „Das Unterrichtskonzept am Gymnasium Alsdorf: Dalton!“, Heft 2 der *Schriftenreihe zur Daltonpädagogik*, hg. von der Dalton Vereinigung Deutschland e.V.; 2016.

[10] *Kerncurriculum*, NRW 2016, S. 4.

[11] Ebd., S. 8.

[12] Mit “Mentorenstunde” ist eine individualisierte Lernberatung gemeint, in der in einem Vier-Augen-Gespräch zwischen Mentor und Schüler Erfolge, Schwierigkeiten und Probleme besprochen, reflektiert und mit konkreten Zielvereinbarungen verknüpft werden.

[13] Marianne Haun. „Schulentwicklung als Aufgabe der Lehrerausbildung“, in: Gislinde Bovet und Volker Huwendiek (Hg.). *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf*, 8. Auflage, Berlin: Cornelsen Verlag; 2014, S. 590.

[14] *Kerncurriculum*, NRW 2016, S. 9.

[15] Ebd.

[16] Vgl. Diethelm Wahl. *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, 2. Auflage mit Methodensammlung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; 2006, S. 62ff.

[17] Vgl. „Kriterienraster zur Synchronisation der Kompetenzentwicklungsaufgaben (KEA)“, URL: https://www.studienseminar-lueneburg.de/seminarprogramm/kea/kriterienraster_kea.pdf (Stand: 11.08.2018).

[18] Vgl. *Kerncurriculum*, NRW 2016, S. 2.

[19] Ebd., S. 3.

Literaturverzeichnis

Elvers, Ruth und Wüller, Martin. „Das Unterrichtskonzept am Gymnasium Alsdorf: Dalton!“, Heft 2 der *Schriftenreihe zur Daltonpädagogik*, hg. von der Dalton Vereinigung Deutschland e.V.; 2016.

Haun, Marianne. „Schulentwicklung als Aufgabe der Lehrerausbildung“, in: Gislinde Bovet und Volker Huwendiek (Hg.). *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf*, 8. Auflage, Berlin: Cornelsen Verlag 2014, 575-597.

Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen, Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 02.09.2016.

Kluth, Robert. „Warum hat eine Schulstunde 45 Minuten?“, auf: *DHM-Blog. Geschichte(n) aktuell*, vom 15.08.2018, URL: https://www.dhm.de/blog/2018/08/15/geschichten-aktuell-warum-hat-eine-schulstunde-45-minuten/ (Stand: 11.09.2018).

Ruep, Margret. „Bildung als Grundlage für ein demokratisches Gemeinwesen“, in: Johannes Zylka (Hg.). *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens*, Weinheim, Basel: Verlagsgruppe Beltz; 2017, 10-24.

Wahl, Diethelm. *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, 2. Auflage mit Methodensammlung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; 2006.

Zylka, Johannes (Hg.). *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens*, Weinheim, Basel: Verlagsgruppe Beltz; 2017

Anlage 1

Beobachtungsbogen bzw. Gütekriterien für Unterricht und Ausbildung an Schulen mit dem Schwerpunkt Personalisiertes Lernen

Der unten dargestellte Beobachtungsbogen listet Gütekriterien für Unterricht und Ausbildung an Daltonschulen bzw. Schulen mit dem Schwerpunkt „Personalisiertes Lernen“ auf.

Kriterien der Liste gehen zurück auf (zitiert, adaptiert und / oder angeregt):
- den Unterrichtsbeobachtungsbogen (UBB) der QA NRW (vom 20.7.2017),
- die Kompetenzerwartungen des *Kerncurriculums* zur *OVP* (NRW 2016),
- die Überlegungen des Verfassers.

Es handelt sich um einen Maximalkatalog (Stand: September 2018), der in Abstimmung mit der individuellen schulischen Situation gekürzt, ergänzt oder adaptiert werden sollte. Je nach schulischem Schwerpunkt werden die ein oder anderen Kriterien prioritär an Unterricht und Ausbildung angesetzt werden können, andere aufgrund schulischer bzw. unterrichtlicher Rahmenbedingungen unberücksichtigt bleiben (müssen).

Gegliedert ist der Bogen nach den Handlungsfeldern des *Kerncurriculums* der *OVP* (NRW 2016).[1]

Handlungsfeld U(nterricht)

U1	**Personalisierung / Differenzierung (allgemein)**	**trifft zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
1	Das Lernangebot bietet sowohl eine antizipierte als auch kalkulierte Herausforderung für jede Schülerin und jeden Schüler – in anderen Worten: Das Lernangebot berücksichtigt individuelle Bedürfnisse und individuelle Lernvoraussetzungen, Lernhindernisse und Lernfortschritte.				
2	Das Lernangebot berücksichtigt flexible Ein- und Ausstiege.				
3	Es wird nach Umfang bzw. Zeit differenziert.				
4	Es wird nach Niveau differenziert.				
5	Die Schülerinnen und Schüler reflektieren die Passung von Lernangeboten zu ihren Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen.				
6	Die Lehrkraft reflektiert die Passung von Lernangeboten zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.				

[1] *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*, Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 02.09.2016.

7	Die Schülerinnen und Schüler formulieren in Absprache mit ihrem Lernbegleiter verbindliche individuelle Entwicklungsziele und legen die Maßnahmen zur Realisierung der Ziele fest.				

U2	**Individuelle Lernwege**	**trifft zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
1	Der Unterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine Mitgestaltung der Planung.				
2	Die Lehrkraft regt unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützt sie.				
3	Die Lernwege bzw. Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sind klar strukturiert.				
4	Die Schülerinnen und Schüler entscheiden über das Vorgehen in Arbeitsprozessen mit.				
5	Die Schülerinnen und Schüler wählen Aufgaben und Themen mit Bezug auf persönliche (Lern-)Bedürfnisse aus.				
6	Die Schülerinnen und Schüler erhalten Hinweise und ggf. Unterstützung zur selbstständigen Strukturierung ihrer Lernwege.				
7	Die Schülerinnen und Schüler setzen nach Neigung und Notwendigkeit individuelle Schwerpunkte.				
8	Individuelle Lernwege sind zeitlich begrenzt.				
9	Die Lehrkraft diagnostiziert den individuellen Lernprozess.				
10	Die Lehrkraft leitet in Absprache mit der Schülerin bzw. dem Schüler bei Schwierigkeiten und Hindernissen im Lernprozess verbindliche zielführende Maßnahmen (z.B. mit Blick auf das Zeitmanagement, die Wahl der Lehrkraft) ein.				
11	Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihr Vorgehen bzw. ihre Ergebnisse.				

U4 / L1	**Transparenz und Klarheit**		**trifft zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
1	Transparenz und Klarheit sind gegeben in Bezug auf	Unterrichtsziele.				
2		Unterrichtsgegenstände.				
3		Vorgehensweisen.				
4		Aufgabenstellungen.				
		Lernwege.				
5		Lehrerrolle.				
6		Schülerrolle.				
7		Lernumgebung.				
8		Anforderungen.				
9		Leistungsbewertung.				

U5 / L2 / L 3	Aufgaben	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1	Lern- und Prüfungsaufgaben sind unterscheidbar.				
2	Die Lernaufgaben ermöglichen die Initiierung von Lernprozessen.				
3	Die Lernaufgaben variieren zwischen geschlossenen und offenen Aufgabentypen.				
4	Die Lernaufgaben beziehen sich auf unterschiedliche Lernbedürfnisse.				
5	Der Anforderungsgrad der jeweiligen Lernaufgabe ist klar erkennbar und wird adressatengerecht gekennzeichnet.				
6	Die Lernaufgaben weisen eine angemessene Progression bzw. einen angemessenen Schwierigkeitsgrad auf.				
7	Kompetenzbereiche von Aufgaben und Projekten sind für die Schülerinnen und Schüler klar erkennbar, d.h. adressatengerecht formuliert und gekennzeichnet.				
8	Die Aufgabenstellungen sind kriterien- und adressatengerecht konzipiert und formuliert.				

U6	Lern- und Lehrzeit	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1	Der Unterricht beginnt und endet pünktlich.				
2	Die Lehrkraft definiert Zeitabschnitte auf einer kurz-, mittel- und langfristigen Planungsebene, indem er Lernpläne für die Schülerinnen und Schüler erstellt.				
3	Die Schülerinnen und Schüler strukturieren ihre Lernzeit, auch innerhalb einer Unterrichtsstunde, eigenverantwortlich.				
4	Die Lehrkraft diagnostiziert Unterstützungsbedarf bei der selbstständigen Strukturierung der Lernzeit durch die Schülerinnen und Schüler.				
5	Bei Bedarf unterstützt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler in der Strukturierung der Lernzeit.				
6	Unnötiger Zeitverlust im Verlauf der Arbeitsprozesse wird von Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkraft vermieden.				
7	Input- und outputorientierte Phasen sind für die Schülerinnen und Schüler klar voneinander unterscheidbar.				
8	Die Lehrkraft reduziert Instruktionen auf ein notwendiges Maß.				

U7	Medien bzw. Arbeitsmittel	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1	Die Lehrkraft stellt den Schülerinnen und Schülern eingeplantes Lernmaterial (mindestens) eine Lernwoche vor der vorgesehenen Bearbeitungszeit zur Verfügung.				
2	Im Lernraum stehen den Lernenden notwendige und fachspezifische Arbeitsmittel (Schulbuchexemplar(e), Wörterbücher, Atlanten etc.) zur freien Verfügung.				
3	Die Lehrkraft stellt Material auf digitalen Lernplattformen adressatengerecht bereit.				
4	Die Lehrkraft variiert Mediengattungen den Inhalten, Themen und Zielsetzungen angemessen.				
5	Digitale Mediengattungen werden berücksichtigt.				
6	Für die Verwendung digitaler Inhalte steht die notwendige technische Ausstattung zur Verfügung.				

U8	Problemorientierung bzw. Thematisierung	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1	Ein sinnstiftender Kontext wird deutlich.				
2	Der Unterricht zielt auf die Bearbeitung von Problemstellungen.				
3	Zur Bearbeitung von Problemstellungen setzen die Schülerinnen und Schüler Problemlösungsstrategien an.				

U9 / L 1	Lernumgebung	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1	Die architektonische Lernumgebung (Raumgestaltung bzw. Inneneinrichtung) ist der Form des Lernens (Input, selbstständiges Lernen, Präsentieren, Diskutieren, Lesen etc.) angemessen.				
2	Die organisatorische Gestaltung der Lernumgebung ermöglicht es den Lehrkräften, möglichst viel Lernzeit mit den Schülerinnen und Schülern verbringen zu können.				
3	Die Schülerinnen und Schüler wählen sich ihre Lernumgebung bzw. ihre Lehrkraft (für begrenzte Zeitabschnitte) selbst aus.				
4	Die notwendigen Arbeits- und Lernmaterialien stehen den Schülerinnen und Schülern zur freien Verfügung.				
5	Die Bereitstellung und Ordnung der Arbeits- und Lernmaterialien ist der Methodik des Lernens (z.B. forschend-entdeckendes Lernen,				

	lernzielorientiertes Lernen, Üben, Kompetenzförderung) angemessen.				
6	Die digitale Lernumgebung ist der jeweiligen Lernform bzw. -methodik angemessen.				
7	Lernprodukte sind sichtbar.				
8	Es stehen Zeit und Raum für das persönliche vertrauliche Gespräch zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern und dem Lernbegleiter zur Verfügung.				
9	Der störungsfreie Ablauf einer (alternativen) Prüfung ist gewährleistet.				

U10	**Unterrichtsklima / Lernatmosphäre**	**trifft zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
1	Der Unterricht ist geprägt ist von einem respektvollen Umgang miteinander.				
2	Regeln für den Umgang miteinander sind gemeinsam erarbeitet.				
3	Regeln für den Umgang miteinander werden umgesetzt.				
4	Die Lehrkraft bezieht Schülerinnen und Schüler unabhängig von personenbezogenen Merkmalen wie Geschlecht, Herkunft etc. gleichermaßen in den Unterricht ein.				
5	Die Schülerinnen und Schüler signalisieren de Lehrkraft und / oder Mitschülerinnen und Mitschülern, wenn sie Unterstützung im Lernprozess benötigen.				
6	Die Lernatmosphäre erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, nicht zu verbergen, was sie nicht können, sondern zu zeigen, was sie noch nicht können oder verstehen.				
7	Fehler werden als Chance zum Lernen verstanden.				
8	Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eine konstruktive Haltung zu Fehlern.				
9	Die Lehrkraft sorgt für eine klare Zielorientierung.				
10	Die Schülerinnen und Schüler verfolgen ein klares und transparentes Unterrichtsziel.				
11	Die Lehrkraft verzichtet auf Druck.				
12	Die Lehrkraft nutzt Möglichkeiten positiver Verstärkung.				
13	Den Schülerinnen und Schülern werden Angebote zur Selbst-, *„peer-to-peer“*- und / oder Lehrkraft-Kontrolle und -Rückmeldung gemacht.				

U11	Kooperatives Lernen	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1	Die Schülerinnen und Schüler sind mit den Regeln bzw. Organisationsformen einer gestalteten Partner- bzw. Gruppenarbeit vertraut.				
2	Die Partner- bzw. Gruppenarbeit fördert den Erwerb inhaltsbezogener Kompetenzen.				
3	Die Schülerinnen und Schüler arbeiten zielorientiert mit einem Lernpartner / einer Lernpartnerin bzw. in der Gruppe.				
4	Die Partner- bzw. Gruppenarbeit unterstützt den Erwerb kooperativer Kompetenzen.				
5	Die Lehrkraft bereitet den Schülerinnen und Schülern bedarfsabhängig Angebote zur Förderung von Methoden des kooperativen Lernens und Arbeitens.				
6	Die Arbeitsergebnisse (Lernprodukte) werden so gesichert, dass die Schülerinnen und Schüler darüber verfügen können.				

U12	Lernen im Plenum	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1	Plenumsarbeit findet statt.				
2	Plenumsarbeit wird mit Rücksicht auf die unterschiedlichen Lernwege und Lernzeiten der Schülerinnen und Schüler angeboten.				
3	Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich an der Plenumsarbeit.				
4	Die Schülerinnen und Schüler bringen Ergebnisse des eigenverantwortlichen Lernens in das Plenum ein.				
5	Im Plenum präsentierte Lernprodukte werden ausgehandelt.				
6	Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich aufeinander.				
7	Die Arbeitsergebnisse werden so gesichert, dass die Schülerinnen und Schüler darüber verfügen können.				

U13	Lehrerrolle	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
1	Die Lehrkraft agiert als verlässliche Ansprechpartnerin / verlässlicher Ansprechpartner im Lernprozess.				

Handlungsfeld L(ernen und Leisten)

L1	**Individualisierung von Lernkontrollen**	**trifft zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
1	Die Schülerinnen und Schüler legen den Zeitpunkt ihrer Lernkontrolle selbst oder in Absprache mit der Lehrkraft fest.				
2	Die Lehrkraft legt einen letzten Termin zum Ablegen einer Lernkontrolle fest.				
3	Die Schülerinnen und Schüler können kompetenzbezogene Prüfungsteile mit unterschiedlichen Anforderungsbereichen zu selbst gewählten, unterschiedlichen Zeiten ablegen.				
4	Die Lehrkraft kennzeichnet den Anforderungsbereich der jeweiligen Prüfungsaufgabe klar und adressatengerecht.				
5	Die Lehrkraft plant alternative Prüfungsformen (z.B. mündliche Prüfungen mit variierender Sozialform) ein.				
6	Der störungsfreie Ablauf einer (alternativen) Prüfung ist gewährleistet.				
7	Die Lehrkraft nutzt elektronische Überprüfungen zur Zeitersparnis (für die Lehrkraft) und Flexibilisierung der Terminierung (für die Schülerinnen und Schüler).				

L2	**Transparenz und Klarheit**	**trifft zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
1	Transparenz und Klarheit sind gegeben in Bezug auf Kriterien der Leistungsbewertung.				
2	Die Lehrkraft legt einen adressatengerecht formulierten Erwartungshorizont zu Prüfungsaufgaben vor.				
3	Die Schülerinnen und Schüler greifen auf einen adressatengerecht formulierten Erwartungshorizont zu ihren Prüfungsaufgaben zurück.				
4	Prüfungsaufgaben sind klar von Lernaufgaben unterscheidbar.				

L3	**Lernziele und Kompetenzen**	**trifft zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
1	Die Lehrkraft ordnet fachliche Inhalte graduierten und prozessual angelegten Kompetenz- und Anforderungsbereichen zu.				
2	Kompetenzbereiche von Aufgaben und Projekten sind für die Schülerinnen und Schüler klar erkennbar, d.h. adressatengerecht formuliert und gekennzeichnet.				
3	Signifikante Kompetenzbereiche (Soll-Zustand) sind separat überprüfbar.				

Handlungsfeld B(eratung)

B1	**(Eigen-)Verantwortung im Lernprozess / selbstgesteuertes / autonomes Lernen**	**trifft zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
1	Die Schülerinnen und Schüler werden im Prozess der Erkenntnis ihrer Stärken und ihres Entwicklungspotenzial angeleitet und / oder beraten.				
2	Es bestehen Angebote zur Förderung der motivationalen Haltung der Schülerinnen und Schüler, die Lern- und Leistungsbereitschaft wird gestärkt.				
3	Den Schülerinnen und Schülern werden Angebote zur Förderung von Methoden des selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens gemacht.				
4	Die Schülerinnen und Schüler werden schrittweise zu eigenverantwortlichem Handeln befähigt.				

B2	**Beratung und Unterstützung**	**trifft zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
1	Die Lehrkraft unterscheidet bedarfs- und situationsgerecht zwischen verschiedenen Beratungsformen (Anleiten, Unterstützen, Instruktion).				
2	Die Lehrkraft kooperiert bei Diagnostik, Beratung. Empfehlung und Förderung mit Kolleginnen und / oder Kollegen.				
3	Die Lehrkraft zeigt den Schülerinnen und Schülern auf der Basis von Bewertungen bzw. Beurteilungen adressatengerecht Perspektiven für das weitere Lernen auf.				

Handlungsfeld S(ystem Schule)

S1	**Im System Schule mit anderen zusammenarbeiten**	**trifft zu**	**trifft eher zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft nicht zu**
1	Die Lehrkraft kooperiert mit Kolleginnen und / oder Kollegen und Eltern mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler.				
2	Die Lehrkraft kooperiert mit Fachkolleginnen und / oder Fachkollegen der jeweiligen Jahrgangsstufe (z.B. arbeitsteilige Unterrichtsvorbereitung (schriftliche Lernkontrollen, Material etc.).				
3	Die Lehrkraft kooperiert mit Kolleginnen und / oder Kollegen der jeweiligen Jahrgangsstufe mit Blick auf fächerverbindendes und / oder fächerübergreifendes Lernen.				
4	Die Lehrkraft wirkt problembezogen und konstruktiv an schulischen Entwicklungsprozessen mit.				
5	Die Lehrkraft wirkt problembezogen und konstruktiv an fachlichen Entwicklungsprozessen mit.				
6	Die Lehrkraft dokumentiert für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse.				

Anlage 2

Priorisierung der Kompetenzentwicklung an Daltonschulen auf der Basis des *Kerncurriculums*

Das *Kerncurriculum* zur *OVP* (2016) konfiguriert den Rahmen zu Kooperation und Aufgabenverteilung für die an der Ausbildung Beteiligten. Zum Kompetenzerwerb der LAA werden von Schule, ZfsL und LAA Priorisierungen abgestimmt und festgelegt:

„Ausgewählte Handlungssituationen (und Erschließungsfragen) dienen den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern (LAA) als Zugang und Orientierung, den selbstverantworteten Kompetenzerwerb zu erfahren bzw. zu leisten; hierbei erhalten sie von Schule/n und den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) Anleitung, Unterstützung und Begleitung. Die an der Ausbildung Beteiligten stimmen sich dabei – auf der Grundlage der Vorgaben durch das Kerncurriculum – ab, legen Priorisierungen fest und wirken zusammen.“ (*KC* zur *OVP* 2016: 2)

LAA können gerade an Daltonschulen oder Schulen mit dem Schwerpunkt „Personalisiertes Lernen“ besondere Kompetenzen entwickeln, die an Schulen mit anderen Schwerpunkten aufgrund (unterrichts-)organisatorischer Rahmenbedingungen weniger oder kaum entwickelbar sind. Die besonders an Daltonschulen entwickelbaren Kompetenzen sind auf der Basis, die das *KC* vorgibt, unten aufgeführt.

Die folgenden Angaben sind entnommen aus dem *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen. Anlage zu: Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 02.09.2016 – 423-6.05.07.03-134940*, hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, 2016, S. 1-9.

Leitlinie Vielfalt

Lehrerinnen und Lehrer
- planen und gestalten herausfordernde Lernsituationen für alle Lernenden.

Handlungsfeld U(nterricht)

Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
Die Absolventinnen und Absolventen
- (...) planen und gestalten Unterricht unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität,
- wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne aus,
- (...)
- überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.

Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
Die Absolventinnen und Absolventen
- regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie,

- (...),
- stärken bei Schülerinnen und Schülern ihre Lern- und Leistungsbereitschaft (...).

Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
Die Absolventinnen und Absolventen
- (...)
- vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.

Kompetenz 4 (...): Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren der Entwicklung des Lernens von Schülerinnen und Schülern und für Schülerinnen und Schüler und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
Die Absolventinnen und Absolventen
- (...),
- unterstützen individuell und arbeiten mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler vertrauensvoll zusammen (...).

Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer kennen Unterrichtsformen mit dem Schwerpunkt Personalisiertes Lernen und wenden diese (in Abhängigkeit von den schulischen Rahmenbedingungen) an.[2]
Die Absolventinnen und Absolventen
- ***planen mittel- und längerfristige Unterrichtszusammenhänge mit einem Wechsel von individualisierter bzw. differenzierter Wochenplanarbeit und Plenumsarbeit (z.B. durch die Erstellung von Lernplänen),***
- ***formulieren in Absprache mit Schülerinnen und Schülern verbindliche individuelle Entwicklungsziele und legen die Maßnahmen zur Realisierung der Ziele fest,***
- ***geben Schülerinnen und Schüler Hinweise und Unterstützung zur selbstständigen Strukturierung ihrer Lernwege,***
- ***unterstützen die Schülerinnen und Schüler in der Strukturierung ihrer Lernzeit,***
- ***gestalten eine der Form des Lernens (Input, selbstständiges Lernen, Präsentieren, Diskutieren, Lesen etc.) angemessene Lernumgebung (Raumgestaltung bzw. Inneneinrichtung),***
- ***stellen der Methodik des Lernens (z.B. forschend-entdeckendes Lernen, lernzielorientiertes Lernen, Üben, Kompetenzförderung) angemessene Arbeits- und Lernmaterialien bereit,***
- ***berücksichtigen digitale Mediengattungen zur Unterstützung eines individuellen Lernprozesses***

Handlungsfeld E(rziehen)

Kompetenz 4 (...): Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren der Entwicklung des Lernens von Schülerinnen und Schülern und für Schülerinnen und Schüler und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
Die Absolventinnen und Absolventen
- (...),

[2] Diese Kompetenz wird nicht im *Kerncurriculum* aufgelistet. Sie stellt eine Ergänzung des Verfassers dar. Für Daltonschulen (je nach Ausprägung) bedeutet sie keine Neuerung. Eine Ausbildung dieser Kompetenzen sind dort bereits möglich.

- unterstützen individuell und arbeiten mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler vertrauensvoll zusammen (...).

Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Handeln von Schülerinnen und Schülern.
Die Absolventinnen und Absolventen
- (...),
- üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein (...).

Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.
Die Absolventinnen und Absolventen
- (...),
- erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um (...).

Handlungsfeld L(ernen und Leisten)

Kompetenz 7 (siehe auch Handlungsfeld B): Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
Die Absolventinnen und Absolventen
- ***diagnostizieren individuelle Lernprozesse,***
- ***leiten in Absprache mit der Schülerin bzw. dem Schüler bei Schwierigkeiten und Hindernissen im Lernprozess verbindliche zielführende Maßnahmen ein (z.B. mit Blick auf das Zeitmanagement, die Wahl der Lehrkraft),***
- ***diagnostizieren Unterstützungsbedarf bei der selbstständigen Strukturierung der Lernzeit durch die Schülerinnen und Schüler,***
- ***nutzen elektronische Überprüfungen zur Zeitersparnis (für die Lehrkraft) und Flexibilisierung der Terminierung (für die Schülerinnen und Schüler),***[3]
- erkennen Entwicklungsstände, Lernpotenziale, Lernhindernisse und Lernfortschritte,
- erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein,
- erkennen besondere Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung,
- stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab,
- setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion,
- kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung / Empfehlung und
- kooperieren bei Diagnostik, Förderung und Beratung inner- und außerschulisch mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen.

Kompetenz 8: Lehrerinnen und Lehrer erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistung auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
Die Absolventinnen und Absolventen
- konzipieren Aufgabenstellungen kriteriengerecht und formulieren sie adressatengerecht,

[3] Die fett gedruckten und kursiv gesetzten Formulierungen von Standards sind nicht im *Kerncurriculum* aufgelistet. Sie stellen eine Ergänzung des Verfassers dar. Für Daltonschulen (je nach Ausprägung) bedeutet sie keine Neuerung. Ein Erreichen dieser Standards ist dort bereits möglich.

- (...),
- begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf (...).

Handlungsfeld B(eraten)

Kompetenz 7 (siehe auch Handlungsfeld L): Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
Die Absolventinnen und Absolventen

- setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion und
- kooperieren bei Diagnostik, Förderung und Beratung inner- und außerschulisch mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen.

Handlungsfeld S(ystem Schule)

Kompetenz 10: Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
Die Absolventinnen und Absolventen

- (...)
- dokumentieren für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse (...).

Kompetenz 11: Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.
Die Absolventinnen und Absolventen

- wenden Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung an.

In der Schriftenreihe zur Daltonpädagogik sind bisher erschienen:

- Paul Hendriks;
  Der Daltonplan und Helen Parkhurst (1886 – 1973);
  Schriftenreihe zur Daltonpädagogik Heft 1, 2012

- Ruth Elvers und Martin Wüller;
  Das Unterrichtskonzept am Gymnasium Alsdorf: Dalton!;
  Schriftenreihe zur Daltonpädagogik Heft 2, 2016³

- Anja Braun, Martina Fleckenstein, Maria Günsche;
  Förderung des selbstgesteuerten Lernens am Gymnasium Alsdorf;
  Schriftenreihe zur Daltonpädagogik Heft 3, 2013

- Carsten Misera;
  Konstruktivistische Elemente im Daltonplan-Konzept;
  Schriftenreihe zur Daltonpädagogik Heft 4, 2014

- Sabine Kreutzer;
  Arbeit nach dem Daltonplan in der inklusiven Schule;
  Schriftenreihe zur Daltonpädagogik Heft 5, 2015

- Wilfried Bock und Martin Wüller;
  Flexibilisierung des Unterrichts in der Sekundarstufe II;
  Schriftenreihe zur Daltonpädagogik Heft 6, 2016

- Daniel Tiszay,
  Umsetzung der Daltonpädagogik am Theodor-Heuss-Gymnasium Dinslaken:
  Auswirkungen von Kooperation und 45-Minuten-Takt auf die Implementierung des Daltonplans;
  Schriftenreihe zur Daltonpädagogik Heft 7, 2017

- Utz Klöppelt,
  Lehrerausbildung an Schulen mit dem Schwerpunkt „Personalisiertes Lernen“ - Referendarsausbildung und Dalton: Geht das?
  Schriftenreihe zur Daltonpädagogik Heft 8, 2018

Schutzgebühr 1 €

1. Auflage 2018