

# Unterricht im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Standardorientierung

Die Reihe »Impulse« wird vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur verlegt, sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung des Ministeriums dar. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich auf Personen beiderlei Geschlechts. Dem Freistaat Thüringen, vertreten durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten. Die Herstellung von Kopien und Auszügen zur Verwendung an Thüringer Bildungseinrichtungen, insbesondere für Unterrichtszwecke, ist gestattet.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

ISSN

Bad Berka 2014

1. Auflage

© Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,

Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)

Heinrich-Heine-Allee 2–4, 99438 Bad Berka

E-Mail: [institut@thillm.de](mailto:institut@thillm.de)

URL: [www.thillm.de](http://www.thillm.de)

Gesamtleitung:

Redaktion:

Herstellung: SDC Satz + Druck Centrum Saalfeld GmbH

Titelbild: ©Fotolia.com

Die Publikation wird gegen eine Schutzgebühr von 4 Euro abgegeben.

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber.....	5
<i>Mathias von Saldern</i> „Kompetenz- und Standardorientierung – ganz neue Konzepte?“ .....	11
<i>Andreas Jantowski</i> Leistungsbewertung .....	25
<i>Susann Ebert, Kerstin Baumgart</i> Bemerkungen und Gespräche zur Lernentwicklung .....	34
<i>Ada Sasse, Ursula Schulzeck</i> Von der Schülerleistung zur Leistungsbewertung im Gemeinsamen Unterricht – erneuter Zwischenstand in einem Schulversuch.....	38
<i>Rigobert Möllers</i> Individuelle Schülerleistungen im Unterricht mit elektronischen Schulbüchern und digitalen Lernarrangements unterstützen.....	58
<i>Michaela Gläser-Zikuda, Kerstin Baumgart, Gernot Herzer, Reinhild Kemper, Jeanette König-Wendel &amp; Fridolin Wenke</i> Schulentwicklung in Thüringen – das Startprojekt „Entwicklung innovativer Lernumgebungen“ ( E.i.L.) .....	71
<i>Ursula Behr</i> Kompetenz- und Standardorientierung aus der Sicht von Selbst- und Sozialkompetenz .....	82
<i>Elke Michalek</i> Kompetenz- und Standardorientierung im Sportunterricht .....	89

<i>Sigrid Biskupek</i> Kompetenzorientierter Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld.....	97
<i>Henriette Brakhage, Michaela Gläser-Zikuda</i> Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen im Rahmen eines interessenintegrierenden Physikunterrichts.....	104
<i>Matthias Müller</i> Ein neues Wahlpflichtfach am Thüringer Gymnasium – mit „Naturwissen- schaften und Technik“ auf der Suche nach dem geeigneten Weg .....	114
<i>Gloria Hempel/David Groh</i> Bewertung von Seminarfachleistung.....	123
<i>Martina Adler, Susan Neitzel, Stefanie Kirchner</i> Funktion von Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht.....	141
<i>Heiko Wontroba</i> Pilotierung von Aufgabenstellungen .....	147
<i>Helga Hämmerling</i> Sprachmittlung – Prüfungsteil im Abitur der modernen Fremdsprachen ab 2015 (erhöhtes Anforderungsniveau).....	152
<i>Nils Berkemeyer</i> Professionalisierung durch Schulleitungshandeln .....	164
<i>Jörg Fischer, Robert Römer</i> Integration von „schwierigen“ Jugendlichen in die Schule aus Sicht der Jugendhilfe.....	181
<i>Ingo Wachtmeister, Kerstin Lüder, Julia Roos, Rebekka Schubert</i> Integration, Identität, Verantwortung – ein Fortbildungsprogramm für Pädagogen und pädagogische Führungskräfte an historischen Orten in Erfurt.....	200

## Von der Schülerleistung zur Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht – erneuter Zwischenstand in einem Schulversuch

Die Einschätzung schulischer Leistungen bereitet nicht nur Lehrer/innen, sondern auch Schüler/innen Schwierigkeiten – und diese Schwierigkeiten sind keineswegs ein neues Thema. Stefan Zweig, der 1899 an einem Wiener Gymnasium seine Matura ablegte, beklagte sich in seiner Autobiographie wie folgt (Zweig 2007, 48f): Die Lehrer „waren ... sklavisch an das Schema, an den behördlichen Lehrplan gebunden“ und hatten ihr „Pensum‘ zu erledigen ... wie wir das unsere“; und „nichts anderes hatte im Sinn der damaligen Lernmethode sie zu bekümmern als festzustellen, wie viele Fehler ‚der Schüler‘ in der letzten Aufgabe gemacht hatte ... sie fragten und wir mussten antworten, sonst gab es zwischen uns keinen Zusammenhang ... Dass ein Lehrer den Schüler als ein Individuum zu betrachten hatte, das besonderes Eingehen auf seine besonderen Eigenschaften forderte, oder dass gar, wie es heute selbstverständlich ist, er ‚reports‘, also beobachtende Beschreibungen über ihn zu verfassen hatte, würde damals seine Befugnisse wie seine Befähigung weit überschritten, andererseits ein persönliches Gespräch wieder seine Autorität gemindert haben, weil dies uns als ‚Schüler‘ zu sehr auf eine Ebene mit ihm, dem ‚Vorgesetzten‘ gestellt hätte.“ Der Unterricht war für Zweig (2007, 47) „ein kalter Lernapparat, der sich nie an dem Individuum regulierte und nur wie ein Automat mit Ziffern ‚gut, genügend, ungenügend‘ aufzeig-

te, wie weit man den ‚Anforderungen‘ des Lehrplans entsprochen hatte ... Wir hatten unser Pensum zu lernen und wurden geprüft, was wir gelernt hatten; kein Lehrer fragte ein einziges Mal in acht Jahren, was wir persönlich zu lernen begehrten, und just jener förderliche Aufschwung, nach dem jeder junge Mensch sich doch heimlich sehnt, blieb vollkommen aus.“

Offensichtlich hatte Stefan Zweig zum Zeitpunkt der Entstehung seiner Autobiographie in den späten 30-er und frühen 40-er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts die „beobachtende Beschreibung“ der individuellen Schülerpersönlichkeit schon für eine Selbstverständlichkeit gehalten. Tatsächlich ist jedoch bis heute das Spektrum der praktizierten Leistungseinschätzungen sehr breit und reicht von der reinen Notengebung bis zu differenzierten verbalen Einschätzungen und Lernentwicklungsberichten. Lehrer/innen erfahren die Grenzen der rein stoffbezogenen Leistungseinschätzung durch Noten im Schulalltag zu meist dann, wenn die Heterogenität der Lernbedürfnisse innerhalb einer Klasse nicht mehr ohne Weiteres anschlussfähig an den Lehrplan der jeweiligen Klassenstufe ist. In diesem Fall interessieren sich Lehrer/innen oft zuerst dafür, in welchem schulrechtlichen Kontext die notwendigen individualisierten Leistungseinschätzungen zu sehen sind. Hier treten unter anderem die folgenden Fragen auf: Hat die/der

Schüler/in einen pädagogischen oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf? Liegt ein Anspruch auf Nachteilsausgleich vor? In welcher Form wird dieser realisiert? Und wie sieht in all diesen Fällen die jeweilige Leistungseinschätzung aus?

### **1. Pädagogische Aufgaben der Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht**

Solche Fragen stellen sich mit Dringlichkeit im Gemeinsamen Unterricht von Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Besonders dringlich stellen sie sich jedoch im Thüringer Schulversuch „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“, der von 2009/10 bis 2014/15 stattfindet. (Unter dem Begriff Regelschule werden in Thüringen, anders als in anderen Bundesländern, nicht alle Schularten außerhalb des Sonderschulsystems bezeichnet, sondern lediglich Schulen außerhalb des Sonderschulsystems, die die Bildungsgänge Haupt- und Realschule anbieten). Die besondere Entwicklungsaufgabe für die am Schulversuch beteiligten Schulen besteht darin, bei der *Gestaltung von Unterricht* sowie bei der *Leistungseinschätzung* nicht auf den Lehrplan für den Bildungsgang Lernförderung zurückzugreifen - sondern auf denjenigen Lehrplan, der für die Altersgleichen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verbindlich ist. Denn mit der Unteilbarkeit der Inklusion sind exklusive Lehrpläne für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht kompatibel. Der Schulversuch basiert deshalb auf der Prämisse, dass kein Lerngegenstand für bestimmte Schüler/innen

von vornherein ungeeignet ist. Vielmehr ist von pädagogisch-didaktischem Interesse, wie allen Kindern und Jugendlichen Zugänge zu gemeinsamen Lerngegenständen eröffnet werden können – und zwar auf dem jeweils erreichten Niveau der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsfähigkeit der einzelnen Schüler/innen. Um auf dieser curricularen Basis die Lernausgangslagen der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen angemessen zu berücksichtigen, war zunächst die Erarbeitung eines Modells zur Planung und Gestaltung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen, d.h. in inklusiven Klassen, erforderlich. Mit den im Schulversuch entwickelten und erprobten „Differenzierungsmatrizen“ liegt ein solches Modell mittlerweile vor (vgl. Sasse/Schulzeck 2013).

Seit dem Schuljahr 2012/13 wird nun im Schulversuch verstärkt die Frage bearbeitet, welche Möglichkeiten der Leistungseinschätzung für die beschriebenen heterogenen Lerngruppen besonders geeignet sind. Pädagogische Begleitung (Karina Irsig, Jana Goßmann) und wissenschaftliche Begleitung (Ursula Schulzeck, Ada Sasse) des Schulversuchs konnten zunächst feststellen, dass die im Thüringer Schulgesetz und in den nachfolgenden Rechtsvorschriften benannten Möglichkeiten der differenzierten Leistungseinschätzung an den Schulversuchsschulen nicht durchgängig geläufig waren. So existierte in manchen Kollegien die Auffassung, dass nur in denjenigen Fächern, in denen Sonderpädagogen im Unterricht anwesend sind, für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein differenziertes Angebot vorzuhalten und entsprechend zu bewerten sei; nicht jedoch in Fächern, in

denen Grund- und Regelschullehrer/innen allein in der Klasse unterrichten. In den Zeugnissen tauchten Formulierungen auf, die sich als nicht anschlussfähig an die schulgesetzlichen Kategorien erwiesen, wie z.B.: „Weil Paul einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen hat, wurde im Fach Mathematik die Note ausgesetzt“; oder: „Jennifer hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen. Deshalb wurde sie im Fach Deutsch nach anderen Maßstäben als die anderen Schüler der Klasse beurteilt (Nachteilsausgleich)“. Solche Formulierungen lassen erkennen, dass die Kategorien „pädagogischer Förderbedarf“, „Nachteilsausgleich“ und „sonderpädagogischer Förderbedarf“ sowie die mit ihnen verbundenen Konsequenzen der Leistungseinschätzung nicht durch-

gängig präsent sind. Aus diesem Grund wurde im Schuljahr 2012/13 durch die Wissenschaftliche und die Pädagogische Begleitung des Schulversuchs zunächst die unten stehende Praxishilfe „Leistungseinschätzung“ erarbeitet. Diese Praxishilfe ist von unten nach oben zu lesen und fasst die vorhandenen Möglichkeiten der Leistungseinschätzung zusammen. Lediglich die grau unterlegten Felder bei Gruppe III stellen Abweichungen von den geltenden schulrechtlichen Regelungen dar - hier ist der Diskussionsstand im Schulversuch „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ benannt:

Gruppe I	Gruppe II		Gruppe III
<b>Leistungseinschätzung:</b> durch Note/ Verbaleinschätzung (auf Grundlage der Lehrplananforderungen und des individuellen Lernfortschritts)	<b>Leistungseinschätzung bei Nachteilsausgleich:</b> durch Note/ Verbaleinschätzung (auf Grundlage der Lehrplananforderungen und des individuellen Lernfortschritts; ohne Nennung des Nachteilsausgleichs)	<b>Leistungseinschätzung bei pädagogischem Förderbedarf:</b> im betreffenden Fach Verbaleinschätzung des erreichten Lernstands ; ansonsten durch Note/ Verbaleinschätzung (auf Grundlage der Lehrplan- anforderungen und des individuellen Lernfort- schritts)	<b>Leistungseinschätzung im Schulversuch:</b> durch Verbaleinschätzung (Beschreibung des erreichten Lernstandes auf der Grundlage der jeweiligen Lehrplan- anforderungen von Grund- und Regelschu- le) sowie durch Note (bezüglich der Qualität der Tätigkeiten und des Produkts)



**Anforderungsbereich III:** Wiedergabe bekannter Sachverhalte im gelernten Zusammenhang; Anwendung von Lernstrategien, Verfahren und Techniken in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang

**Anforderungsbereich II:** Wiedergabe bekannter Sachverhalte in verändertem Zusammenhang und selbstständiges Übertragen auf vergleichbare Sachverhalte

**Anforderungsbereich I:** Wiedergabe bekannter Sachverhalte im gelernten Zusammenhang; Anwendung von Lernstrategien, Verfahren und Techniken in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang



**Schüler/innen erfüllen die Anforderungen an den Lehrplan GS/RS der entsprechenden Klassenstufe mindestens auf Anforderungsbereich I**

(auch möglich für Schüler/innen mit Förderbedarf Lernen in einzelnen Fächern)







**Schüler/innen erfüllen die Anforderungen der Lehrpläne GS /RS der entsprechenden Klassenstufe mindestens auf Anforderungsbereich I**

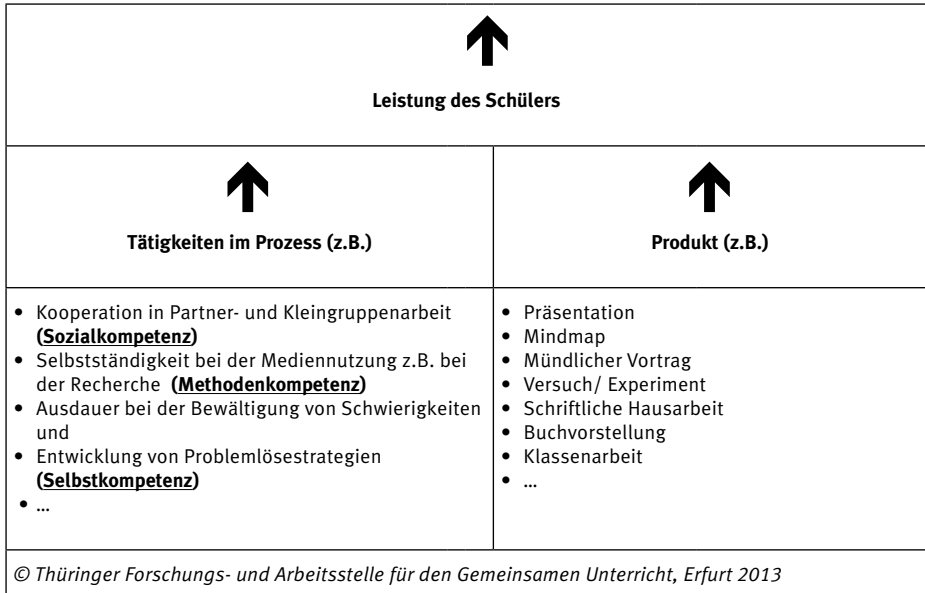


**Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen erfüllen die Anforderungen an die Lehrpläne GS/RS mindestens auf Anforderungsbereich I im individuellen Lerntempo**

(Schulbesuchsjahr/ besuchte Klassenstufe müssen nicht mit der des jeweiligen Lehrplans identisch sein.)



	<p><b>– mit Nachteilsausgleich (gemäß Thüringer Schulordnung §59(5))</b></p> <p>Rechtsgrundlage: Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung §28</p> <p>Nachteilsausgleich erhalten Schüler/innen insbesondere mit massiver Beeinträchtigung der</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprache</li> <li>• Motorik oder</li> <li>• Sinneswahrnehmung sowie bei schwerer LRS</li> </ul> <p>Nachteilsausgleich wird durch die Veränderung der Modalitäten der Leistungserbringung gewährt, z.B. durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitverlängerung</li> <li>• Verwendung technischer Hilfsmittel</li> <li>• Mündlich statt schriftlich</li> <li>• Veränderung der Aufgabenform</li> </ul> <p>Der gewährte Nachteilsausgleich wird bei der Leistungseinschätzung und auf dem Zeugnis nicht benannt.</p>	<p><b>– bei besonderen Lernschwierigkeiten (pädagogischer Förderbedarf)</b></p> <p>Rechtsgrundlage: Thüringer Schulordnung §59(6)</p> <p>Besondere Lernschwierigkeiten werden Schüler/innen attestiert bei :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LRS</li> <li>• Problemen im Rechnen und bei mathematischen Prozessen</li> <li>• Problemen im Verhalten</li> <li>• Chronischen Erkrankungen</li> <li>• Sozialen Problemen</li> <li>• Mehrsprachigkeit</li> </ul> <p>Bei besonderen Lernschwierigkeiten wird ein individueller Förderplan erarbeitet.</p>	
 <b>„zielgleich“</b>	 <b>„zielgleich“</b>	 <b>„zieldifferent“</b> <i>(nach den geltenden Lehrplänen)</i>	 <b>„curricular individualisiert“</b> <i>(gilt im Schulversuch!)</i>



**Abb. 1: Praxishilfe „Leistungseinschätzung“ (Quellen: TMBWK 2004; 2010; 2011a; 2011b)**

Zum Verständnis der Praxishilfe „Leistungseinschätzung“ sind die folgenden Ergänzungen erforderlich:

– **Leistung des Schülers: Tätigkeiten im Prozess/Produkt:** Die Praxishilfe verdeutlicht zunächst, dass die Schülerleistung sowohl die Qualität der Tätigkeiten im Prozess (kompetenzorientiert) als auch das erbrachte Produkt umfasst. Auch wenn die schriftliche Klassenarbeit noch immer das häufigste Verfahren zur Erhebung von Schülerleistungen ist, so stellt sie doch nur eine von sehr vielen verschiedenen Möglichkeiten dar, den Lernerfolg auf der Grundlage eines Produkts zu überprüfen.

– **„Zielgleich“, „zieldifferent“ und „curricular individualisiert“:** Liegt die Leistung des Schülers vor, so stellt sich zunächst die Frage, ob die erbrachte Leistung in einem

„zielgleichen“ oder in einem „zieldifferenten“ curricularen Rahmen zu bewerten ist. Die Begriffe „zielgleich“ und „zieldifferent“ stellen alltagstheoretische Kategorien dar und beziehen sich auf die Frage, ob der Schüler auf der Grundlage desjenigen Lehrplans der Grund- oder weiterführenden Schule unterrichtet und bewertet wird, nach dem die Altersgleichen in der Lerngruppe unterrichtet werden oder nicht. Nach dem bisher geltenden Schulrecht werden Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach dem Lehrplan des Bildungsgangs Lernförderung unterrichtet – also aus der Perspektive der Lehrpläne für die Grund- und die Regelschule „zieldifferent“. Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen haben jedoch nicht immer und in allen Unterrichtsfächern „zieldifferente“ Lernbedürfnisse. Das gemeinsame Lernen

mit Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und die angemessene pädagogische Unterstützung können dazu führen, dass Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in mehreren Unterrichtsfächern „zielgleich“ unterrichtet und bewertet werden können. Die erheblichen Schwierigkeiten, im Einzelfall eine Entscheidung darüber treffen zu müssen, ob ein/e Schüler/in „zielgleich“ oder „ziendifferent“ zu unterrichten und zu bewerten ist, verdeutlicht, dass beide Kategorien schulorganisatorische bzw. curriculumbasierte Setzungen sind, die dazu dienen sollen, Schüler/innen aus einem natürlicherweise breiten und ungeteilten Leistungsspektrum in die Gruppen I bis III einzuordnen.

– Im Schulversuch werden die Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen ebenfalls nach dem Lehrplan der Grund- bzw. Regelschule unterrichtet, allerdings in ihrem individuellen Lerntempo und somit gegebenenfalls zeitgleich auf der Grundlage von Lehrplänen verschiedener Klassenstufen oder zeitgleich auf der Grundlage der Lehrpläne für Grund- und Regelschule: So kann das mathematische Operationsverständnis (z.B. die Bruchrechnung) den Anforderungen der Klassenstufe 6 entsprechen; der bereits erworbene Zahlenraum (z.B. bis 1000) jedoch den Anforderungen der Klassenstufe 2. Statt von „ziendifferentem“ Lernen sprechen wir hier von *curricular individualisiertem* Lernen (inwiefern eine curricular individualisierte Perspektive der Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen entgegenkommt, wird in Absatz 3 dieses Beitrages zu diskutieren sein).

– **Anforderungsbereich I, II und III:** Die „Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen“ sowohl für die Grundschule (TMBWK 2010) als auch für den Erwerb der allgemein bildenden Schulabschlüsse (TMBWK 2011a) enthalten drei verschiedene Anforderungsbereiche, auf denen Schüler/innen den Anforderungen des jeweiligen Lehrplans entsprechen können. Diese auch in Abb. 1 genannten Anforderungsbereiche I bis III sind ein geeigneter Rahmen für Lehrer/innen, um individuelle Leistungen differenziert einzuschätzen und beschreiben zu können.

– **Gruppen I, II und III:** Diese Gruppen beschreiben *nicht* feststehende und exakt nachprüfbare Persönlichkeitseigenschaften von Schüler/innen, nach denen sie einer der drei Gruppen zugeordnet werden könnten. Die drei Gruppen bündeln vielmehr jeweils spezifische schulorganisatorische und schulrechtliche Handlungsoptionen für bestimmte Schüler/innen, um ihre Lernwege, ihre Entwicklung und somit ihre Bildungsbiographie zu unterstützen. Um die jeweils geeigneten Handlungsoptionen wirksam werden zu lassen, wird das in einem Jahrgang jeweils vorhandene breite Spektrum an heterogenen Lernausgangslagen und Lernbedürfnissen pragmatisch in die drei beschriebenen Gruppen „zerlegt“. Die Zuordnung eines einzelnen Schülers zu einer der drei genannten Gruppen lässt sich nicht zweifelsfrei aufgrund von Schülermerkmalen „herleiten“, sondern ist auf einen komplexen Verständigungs- und Aushandlungsprozess angewiesen, der auch die Reflexion der Kind/Jugendlichen-Umwelt-Beziehungen umfassen muss. Insofern ist mit Blick auf jeden einzelnen Schüler nicht die Frage zu beantworten, ob er einer konkreten

Gruppe „richtig“ oder „falsch“ zugeordnet wurde – sondern die Frage, ob diese Zuordnung nach den Regeln professioneller pädagogischer Praxis erfolgt ist und diese Zuordnung der/dem einzelnen Schüler/in auch künftig eine möglichst umfassende inklusive Teilhabe an Bildung ermöglicht. Ob nun diese Handlungsoptionen durch Lehrer/innen für einzelne Schüler/innen realisiert oder nicht realisiert werden, hängt von komplexen Wechselwirkungen zwischen Schüler/innen, Lehrer/innen und ihren Umwelten ab.

– Der **Gruppe I** sind Schüler/innen zuzuordnen, die nach den Anforderungen der von ihnen besuchten Klassenstufe unterrichtet und bewertet werden, die der jeweils geltende Lehrplan der Grundschule bzw. der Regelschule vorsieht. Diese Gruppe ist jedoch keinesfalls eine homogene Gruppe. Die Schüler/innen dieser Gruppe unterscheiden sich beispielsweise durch ihre soziale, kulturelle und sprachliche Herkunft; durch ihre individuellen Lernausgangslagen, Interessen und Talente voneinander. Deshalb ist für Schüler/innen, die dieser Gruppe zugeordnet sind, eine individualisierte Leistungseinschätzung erforderlich.

– Der **Gruppe II** sind Schüler/innen zuzuordnen, die entweder einen Anspruch auf Nachteilsausgleich haben oder denen aufgrund besonderer Lernschwierigkeiten ein pädagogischer Förderbedarf zuerkannt wurde. Gruppe II ist gleichfalls eine heterogene Gruppe. Die hier zugeordneten Schüler/innen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer sozialen, kulturellen und sprachlichen Herkunft und mit Blick auf ihre individuellen Lernausgangslagen, Interessen und Talente voneinander – sondern auch mit Blick auf ihre motorischen und sensorischen Möglichkeiten und

mit Blick auf ihre Zugänge zu Lesen und Schreiben, zu mathematischen Kompetenzen, zu sozialverträglichem Verhalten u.Ä. Nachteilsausgleich und pädagogischer Förderbedarf ziehen jeweils besondere Konsequenzen für die Leistungserhebung und Leistungseinschätzung nach sich, die in Abb. 1 für diese Gruppe benannt sind. Anzumerken bleibt, dass der im Einzelfall gewährte Nachteilsausgleich (also die genutzten Hilfsmittel bzw. die veränderten Modalitäten der Leistungserbringung) bei der Leistungseinschätzung und auf dem Zeugnis aus Gründen der Vermeidung von Diskriminierungen nicht benannt wird. Wir werden in Abschnitt 3 ein vergleichbares Vorgehen der Nichtbenennung für die curricular individualisierte Leistungseinschätzung vorschlagen und begründen.

– Der **Gruppe III** sind Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen (und über den Schulversuch hinaus auch Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung) zuzuordnen. Auch diese Schüler/innen unterscheiden sich durch ihre soziale, kulturelle und sprachliche Herkunft; durch ihre individuellen Lernausgangslagen, Interessen und Talente voneinander – sowie durch den jeweils erreichten Stand der kognitiven Entwicklung.

– **Zusammenfassend zu den Gruppen I bis III** bleibt festzustellen: Sie verhalten sich nicht trennscharf zueinander – sondern sind in zweierlei Hinsicht durchlässig. Sie sind *zum einen* durchlässig, weil ein und derselbe Schüler zum gleichen Zeitpunkt von verschiedenen Lehrer/innen beispielsweise der Gruppe I oder aber der Gruppe II zugeordnet werden kann. Die Durchlässigkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt ist lediglich an einem Punkt beschränkt, denn

die zeitgleiche Zuordnung eines Schülers zum pädagogischen und zum sonderpädagogischen Förderbedarf ist – schulrechtlich - ausgeschlossen. Die Gruppen sind *zum anderen* deshalb durchlässig, weil ein und derselbe Schüler zum gleichen Zeitpunkt in verschiedenen Unterrichtsfächern durchaus verschiedenen Gruppen zugeordnet werden kann. So ist es für einen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen (zugeordnet in Gruppe III) durchaus möglich, in mehreren Unterrichtsfächern „zielgleich“ am Unterricht teilzunehmen – beispielsweise dann, wenn er in Sport, in Biologie und in Musik den Anforderungen an den Lehrplan der Regelschule der besuchten Klassenstufe gerecht wird. Je umfangreicher dieser Schüler „zielgleich“ lernt, umso dringlicher stellt sich allerdings die Frage, ob seine Zuordnung zu Gruppe III weiterhin angemessen ist. Aus diesem Grund sind die Gruppen I bis III auch im zeitlichen Verlauf gegenseitig durchlässig.

Abgesehen von den grau unterlegten Feldern fasst Abb. 1 die in Thüringen gegenwärtig existierenden Möglichkeiten der Leistungseinschätzung zusammen. Mit Blick auf die Leistungseinschätzung beklagen nun Lehrer/innen nicht selten *juristische* Unsicherheiten. Sofern jedoch die in Abb. 1 zusammengefassten Möglichkeiten der Leistungseinschätzung bekannt sind, darf eher eine *pädagogische* als eine juristische Unsicherheit angenommen werden. Denn die schulrechtlichen Regelungen geben Lehrer/innen einen Handlungsrahmen vor, der allerdings nicht buchstabengetreu angewandt werden kann, sondern der pädagogischer Reflexion im Einzelfall bedarf, um zu einer pädagogisch legitimierten Entscheidung über die Art

der Leistungserbringung und die Form der Leistungseinschätzung zu gelangen. An dieser Stelle kann pädagogisches Handeln nicht durch juristische Regelungen ersetzt werden! Dass Lehrer/innen in heterogenen Lerngruppen an die Grenzen ihrer Möglichkeiten der Leistungseinschätzung gelangen können, hängt nicht selten mit ihren professionellen Handlungsroutrinen zusammen. So stellen schriftliche Klassenarbeiten noch immer die beliebteste Form der Leistungserhebung und Noten auf der Grundlage einer erreichten Punkt- oder Prozentzahl noch immer die bevorzugte Form der Leistungseinschätzung dar. Beispielsweise wird für eine schriftliche Klassenarbeit im Fach Mathematik eine Höchstzahl erreichter Punkte festgelegt; der Anteil der von der/dem einzelnen Schüler/in erreichten Punkte bestimmt die Note: So kann z.B. bei 60% der erreichten Punkte die Note 4, bei 70% der erreichten Punkte die Note 3 usw. erteilt werden. Einziger Bezugspunkt sind hier die Lehrpläne. Die Qualität der Tätigkeiten gerät ebenso wenig in den Blick wie die individuelle Lernausgangslage. Denn das Punkte- bzw. Prozentsystem erlaubt eher eine *quantitative* Erfassung der richtigen bzw. falschen Lösungen des/der Schüler/in. Eine *qualitative* Einschätzung, etwa der erreichten Anforderungsbereiche (vgl. Abb. 1) oder der besonderen Zugangsweisen, Lernzuwächse und Schwierigkeiten des Einzelnen geraten mit dem Punkte- bzw. Prozentsystem nicht explizit in den Blick. Aus diesem Grund stellt die pädagogische Aufgabe, individuelle Verbaleinschätzungen im Schuljahresverlauf und individualisierte „Bemerkungen zur Lernentwicklung“ für die Zeugnisse zu formulieren, eine enorme Herausforderung für Lehrer/innen dar, die das Punkt- bzw. Prozentsys-

tem bei der Leistungseinschätzung bevorzugen.

Schwierigkeiten ergeben sich auch dann, wenn Fachlehrer/innen – ohne vertiefte Kooperation und Teamarbeit mit Sonderpädagog/innen – Klassen unterrichten, in denen Schüler/innen mit Lernförderbedarf im Gemeinsamen Unterricht lernen. In diesem Fall werden nicht selten den Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen ähnliche oder sogar die gleichen Unterrichtsangebote unterbreitet wie den Schüler/innen ohne Förderbedarf. Eine Differenzierung erfolgt dann lediglich mit Blick auf die Leistungseinschätzung bei schriftlichen Klassenarbeiten – indem der Beurteilungsmaßstab des Punkt- oder Prozentsystems beispielsweise wie folgt „nach unten korrigiert“ wird: Während für Schüler/innen ohne Förderbedarf beispielsweise 60% der vollen Punktzahl eine 4 und 70% eine 3 darstellen, wird für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen bei 60% der vollen Punktzahl die Note 3 und bei 70% die Note 2 vergeben. Eine andere Variante der „Korrektur nach unten“ besteht darin, dass die Zuordnung der prozentual erreichten Punkte zur jeweiligen Note für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nicht verändert wird; jedoch der Umfang und das Anforderungsbereich der Aufgaben anders ausfallen als für die übrigen Schüler/innen. In beiden Varianten begründen Fachlehrer/innen diese Normverschiebungen mit einem „Nachteilsausgleich“, auf den Schüler/innen mit Förderbedarf im Lernen einen Anspruch hätten. Zugleich nehmen die so bewertenden Fachlehrer/innen ein Gerechtigkeitsproblem wahr und fragen sich: Wird den Schüler/innen mit Lernförderbedarf hier nicht

etwas „geschenkt“ (nämlich eine Note, die sie eigentlich nicht „verdient“ haben) – und „verrät“ der/die Fachlehrer/in mit dieser Normverschiebung nicht die eigenen professionellen Handlungsmaßstäbe? Die Krux liegt nun nicht in der Untreue der Fachlehrer/innen gegenüber ihren eigenen professionellen Maßstäben – sondern darin, dass sie in heterogenen Lerngruppen Instrumente der Leistungserfassung und Leistungseinschätzung einsetzen, die eine „homogenisierte“ Lerngruppe voraussetzen: Alle Schüler/innen haben das Gleiche gehört und bearbeitet und nun wird in der schriftlichen Klassenarbeit jede/r Einzelne danach gefragt, was bei ihm bzw. bei ihr „hängengeblieben“ ist. Diese Schwierigkeit tritt übrigens völlig unabhängig davon auf, ob in der Klasse auch Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen oder nicht. Denn wie im Kommentar zu den Gruppen I und II erläutert wird, sind selbst Jahrgangsklassen, in denen alle Schüler/innen auf der Grundlage ein und desselben Lehrplans unterrichtet und bewertet werden, keine homogenen sondern in mehrfacher Hinsicht heterogene Lerngruppen. Dieser Heterogenität kann in der Leistungseinschätzung entsprochen werden, wenn die individuelle Lernausgangslage, der individuell jeweils erreichte Lernstand sowie der entsprechende Lernzuwachs Berücksichtigung finden. In einem eher lehrerzentrierten und buchorientierten Unterricht wird das individuelle Lernverhalten der einzelnen Schüler/innen nur begrenzt sichtbar. In offenen Unterrichtssituationen und bei der Arbeit in vorbereiteten Lernumgebungen hingegen können Schüler/innen ihr Lernverhalten deutlich zeigen und Lehrer/innen ihre Schüler gründlich beobachten und individuell unterstützen.

## **2. Differenzierungsmatrizen als Grundlage der Leistungseinschätzung im Schulversuch**

Ein solch offener Unterricht in vorbereiteten Lernumgebungen bedarf der Planung. Hierzu berichten Schulversuchsschulen über zwei basale Erfahrungen: Zum einen ist die Planung für heterogene Lerngruppen längerfristig anzulegen, um komplexe Unterrichtsvorhaben sowie Lern- und Entwicklungsziele bestimmen zu können. Kurzfristige Planungen – etwa von Tag zu Tag – berücksichtigen diese langen „Entwicklungszeiten“ weniger und legen eher kleinschrittige pädagogisch-didaktische Angebote nahe. Zum anderen können die Planungen für längere Zeiträume besser im Team als allein bewältigt werden. Im Team bringen verschiedene Lehrer/innen ihre Perspektiven auf und ihre Ideen zu einem Lerngegenstand ein – ebenso wie

bereits erarbeitete Materialien, Fachliteratur usw. Schließlich gilt: Schüler/innen können im Gemeinsamen Unterricht so gut miteinander arbeiten, wie die Erwachsenen in der Vorbereitung, bei der Durchführung und in der Reflexion des Unterrichts miteinander kooperieren. Die so entstehenden Differenzierungsmatrizen (vgl. Sasse/Schulzeck 2013) können nicht nur für die Lehrer/innen, sondern auch für die Schüler/innen im Gemeinsamen Unterricht ein guter „Fahrplan“ durch die einzelnen Angebote des Unterrichtsvorhabens sein: Jeder Schüler beschreibt mit Pfeilen und Datumsangaben seinen Weg durch das Vorhaben. Ein möglicher Lernweg ist in die unten stehende Differenzierungsmatrix zum Unterrichtsvorhaben „Thüringen“ im Sachunterricht in der Doppeljahrgangsstufe 3-4 an der Montessori-Gemeinschaftsschule Jena eingearbeitet:

Abstrakte Handlung	<b>5</b> Das Wappen ohne Anschauung beschreiben	<b>6</b> Gewässer und Landschaften auf der Karte finden und einzelner  <b>5</b> unterschiedliche Gewässer/Landschaften in Thüringen kennen • 3 verschiedene Flüsse • Stauseen  <b>4</b> Oberflächenmodelle • Erfurter Becken • Thüringer Wald Gewässer nachzeichnen	<b>7</b> Sich auf dem Stadtplan von Erfurt zurechtfinden können, wichtige Sehenswürdigkeiten und politische Einrichtungen kennen und finden  <b>6</b> Aufgaben der Landeshauptstadt kennen einige politische Einrichtungen kennen (Landtag, Ministerien..)	<b>8</b> Landschaften, Gewässer, Städte Flüsse, Autobahnen in die Karte eintragen können	<b>9</b> Wichtige Verkehrswege auf der Karte einzeichnen
symbolische Handlung	<b>4</b> Bedeutung der einzelnen Teile des Wappens kennen • Streifen • Sterne • Löwe  <b>3</b> das Wappen an unterschiedlichen Stellen wiederfinden und wiedererkennen	<b>3</b> Saaleverlauf auf der Karte nachzeichnen Rennsteig Saale Lied  <b>2</b> einzelne Teile des Wappens kennen	<b>5</b> Erfurt auf der Karte finden und einzelner Bezeichnung des Flusses  <b>4</b> Sehenswürdigkeiten in Erfurt kennen • Dom • Alter und Größe der Stadt  <b>3</b> Exkursion in die Landeshauptstadt	<b>7</b> Gotha, Weimar, Eisenach, Gera auf der Karte finden, Nachbarländer kennen und richtig eintragen  <b>6</b> Jena und Erfurt auf der Karte finden	<b>8</b> Wichtige Verkehrswege auf der Karte finden  <b>7</b> Verkehrswege (Autobahnen, Zugverbindungen) kennen
vorstellende Handlung		<b>1</b> ausmalen, richtige Farbe wählen  <i>Landschaften</i>	<i>Erfurt</i>		
teilweise vorstellende Handlung		<i>Landeswappen</i>	<i>Landschaften</i>		
anschaulich praktisch				<b>4</b> Umriss von Thüringen nachzeichnen Thüringen Puzzle  <i>Kartenarbeit</i>	<b>5</b> Etwas aus Thüringen essen, sehen, fühlen  <i>Wirtschaft /Verkehr</i>
Lernbeginn: 1 Punkt	Erreichter Lernstand: 6 Punkte		Lernzuwachs: 6 Punkte		

Abb. 2: Differenzierungsmatrix „Thüringen“ für die Doppeljahrgangsstufe 3-4 an der Montessori-Gemeinschaftsschule Jena; ergänzt um die Zeile „Selbsteinschätzung“



Mit der Differenzierungsmatrix erhält jede/r Schüler/in einen Gesamtüberblick über das Unterrichtsvorhaben, das sich in seiner Breite an alle Schüler/innen der Lerngruppe richtet – also an Schüler/innen ohne und mit pädagogischem bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf. Vorbereitet werden also nicht zwei oder drei verschiedene Angebote zum gleichen Thema für zwei oder drei verschiedene Schülergruppen. Vorbereitet wird vielmehr ein breites Angebot, das sich an alle Schüler/innen der Lerngruppe richtet und aus dem sich jede/r passende und anregende Angebote auswählt. Diese Angebote können dann in Kooperation mit anderen oder auch allein bearbeitet werden. Zwischen den Lehrer/innen und den Schüler/innen können für das jeweilige Unterrichtsvorhaben eine Anzahl obligatorischer Angebote und darüber hinaus zusätzliche Zeitressourcen für fakultative Angebote verabredet werden. Die Differenzierungsmatrix in der Hand der Lehrer/innen unterstützt nicht nur Kooperationsprozesse und Teamarbeit bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts. Sie dient auch der Strukturierung der didaktischen Materialien in der Schule. So können alle Materialien, die in einem bestimmten Unterrichtsvorhaben erarbeitet und bereitgestellt wurden, in einem Karton gelagert werden, in dem die Differenzierungsmatrix obenauf liegt. Andere Kolleg/innen müssen nicht „bei Null“ beginnen, können auf diese Vorarbeiten in strukturierter Form zurückgreifen und sich somit auf die Modifikation des Unterrichtsvorhabens und der einzelnen Angebote für ihre eigene Lerngruppe konzentrieren.

Die Differenzierungsmatrix in der Hand des Schülers schafft nicht nur Transparenz darüber, was zu einem bestimmten Thema

oder Stoffgebiet im Unterricht insgesamt angeboten wird. Indem jede/r Schüler/in mit Pfeilen und Datumsangaben den eigenen Lernweg durch das Unterrichtsvorhaben in die Matrix einträgt, wird auch transparent, welchen Herausforderungen sich das einzelne Kind oder der einzelne Jugendliche im Gesamtrahmen des Unterrichtsvorhabens stellt. Insofern schafft die Transparenz über die Inhalte und Herausforderungen des Unterrichtsvorhabens auch Transparenz mit Blick auf die Leistungserhebung und Leistungseinschätzung. Und die verschiedenen Angebote bieten über die herkömmliche Form der Klassenarbeit hinaus viele weitere Möglichkeiten der Ergebniseinschätzung (z.B.: Vortrag, Poster, Ergebnisse des Lernens am anderen Ort usw.).

Bei der Beantwortung der Frage, wie die Differenzierungsmatrix zur Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen herangezogen werden kann, wurde zunächst die Binnenstruktur der Differenzierungsmatrix in den Blick genommen: Die Matrizen enthalten Angebote steigender Schwierigkeit und sind nach dieser Steigerung systematisch geordnet: In den Spalten nimmt von unten nach oben der Grad der Abstraktheit, also die kognitive Komplexität, zu und in den Zeilen nimmt von links nach rechts die Breite des Themas, also die thematische Komplexität, zu. Entsprechend dieser Komplexitätssteigerungen wird jedes Feld der Matrix mit einem Punktwert versehen (siehe Abb. 2): Das Feld links unten in der Matrix hat den Punktwert 1 und das Feld rechts oben den Punktwert 9. In den Spalten steigt der Punktwert von unten nach oben und in den Zeilen von links nach rechts an. Unterhalb der Differenzierungsmatrix befindet sich

ein Feld für die Selbsteinschätzung des Schülers, in die drei Werte eingetragen werden: der Lernbeginn (im Fall unseres Beispiels: 1 Punkt); der erreichte Lernstand (in Form des höchsten erreichten Punktwerts – hier: 6 Punkte) sowie der Lernfortschritt (gemessen als Differenz zwischen dem erreichten Lernstand und dem Lernbeginn – hier: 5 Punkte).

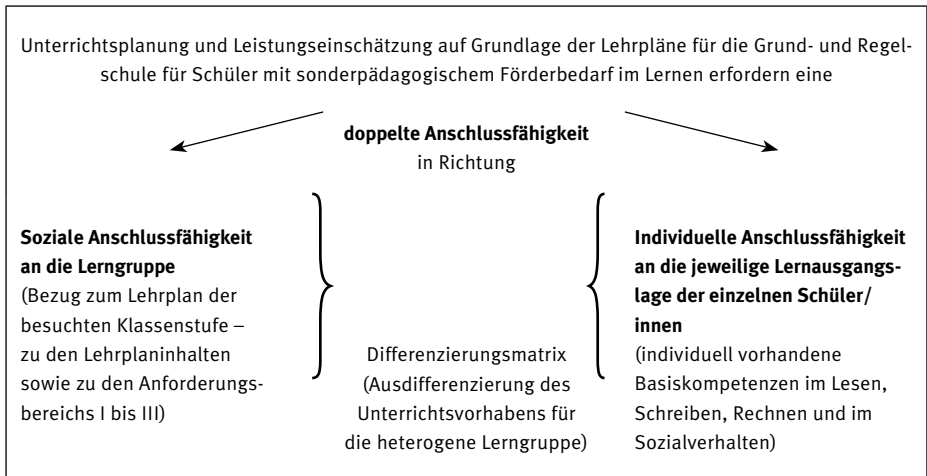
Diese Selbsteinschätzung hat klare Vorteile und auch klare Nachteile. Zunächst zu den Vorteilen: Indem jeder Schüler seinen Lernweg durch das Unterrichtsvorhaben sowie den eigenen Lernbeginn und den eigenen erreichten Lernstand feststellt und diese mit denen anderer Schüler/innen vergleicht, kann entdeckt werden, dass Schüler/innen unterschiedliche Interessen und auch Lernvoraussetzungen haben: Sie steigen bei verschiedenen Angeboten (mit je verschiedenen Punktwerten) in das Unterrichtsvorhaben ein und beenden das Vorhaben auch mit verschiedenen Punktwerten für den erreichten Lernstand. So können die Schüler/innen Vorstellungen über Unterschiede in der Lerngruppe entwickeln. Die explizite Thematisierung dieser Unterschiede wird von Lehrer/innen hin und wieder vermieden, um nicht die Ausgrenzung von langsam lernenden oder weniger kompetenten Schüler/innen zu unterstützen. Wir meinen aber, dass sich die Wahrnehmung von Unterschieden in der Gruppe der Altersgleichen nicht vermeiden lässt; außerdem wäre der Versuch dieser Vermeidung pädagogisch abwegig. Denn wenn Inklusion bedeutet, als einzigartige Persönlichkeit in der eigenen Generation verankert zu sein, dann gehört auch dazu, sich mit seinen eigenen Fähigkeiten, Talenten und Erschwernissen zu den anderen selbstbewusst und kri-

tisch ins Verhältnis zu setzen. Es kommt aber darauf an, dass diese Unterschiede in nicht diskriminierender Form thematisiert werden – und es kommt auch darauf an, bei allen Unterschieden auch die vorhandenen Gemeinsamkeiten wahrzunehmen. Diese Wahrnehmung kann durch die Feststellung des Punktwertes für den Lernzuwachs (vgl. Abb.2) wie folgt unterstützt werden: Ein langsam lernender Schüler, der bei dem Punktwert 1 in das Unterrichtsvorhaben ein- und bei einem Punktwert von 6 aus dem Unterrichtsvorhaben aussteigt, hat einen Lernzuwachs von 5 Punkten. Ein sehr schnell lernender, besonders kompetenter Schüler steigt vielleicht bei einem Angebot mit dem Punktwert 4 in das Unterrichtsvorhaben ein und bei dem maximalen Punktwert 9 aus; auch er hat einen Lernzuwachs von 5 Punkten erreicht. Dies bedeutet: Auch wenn in der heterogenen Lerngruppe Schüler/innen verschiedene Lernausgangslagen und verschiedene Lernstände aufweisen, so ist durch die Form der Leistungserhebung und die Form der Leistungseinschätzung doch eine gleichwertige Wertschätzung des Lernzuwachses für alle Schüler/innen möglich. Solchen Vorteilen stehen jedoch auch klare Nachteile dieses Punktsystems entgegen. Auf Seiten der Schüler/innen kann es dysfunktional wirken, indem die Schüler/innen nicht mehr denjenigen Lernweg durch die Angebote des Unterrichtsvorhabens einschlagen, der sie am meisten interessiert und bei dem sie ihre Potentiale ausschöpfen können – sondern denjenigen Lernweg, bei dem rechnerisch der größte Lernzuwachs herauskommt. Auf Seiten der Lehrer/innen kann der Eindruck entstehen, dass sich aus den im Laufe eines Schuljahres ansammelnden Punktwerten in den Selbsteinschätzungen

der Schüler/innen in irgend einer Form Noten errechnen ließen. Diese Vorstellung liegt besonders für diejenigen Lehrer/innen nahe, die in ihrer langjährigen Praxis in der oben beschriebenen Weise schriftliche Klassenarbeiten mit einem Prozent- bzw. Punktsystem bewertet haben. Die „Umrechnung“ der Punktwerte der Selbsteinschätzungen der Schüler/innen in Noten würde wiederum die Quantifizierung von Qualität (der Tätigkeit, des Lernwegs, des Lernzuwachses, des Ergebnisses) bedeuten. Die Frage, ob auf das hier dargestellte Punktsystem innerhalb der Differenzierungsmatrix verzichtet werden kann und ob die Selbstdokumentation des je individuellen Lernwegs der Schüler/innen durch Pfeile in den Feldern der Matrix ausreicht (vgl. Abb. 2), wird im Schulversuch gegenwärtig weiter bearbeitet. Zugleich befassen sich die Schulen, die pädagogische und die wissenschaftliche Begleitung gegenwärtig mit der folgenden zentralen Frage des Schulversuchs: Wie können Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule nicht nur unterrichtet, sondern auch bewertet werden? Der Stand der Diskussion ist in Abb. 1 in den grau unterlegten Feldern bereits knapp zusammengefasst und soll nun näher erläutert werden.

### **3. Die Entwicklungsaufgabe des Schulversuchs: Curricular individualisierte Leistungseinschätzung**

Die Diskussion um ein mögliches Punktesystem innerhalb der Differenzierungsmatrix zur Leistungseinschätzung in Abschnitt 2 hat gezeigt, dass in heterogenen Lerngruppen Quantifizierungen (durch Punktwerte) die Gefahr in sich bergen, zu weiteren Quantifizierungen (z.B. zur Notenbildung auf Grundlage der Punktwerte) einzuladen. Solche Quantifizierungen führen insgesamt dazu, dass die erbrachten Schülerleistungen so stark vereinfachend bewertet werden, dass die Qualität der Tätigkeiten und die Qualität des Produkts nicht mehr hinreichend sichtbar sind. Für die Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen – und insbesondere für die Leistungseinschätzung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen auf der Grundlage der Lehrpläne der Grund- und Regelschule – wird also ein Denkmodell benötigt, in dem sowohl die Lehrplananforderungen als auch die Schülerleistungen zusammengeführt werden können. Wir nennen dies das „Modell der doppelten Anschlussfähigkeit von Unterrichtsplanung und Leistungseinschätzung“, das sich wie folgt darstellen lässt:



**Abb. 3: Modell der doppelten Anschlussfähigkeit von Unterrichtsplanung und Leistungseinschätzung**

Wenn sehr unterschiedlich schnell lernende und sehr verschieden kompetente Schüler/innen gemeinsam lernen und sich ihre Lernprozesse auf eine gemeinsame Bildungsvorstellung (also auf einen gemeinsamen Lehrplan) beziehen sollen, dann ist für die Unterrichtsplanung und die Leistungseinschätzung eine doppelte Anschlussfähigkeit herzustellen: Planung und Einschätzung müssen zum einen eine *soziale Anschlussfähigkeit an die Lerngruppe* aufweisen - durch Bezug auf den Lehrplan der besuchten Klassenstufe, der für alle Schüler/innen der Lerngruppe Anwendung findet. Planung und Einschätzung müssen zum anderen eine *individuelle Anschlussfähigkeit an die jeweiligen Lernausgangslagen* der einzelnen Schüler/innen aufweisen - also anschlussfähig sein an ihre Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben, Rechnen und im Sozialverhalten. Soziale und individuelle Anschlussfähigkeit werden (für alle Schüler/innen der heterogenen Lerngruppe) in der Differenzierungsmatrix für das jeweils zentrale Unterrichtsvorhaben hergestellt.

Soziale und individuelle Anschlussfähigkeit sind nun in gleicher Weise für die Leistungseinschätzung relevant. Dies sei an dem in Abschnitt 2 erwähnten Beispiel erläutert: Eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, die in der 6. Klasse einer Regelschule den Gemeinsamen Unterricht besucht, hat grundlegende Kenntnisse im Umgang mit gebrochenen Zahlen erworben; damit entspricht sie den Anforderungen des Lehrplans Mathematik der Klassenstufe 6. Der von ihr bislang sicher erworbene Zahlenraum reicht bis 1000; in diesem Zahlenraum beherrscht sie die Grundrechenoperationen sicher. Dies entspricht den Anforderungen des Lehrplans der Grundschule in Klassenstufe 2. Eine Differenzierungsmatrix für dieses Themenfeld, die in der Regelschule Gößnitz erarbeitet wurde, findet sich auf der Netzseite [www.gu.thue.de](http://www.gu.thue.de) unter dem Link Schulversuch (Differenzierungsmatrizen). Wie kann nun die Leistungseinschätzung in diesem Fall auf Grundlage des Modells der doppelten Anschlussfähigkeit erfolgen? Hier unser Vorschlag:

Curricular individualisierte Leistungseinschätzung auf Grundlage der Lehrpläne für die Grund- und Regelschule für eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen

### Unterrichtsvorhaben: Gebrochene Zahlen

doppelte Anschlussfähigkeit  
in Richtung

#### Soziale Anschlussfähigkeit

an die Lerngruppe (Lehrplan/  
Anforderungsniveau)

Leistungseinschätzung:

#### Individuelle Anschlussfähigkeit

an die Lernausgangslage der  
einzelnen Schülerin

#### Verbaleinschätzung

##### Beschreibung der erreichten und im Lehrplan Mathematik Klasse 6 benannten Inhalte:

- gebrochene Zahlen in unterschiedlichen Situationen lesen
- gemeine Brüche kürzen und erweitern
- Grundrechenoperationen im Bereich der gebrochenen Zahlen im Kopf und schriftlich ausrechnen

auf Grundlage der Lehrplaninhalte des Fachs Mathematik Regelschule Klasse 6 und Grundschule Klasse 3/4 (inhaltliche Benennung, *nicht* Nennung der jeweiligen Klassenstufe – adäquat der Nichtbenennung von Nachteilsausgleich bei Leistungseinschätzungen)

##### Beschreibung der erworbenen Basiskompetenzen:

- sinnentnehmendes Lesen von einfach strukturierten Sachaufgaben ohne Fremdwörter bzw. mit Worterklärungen von Fremdwörtern
- sichere Kenntnis des Zahlenraums und der Grundrechenoperationen bis 1000

und  
Note

auf Grundlage von Kriterien, die für Schüler/innen und Lehrer/innen transparent sind:

- **für die Qualität der Tätigkeiten im Lernprozess** (z.B.: Kooperation in der Partner- und Gruppenarbeit; für die Selbstständigkeit bei der Nutzung verschiedener Medien; für die Ausdauer bei der Bewältigung von Schwierigkeiten, für die Entwicklung von Problemlösungen usw.) **sowie**
- **für die Qualität des Produktes** (z.B.: Vollständigkeit, fachliche Richtigkeit und Übersichtlichkeit einer Mindmap, einer Präsentation usw.)

Abb. 4: Beispiel für curricular individualisierte Leistungseinschätzung auf Grundlage des Modells der doppelten Anschlussfähigkeit

Die Grundidee des Modells der doppelten Anschlussfähigkeit besteht darin, die Lernausgangslagen der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen *in jeder Hinsicht* an anschlussfähige Lehrplaninhalte zu koppeln – also den Lehrplanbezug nicht nur mit Blick auf die soziale Anschlussfähigkeit herzustellen, sondern auch mit Blick auf die individuelle Anschlussfähigkeit. Dies bedeutet: Wenn aufgrund des individuellen Lerntempos die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nicht anschlussfähig sind an den Lehrplan der besuchten Klassenstufe, dann ist der Lehrplan derjenigen Klassenstufe von Grund- oder Regelschule heranzuziehen, der sich als anschlussfähig erweist. Die Lehrplanbezüge werden also individualisiert; deshalb sprechen wir an dieser Stelle von *curricular individualisierter Leistungseinschätzung*. Wir schlagen nun vor (vgl. Abb. 4), dass diese *curricular individualisierte Leistungseinschätzung* aus zwei Teilen besteht – aus einer *Verbaleinschätzung* und einer Note. Dies sei am Beispiel der o.g. Schülerin mit Lernförderbedarf im Mathematikunterricht der Klasse 6 näher erläutert:

– Die *Verbaleinschätzung* umfasst die Beschreibung der Fähigkeiten des Umgangs mit gebrochenen Zahlen in demjenigen Zahlenraum und mit denjenigen Grundrechenoperationen, die sich die Schülerin bereits angeeignet hat. Während für die Beschreibung der Fähigkeiten im Umgang mit gebrochenen Zahlen der Lehrplan Mathematik Klasse 6 herangezogen wird, erfolgt die Beschreibung der mathematischen Fähigkeiten im genannten Zahlenraum und in den genannten Grundre-

chenoperationen auf der Grundlage des Lehrplans Mathematik Klasse 2. Die mathematischen Fähigkeiten der Schülerin werden auf Grundlage beider Lehrpläne in diesem Sinne *curricular individualisiert* beschrieben. Hierbei ist der Hinweis zentral, dass die *Verbaleinschätzung* keine explizite Nennung der zugrunde liegenden Lehrpläne enthält, um kurzschlüssige Fehleinschätzungen oder Diskriminierungen zu vermeiden – etwa nach dem Muster: „Die Schülerin rechnet in Klassenstufe 6 auf dem Niveau der 2. Klasse“. Eine solche Einschätzung würde nicht nur eine unzulässige Verkürzung darstellen und den Erwerb weiterer mathematischer Kompetenzen nicht abbilden. Bei der Forderung nach Verzicht auf die Nennung der zugrunde liegenden Lehrpläne bei der Leistungseinschätzung und auf dem Zeugnis orientieren wir uns an der Nichtnennung des Nachteilsausgleichs bei der Leistungseinschätzung und auf dem Zeugnis (vgl. Abb. 1). Diese Nichtnennung bedeutet keinesfalls einen Informationsverlust oder gar eine Verschleierung der tatsächlichen mathematischen Kompetenzen der Schülerin. Denn mit dem Vorliegen des individuellen Lernwegs in den Differenzierungsmatrizen und durch die *Verbaleinschätzung* sind sowohl der individuelle Lernfortschritt als auch das unterrichtliche Gesamtangebot der heterogenen Lerngruppe klar ersichtlich.

– Außerdem werden die Qualität der Tätigkeiten im Prozess und die Qualität des Produkts (vgl. Abb. 4) mit einer *Note* (sehr gut, gut, befriedigend usw.) bewertet. Diese Note wird mit Bezug auf Kriterien vergeben, die für die Schüler/innen und die Lehrer/innen von Beginn des Unterrichtsvorhabens an transparent sind. Wa-

rum schlagen wir nun im zweiten Teil der Einschätzung ausgerechnet eine Note vor? Gegen Noten sprechen noch immer alle Argumente, die Karlheinz Ingenkamp in seinem inzwischen legendären Klassiker „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ vor 42 (!) Jahren zu Papier gebracht hat. Dem ist nichts hinzuzufügen – außer dem Hinweis, dass angemessene Formen der Leistungseinschätzung auch eine gewisse Anschlussfähigkeit an das Umfeld besitzen müssen, in dem sie zur Anwendung gelangen. In Schulen, in denen noch immer die Note nahezu uneingeschränkt die Leistungseinschätzung beherrscht, werden Verbaleinschätzungen für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen unter den Gleichaltrigen schnell zum Anlass von Diskriminierungen – nach dem Motto: die Schläuen kriegen Ziffern, die nicht so Schläuen kriegen Text. In der Hoffnung, dass sich nun endlich, im fünften Jahrzehnt nach der Erstauflage von Ingenkamps Buch, Verbaleinschätzungen wenigstens als Ergänzung zu Noten auch für Schüler/innen ohne pädagogischen oder sonderpädagogischen Förderbedarf durchsetzen werden, sehen wir in der hier vorgeschlagenen Verbindung von Verbaleinschätzung und Note einen Kompromiss. Dieser Kompromiss soll dazu dienen, die pädagogisch unbestritten ebenso notwendige wie sinnvolle, im Kontext der gegenwärtigen Benotungspraxis aber potentiell diskriminierende Wirkung der alleinigen Verbaleinschätzung für Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen zu vermeiden.

Inwiefern dieser Kompromiss tragfähig ist und welche weiteren Lösungen für eine nicht diskriminierende Leistungseinschätzung

in heterogenen Lerngruppen möglich sind, wird sich im weiteren Verlauf des Schulversuchs zeigen. Wir sind in besonderer Weise darauf gespannt, ob und wie diese curricular individualisierte Leistungseinschätzung die Wertschätzung von Verschiedenheit zwischen Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen sowie die Kooperationsprozesse zwischen Grund- bzw. Regelschullehrer/innen und Sonderpädagog/innen verändern wird.

### Literatur:

*Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.) (1972): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim, Beltz*

*Sasse, Ada/Schulzeck, Ursula (2013): Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch. In: Jantowski, Andreas (Hrsg.): Thillm. 2013. Gemeinsam leben. Miteinander lernen. Bad Berka (13-22)*

*TMBWK (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2004): Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung (ThürSoFöV), GVBl. 2004, 482. Erfurt*

*TMBWK (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2010): Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für die Grundschule sowie für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule. Erfurt.*

*TMBWK (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2011a): Leitgedanken für den Erwerb der allgemein bildenden Schulabschlüsse. Erfurt.*

*TMBWK (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2011b): Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185) zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. Juli 2011 (GVBl. S. 208). Erfurt*

*Zweig, Stefan (2007): Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers. Frankfurt, Fischer Taschenbuch-Verlag, 37. Auflage*