

**Zentrale Ergebnisse des Thüringer Schulversuchs
„Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im
gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“
(Gesamtlaufzeit: Schuljahr 2009/10 bis Schuljahr 2014/15)**

1. Anlass, Ziele, Teilnehmer und Ressourcen des Schulversuchs (S. 2)
 - a) Anlass des Schulversuchs (S. 2)
 - b) Ziele des Schulversuchs (S. 3)
 - c) Teilnehmende Schulen und Schüler (S. 5)
 - d) Ressourcen und Strukturen des Schulversuchs (S. 6)
2. Ausgangslage des Schulversuchs (S. 8)
 - a) bei der Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts (S.10)
 - b) bei der Leistungsbewertung im Schuljahresverlauf (S.12)
 - c) bei der Zeugnisgestaltung (S. 15)
3. Zentrale Ergebnisse des Schulversuchs (S. 18)
 - a) bezüglich der Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts und der Leistungsbewertung (S. 18)
 - b) Im Schulversuch erarbeitete Form der Zeugnisgestaltung (S. 22)
4. Zentrale Befunde des Schulversuchs zur Leistungsbewertung (S. 23)
 - a) formale Zeugnisgestaltung (S. 23)
 - b) Notengebung (S. 26)
 - c) Verbale Einschätzungen (S. 36)
5. Rückmeldung der Schulversuchsschulen zu Verlauf und Ergebnissen des Schulversuchs (S. 43)
6. Empfehlungen (S. 52)
7. Literaturverzeichnis (S. 53)
8. Anlagen
 - 8.1 Beispiele für quantitative Bewertungsmaßstäbe in Schulversuchsschulen (S. 54)
 - 8.2 Praxishilfe „Von der Schülerleistung zur Leistungsbewertung“ (S. 55)
 - 8.3 Beispiele für qualitative Bewertungsmaßstäbe in Schulversuchsschulen (S. 58)
 - 8.4 Veröffentlichung zum Schulversuch 2014 /Grundschulverband) (S. 60)
 - 8.5 Veröffentlichungen zum Schulversuch 2013/2014 (Thillm) (S. 71)
 - 8.6 Beispiele der im Schulversuch entwickelten Zeugnisgestaltung (S. 111)
 - 8.7 Beispiele für konsistente bzw. nicht konsistente Zeugnisgestaltung im zeitlichen Verlauf (S. 124)

„Die individuelle und die soziale Bezugsnorm werden in der Regel parallel genutzt und in ihrem Wechselverhältnis immer wieder neu austariert. Das klingt einfach, ist aber eine der komplexesten Herausforderungen, insbesondere in Schulformen mit hoher Heterogenität, deren Lehrkräfte mit ihrem Unterrichtsarrangement hochbegabte Schülerinnen und Schüler ebenso wie Schülerinnen und Schüler mit Lernförderbedarf erreichen müssen. Jugendliche identifizieren sehr schnell, dass ihnen innerhalb ihrer sozialen Gruppe Aufgabenformate unterschiedlicher Komplexität ... angeboten werden; sie hinterfragen solche Lernarrangements kritisch: Warum erwartet ihr von mir dieses und von meinem Nachbarn etwas Anderes, und warum werden unterschiedliche Leistungen möglicherweise gleich gut bewertet? Woher wisst ihr überhaupt, was wir zu leisten imstande sind? Gerade Schülerinnen und Schüler mit Lernförderbedarf reagieren äußerst sensibel auf alles, was sie als „Mitleidsbonus“ empfinden.“ (Boldt 2016, S. 26)

1. Anlass, Ziele, Teilnehmer und Ressourcen des Schulversuchs

a) Anlass des Schulversuchs

Seit der Novellierung des Thüringer Schulgesetzes zum Schuljahr 2003/04 ist der Besuch des gemeinsamen Unterrichts auch für Schülerinnen und Schüler mit „zielfifferentem“ (d.h. auch mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen) an den Grund- und weiterführenden Schulen Thüringens zulässig. Hierzu heißt es in der „Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung“ in der Fassung vom 31.01.2013 in §8: „Ziel des gemeinsamen Unterrichts ist das Erreichen der Lernziele des von dem jeweiligen Schüler besuchten Bildungsgangs“. Dies bedeutet, dass Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht *ausschließlich* und in *allen* Unterrichtsfächern nach den Lehrplänen für den Bildungsgang Lernförderung zu unterrichten und zu bewerten sind. Diese Regelung hat sich jedoch für alle Akteure des gemeinsamen Unterrichts aus mehreren Gründen als problematisch erwiesen:

- Für *Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen*: In der Praxis des gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne Förderbedarf ist seit 2003/04 zu beobachten, dass Schüler mit dem genannten Förderbedarf zumeist nicht in allen Unterrichtsfächern „*zielfifferent*“ (also auf Grundlage der Lehrpläne für den Bildungsgang Lernförderung) lernen, sondern in einigen oder sogar in der überwiegenden Zahl der Unterrichtsfächer einen Anschluss an das „*zielgleiche*“ Lernen (auf Grundlage der Lehrpläne für die Grund- bzw. Regelschule¹) erreichen können.

- *Eltern der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen*: Eltern kritisieren, dass sich Unterrichtung sowie Leistungsbewertung ihrer Kinder von denen der anderen Schüler der Klasse (ohne Förderbedarf) deutlich unterscheiden. Eltern wünschen, dass ihre Kinder – individualisiert – nach den gleichen Lehrplänen unterrichtet und nach Möglichkeit in vergleichbarer Form bewertet werden wie die anderen Mitschüler in der Klasse. Während Schüler ohne Förderbedarf ab Klasse 3 mit Noten bewertet werden, heißt es für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht in der „Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung“ in der Fassung vom 31.01.2013 in §26(3): „Die Bewertung durch ein Worturteil erfolgt bei Schülern im Bildungsgang zur Lernförderung bis einschließlich der Klassenstufe 4“, in diesem Bildungsgang werden erst „ab Klassenstufe 5 Noten erteilt“. Die dann für diese Schüler ab Klasse 5 erteilten Noten sind laut o.g. Verordnung ausschließlich auf den Bildungsgang Lernförderung und nicht auf den Bildungsgang der besuchten Klassenstufe in der weiterführenden Schule bezogen.

- *Lehrkräfte*, die im gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen tätig sind, müssen in der gegenwärtigen schulrechtlichen Situation mit mehreren Lehrplänen parallel arbeiten (Lehrpläne der Grundschule, der weiterführenden Schule sowie des Bildungsgangs Lernförderung). Hierbei besteht eine besondere Schwierigkeit darin, dass die Unterrichtsfächer und Lehrplaninhalte des Bildungsgangs Lernförderung mit den Unterrichtsfächern und Lehrplaninhalten der Grund- und weiterführenden Schulen nur begrenzt kompatibel sind.

¹ In Thüringen werden als Regelschulen solche weiterführenden Schulen bezeichnet, in denen der Haupt- und der Realschulabschluss erworben werden können.

Hilfsweise kann bislang zur Bestimmung möglicher gemeinsamer Lerngegenstände für alle Schüler einer heterogenen Klasse lediglich auf ein lehrplanübergreifendes Tabellenwerk zurückgegriffen werden, das durch die Thüringer Koordinatorinnen für gemeinsamen Unterricht erarbeitet wurde und das auf der Netzseite der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für gemeinsamen Unterricht dokumentiert ist (<http://www.gu-thue.de/prhilfen.htm>).

Aus diesen Gründen wurde zum Schuljahr 2009/10 durch das damalige Thüringer Kultusministerium ein Schulversuch mit dem Titel „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ mit einer Laufzeit von sechs Schuljahren eingerichtet.

b) Ziele des Schulversuchs

In der Organisationsverfügung zum Schulversuch heißt es: „Inhalt dieses Schulversuchs ist es, Konzepte zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren, wie die Leistungen der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht an einer Grund- bzw. Regelschule bzw. Gesamtschule² erhoben, dokumentiert und bewertet werden können“. Die angemessene Unterrichtung und Bewertung von Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen befindet sich nun nicht nur in Thüringen, sondern auch in zahlreichen anderen Bundesländern in der Diskussion und in einem Entwicklungsprozess. Dass Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderbedarf nicht mehr durchgängig und ausschließlich „zielfferent“ zu unterrichten und zu bewerten sind, geht inzwischen aus den schulrechtlichen Regelungen mehrerer Bundesländer deutlich hervor, zum Beispiel in:

- **Schleswig-Holstein:** In der „Landesverordnung über die Erteilung von Zeugnissen, Noten und anderen ergänzenden Angaben in Zeugnissen“ heißt es in §5 zu den Zeugnissen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf: „Bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nicht oder nicht in allen Fächern nach den lehrplanmäßigen Anforderungen einer allgemein bildenden oder berufsbildenden Schule unterrichtet werden, ist der Förderschwerpunkt im Zeugniskopf aufzuführen. Nehmen sie am Unterricht außerhalb eines Förderzentrums teil, sind die Fächer, in denen sie nach den Anforderungen der besuchten Schule unterrichtet und beurteilt wurden, mit einer Fußnote zu kennzeichnen. Die Fußnote ist wie folgt zu erläutern: ‚In den gekennzeichneten Fächern wurden dem Zeugnis die Anforderungen der Lehrpläne des besuchten Bildungsganges zu Grunde gelegt. In allen anderen Fächern wurde der Unterricht entsprechend dem oben vermerkten Förderschwerpunkt erteilt.“ (Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015)

- **Bremen:** In der „Verordnung für Zeugnisse und Lernentwicklungsberichte an öffentlichen Schulen“ heißt es in § 27: „Soweit Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zielgleich unterrichtet werden, werden die Zeugnisse oder Lernentwicklungsberichte in diesen Fächern nach den allgemein gelten Bestimmungen erteilt... In den zielfferenten Fächern werden die individuell erreichten Kompetenzen durch freien Text erläutert.“ (Senatsbehörde für Bildung und Wissenschaft Bremen, 2015)

- **Nordrhein-Westfalen:** In der „Verordnung über die sonderpädagogische Förderung“ heißt es in §23: „Die Schulkonferenz kann beschließen, dass „im zielfferenten Bildungsgang Lernen „ab Klasse 4 oder ab einer höheren Klasse die Bewertung einzelner Leistungen von Schülerinnen und Schülern zusätzlich mit Noten möglich ist. Dies setzt voraus, dass die Leistung den Anforderungen der jeweils vorhergehenden Jahrgangsstufe der Grundschule oder der Hauptschule entspricht. Dieser Maßstab ist kenntlich zu machen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 2016)

- **Mecklenburg-Vorpommern:** In den „Empfehlungen zur Arbeit im gemeinsamen Unterricht an allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern“ heißt es: „Im zielfferenten gemeinsamen Unterricht erhalten die Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen auch das Zeugnis der entsprechenden Schulart, mit dem Zusatz: ‚Die Schülerin oder der Schüler ist nach den Regelungen der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen ... unterrichtet worden.‘ Auch eine zielfferente Bewertung in einzelnen Unterrichtsfächern ist möglich.“ (Landesarbeitsgruppe Gemeinsamer Unterricht, o.J.)

² Am Schulversuch waren Regelschulen sowie Thüringer Gemeinschaftsschulen beteiligt, die im Weiteren unter dem Begriff „weiterführende Schulen“ zusammengefasst werden, sofern nicht auf eine der beiden Schularten explizit Bezug genommen wird.

- **Hamburg:** In der „Verordnung über die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ heißt es in § 22: „Die Lehrerkonferenz kann beschließen, dass in den Jahrgangsstufen 4 bis 10 über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf, die zieldifferent gemäß den Anforderungen des individuellen sonderpädagogischen Förderplans unterrichtet werden, ein frei formulierter Bericht angefertigt wird, der die Bewertung mit einer Note ersetzt. Dies gilt auch, soweit Schülerinnen und Schüler nur in Teilbereichen des Unterrichts zieldifferent unterrichtet werden, für die auf diese Teilbereiche bezogenen Angaben zum Lernstand.“ (Hansestadt Hamburg 2012)

- **Sachsen-Anhalt:** In der „Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarf“ heißt es in §6: „Im gemeinsamen Unterricht an allgemeinbildenden Schulen (ohne Förderschulen) werden die Zeugnisvordrucke der besuchten Schulform verwendet. Bei abweichenden Bewertungsmaßstäben (zeitweilige oder langfristige Lernförderung unterhalb der curricularen Vorgaben in ausgewählten Lernbereichen, Unterricht nach individuellen Lehrplänen unterhalb der curricularen Vorgaben der besuchten Schule) sind die Leistungsbewertungen auf dem Zeugnis erkennbar auszuweisen.“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2013)

Diese Beispiele lassen insgesamt die folgenden Entwicklungen erkennen:

- Berücksichtigung findet, dass Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nicht in allen Unterrichtsfächern „zieldifferent“ lernen, sondern dass ihnen auch der Anschluss an das „zielgleiche“ Lernen in einigen oder sogar in der Mehrzahl der Fächer der Grund- oder weiterführenden Schule gelingen kann.
- Für die Leistungsbewertung der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen (insbesondere für die Zeugnisgestaltung) wird eine Mischung aus Noten und verbalen Einschätzungen als angemessen angesehen.
- Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen erhalten im gemeinsamen Unterricht Zeugnisse der besuchten Schulart; auf dem Zeugnis der Grund- oder weiterführenden Schule wird der sonderpädagogische Förderbedarf vermerkt.

Diese Entwicklungstendenzen werden übrigens nicht erst seit wenigen Jahren diskutiert. So heißt es beispielsweise schon 2004 in einem Papier für die Ausbildung von Lehramtsanwärtern in Nordrhein-Westfalen für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf: „Im Gemeinsamen Unterricht erhalten die Schülerinnen und Schüler in der Regel ein kombiniertes Ziffern- und Berichtzeugnis. Das Ziffernzeugnis ist für die Schülerinnen und Schüler ein sichtbarer sozialer Ausweis für die Zugehörigkeit zur Jugendkultur. In dem integrierten Bericht wird die Grundlage dieser Noten beschrieben.“ (Walbert 2004, S. 13) Hier wird thematisiert, dass Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf sich durch reine Berichtzeugnisse stigmatisiert fühlen können, wenn die anderen Schüler ihrer Lerngruppe Notenzeugnisse oder Notenzeugnisse mit verbalen Ergänzungen erhalten. Deshalb kann eine Kombination aus Noten- und Berichtzeugnis einer potentiell stigmatisierenden Wirkung von Berichtzeugnissen vorbeugen, sofern die schulische Leistungskultur (noch) stark durch Noten geprägt ist. Diese Berücksichtigung gegenwärtiger schulischer Realität erfolgt durchaus in Kenntnis der seit mehr als vier Jahrzehnten anhaltenden, empirisch basierten Kritik an der Leistungsbewertung allein durch Noten (vgl. Ingenkamp 1972). Die bekannten Nachteile von Noten können jedoch wenigstens teilweise kompensiert werden, wenn Noten mit ergänzenden verbalen Einschätzungen versehen werden; indem, wie oben bereits ausgeführt, in der erläuternden verbalen Einschätzung „die Grundlage dieser Noten beschrieben“ wird“. Die Kombination aus Noten- und Berichtzeugnis wird schließlich auch von Eltern gewünscht, wie die Befunde einschlägiger empirischer Studien schon seit mehr als anderthalb Jahrzehnten verdeutlichen (vgl. z.B. Valtin 2002).

Die oben zitierten Beispiele schulrechtlicher Regelungen zur Leistungsbewertung von Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen zeigen, dass sich der Thüringer Schulversuch in den Kontext einschlägiger Entwicklungen in anderen Bundesländern wie folgt einordnen lässt: Die den Thüringer Regelungen noch zu Grunde liegende Annahme, dass ein Schüler bzw. eine Schülerin mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen *in allen Unterrichtsfächern zieldifferent* lernen würde, ist in anderen Bundesländern nicht mehr allein maßgeblich. Die oben zitierten schulrechtlichen Regelungen ausgewählter Bundesländer basieren vielmehr auf der Vorstellung, dass diese Schüler in ausgewählten Unterrichtsfächern und ggf. temporär „zieldifferent“ lernen – und zugleich über Potenziale „zielgleichen“ Lernens verfügen. Dass diese intrapersonelle

Heterogenität neue pädagogische Handlungsrouniten und auch veränderte schulrechtliche Regelungen erfordern, ist offensichtlich Konsens. Dazu, *wie* mit dieser intrapersonellen Heterogenität umzugehen ist, existieren in den einzelnen Bundesländern bislang durchaus unterschiedliche Ansätze.

c) Teilnehmende Schulen und Schüler

Am Schulversuch nahmen über die Gesamtlauzeit (vom Schuljahr 2009/10 bis zum Schuljahr 2014/15) insgesamt 11 Grundschulen sowie 18 weiterführende Schulen in staatlicher Trägerschaft aus allen Regionen Thüringens teil; aus großen Städten und auch aus ländlichen Regionen. Die Schulen wurden nicht im Sinne einer repräsentativen Stichprobe ausgewählt, sondern hatten sich an einem landesweit ausgeschriebenen Interessenbekundungsverfahren beteiligt. Um möglichst alle Regionen Thüringens zu berücksichtigen, wurden alle Schulen, die ihr Teilnahmeinteresse bekundet hatten, in den Schulversuch aufgenommen. In der Gesamtlauzeit schieden zwei Regelschulen aus dem Schulversuch aus – in einem Fall wegen unzureichender Mitwirkung; in einem anderen Fall auf eigenen Wunsch wegen des Fehlens von Schülern mit einschlägigem Förderbedarf.

Die einzelnen Schulamtsbereiche Thüringens waren im Schulversuch nicht proportional vertreten (Schulamt Mittelthüringen: 1 Schule; Schulamt Nordthüringen: 2 Schulen; Schulamt Ostthüringen: 10 Schulen; Schulamt Südthüringen: 12 Schulen; Schulamt Westthüringen: 3 Schulen). Die teilnehmenden Schulen konzentrierten sich in Ost- und in Südthüringen:

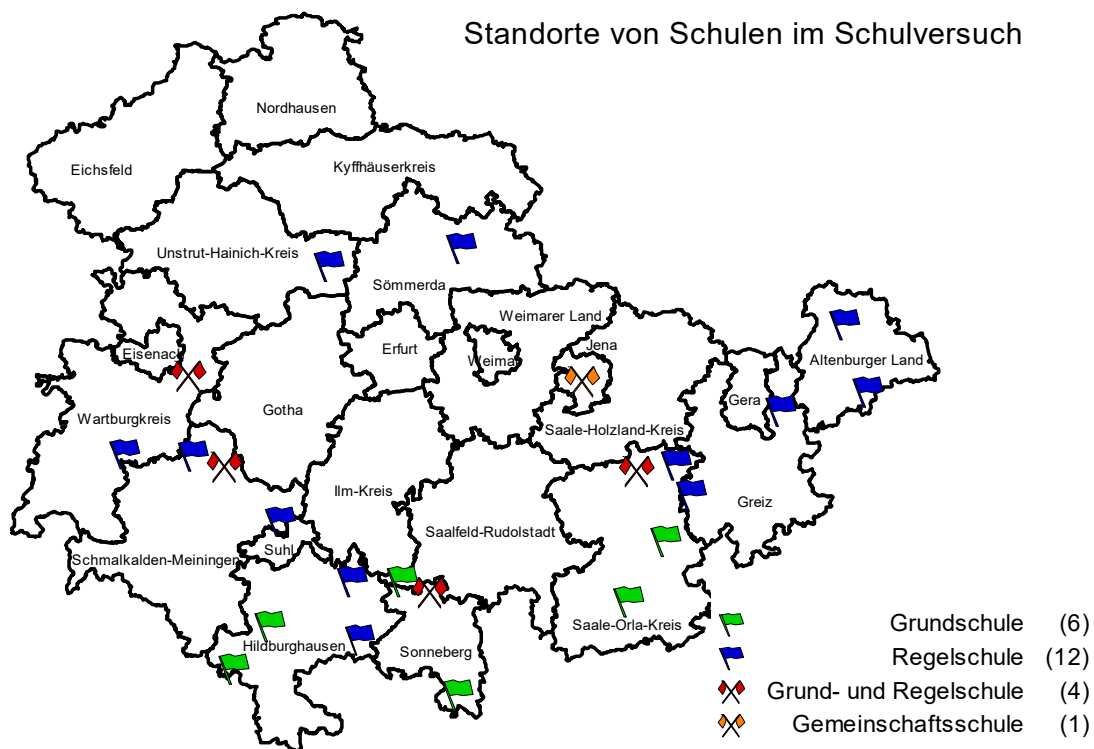


Abb. 1: Standorte der Schulversuchsschulen nach Schulart (einige Standorte wiesen mehr als eine Schulversuchsschule auf)

Die Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen verteilten sich über die Gesamtlauzeit des Schulversuchs auf die einzelnen Grund- und weiterführenden Schulen wie folgt:

	Anzahl von Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen an Grundschulen im Schuljahr					
	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Grundschule A	4	5			1	2
Grundschule B	1	1				
Grundschule C			4		1	1
Grundschule D	1				4	
Grundschule E	1					
Grundschule F	5	1		1		1
Grundschule G					2	1
Grundschule H	2		1			
Grundschule I						1
Grundschule J	7	5	1		2	4
Grundschule K (Gemeinschaftsschule ab 2011/12)		1	1			
Regelschule A	3	2	4	6	6	6
Regelschule B	1	1				
Regelschule D	1	2	6	2	5	5
Regelschule F	1	1	1	1	1	1
Regelschule G					2	3
Regelschule H	1	1	1			
Regelschule I		1	1	1	1	3
Regelschule J	3	4	4	2	2	5
Regelschule K	8	9	11	11	12	9
Regelschule L				3	2	9
Regelschule M (Gemeinschaftsschule ab 2014/15)		1	2			
Regelschule N	1	4	3	3	5	8
Regelschule O	1		7	5	7	9
Regelschule P	4	5	7	9	7	44
Regelschule Q				1		11
Regelschule R						1
Regelschule S (Gemeinschaftsschule ab 2011/12)	5	8				
Gemeinschaftsschule A (ab 2011/12)			8	11	8	6
Gemeinschaftsschule B (ab 2014/15)						3
Summe	51	52	61	56	68	93
Anteil an allen Schülern mit Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht Thüringens (%)	8,0	9,1	8,4	7,1	7,1	8,4

Tab. 1: Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen an den Schulversuchsschulen in der Gesamtlaufzeit

d) Ressourcen und Strukturen des Schulversuchs

Zusätzliche Lehrerwochenstunden als Ressource der Schulversuchsschulen:

Alle am Schulversuch beteiligten Grund- und weiterführenden Schulen erhielten zusätzliche Ressourcen (jeweils im Umfang von 4 Lehrerwochenstunden pro Schule in den Jahren von 2009/10 bis 2013/14 sowie 2 Lehrerwochenstunden pro Schule im Jahr 2014/15). Diese Lehrerwochenstunden kamen in der Regel an jeder Schulversuchsschule zwei Lehrkräften zugute (häufig einer Lehrkraft der Grund- bzw. weiterführenden Schule sowie einer Förderschullehrkraft oder einem Mitglied der Schulleitung). Beide Vertreter der jeweiligen Schule hatten die Rolle von Multiplikatoren inne, die die Inhalte der Schulversuchstagungen in ihren Schulen kommunizierten, die Dokumentation des schulischen

Entwicklungsprozesses sowie der Arbeitsergebnisse koordinierten und auch Ansprechpartner der jeweiligen Schulversuchsschule für Pädagogische und Wissenschaftliche Begleitung waren.

Steuergruppe im Fachministerium:

Für alle Abstimmungen zum Verlauf und zu den Inhalten des Schulversuchs wurde im zuständigen Fachministerium im Jahr 2009 eine Steuergruppe eingerichtet, die bis zum Juni 2015 Bestand hatte. In dieser Steuergruppe waren Vertreter des Thüringer Kultusministeriums/ Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur/ Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport; Vertreter des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Vertreter der Schulversuchsschulen sowie die Pädagogische und die Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs vertreten. In den einmal pro Quartal stattfindenden Beratungen der Steuergruppe erfolgte die Abstimmung über den jeweiligen Stand sowie die nächsten möglichen Entwicklungsschritte des Schulversuchs. Die Steuergruppensitzungen fanden jeweils in zeitlicher Nähe zu den quartalsweisen gemeinsamen Fachtagungen von Wissenschaftlicher und Pädagogischer Begleitung mit den Schulversuchsschulen statt. Die Steuergruppensitzungen dienten auch der Abstimmung über die Inhalte dieser Fachtagungen. Im Verlauf des Schulversuches fanden insgesamt 27 Steuergruppensitzungen statt.

Pädagogische und Wissenschaftliche Begleitung:

Für den Schulversuch wurden eine Pädagogische sowie eine Wissenschaftliche Begleitung eingerichtet. Für die Pädagogische Begleitung stand über die Gesamtlaufzeit des Schulversuchs eine VZB (Förderschullehrkraft) zur Verfügung. Die Wissenschaftliche Begleitung erfolgte durch die Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für gemeinsamen Unterricht. Die Schulen wurden durch die Pädagogische Begleitung in der Regel ein- bis zweimal im Schulhalbjahr besucht. Dabei fanden Unterrichtsbesuche mit anschließender Reflexion sowie Gespräche zu den aktuell im Schulversuch bearbeiteten Themen mit den in den Einzelschulen Verantwortlichen statt. Bei besonderem Bedarf erfolgte der Schulbesuch durch die Wissenschaftliche Begleitung. Pädagogische und Wissenschaftliche Begleitung leisteten darüber hinaus schulinterne Fortbildungen und begleiteten regionale Arbeitskreise zur Vernetzung von Schulversuchsschulen. Wissenschaftliche und Pädagogische Begleitung bereiteten schließlich auch die quartalsweisen Fachtagungen für die Schulversuchsschulen vor und führten diese in gemeinsamer Verantwortung durch.

Quartalsweise Fachtagungen:

Während der gesamten Laufzeit des Schulversuchs vom Schuljahr 2009/10 bis zum Schuljahr 2014/15 fanden einmal pro Quartal ganztägige Fachtagungen der Wissenschaftlichen und Pädagogischen Begleitung mit Vertretern aller Schulversuchsschulen statt (in 6 Jahren insgesamt 23 Tagungen). Diese ganztägigen Fachtagungen waren durchgängig wie folgt strukturiert:

1. Fachlich-inhaltlicher Input zur Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts für Schüler mit und ohne diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen durch die Wissenschaftliche sowie die Pädagogische Begleitung des Schulversuchs;
2. Erfahrungsaustausch zwischen den Schulversuchsschulen sowie Präsentation und Diskussion von Arbeitsergebnissen der Schulversuchsschulen;
3. Entwicklung und Diskussion von Lösungsansätzen für pädagogische Herausforderungen
4. Verabredung jeweils nächster Arbeitsschritte.

Der inhaltliche Input der Tagungen war jeweils auf die fünf Entwicklungsschwerpunkte bezogen, für die die Schulen im Schulversuch sich entschieden hatten (Grundwissen über gemeinsamen Unterricht; Unterrichtsplanung, -gestaltung und Reflexion; Unterrichtsformen; Teamarbeit und Kooperation; Leistungsbewertung und Zeugnisgestaltung).

Netzseite

Alle Tagungsinhalte, die Präsentationen der Schulen sowie die erarbeiteten Modelle, Konzepte und Lösungsvorschläge zur Unterrichtung sowie zur Leistungsbewertung von Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen wurden über die Gesamtlaufzeit des Schulversuchs kontinuierlich auf der Netzseite der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für gemeinsamen Unterricht (www.gu-thue.de) unter dem Link „Schulversuch“ veröffentlicht. Mit der Beendigung des Schulversuchs im Juni 2015 wurden die von den Schulen entwickelten Arbeitsergebnisse, Praxishilfen und Planungsbeispiele zu den o.g. fünf Entwicklungsschwerpunkten auf derselben Netzseite unter dem Link „Inklusiver Unterricht“ veröffentlicht, wo sie bis heute aufzufinden sind. Durch Veröffentlichung auf der Netzseite der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für gemeinsamen Unterricht ist insbesondere das im Schulversuch entwickelte Modell der „Differenzierungsmatrix“ zur Planung, Ge-

staltung und Reflexion des gemeinsamen Unterrichts / des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen bundesweit bekannt geworden (vgl. z.B. Sasse 2014; Schwager 2017). Innerschulische und auch schulübergreifende Arbeitsgruppen, die sich mit der Nutzung der Differenzierungsmatrix im gemeinsamen Unterricht sowie in der Lehreraus-, fort- und weiterbildung befassen, sind bislang in mehreren Bundesländern entstanden (vgl. z.B. die Initiative der Bezirksregierung Münster/NRW: https://www.bezreg-muenster.nrw.de/de/schule_und_bildung/inklusion/unterstuetzungssysteme_inklusion/). Die von diesen Initiativen und auch von verschiedenen Einzelschulen in mehreren Bundesländern entwickelten Differenzierungsmatrizen werden fortlaufend auf der Netzseite der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für gemeinsamen Unterricht veröffentlicht.

2. Ausgangslage des Schulversuchs

Im Schuljahr 2009/10 waren die ersten Fachtagungen während des Schulversuchs der Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses schulischer Inklusion/gemeinsamen Unterrichts gewidmet. Zum kategorialen Orientierungsrahmen im Schulversuch entwickelte sich das folgende Begriffsverständnis: „Inklusion ist ein Transformationsprozess, in dem durch Teilhabe statt durch Fürsorge die Verankerung in der eigenen Generation ermöglicht wird. Schulische Inklusion ist deshalb nicht die Verankerung in separierende Hilfesysteme, in denen erwachsene Professionelle `fördern`. Es kommt vielmehr darauf an, dass verschieden kompetente Kinder und Jugendliche im gemeinsamen Unterricht miteinander tätig werden und sich miteinander neues Wissen und neue Fähigkeiten erarbeiten können. Hierbei werden sie von Erwachsenen unterschiedlicher Professionen unterstützt, die über professionelle Kompetenzen der Unterrichtsgestaltung und Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen verfügen.“ (Sasse in: Peters/Rockstroh 2014. S. 121). Bereits zu Beginn des Schulversuchs zeichnete sich ab, dass sich an den Schulversuchsschulen Fragen der Leistungsbewertung nicht abgekoppelt von Fragen der Unterrichtsplanung thematisieren ließen. Weil in der Mehrzahl der am Schulversuch beteiligten Schulen kaum kooperative Routinen der Unterrichtsvorbereitung bestanden, waren die Schulversuchstagungen der Jahre 2009/10 und 2010/11 thematisch stark auf die kooperative Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht bezogen. In den Folgejahren bis 2014/15 erfolgte schließlich eine stärkere Hinwendung zu Fragen der Leistungsbewertung und der Zeugnisgestaltung.

Zu Beginn des Schulversuchs wurden die Schulversuchsschulen zunächst nach ihrer Motivation für die Teilnahme, nach ihren persönlichen Erwartungen sowie nach ihrem inhaltlichen Interesse am Schulversuch befragt. Folgende Angaben (jeweils Anzahl Nennungen) wurden von den Vertreter/innen der Schulversuchsschulen im Dezember 2010 gemacht:

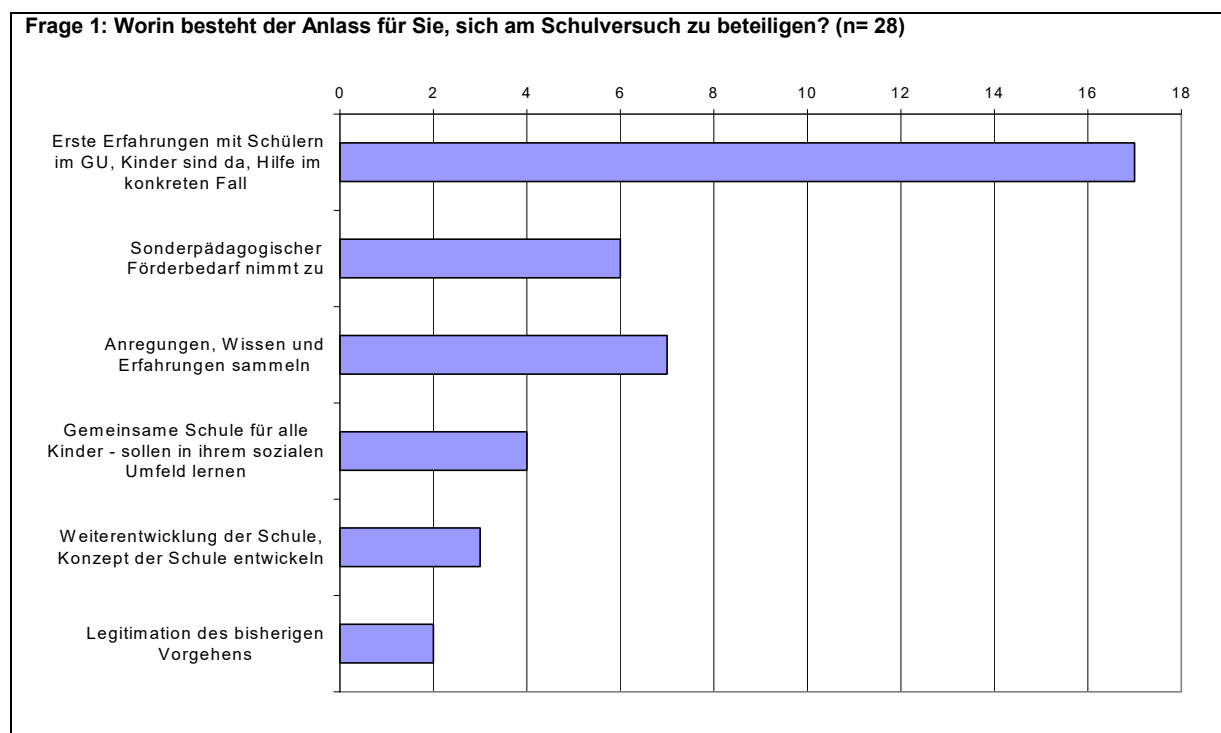


Abb. 2: Anlass zur Teilnahme am Schulversuch; Befragungsergebnisse zu Beginn des Schuljahres 2009/10

Die Vertreter der Schulen benannten als Anlass ihrer Mitwirkung am Schulversuch somit ein eher allgemein gehaltenes Interesse daran, sich auf die gemeinsame Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen besser einzustellen, die pädagogische Praxis anderer Schulen kennenzulernen und den eigenen pädagogischen Alltag reflektieren zu können. Wie die Antworten (siehe Abb. 2) zeigen, war zum Beginn des Schulversuchs der gemeinsame Unterricht als Element des pädagogischen Alltags präsent und auch akzeptiert; allerdings waren in erster Linie Unterstützung und Begleitung bei der Bewältigung dieser (für einige Schulen noch relativ neuen) pädagogischen Aufgabe gewünscht. Motivation für die Teilnahme am Schulversuch war somit (noch) nicht die Hinwendung zur zentralen Entwicklungsaufgabe des Schulversuchs selbst, nämlich die Unterrichtung und Bewertung von Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und weiterführenden Schule zu erproben. Die Lehrkräfte der beteiligten Schulen waren vielmehr zur Teilnahme am Schulversuch motiviert, weil sie sich hierdurch Unterstützung in der Bewältigung alltäglicher Herausforderungen bei schulischer Inklusion erhofften.

Zu Beginn wurden die Vertreter der Schulversuchsschulen außerdem nach ihren persönlichen Erwartungen an den Schulversuch gefragt. Hier streuten die Antworten deutlich breiter als bei Frage 1:

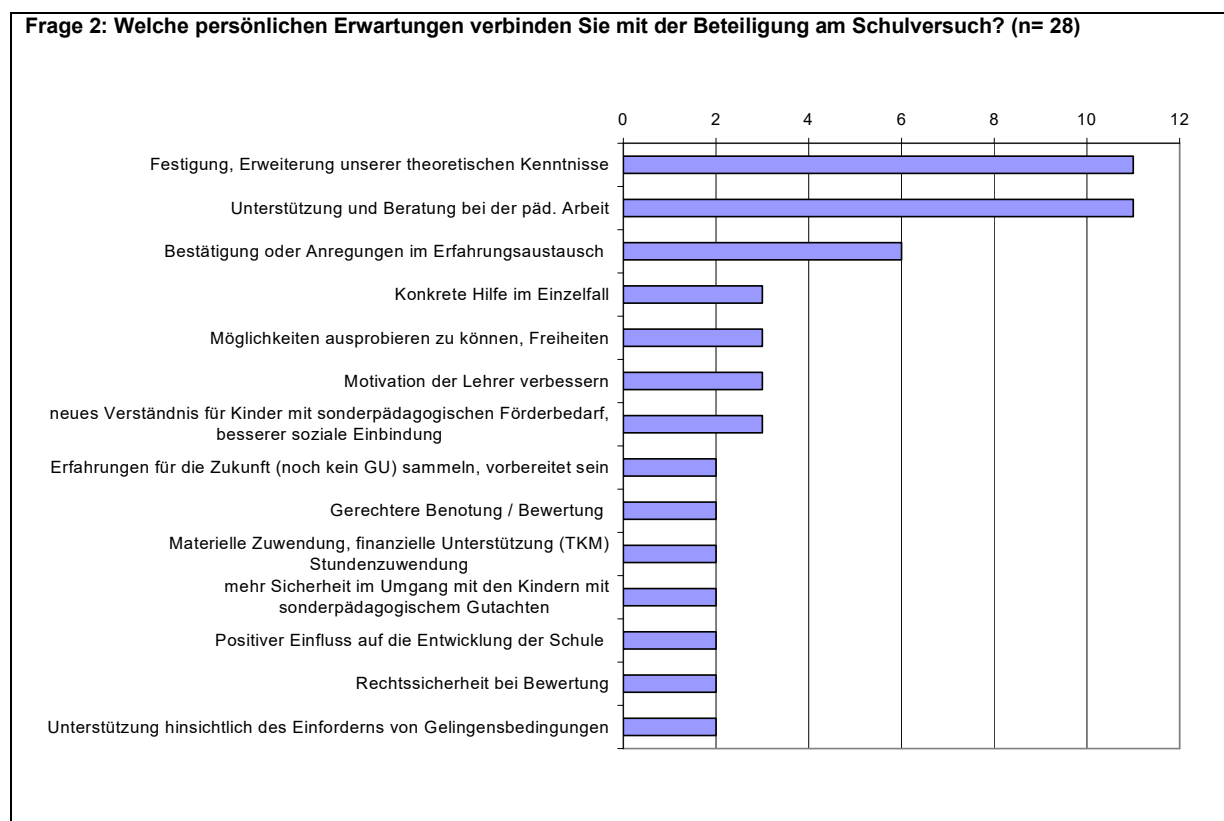


Abb. 3: Persönliche Erwartungen an den Schulversuch; Befragungsergebnisse zu Beginn des Schuljahres 2009/10

Die von den Vertretern der Schulversuchsschulen geäußerten persönlichen Erwartungen an den Schulversuch waren, wie Abb. 3 zeigt, in erster Linie auf den weiteren Erwerb professioneller Wissensbestände, auf die Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten sowie auf den kollegialen Austausch mit Lehrkräften anderer Schulen gerichtet – also auf Lerngelegenheiten, die sich seltener innerhalb der Einzelschule und eher dann ergeben, wenn der Rahmen der Schule, an der die einzelne Lehrkraft alltäglich tätig ist, überschritten wird. U.E. bildeten diese persönlichen Erwartungen der befragten Lehrkräfte zugleich die an den Schulen häufig im Kontext schulischer Inklusion diskutierten Fragen nach den Gelingensbedingungen sowie nach den materiellen, personellen und sächlichen Vorkehrungen ab. In ihrem pädagogischen Alltag waren die befragten Lehrkräfte somit auf zentralen Fragen und Themen schulischer Inklusion bereits aufmerksam geworden und hatten den entsprechenden Bedarf an Klärung für sich erkannt und akzeptiert. Die Antworten zur zweiten Frage lassen außerdem erkennen, dass auch die persönlichen Erwartungen der Vertreter der Schulversuchsschu-

len noch nicht explizit auf den Entwicklungsauftrag des Schulversuchs bezogen waren Diese Entwicklungsaufgabe rückte allerdings bei den Antworten auf die dritte Frage – nach den im Schulversuch zu bearbeitenden Themen und Fragen – in den Mittelpunkt, wie Abb. 4 zeigt:

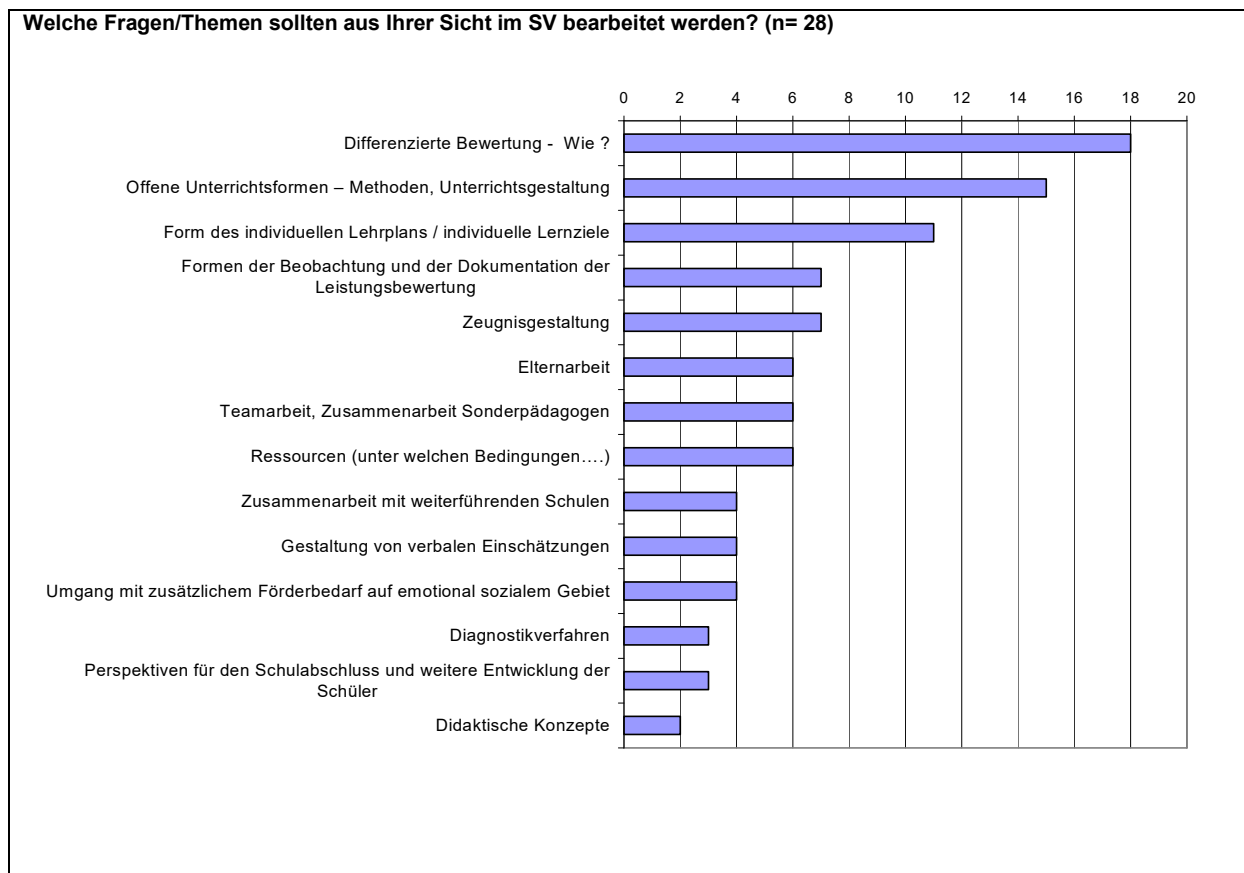


Abb. 4: Im Schulversuch relevante Themen und Fragestellungen; Befragungsergebnisse zu Beginn des Schuljahres 2009/10

Auf der Grundlage dieser Befragungsergebnisse bestand eine erste Aufgabe der Pädagogischen sowie der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ab dem Schuljahr 2009/10 darin, die an den teilnehmenden Grund- und weiterführenden Schulen üblichen pädagogischen Routinen bei

- der Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts,
- der Leistungsbewertung im Schuljahresverlauf
- der Gestaltung der Zeugnisse für die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen zu erheben.

Im ersten Jahr des Schulversuchs wurde deshalb in Gruppendiskussionen, in Einzelgesprächen sowie mit einer schriftlichen Befragung durch die Wissenschaftliche und die Pädagogische Begleitung der Ist-Stand in den Schulversuchsschulen hinsichtlich der o.g. drei Schwerpunkte erfasst. Hierbei konnten sowohl für die Grund- als auch die weiterführenden Schulen die folgende Ausgangslage ermittelt werden:

a) Ausgangslage bei der Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts:

Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nahmen bereits zu Beginn des Schulversuchs umfassend am regulären Unterricht in den Klassen der Grund- oder weiterführenden Schule teil. Nur in Ausnahmesituationen erhielten sie Kleingruppen- oder Einzelförderung außerhalb ihrer Klasse. Die Unterrichtsinhalte wurden in der Regel für alle Schüler, auch für die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, auf Basis der Lehrpläne für die jeweils besuchte Klassenstufe der Grund- oder weiterführenden bestimmt. Bereits zum Beginn des Schulversuchs war somit in den beteiligten Schulen eine informelle pädagogische Praxis durchgesetzt, die der (in der „Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung“ enthaltenen) Forde-

rung nach Bildungsgangbezogenheit des Unterrichts und der Leistungsbewertung schon nicht mehr entsprach, nach der für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen die Lehrpläne für den Bildungsgang Lernförderung gelten. Bei der Ist-Stand-Erhebung mit Blick auf die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts war deshalb von besonderem Interesse, wie Lehrkräfte an den Grund- und weiterführenden Schulen mit Förderschullehrkräften bzw. Sonderpädagogischen Fachkräften kooperierten. Insgesamt konnten die folgenden vier Arrangements festgestellt werden:

1. *Unterricht ohne sonderpädagogische Unterstützung:* In der Mehrzahl der Stunden/Fächer unterrichteten die Lehrkräfte der Grund- bzw. weiterführenden Schulen in den Klassen, in denen auch Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen anwesend waren, allein. Hier richtete sich zumeist ein und dasselbe pädagogische Angebot an alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe, auch an die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. In der Regel nahmen die Lehrkräfte der Grund- und weiterführenden Schulen die Unterrichtsvorbereitung in diesen Fächern selbst, bei gelegentlicher Unterstützung durch Sonderschullehrkräfte, vor: Hin und wieder berieten sie sich gemeinsam bei der Anpassung von Bildungsinhalten an die Lernausgangslagen der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen vor der Unterrichtsdurchführung. Zu Beginn des Schulversuchs bestand in einigen (insbesondere weiterführenden) Schulen das Missverständnis, dass Schüler nur in denjenigen Fächern „zielfähig“ lernen würden, in denen auch ein Sonderpädagoge³ anwesend sei. Dieses Missverständnis konnte bis zum Ende des Schulversuchs an allen beteiligten Schulen ausgeräumt werden.

2. *Unterricht mit (unterrichtsfach-)einschlägiger sonderpädagogischer Kompetenz:* Dass im gemeinsamen Unterricht eine Förderschullehrkraft mit einschlägiger sonderpädagogischer und zugleich einschlägiger unterrichtsfachlicher Qualifikation mitwirkte, war nicht die Regel⁴. In denjenigen Fächern, in denen im Zwei-Pädagogen-System mit Grund- bzw. Regelschullehrkräften sowie mit *Förderschullehrkräften mit dem Förderschwerpunkt Lernen* sowie *einschlägiger unterrichtsfachlicher Qualifikation* unterrichtet wurde, erfolgte zumeist eine Anpassung der Bildungsinhalte und der Anforderungen der Lehrpläne von Grund- bzw. weiterführender Schule an die Lernausgangslagen der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Dies traf besonders häufig auf die Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik zu. Seltener erarbeiteten Grund- oder Regelschullehrkräfte diese Anpassung gemeinsam mit der Förderschullehrkraft vor dem Beginn der Unterrichtseinheit; häufiger wurde diese Anpassung *im* Unterricht direkt durch die Förderschullehrkraft vorgenommen. Solche ad-hoc-Anpassungen umfassten unter anderem die Bereitstellung vereinfachter Aufgabenstellungen und veranschaulichender Materialien sowie die persönliche Unterstützung im Lernprozess. Die Förderschullehrkräfte mit einschlägiger sonderpädagogischer und fachlicher Qualifikation wirkten am gemeinsamen Unterricht darüber hinaus gelegentlich auch ohne Abstimmung mit der Grund- oder Regelschullehrkraft mit. In diesen Fällen blieben sie während des Unterrichts neben der Schülerin/ dem Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen sitzen und gaben ihnen begleitende Hinweise zum jeweiligen Inhalt und Verlauf des Unterrichts. Weil die Förderschullehrkräfte in dieser Situation dem einzelnen Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen zumeist mit leiser Stimme und in einfachen Worten die Ausführungen der Lehrkraft für alle anderen Schüler zu „übersetzen“ versuchten, bezeichneten die beteiligten Lehrkräfte diese Vorgehensweise nicht selten als „Flüsterpädagogik“.

3. *Unterricht mit nicht-(fach-)einschlägiger sonderpädagogischer Kompetenz:* Auch in denjenigen Unterrichtsfächern, in denen im Zwei-Pädagogen-System mit Grund- oder Regelschullehrkraft und *Förderschullehrkraft mit nicht einschlägiger fachlicher Qualifikation* unterrichtet wurde, beteiligten sich die Förderschullehrkräfte an der Gestaltung eines differenzierten unterrichtlichen Angebots wie unter b) bereits beschrieben.

4. *Unterricht mit sonderpädagogischer Kompetenz:* In denjenigen Unterrichtsfächern, in denen im Zwei-Pädagogen-System mit Grund- oder Regelschullehrkraft und mit *Sonder-*

³ Als Sonderpädagogen werden Förderschullehrkräfte und sonderpädagogische Fachkräfte bezeichnet, sofern sie nicht explizit als solche benannt werden.

⁴ Hierzu bleibt anzumerken, dass die sonderpädagogische und zugleich unterrichtsfachliche Einschlägigkeit von Förderschullehrkräften nicht nur im gemeinsamen Unterricht, sondern auch an Förderzentren *nicht* die Regel ist.

pädagogischer Fachkraft unterrichtet wurde, wirkten die Sonderpädagogischen Fachkräfte zumeist ebenfalls ad-hoc in der Unterstützung des jeweiligen Schülers/der Schülerin mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen durch begleitende Hinweise im Unterricht direkt mit, ohne jedoch durchgängig in die Unterrichtsvorbereitung einbezogen zu sein. Denn da Sonderpädagogische Fachkräfte in der Regel keine Lehramtsausbildung absolviert haben und deshalb über keine grundlegende fachdidaktische Ausbildung verfügen, sahen sie ihre Aufgabe überwiegend in der persönlichen Begleitung einzelner Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, weniger in der Unterstützung direkter unterrichtlicher Arbeit.

Es besteht u.E. hinreichend Grund für die Annahme, dass diese vier Arrangements der Zusammenarbeit bis heute die übliche Zusammenarbeit bei der Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen in den Thüringer Schulen zutreffend abbilden. Außerdem bleibt zur Ausgangslage hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung anzumerken, dass zum Beginn des Schulversuchs im Schuljahr 2009/10 die Kooperation von Grund- bzw. Regelschullehrer/innen mit Förderschullehrkräften bzw. mit Sonderpädagogischen Fachkräften bei der Planung und Durchführung des gemeinsamen Unterrichts meist nicht im Rahmen eines multiprofessionellen Teams ausdifferenziert war. Zumeist erfolgte die Planung durch einzelne Lehrkräfte. Es erstaunte deshalb nicht, dass sie sich bei der Planung des Unterrichts für heterogene Lerngruppen überfordert fühlten, wenn sie als „Einzelkämpfer“ tätig waren. Denn der Heterogenität der Lernausgangslagen entspricht ein heterogenes Kleinteam besser als vereinzelt planende Lehrkräfte. Erst die multiperspektivische Reflexion der unterschiedlichen Lernausgangslagen einer Klasse durch ein Kleinteam kann zu angemessen differenzierten Unterrichtsangeboten führen – nicht die isolierte Einzelarbeit der Lehrkraft bei sich zu Hause. Aber nur in Einzelfällen stimmten sich zum Beginn des Schulversuchs die beteiligten Professionen bei der Gestaltung des Unterrichts detailliert ab (beispielsweise auf regelmäßigen und verbindlichen Kooperationstreffen am Nachmittag in der Schule). Zu Beginn des Schulversuchs überwog insgesamt eine „Tür-und-Angel“-Kooperation, bei der sich die Vertreter beider Professionen im Schulalltag zwischen einzelnen Unterrichtssequenzen oder in Pausenzeiten knapp über die nächsten inhaltlichen Schwerpunkte des Unterrichts verständigten.

Kontinuierliche innerschulische Kooperation bei der Planung des Unterrichts wurde in der Gesamtlaufzeit des Schulversuchs übrigens immer wieder durch schulexterne und schulinterne Faktoren erschwert. Schulexterne Hemmnisse waren eine insgesamt knappe Ausstattung mit pädagogischem Personal sowie häufige personelle Wechsel in den Kollegien (insbesondere in der Gruppe der Förderschullehrkräfte und der Sonderpädagogischen Fachkräfte). Schulintern wirkten häufig ein professionelles Selbstverständnis von Lehrkräften sowie eine Schulorganisation nach, in denen die Unterrichtsvorbereitung als individuelle Angelegenheit jeder einzelnen Lehrkraft aufgefasst wird. *Als Entwicklungsfeld des Schulversuchs wurde auf der Grundlage dieser Ausgangslage die Erarbeitung von Instrumenten der kooperativen Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht bestimmt.*

b) Ausgangslage bei der Leistungsbewertung im Schuljahresverlauf:

Da die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen bereits zum Beginn des Schulversuchs nach den Lehrplänen der Grund- oder weiterführenden Schule unterrichtet wurden, während ihre Leistungen nicht in allen Fächern diesen Anforderungen entsprechen konnten, mussten schon zu diesem Zeitpunkt informelle Verfahren der Leistungsbewertung für sie bestanden haben.

Bei der Erhebung der Ausgangslage am Beginn des Schulversuchs konnte festgestellt werden, dass die Leistungsüberprüfung sowohl in den Grund- als auch in den weiterführenden Schulen zumeist in Form von schriftlichen Klassenarbeiten erfolgte. Weil in der Regel kaum andere Leistungen als schriftliche Klassenarbeiten bewertet wurden, überwogen *quantitative Bewertungsmaßstäbe*: Die jeweilige Note wurde für alle Schüler *auf Basis der Anzahl/des Anteils richtig bzw. falsch gelöster Aufgaben* ermittelt. Dies bedeutet, dass die sachliche Richtigkeit der Antwort/der Lösung das einzige Kriterium zur Bewertung darstellte. Wie bei allen anderen Schülern erfolgte auch für die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen die Notenfeststellung bei schriftlichen Klassenarbeiten auf der Basis einer Punkte- bzw. Prozenttabelle, bei der jeweils ein bestimmter Intervall einer Note im Spektrum von 1 bis 6 zugeordnet wird (vgl. *Anlage 8.1*). Diese Form der Leistungsbeurteilung befindet sich jedoch nicht nur für Situationen der schulischen Inklusion, sondern für die Leistungsüberprüfung in Schule generell seit längerem in der Kritik. Denn die solcherart rein *quantitativ* bewerteten „Klassenarbeiten“, als gesonderte Lernkontrollen, erhalten ein überragendes Gewicht für

die Lernorganisation der Klasse und der einzelnen Schüler. Sie sind der dominierende Punkt, an dem schulische Leistung gesucht und gesehen wird, weil sie der Vorstellung von einer standardisierten Prüfungssituation ... entsprechen, weil sie zu objektivierbaren Dokumenten führen und weil sie eine gewisse Einheitlichkeit des Voranschreitens der Klasse befördern (oder suggerieren)“, so Winter (S. 37. 2012).

Viele Lehrkräfte thematisierten schon zum Beginn des Schulversuchs, dass diese Punkte- bzw. Prozenttabellen auf die schriftlichen Klassenarbeiten der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf nicht in gleicher Weise Anwendung finden könnten wie bei Schüler ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Sasse/Schulzeck 2013; *Anlage 8.5*). Die an den einzelnen Schulen insgesamt etablierten, rein quantitativ auf Punkte und Prozente ausgerichteten Bewertungsmaßstäbe unterschieden sich von Schule zu Schule deutlich voneinander und entwickelten sich in Abhängigkeit von den vor Ort jeweils vorhandenen sonderpädagogischen Kompetenzen. Wo an Grund- oder weiterführenden Schulen keine Förderschullehrkräfte bzw. Sonderpädagogischen Fachkräfte vorhanden waren, entwickelten Grund- und Regelschullehrkräfte selbst schulintern rein quantitative Maßstäbe der Leistungsbewertung bei sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Dort, wo Förderschullehrkräfte in die Leistungsbewertung im gemeinsamen Unterricht einbezogen waren, übertrugen sie ihnen aus der Förderschule geläufigen Maßstäbe der Leistungsbewertung auf die Schüler im gemeinsamen Unterricht. Auch hierbei handelte es sich zumeist um reine Punkt- bzw. Prozenttabellen, die in den Förderschulen wie in allen weiteren Schulformen bis heute Verwendung finden. Am Beginn des Schulversuchs hatten sich als Varianten der Leistungsbewertung bei Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen die folgenden vier Anwendungsformen von Punkt- bzw. Prozenttabellen herausgebildet:

1. *Gleicher quantitativer Bezugsrahmen bei veränderten Aufgaben*: Für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen wird zur Feststellung der Note die *gleiche Punkt- bzw. Prozenttabelle* herangezogen wie für alle anderen Schüler der Klasse. Allerdings bearbeiten die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen stärker *vereinfachte Aufgaben oder andere Aufgaben* als die anderen Schüler der Klasse.

2. *Veränderter quantitativer Bezugsrahmen bei gleichen Aufgaben*: Die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen bearbeiten *die gleichen Aufgaben* wie alle anderen Schüler der Klasse. Allerdings werden sie nach *einer anderen Punkt- bzw. Prozenttabelle* bewertet als die anderen Schüler der Klasse. Die Punkt- bzw. Prozenttabelle für die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen umfasst für die einzelnen Noten breitere Intervalle als für die Schüler ohne diesen Förderbedarf. Beispielsweise können Schüler ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im Bereich von 95 bis 100 Punkten die Note 1 erhalten, während dies für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im Intervall zwischen 85 und 100 Punkten möglich ist.

3. *Abweichende Benotung bei gleichem quantitativen Bezugsrahmen und gleichen Aufgaben*: Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf bearbeiten *die gleichen Aufgaben* wie die Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und sie werden auch *mit der gleichen Punkt- bzw. Prozenttabelle* wie die anderen Schüler bewertet. Allerdings wird die ermittelte Note um den Wert 1 oder 2 „aufgewertet“ (zum Beispiel ist die Leistung eines Schülers nach Punkt- bzw. Prozentwert mit der Note 4 zu bewerten; weil beim Schüler aber sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen attestiert wurde, wird diese Note in eine 3 oder in eine 2 verändert). Die Veränderung der Note um den Wert 1 oder 2 wird damit begründet, dass der Schüler wegen seines diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen Anspruch auf einen „Nachteilsausgleich“ hätte, der zu einer besseren Note auf dem beschriebenen Weg führen könne. Schwierigkeiten bei der Unterscheidung nach sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen einerseits und einem Rechtsanspruch auf Nachteilsausgleich andererseits bestanden in den Kollegien einiger weniger Schulversuchsschulen über die Gesamtlaufzeit des Schulversuchs. Deshalb wurde von der Wissenschaftlichen und der Pädagogischen Begleitung des Schulversuchs eine Praxishilfe entwickelt und auf der Netzseite der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für gemeinsamen Unterricht veröffentlicht (siehe *Anlage 8.2*).

3. *Veränderter quantitativer Bezugsrahmen bei veränderten Aufgaben:* Zur Leistungsbewertung bei Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen werden sowohl eine veränderte Punkte- bzw. Prozenttabelle als auch veränderte Aufgaben herangezogen.

Zu diesen vier Anwendungsformen von Punkte- bzw. Prozenttabellen bleibt anzumerken, dass die jeweiligen Bezugsrahmen der Aufgabenformate sowie die Maßstäbe für die Leistungsbewertung durch die Lehrkräfte häufig nicht explizit entwickelt und reflektiert worden waren, sondern vielmehr als „eingelebte Praxis“ übernommen worden waren. Außerdem fanden nicht selten an ein und derselben Schule mehrere der oben genannten vier Varianten Verwendung – und zwar ohne dass die verschiedenen Bezugsrahmen und Beurteilungsmaßstäbe im Team bzw. im Kollegium explizit thematisiert wurden. Dies war möglich, weil Leistungsbewertungen jeweils in der Hand einzelner Lehrkräfte lagen (Grund- bzw. Regelschullehrkräfte oder Sonderpädagogen). Und insofern Bezugsrahmen für Aufgabenformate und Beurteilungsmaßstäbe für Leistungsbewertungen jeweils Angelegenheit einer einzelnen Lehrkraft sind, besteht keine Notwendigkeit, implizite Routinen im Team explizit zu reflektieren und auf dieser Basis zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.

Die in den Schulen zu Beginn des Schulversuchs übliche quantitative Leistungsbewertung, also die Benotung auf Grundlage der Anzahl bzw. des Anteils richtiger bzw. falscher Lösungen in schriftlichen Klassenarbeiten, bedeutet nun nicht nur den Rückgriff auf weniger reflektierte pädagogische Routinen, sondern darüber hinaus auch eine Einengung der Bewertung allein auf die *Lernergebnisse*. Hierbei finden weder der *Lernprozess* Berücksichtigung noch die Frage, welcher nächster Lernschritt für den Schüler auf der Basis des bisher Gelernten möglich sein könnte. Diese Engführung ist mit einem weiteren Nachteil verbunden: Bei dieser rein quantitativ ausgerichteten Leistungsbewertung kann lediglich die Sachkompetenz Berücksichtigung finden (ausgedrückt in der Anzahl oder im Anteil richtiger/falscher Antworten). Unberücksichtigt bleiben bei dieser Form der Bewertung die Selbstkompetenz, die Methodenkompetenz und auch die Sozialkompetenz. Hervorzuheben bleibt jedoch, dass im Kontext der Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne nicht nur die Sachkompetenz, sondern auch die weiteren drei Kompetenzen in Leistungsbewertung einfließen sollten.

Die Beschreibung des Lernprozesses bzw. des jeweils erreichten Lernstands sowie die Berücksichtigung aller vier oben genannten Kompetenzen sind allerdings auf der Basis *qualitativer Bewertungsmaßstäbe* möglich. Winter (2012, S. 3f.) verbindet hiermit, dass „die Leistungsbewertung in ein enges Wechselverhältnis zum Lernprozess gebracht wird“ und dass „eine Vielfalt von spezifisch nützlichen Verfahren“ einzusetzen ist, mit der „eine Didaktisierung der Leistungsbewertung“ erreicht werden kann“. Solche qualitativ angelegten Formen der Leistungsbewertung können beispielsweise kompetenzbezogene Kriterienlisten sein, die es ermöglichen, die in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand erworbenen Sach-, Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenzen zu beschreiben.

Während solche kompetenzbezogenen Kriterienlisten für die Bewertung von schriftlichen Klassenarbeiten nicht zwingend erforderlich sind, bieten sie sich für das Sichtbarmachen und die Bewertung von zahlreichen anderen Leistungen in besonderer Weise an, wie zum Beispiel für Vorträge, Poster, Präsentationen, hergestellte Objekte, durchgeführte Recherchen, Erkundungen und Experimente sowie für Protokolle und Portfolios. Diese alternativen Formen der Leistungsbewertung sind jedoch in der Regel an offenere Formen des Unterrichts gebunden. Da zum Beginn des Schulversuchs offener Unterricht in den beteiligten Schulen jedoch eher selten stattfand, erstaunt es nicht, dass zu diesem Zeitpunkt *qualitativ ausgerichtete* Kriterienlisten nur vereinzelt genutzt wurden (vgl. *Anlage 8.3*).

Somit hatten Grund- und Regelschullehrkräfte und auch Förderschullehrkräfte zu Beginn des Schulversuchs erhebliche Schwierigkeiten dabei, die Leistungen der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ zu beschreiben. Diese Schwierigkeiten wurden insbesondere bei der Gestaltung der Zeugnisse sichtbar: Am Beginn des Schulversuchs enthielten die Zeugnisse der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen ab Klasse 3 und in allen weiteren Klassenstufen nur ausnahmsweise verbale Einschätzungen.

Zusammenfassend kann zur Ausgangslage mit Blick auf die Leistungsbewertung festgehalten werden, dass zum Beginn des Schulversuchs die quantitative Bewertung durch Noten auf Basis von Punkte- oder Prozenttabellen weit verbreitet war. Die Bewertungsmaßstäbe für diese Punkte- und Prozenttabellen unterschieden sich von Schule zu Schule. Häufig war den Lehrkräften der normative Bezugsrahmen für diese Punkte- und Prozenttabellen (zugrunde liegende Lehrpläne und Maßstäbe) unklar.

Sie argumentierten, dass diese Tabellen „schon immer“ oder nach Beschluss durch das Kollegium genutzt würden. Weshalb ein bestimmter Prozent- oder Punktestand in der jeweiligen Tabelle einer bestimmten Note entsprach, konnte zumeist nicht über den Hinweis auf geltende Konventionen hinaus begründet werden. Die verbale Einschätzung des individuellen Lernstands und des individuellen Lernzuwachses war für die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht ebenso wie für alle anderen Kinder und Jugendlichen nicht üblich. *Als Entwicklungsfeld des Schulversuchs wurde auf der Basis dieser Ausgangslage die Erarbeitung von kriteriengeleiteten, auch auf die Qualität des jeweiligen Lernprozesses bezogenen Formen der Leistungsbewertung bestimmt.*

c) Ausgangslage bei der Zeugnisgestaltung

Zur Beschreibung der Ausgangslage bei der Zeugnisgestaltung konnten im ersten Jahr des Schulversuchs die Zeugnisse von insgesamt 50 Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht aus dem Schuljahr 2009/10 herangezogen werden - 21 Zeugnisse aus Grundschulen sowie 29 Zeugnisse aus weiterführenden Schulen (dies waren 7,8% aller Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht an den Thüringer Schulen im genannten Schuljahr).

Mit Blick auf die nun folgende Analyse muss beachtet werden, dass im ersten Jahr des Schulversuchs die Gestaltung von Zeugnissen in den Schulversuchsschulen von der Wissenschaftlichen Begleitung bereits erhoben, jedoch auf den quartalsweisen Fachtagungen noch nicht explizit thematisiert wurde. Die Ausgangslage bei der Zeugnisgestaltung an den Schulversuchsschulen im Jahr 2009/10 zeigt daher exemplarisch einen Ausschnitt der an den Thüringer Schulen etablierten informellen Praxis der Zeugnisgestaltung für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht. Es besteht deshalb u.E. kein Grund zu der Annahme, dass diese informelle Praxis der Zeugnisgestaltung nur an den Schulversuchsschulen verbreitet war – sondern bis in die Gegenwart auch in zahlreichen Thüringer Schulen bis in die Gegenwart üblich ist.

Schon die formale Gestaltung der Zeugnisse unterschied sich im Schuljahr 2009/10 von Schule zu Schule und zum Teil auch innerhalb von Einzelschulen erheblich. Diese Unterschiede können anhand von vier Merkmalen näher beschrieben werden:

1. *Gestaltung des Zeugniskopfes:* Die Zeugnisse enthalten im Zeugniskopf den Zusatz „Bildungsgang Lernförderung“ oder sie enthalten diesen Zusatz nicht.
2. *Bemerkungen zum Zeugnis:* In den Bemerkungen zum Zeugnis wird der diagnostizierte sonderpädagogische Förderbedarf im Lernen benannt oder er wird nicht benannt.
3. *Noten:* Entweder werden durchgängig Ziffernnoten erteilt oder aber in einigen Fächern die Ziffernote durch den Vermerk „teilgenommen“ ersetzt. In seltenen Fällen erscheint auf dem Zeugnis ein anderer Ersatz für eine Note (z. B: *) mit einer entsprechenden Fußnote in den Bemerkungen zum Zeugnis oder aber der Hinweis „nicht erteilt“. In seltenen Fällen fehlen einzelne Noten.
4. *Anlage zum Zeugnis:* Das Notenzeugnis wird durch eine Anlage bzw. durch ausführliche Bemerkungen ergänzt, die jeweils fächerbezogene Informationen zur Entwicklung des Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen enthalten – oder aber solche Anlagen und Bemerkungen fehlen.

Unterschiede in der Zeugnisgestaltung lassen sich als Kombinationen der oben genannten vier Merkmale erfassen. Im ersten Jahr des Schulversuchs konnten in den teilnehmenden Grund- und weiterführenden Schulen insgesamt 8 verschiedene Kombinationen dieser Merkmale festgestellt werden; dies bedeutete 8 verschiedene Zeugnisvarianten für die Gruppe der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht auf der Grundlage ein und derselben schulrechtlichen Bestimmungen. Die Zeugnisgestaltung reichte vom einfachen Notenzeugnis ohne Hinweis auf den sonderpädagogischen Förderbedarf (mit der Bemerkung: „Der Schüler ist versetzungsgefährdet.“) bis zum Notenzeugnis mit und ausdifferenzierten verbalen Einschätzungen. Die Sichtung der aus dem Schuljahr 2009/10 vorliegenden Zeugnisse für Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht an den Schulversuchsschulen ergab, dass in diesem Schuljahr an allen Schulversuchsschulen insgesamt acht Varianten der Zeugnisgestaltung etabliert waren (davon drei verschiedene Varianten an Grundschulen sowie sieben verschiedene Varianten an weiterführenden Schulen):

a) Grundschulen:

Berücksichtigt wurden die Zeugnisse von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in den Klassen 3 und 4 (vorher wird dieser Förderbedarf nicht diagnostiziert).

Variante Nr.; Anzahl der Schulen & Schüler	Zeugniskopf		Noten		Bemerkungen		differenzierte Anlagen/ verbale Einschätzungen
	ohne BG Lernförderung	mit BG Lernförderung	mit	ohne/ alternativ	keine	vorhanden	
<u>Variante 1</u> 11 Schüler in 5 Schulen	X		X	- in mehreren Fächern keine Noten (5 Schüler an 2 Schulen) - in mehreren Fächern statt Note „teilgenommen“ (8 Schüler an 3 Schulen)		X (nicht immer eindeutiger Hinweis auf Förderbedarf Lernen)	- für 3 Schüler an 2 Schulen
<u>Variante 2</u> 4 Schüler in 1 Schule	X		X			X (nicht immer eindeutiger Hinweis auf Förderbedarf Lernen)	
<u>Varianten 3 bis 7</u>	an Grundschulen nicht vorhanden						
<u>Variante 8</u> 6 Schüler in 2 Schulen		X		- verbale Einschätzung in allen Fächern			

Tab. 2: Varianten der Zeugnisgestaltung an Grundschulen zu Beginn des Schulversuchs

Bis zum Beginn des Schulversuchs galt für die teilnehmenden Grundschulen, dass Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen in den Klassen 3 und 4 nach den Lehrplänen des Bildungsgangs Lernförderung zu unterrichten und bewerten sind. Dies bedeutet, dass der Bildungsgang Lernförderung im Zeugniskopf des Grundschulzeugnisses enthalten sein muss und die Leistungsbewertung in Form eines Worturteils vorzunehmen ist (*Variante 8*). Von den im Schuljahr 2009/10 an 6 Grundschulen im Schulversuch in den Klassenstufen 3 und 4 unterrichteten 21 Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen wurden jedoch nur 6 Schüler an 2 Grundschulen mit einem Worturteil bewertet, wie es in der „Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung“ in der Fassung vom 31.01.2013 vorgesehen ist (*Variante 8*). Dies bedeutet, dass die in der Verordnung festgeschriebene Form der Leistungsbewertung für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht an der Mehrzahl der Grundschulen im Schulversuch im Jahr 2009/10 nicht praxiswirksam war und sich bereits zu diesem Zeitpunkt andere Handlungspraxen der Leistungsbewertung und der Zeugnisgestaltung durchgesetzt hatten, die von der o.g. Verordnung deutlich abwichen.

Die oben stehende Tabelle verdeutlicht außerdem, dass für die Lehrkräfte bei der Leistungsbewertung der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen der *Lehrplan der Grundschule* bereits zum Beginn des Schulversuchs überwiegend handlungsleitend war (*Varianten 1 und 2*): In der Mehrzahl der Fächer wurden diese Schüler nach dem Lehrplan der Grundschule bewertet; lediglich für einige Fächer wurden Abweichungen vom Grundschullehrplan auf dem Zeugnis deutlich markiert (zumeist in den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde). Von den 21 Schülern im Schuljahr 2009/10 erhielten immerhin 15 Schüler mit diesem Förderbedarf in den Klassenstufen 3 und 4 an insgesamt 6 Grundschulen ein Zeugnis mit Noten und *ohne* einen einschlägigen Hinweis auf den Förderbedarf im Lernen im Zeugniskopf. In dieser – die damals wie heute geltende gesetzliche Vorgabe überschreitende – Form der Varianten 1 und 2 wurden also, schon *bevor* Leistungsbewertung und Zeugnisgestaltung im Verlauf des Schulversuchs thematisiert wurden, die Mehrheit der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen in der Grundschule bewertet.

b) Weiterführende Schulen:

Für die Zeugnisgestaltung der Schüler, die mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen an den weiterführenden Schulen lernten, ergab sich anfangs das folgende Bild:

Variante Nr.; Anzahl der Schulen & Schüler	Zeugniskopf		Noten		Bemerkungen		differenzierte Anlagen/ verbale Einschätzungen
	ohne BG Lernförderung	mit BG Lernförderung	mit	ohne/ alternativ	keine	vorhanden	
<u>Variante 1</u> 15 Schüler an 8 Schulen	X		X	- an einigen Schulen in einzelnen oder wenigen Fächern statt Note „teilgenommen“		X (nicht immer eindeutiger Hinweis auf Förderbedarf Lernen)	- in einigen Schulen für Fächer mit „teilgenommen“
<u>Variante 2</u> 5 Schüler an 4 Schulen	X		X			X (nicht immer eindeutiger Hinweis auf Förderbedarf Lernen)	
<u>Variante 3</u> 3 Schüler an 3 Schulen		X	X	- in Ausnahmen Noten mit */** - in wenigen Fächern statt Note „teilgenommen“		X (nicht immer eindeutiger Hinweis auf Förderbedarf Lernen)	
<u>Variante 4</u> 2 Schüler an 2 Schulen	X		X		X		
<u>Variante 5</u> 2 Schüler in 1 Schule		X	X	X	X		
<u>Variante 6</u> 1 Schüler in 1 Schule		X	X		X		
<u>Variante 7</u> 1 Schüler an 1 Schule		X	X				
<u>Variante 8</u>	- an weiterführenden Schulen nicht vorhanden						

Tab. 3: Varianten der Zeugnisgestaltung an weiterführenden Schulen zum Beginn des Schulversuchs

Bis zum Beginn des Schulversuchs galt für alle weiterführenden Schulen, dass Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen des Bildungsgangs Lernförderung zu unterrichten und bewerten (d.h. zu benoten) sind. Dies bedeutet, dass der Bildungsgang Lernförderung im Zeugniskopf des Regel- oder Gemeinschaftsschulzeugnisses enthalten sein muss und sich alle Zeugnisnoten auf diesen Bildungsgang beziehen. Von den im Schuljahr 2009/10 an 16 Regelschulen und einer Gemeinschaftsschule im Schulversuch unterrichteten 29 Schülern mit sonderpädagogischem Lernen erhielten im Schuljahr 2009/10 jedoch nur 7 Schüler an 6 Schulen ein Zeugnis mit dem Bildungsgang Lernförderung im Zeugniskopf sowie mit Noten, die sich auf diesen Bildungsgang bezogen, wie es in der „Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung“ vorgesehen ist (*Varianten 3, 5, 6 und 7*).

Der oben stehenden Tabelle kann außerdem entnommen werden, dass schon zum Beginn des Schulversuchs mehrheitlich (für 22 Schüler an 14 Schulen) zur Leistungsbewertung die Lehrpläne der weiterführenden Schule (zumeist Bildungsgang Hauptschule; in Einzelfällen Bildungsgang Realschule) herangezogen wurden. In der Mehrzahl der Fächer erfolgte die Leistungsbewertung nach diesen Lehrplänen der weiterführenden Schule; lediglich für einige Fächer wurden Abweichungen hiervon auf dem Zeugnis deutlich markiert oder die Note durch den Vermerk „teilgenommen“ u. ä. ersetzt (*Varianten 1, 2 und 4*). Dies bedeutet, dass die in der „Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung“ festgeschriebene Form der Leistungsbewertung für die Mehrzahl der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht der weiterführenden Schulen im Schulversuch bereits im Jahr 2009/10 als nicht maßgeblich bzw. praktikabel angesehen wurde. Auch hier hatte sich bereits eine Vielzahl verschiedener Varianten der Leistungsbewertung und der Zeugnisgestaltung herausgebildet.

Diese Ist-Stand-Analyse bedeutete für den Schulversuch eine doppelte Entwicklungsaufgabe: die Entwicklung einer stärker *verbindlichen* sowie die Entwicklung einer stärker *vereinheitlichten* Form der

Leistungsbewertung und der Zeugnisgestaltung. *Als Entwicklungsfelder wurden auf Basis dieser Ausgangslage insgesamt die folgenden bestimmt: Die Vermittlung pädagogischer Grundwissensbestände zu gemeinsamem Unterricht/ zu schulischer Inklusion; die Etablierung professioneller Kooperationen sowie die Ausarbeitung einer verbindlichen und vereinheitlichten Zeugnisgestaltung für die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen im gemeinsamen Unterricht.* Diese Entwicklungsfelder wurden im Schulversuch wie unter 1. erläutert bearbeitet; die von den Schulen im Schulversuch in diesen Feldern entwickelten Produkte und Arbeitsergebnisse sind, wie ebenfalls bereits unter 1. erläutert, auf der Netzseite der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für gemeinsamen Unterricht dokumentiert worden und hier unter dem Link „Inklusiver Unterricht“ bis heute öffentlich zugänglich.

3. Zentrale Ergebnisse des Schulversuchs

a) bezüglich der Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts und der Leistungsbewertung

Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen sind nicht grundsätzlich andere Schüler, sondern sie sind Kinder und Jugendliche wie alle anderen auch; ihre Entwicklung und ihr schulisches Lernen sind jedoch aufgrund verschiedener Risikofaktoren erschwert bzw. verzögert. Für schulische Lernprozesse benötigen sie unter anderem mehr Zeit, ausdifferenzierte Möglichkeiten des Wiederholens, Übens und Anwendens sowie eine gezielte pädagogische Unterstützung. Unter diesen Voraussetzungen gilt auch für sie: Kein Bildungsinhalt, kein Thema, kein Lerngegenstand ist für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen weniger geeignet als für alle anderen Kinder und Jugendlichen. Es kommt darauf an, ihnen geeignete pädagogisch-didaktische Zugänge zu diesen Themen und Lerngegenständen zu eröffnen.

Um zu gewährleisten, dass im gemeinsamen Unterricht Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen gemeinsam mit anderen Schülern und auf ihrem jeweiligen Entwicklungs-niveau lernen können, muss Unterricht in Kooperation der Erwachsenen miteinander geplant und auch reflektiert werden. Welche Rahmenbedingungen und welche Handlungsroutinen sich für die Planung, Gestaltung und Reflexion des gemeinsamen Unterrichts im Schulversuch bewährt haben, wurde bereits in einer Veröffentlichung 2014 differenziert dargestellt (vgl. Sasse 2014; *Anlage 8.4*). Als grundlegend hat sich hierbei im Verlauf des Schulversuchs die Einsicht herausgestellt, dass inklusiver Unterricht, an dem auch Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen teilhaben, auf den Lehrplänen der besuchten Grund – bzw. weiterführenden Schule für alle Schüler basieren muss. Denn ein eigener Lehrplan für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen mit einem eigenen Fächerzuschnitt widerspricht der Grundidee inklusiver Schule. In ersten Veröffentlichungen zum Schulversuch (vgl. Sasse/Schulzeck 2013; vgl. *Anlage 8.5a*) haben wir wiederholt dargestellt, welche Nachteile die parallele Arbeit mit mehreren Lehrplänen im gemeinsamen Unterricht für Lernende und Lehrende hat. Um eine Passung zwischen den Lehrplananforderungen der Grund- bzw. weiterführende Schule und den Lernvoraussetzungen von Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen zu erreichen, wurde an den Schulversuchsschulen *curriculare Individualisierung* praktiziert, die auf zwei Wegen erreicht werden kann:

- a) Sofern ein Schüler/eine Schülerin mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen die Lehrplananforderungen der besuchten Klassenstufe der Grund- oder weiterführenden Schule nicht hinreichend erfüllen kann, wählen die Lehrkräfte als Bezugsrahmen für die Unterrichtsplanung und die Leistungsbewertung anschlussfähige Lehrplaninhalte aus früheren Klassenstufen der Grund- bzw. weiterführenden Schule aus. In den unteren Klassenstufen der weiterführenden Schule sind ggf. noch Lehrplaninhalte der Grundschule heranzuziehen. In dieser Situation ist übrigens abzuwägen, ob ausschließlich Sonderpädagogen oder nicht auch Grundschullehrkräfte für die professionelle Teamarbeit zur inklusiven Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung an der weiterführenden Schule geeignet wären. Geprüft wird also nicht, *ob* ein Kind oder ein Jugendlicher mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf den Lehrplananforderungen der besuchten Klassenstufe entsprechen kann, sondern geprüft wird, *welche* Lehrplananforderungen der Grund- oder weiterführenden Schule an den Entwicklungsstand des betreffenden Kindes bzw. des Jugendlichen anschlussfähig sind. Deshalb bezeichnen wir diese Form der Differenzierung als „curriculare Individualisierung“. Curriculare Individualisierung basiert auf der Tatsache, dass Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nicht grundsätzlich anders lernen (und deshalb auch keine eigenen Lehrpläne für den Bildungsgang Lernförderung benötigen), sondern sie bewältigen vergleichbare Bildungsprozesse wie alle anderen Schüler der Klasse auch –

ggf. aber mit zeitlicher Verzögerung und mit einem höheren Bedarf an individueller Unterstützung. Lehrkräfte an Grund- und weiterführenden Schulen, die in dieser Form curriculare Individualisierung praktizieren, wählen somit aus den ihnen ohnehin bekannten Lehrplänen lediglich Inhalte und Kompetenzen aus, die die anderen Schüler der Klasse bereits vor ein oder zwei Jahren bearbeitet haben und stellen auf so eine thematische Anschlussfähigkeit an die aktuellen Lernvorhaben der gesamten Klasse her.

- b) Nicht immer ist diese Auswahl der – aus der Perspektive von Schülern ohne Förderbedarf „früheren“ – Lehrplaninhalte für die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen erforderlich. Das Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand ist vielmehr oft auch schon dann möglich, wenn Lerninhalte in vereinfachter Form dargestellt werden (z.B. praktisch-anschaulich statt durch einen Sachtext/durch einen theoretischen Lehrervortrag; oder durch eine Alltagssprachliche und bildgestützte Form der Darstellung statt durch fachsprachliche Begriffe und Formeln). Als normativen Bezugsrahmen für diese Form der curricularen Individualisierung können Lehrkräfte die folgenden, in den Leitlinien zu den Thüringer Lehrplänen enthaltenen Anforderungsbereiche I bis III heranziehen (vgl. TMBWK 2010; vgl. TMBWK 2011):

Anforderungsbereich III (Konstruktion): selbstständiger Transfer von Gelerntem auf vergleichbare Sachverhalte bzw. Anwendungssituationen; Erkennen, Bearbeiten von komplexen Problemstellungen und selbstständiges, problembezogenes Begründen, Denken und Urteilen; Werten und Verallgemeinern

Anforderungsbereich II (analoge Rekonstruktion/Reorganisation): Wiedergabe bekannter Sachverhalte in verändertem Zusammenhang und selbstständiges Übertragen auf vergleichbare Sachverhalte

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

Zusammenfassend: Die hier beschriebenen zwei Möglichkeiten der curricularen Individualisierung für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen haben für die Lehrkräfte der Grund- und weiterführenden Schulen den Vorteil, dass sie nicht mit gesonderten Lehrplänen für den Bildungsgang Lernförderung arbeiten müssen. Vielmehr können sie mit den Lehrplaninhalten früherer Klassenstufen bzw. mit den Lehrplaninhalten der besuchten Klassenstufe auf den Anforderungsbereiche I bis III einen normativen Bezugsrahmen nutzen, der ihnen aus der alltäglichen pädagogischen Praxis in der Grund- oder weiterführenden Schule bereits geläufig ist. Lediglich für Lehrkräfte der unteren Klassenstufen an den weiterführenden Schulen kann der Bezug auf einen Lehrplan relevant werden, der nicht dem Lehrplan der weiterführenden Schule entspricht - nämlich dann, wenn Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im Unterricht der weiterführenden Schule noch Lernprozesse auf Basis des Grundschullehrplans absolvieren.

Adäquat hierzu hat sich für die Leistungsbewertung während des Schuljahres und für die Gestaltung der Zeugnisse das folgende Vorgehen bewährt:

- a) *Curricular nicht individualisierte Leistungsbewertung:* In denjenigen Unterrichtsfächern, in denen Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen den Lehrplananforderungen der Grund- bzw. weiterführenden Schulen folgen können, werden sie unterrichtet und bewertet wie ihre Mitschüler ohne diesen Förderbedarf (durch Noten)
- b) *Curricular individualisierte Leistungsbewertung:* In denjenigen Unterrichtsfächern, in denen sie den Lehrplananforderungen der besuchten Klassenstufe in der Grund- oder weiterführenden Schule (noch) nicht entsprechen können, werden sie curricular individualisiert und bewertet (durch individuelle Note mit verbaler Einschätzung, die die Grundlage der Note erläutert).

Dass diese curricular individualisierte bzw. curricular nicht individualisierte Leistungseinschätzung ebenso sinnvoll wie notwendig ist, zeigt ein zentraler Befund zu den im Schulversuch erstellten Zeugnissen: **Von den insgesamt 59 Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen in den beteiligten Grundschulen wurden nur 3 Schüler in allen Fächern curricular individualisiert bewertet; alle weiteren 56 wurden in den meisten oder in einigen Fächern in den Zeugnissen zielgleich bewertet wie ihre Mitschüler ohne Förderbedarf. An den weiterführenden Schulen des Schulversuchs lernten insgesamt 140 Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Nur bei zwei von ihnen erfolgte die Leistungsbewertung auf den Zeugnissen in allen Fächern curricular individualisiert. Die anderen 138 Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen in den weiterführenden Schulen des Schulversuchs wurden in einigen oder sogar in der Mehrzahl der Fächer zielgleich unterrichtet und bewertet wie ihre Mitschüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.** Diese Befunde lassen verschiedene Schlussfolgerungen zu:

1. Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen können nicht in allen Fächern der Grund- bzw. weiterführenden Schule „lernzielgleich“ (d.h. curricular nicht individualisiert) unterrichtet werden. Entsprechend der individuellen Lernausgangslagen und Bildungsbedürfnisse dieser Schüler sind anschlussfähige Lehrplaninhalte, die für die jeweils besuchte Grund- bzw. weiterführende Schule verbindlich sind, individuell zu bestimmen (d.h. curricular zu individualisieren).
2. Da die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen an den Schulversuchsschulen jedoch nur in wenigen Ausnahmen in allen Unterrichtsfächern „zielfördernd“ (d.h. curricular individualisiert) unterrichtet wurden, ist die durchgängige Unterrichtung und Leistungsbewertung nach eigenen Lehrplänen für den Bildungsgang Lernförderung nicht sinnvoll.
3. Der einfache Verzicht auf die Lehrpläne des Bildungsgangs Lernförderung ist für die angemessene Unterrichtung und Leistungsbewertung von Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht allerdings nicht hinreichend. Denn die bestehenden Differenzen zwischen den Lehrplananforderungen der Grundschule bzw. der weiterführenden Schule sowie den Lernausgangslagen bzw. dem jeweiligen Entwicklungsstand des einzelnen Schülers mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen erfordern individuelle Passungen in Form der oben beschriebenen curricularen Individualisierung.
4. Da sich im Schulversuch bis auf wenige Ausnahmen die Lernvoraussetzungen der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen an die Lehrpläne der Grundschule bzw. der weiterführenden Schulen teilweise oder überwiegend als anschlussfähig erwiesen, sollte nicht an der Regelung der Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung“ in der Fassung vom 31.01.2013 festgehalten werden, in der es §8 heißt: „Ziel des gemeinsamen Unterrichts ist das Erreichen der Lernziele des von dem jeweiligen Schüler besuchten Bildungsgangs“. Diese Regelung verhindert, dass die tatsächlich erreichten Leistungen der betreffenden Schüler sichtbar und auf Zeugnissen angemessen zertifiziert werden.

Zentrale Entwicklungsaufgabe des Schulversuchs war es laut Organisationsverfügung, Modelle der Unterrichtung und Leistungsbewertung für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht zu entwickeln. Die im Schulversuch gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse bei der curricularen Individualisierung wurden in einem „Modell der doppelten Anschlussfähigkeit“ zusammengefasst. Mit diesem Modell kann verdeutlicht werden, dass bei der Planung des inklusiven Unterrichts eine Passung zwischen den Basiskompetenzen (Lernvoraussetzungen) der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen und den Zielen des Lehrplans der besuchten oder der darunter liegenden Klassenstufen der Grund- bzw. weiterführenden Schule hergestellt werden muss (vgl. Sasse/Schulzeck 2014; *Anlage 8.5b*):

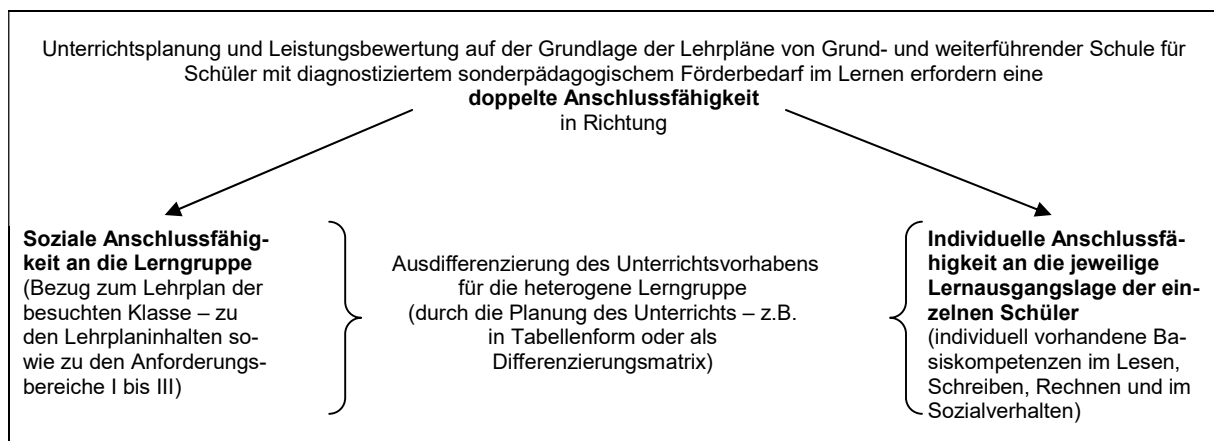


Abb. 5: Modell der doppelten Anschlussfähigkeit

Das Modell der doppelten Anschlussfähigkeit kann Lehrkräfte dabei unterstützen, alle Lerngegenstände der Klasse auch für die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen zugänglich werden zu lassen. Indem sowohl die Bildungsinhalte/Kompetenzen als auch die individuellen Lernvoraussetzungen in den Blick genommen werden, kann kooperatives Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand auf unterschiedlichen Niveaus und durch verschiedene Zugangsweisen geplant und reflektiert werden (vgl. Feuser 1995, S. 168ff). Auf dieser Basis sind im Schulversuch

zahlreiche Differenzierungsmatrizen für nahezu alle Fächer und alle Klassenstufen erarbeitet worden (siehe: <http://www.gu-thue.de/matrix.htm>). Das Modell der doppelten Anschlussfähigkeit lässt sich jedoch nicht nur zur Planung, Gestaltung und Reflexion des Unterrichts, sondern auch zur Leistungsbewertung von Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- bzw. weiterführenden Schule heranziehen, wie folgendes Beispiel zeigt:

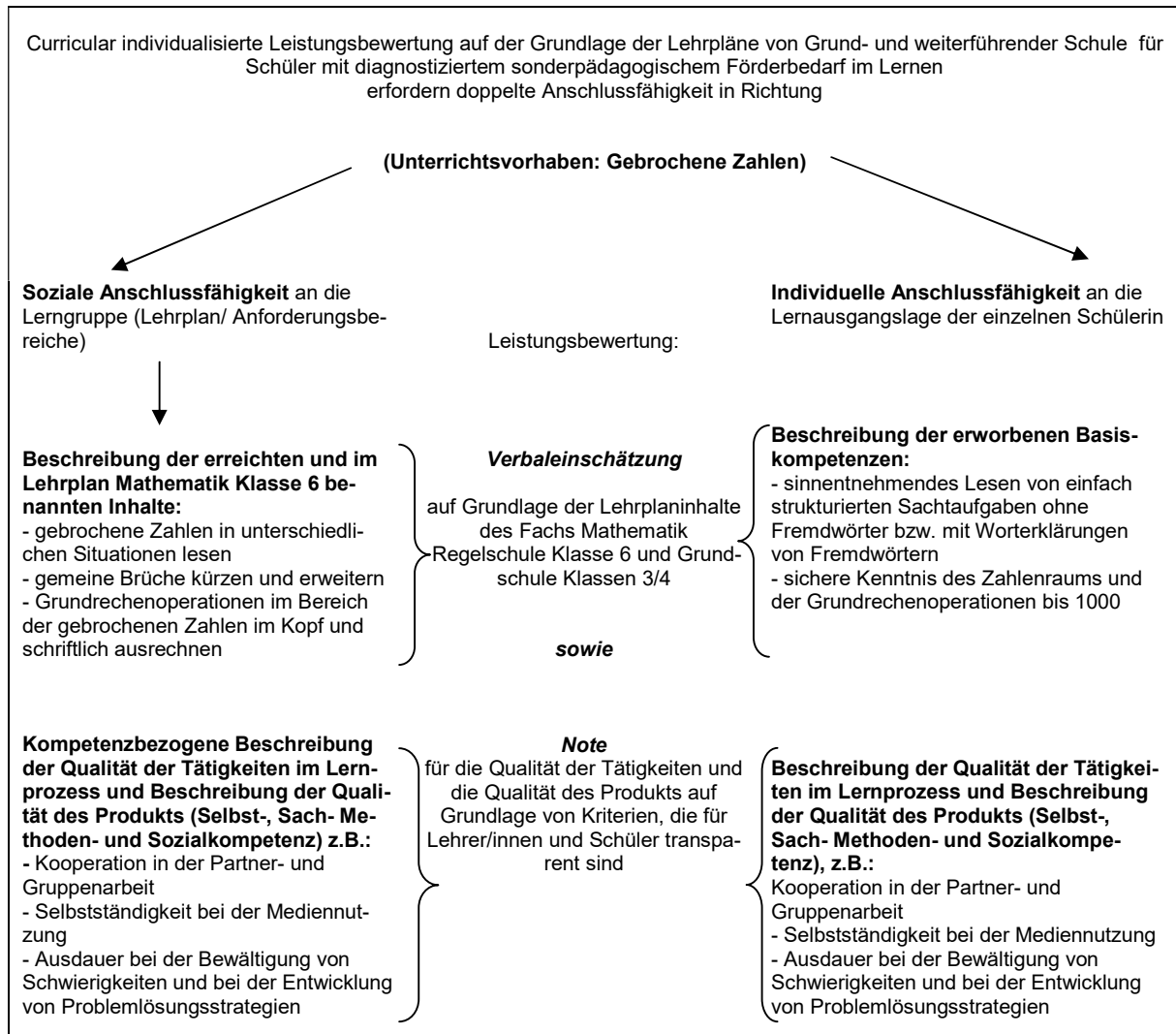


Abb. 6: Modell der doppelten Anschlussfähigkeit als Orientierungsrahmen für die Leistungsbewertung; Beispiel Mathematik

Abb. 6 zeigt exemplarisch, was hinsichtlich der Leistungsbewertung weiter oben bereits erörtert wurde: In denjenigen Fächern, in denen die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen ohne Einschränkung nach den Lehrplänen der Grund- bzw. weiterführenden Schule unterrichtet werden, erhalten sie *curricular nicht individualisierte Noten* – also Noten wie auch ihre Mitschüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. In denjenigen Fächern, in denen die Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf *curricular individualisierte Noten* erhalten, wird in der Anlage zum Zeugnis (Verbaleinschätzung zur curricular individualisierten Note) beschrieben, welchen Lernstand der Schüler/die Schülerin mit hinsichtlich des Lehrplans der besuchten Schulart (aber nicht zwangsläufig der besuchten Klassenstufe) erreicht hat. In der Verbaleinschätzung zur curricular individualisierten Note wird also genau beschrieben, auf welche Lerninhalte und Kompetenzen sich diese Note bezieht; was genau ihre Grundlage ist. In dieser Verbaleinschätzung zur curricular individualisierten Note werden, wie in der oben stehenden Abbildung benannt, die *Qualität des Lernprozesses* und die *Qualität des Lernergebnisses* beschrieben. Mit dieser Form der Leistungsbewertung, die ein „kombiniertes Ziffern- und Berichtzeugnis“ darstellt, wird die bereits unter 1. zitierte Erwartung verbunden: „Das Ziffernzeugnis ist für die Schülerinnen und Schüler ein sichtbarer sozialer Ausweis für die Zugehörigkeit zur schulischen Jugendkultur“; in der verbalen Einschätzung „wird die Grundlage dieser Noten detailliert beschrieben.“ (Walbert 2004, S. 13) Während des Schulversuchs wurden auf

Basis der curricularen Individualisierung verschiedene alternative Formen der Leistungsbewertung entwickelt, wie z.B. Kriterienlisten, Formen der Selbstkontrolle und der Eigendokumentation sowie der Beschreibung von Lernfortschritten. Ausgewählte Praxisbeispiele wurden bereits im Verlauf des Schulversuchs auf der Netzseite der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für Gemeinsamen Unterricht veröffentlicht (vgl. <http://www.gu-thue.de/svqu.htm>).

b) Im Schulversuch erarbeitete Form der Zeugnisgestaltung

Über die Gesamtlauzeit des Schulversuchs wurden die Halbjahres- und Endjahreszeugnisse der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf an den Schulversuchsschulen erhoben und einer quantitativen und qualitativen Analyse unterzogen. Dieser Analyse lagen die folgenden Kriterien zugrunde:

1. formale Korrektheit des Zeugnisses
2. Eindeutigkeit bei der Benennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie bei der curricularen Individualisierung
3. Konsistenz der Leistungsbewertung im Bildungsverlauf
4. Passung zwischen der Notenbewertung und der verbalen Einschätzung sowie
5. die Qualität der verbalen Leistungseinschätzung.

Ziel des Schulversuchs war es, eine transparente, von allen Schulversuchsschulen akzeptierte Form der Zeugnisgestaltung zu entwickeln. Im vorliegenden Abschnitt werden zunächst Befunde zu der Frage vorgestellt, ob und inwiefern die an den Schulversuchsschulen erarbeiteten Zeugnisse formal korrekt sowie konsistent im Bildungsverlauf waren. Im nachfolgenden Abschnitt c) Verbale Einschätzungen erfolgen dann die Darstellung der Befunde zur Qualität der verbalen Einschätzungen sowie zur Kombination von Note und Verbaleinschätzung bei curricular individualisierter Leistungsbewertung. Um die Frage nach der formalen Korrektheit von Zeugnissen und nach der Eindeutigkeit bei der Benennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. der curricularen Individualisierung zu beantworten, ist zunächst zu klären, welche formale Gestaltung der Zeugnisse für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im Schulversuch erarbeitet wurde. Hierbei handelte es sich um die folgende Form (die im Verlauf des Schulversuchs während der Steuergruppensitzungen mit den Vertretern des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport sowie des Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien abgestimmt wurde):

Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen erhalten ein Zeugnis der Grund- oder weiterführenden Schule. Auf diesem Zeugnis sind die folgenden Modifizierungen erforderlich:

1. Vermerk des sonderpädagogischen Förderbedarfs auf dem Zeugnis

- Bei Halbjahres- und Endjahreszeugnissen wird der diagnostizierte sonderpädagogische Förderbedarf im Lernen unter „Bemerkungen“ benannt.

Anmerkung zu Abschlusszeugnissen: Ein Verzicht auf die Nennung des Bildungsgangs Lernförderung bei Abschlusszeugnissen war während des Schulversuchs aus schulrechtlichen Gründen nicht möglich. Deshalb war dieser Bildungsgang auf Abschlusszeugnissen unter der Überschrift Zeugnis/Schulart der Bildungsgang Lernförderung zu vermerken. Bei künftigen Verzicht auf den Bildungsgang Lernförderung in den schulrechtlichen Regelungen wären Abschlusszeugnisse hinsichtlich des Bildungsgangs so zu gestalten, wie für den Schulversuch für die Halbjahres- und Endjahreszeugnisse oben beschrieben.

2. Noten und Verbaleinschätzungen auf dem Zeugnis

- a) - Eine **Note (und ggf. Bemerkungen zur Lernentwicklung nach § 60a der Thüringer Schulordnung)** wird in den Fächern auf dem Zeugnis vermerkt, in denen der/die Schüler/in mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Bildungsgängen der Grund- oder weiterführenden Schule ohne Einschränkungen, d.h. *curricular nicht individualisiert* („*zieltgleich*“) unterrichtet wurde: Dies gilt für Halbjahres-, Endjahres- und Abschlusszeugnisse).
- b) - Eine **Note mit dem Zusatz „indiv.“** – Beispiel: 2/gut (indiv.) – **sowie mit einer dazugehörigen Verbaleinschätzung in der Anlage zum Zeugnis** wird in den Fächern auf dem Zeugnis vermerkt, in denen der/die Schüler/in mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Bildungsgängen der Grund- oder weiterführenden Schule *curricular individualisiert* („*zielt different*“) unterrichtet wurde: Dies gilt für Halbjahres- und Endjahreszeugnisse.
Auf dem Abschlusszeugnis wird zu jeder Note das Anforderungsbereiche vermerkt:
(I) – Anforderungsbereich Hauptschule

Die Erprobung dieser Form der Leistungsbewertung bei der Zeugnisgestaltung im Schulversuch ergab, dass sie dazu beiträgt:

- die intrapersonelle Heterogenität der Leistungen des einzelnen Schülers darzustellen
- den Bezugsrahmen, d.h. die Grundlage für die einzelnen Noten (insbesondere für die curricular individualisierten Noten) explizit zu benennen und in den entsprechenden Fächern den Lernstand sowie die nächsten möglichen Lernschritte aufzuzeigen
- Konsistenz zwischen Benotung und verbaler Einschätzung zu erreichen sowie
- insgesamt die Wahrnehmung des Schülers durch Eltern, Lehrer und auch durch die Schüler selbst darauf zu lenken, dass nicht das gesamte Lernverhalten, sondern lediglich ein Teil des schulischen Lernens und der Leistungen „ziendifferent“, d.h. curricular individualisiert sind.

Die im Schulversuch für Zeugnisse (wegen der geltenden schulrechtlichen Regelungen mit Ausnahme der Abschlusszeugnisse) entwickelte Form kann wie folgt zusammengefasst werden:

Zeugnis- kopf	Noten		Bemerkungen	Anlage
ohne Nennung des Bildungsgangs Lernförderung	unmarkiert: bei curricular nicht individualisierter („lernzielgleicher“) Leistungsbewertung nach den Lehrplänen der Grund- bzw. weiterführenden Schule	markiert mit „indiv.“: bei curricular individualisierter („lernziendifferenzierter“) Leistungsbewertung	„XY hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen. Sie wurde in den Fächern a, b, c ... nach dem Bildungsgang der Regelschule ohne Einschränkung unterrichtet. In den Fächern d, e, f ... wurde sie nach dem Bildungsgang der Regelschule curricular individualisiert unterrichtet. Der individuelle Lernfortschritt in diesen Fächern wird in der Anlage beschrieben.“	Beschreibung des individuellen Lernfortschritts in den curricular individualisierten Fächern auf der Grundlage der Lehrpläne der Grund- bzw. weiterführenden Schule

Tab. 4: Merkmale der im Schulversuch entwickelten Zeugnisgestaltung

Anonymisierte Beispiele der Zeugnisgestaltung für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen (je zwei Zeugnisse aus der Grundschule sowie zwei Zeugnisse aus der weiterführenden Schule) in der hier dargestellten Form finden sich in *Anlage 8.6*).

Diese Form der Zeugnisgestaltung wurde in allen Schulversuchsschulen für die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen erprobt und hat sich im Verlauf des Schulversuchs auch bewährt. Diese erprobte Form der Zeugnisgestaltung wurde zudem auf den Beratungen der Steuergruppe mit Vertretern des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport eng abgestimmt. Auf einer Klausurtagung am 01.06.2015 („Klausur zur Leistungseinschätzung im Bildungsgang Lernen allgemein sowie zur Aufnahme in entsprechenden Zeugnissen im Zusammenhang mit den Ergebnissen des Schulversuchs“) fand diese Form der Zeugnisgestaltung Zustimmung bei den Vertretern des Ministeriums sowie bei den Vertretern des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.

Um zu gesichertem Wissen darüber zu gelangen, inwiefern diese Form der Zeugnisgestaltung bei den Schulversuchsschulen Akzeptanz und auch Verwendung fand, erfolgte eine Analyse aller am Ende des letzten Schuljahres des Schulversuchs erteilten Zeugnisse für die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese Endjahreszeugnisse des Schuljahrs 2014/15 wurden hinsichtlich ihrer *formalen Gestaltung* sowie hinsichtlich der *erteilten Noten* bzw. der *verbalen Beurteilungen bei curricular individualisierten Noten* analysiert. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Zeugnisanalyse auf der Grundlage dieser drei Schwerpunkte vorgestellt.

4. Zentrale Befunde des Schulversuchs zur Leistungsbewertung

a) formale Zeugnisgestaltung

In den am Schulversuch beteiligten *Grundschulen* lagen aus den Klassenstufen 3 und 4 im Schuljahr 2014/15 insgesamt 14 Zeugnisse aus 7 Schulen vor. Bis zum Ende dieses Schuljahres war die im Schulversuch erarbeitete Form der Zeugnisgestaltung weitgehend etabliert, wie der unten stehenden Tabelle entnommen werden kann:

Variante Nr.; Anzahl der Schulen & Schüler	Zeugniskopf		Noten		Bemerkungen mit Hinweis auf Förderbedarf und curriculare Individualisierung		Anlage mit verbaler Einschätzung zu den curricular individualisierten Noten	
	ohne BG Lernförderung	mit BG Lernförderung	unmarkiert bei „zielgleichen“ Noten	Markiert mit „indiv.“ bei curricularer Individualisierung	vorhanden	nicht vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden
<u>Variante 1</u> 12 Schüler an 5 Schulen	X		X	X	X		X	
<u>Variante 2</u> 1 Schüler an 1 Schule		X	- Noten nur in drei Fächern		- keine Bemerkungen zum Förderbedarf/ zur curr. Individualisierung		- knappe und allgemeine Hinweise zu Deutsch u. Mathematik	
<u>Variante 3</u> 1 Schüler an 1 Schule	X		- in allen Fächern Noten; alle unmarkiert		- keine Bemerkungen zum Förderbedarf Lernen; Hinweis: „wurde nach einem Förderplan lernzielfferent unterrichtet“ -Bemerkungen zum Lernverhalten sowie zu Lernstand in Deutsch und Mathematik		- keine Anlage; siehe Bemerkungen	

Tab. 5: Erarbeitete Varianten der Zeugnissgestaltung an Grundschulen

Bis auf zwei Ausnahmen wurden alle Zeugnisse des Jahres 2014/15 für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen an den Grundschulen in der im Schulversuch erarbeiteten Form gestaltet (*Variante 1*). Lediglich an zwei Grundschulen wurde jeweils ein Zeugnis in hiervon abweichender Form gestaltet (*Varianten 2* und *3*). Hierbei handelte es sich um kleine Grundschulen im ländlichen Raum, deren Kolleginnen wegen Langzeiterkrankungen nur unregelmäßig an den Fachtagungen des Schulversuchs teilnehmen konnten. Deshalb war der jeweilige Arbeitsstand im Blick auf die Zeugnissgestaltung in beiden Schulen nicht durchgängig geläufig. Seitens beider Schulen wurden keine substantiellen Einwände gegen die im Schulversuch entwickelte Form der Zeugnissgestaltung vorgebracht. Die Nutzung abweichender Varianten der Zeugnissgestaltung durch beide Schulen ist somit eher auf unzureichende Information als auf differente Vorstellungen über Leistungsbewertung und Zeugnissgestaltung zurückzuführen.

Für die am Schulversuch beteiligten *weiterführenden Schulen* lagen im Schuljahr 2014/15 insgesamt 84 Zeugnisse aus 13 Schulen vor. Hiervon wurden 10 Zeugnisse in die Analyse nicht einbezogen, da es sich bei ihnen um Abschluss- bzw. Abgangszeugnisse handelte, die nicht nach den Regularien des Schulversuchs, sondern auf Grundlage des geltenden Schulrechts zu gestalten waren (hierbei handelte es sich 1 Abgangszeugnis, 5 Abschlusszeugnisse im Bildungsgang Lernförderung sowie 4 Abschlusszeugnisse im Bildungsgang Hauptschule). In die Analyse einbezogen wurden Zeugnisse der Klassen 5 bis 9; insgesamt lagen 74 Zeugnisse aus 12 Regelschulen sowie einer Gemeinschaftsschule vor.

Wie die unten stehende Tabelle 5 zeigt, überwog bei der tatsächlich von den Lehrkräften in den weiterführenden Schulen im letzten Jahr des Schulversuchs genutzten Form der Zeugnissgestaltung die im Schulversuch selbst entwickelte *Variante 1* (mit 52 von 74 Zeugnissen – das sind 70%) deutlich, wobei die Varianten 1b und 1c lediglich als leichte Modifizierungen der Variante 1a anzusehen sind: Während Variante 1a die gemeinsam im Schulversuch erarbeitete darstellt, wurde in den Varianten 1b und 1c die curricular individualisierte Benotung in Ausnahmefällen durch den Vermerk „teilgenommen“ ergänzt oder – gleichfalls in Ausnahmefällen – ersetzt. *Variante 2* (mit 12% aller Zeugnisse) stellt eigentlich keine eigene Variante dar, sondern beruht auf einem Verwaltungsfehler bei der Anwendung von Variante 1: Beim Erstellen der Zeugnisse war an der betreffenden Schule vergessen worden, im Zeugniskopf den Bildungsgang Lernförderung zu löschen. Ohne diesen formalen Fehler wären auch diese Zeugnisse der Variante 1a zuzuordnen gewesen. So kann zunächst festgestellt werden, dass insgesamt 82% der im Schuljahr 2014/15 an den weiterführenden Schulen erarbeiteten Zeugnisse in der im Schulversuch gemeinsam erarbeiteten Form gestaltet wurden.

Die im letzten Jahr des Schulversuchs an den weiterführenden Schulen insgesamt erarbeiteten Zeugnisvarianten können wie folgt zusammengefasst werden:

Variante Nr.; Anzahl der Schulen & Schüler	Zeugniskopf		Noten		Bemerkungen		Anlage mit verbaler Einschätzung zu den curricular individualisierten Note	
	ohne BG Lernförderung	mit BG Lernförderung	unmarkiert bei „zielgleichen“ Noten	Markiert mit „indiv.“ bei curricularer Individualisierung	vorhanden	nicht vorhanden	vorhanden	nicht vorhanden
<u>Variante 1a)</u> 39 Schüler an 8 Schulen	X		X	X	X		X	
<u>Variante 1b)</u> 2 Schüler an 1 Schule	X		X	X (und in 1 - 2 Fächern „teilg.“)	X		X	
<u>Variante 1c)</u> 11 Schüler an 3 Schulen	X		X	(statt curricular individualisierter Note Vermerk „teilgenommen“)	X		X	
<u>Variante 2</u> 9 Schüler an 3 Schulen		X (falscher Zeugniskopf)	X	X	X		X	
<u>Variante 3</u> 6 Schüler an 2 Schulen			X	X	X			X
<u>Variante 4</u> 7 Schüler an 1 Schule	X		X	(statt curricular individualisierter Note Vermerk „teilgenommen“)	X (abweichende Form)		X für alle Fächer	

Tab. 5: Erarbeitete Varianten der Zeugnisgestaltung an Grundschulen im Verlauf des Schulversuchs

Lediglich die Zeugnisse der Varianten 3 und 4 können als deutliche Abweichungen von des im Verlauf des Schulversuchs erarbeiteten Konsens' zur Zeugnisgestaltung (vgl. Tab. 4) angesehen werden. Beide Varianten beruhen auf der Tatsache, dass jeweils eine Schule an bereits bestehender Praxis der Zeugnisgestaltung festgehalten und diese in der Gesamtlaufzeit des Schulversuchs auch nicht weiterentwickelt hat. Weil die Ausgangssituationen beider Schulen sehr verschieden waren, sollen sie hier kurz erläutert werden:

Variante 4 wurde über die Gesamtlaufzeit des Schulversuchs an einer Schule genutzt, die in der Entwicklung inklusiver Schul- und Unterrichtskultur bereits zum Beginn des Schulversuchs fortgeschritten war. Schon im Jahr 2009/10 wurde hier zur Zeugnisgestaltung für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen eine Kombination aus Note und Worturteil genutzt – jedoch in einer anderen Form, als sie im Schulversuch erarbeitet wurde: In der betreffenden Schule wurden nicht nur für die curricular individualisierten Fächer, sondern für alle Fächer ergänzend zur Note knappe verbale Einschätzungen formuliert. Also wurden in den Bemerkungen zum Zeugnis auch diejenigen Fächer benannt, in denen die Schüler uneingeschränkt nach dem Lehrplan der weiterführenden Schule unterrichtet wurden. Für die curricular individualisierten Fächer fand sich jedoch lediglich der Hinweis, dass „der Regelschullehrplan ... Grundlage für individuelle Lernaufgaben“ sei und „der individuelle Lernfortschritt“ durch verbale Einschätzung beschrieben werde. Der allgemein gehaltene Bezug auf „individuelle Lernaufgaben“ und einen „individuellen Lernfortschritt“ ist jedoch mit der Schwierigkeit verbunden, dass der jeweilige curriculare Bezugsrahmen unbestimmt bleibt.

Auch *Variante 3* zeigt hauptsächlich den von einer weiterführenden Schule am Beginn des Schulversuchs vorhandenen und im Verlauf des Schulversuchs nicht weiter entwickelten Stand der Zeugnisgestaltung (für insgesamt 5 Schüler im Schuljahr 2014/15). Bei dieser Schule handelte es sich um eine Regelschule, die in der Entwicklung einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur auch im letzten Jahr des Schulversuchs noch am Anfang stand. Die Schulversuchstagungen wurden von den Vertretern der Schule lediglich sporadisch besucht; zu den gewählten Entwicklungsschwerpunkten sind von Ver-

tretern der Schule über die Gesamtlaufzeit keine Arbeitsergebnisse präsentiert worden. Die in dieser Schule erarbeiteten Zeugnisse bildeten über den Gesamtzeitraum des Schulversuchs den Stand geltenden Schulrechts ab und ließen nicht erkennen, dass die Entwicklungsaufgabe des Schulversuchs mit Blick auf die Zeugnisgestaltung erkannt bzw. akzeptiert worden war. In Variante 3 findet sich schließlich noch ein Zeugnis aus einer anderen weiterführenden Schule, das als „Ausreißer“ angesehen werden kann, da alle weiteren 6 Zeugnisse dieser Schule der Variante 1a angehören. In diesem Fall haben innerschulische Kommunikations- bzw. Kooperationsschwierigkeiten im Kontext personeller Veränderungen dazu geführt, dass nicht die im Schulversuch erarbeitete Zeugnisform verwendet wurde, sondern die nach geltendem Schulrecht verbindliche Form.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in der Mehrzahl der am Schulversuch beteiligten Grund- und weiterführenden Schulen am Ende der Gesamtlaufzeit im Schuljahr 2014/15 die Zeugnisgestaltung auf der Basis curricularer Individualisierung vorgenommen wurde.

In einem nächsten Schritt ist nun darzustellen, weshalb für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen bei Unterrichtung und Leistungsbewertung curriculare Individualisierung auf der Basis der Lehrpläne für die Grund- und weiterführende Schule sinnvoll ist. Oder, anders gefragt: Warum sollten Kinder und Jugendliche mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf nicht mehr nach den Lehrplänen für den Bildungsgang Lernförderung unterrichtet werden?

b) Notengebung

Die gültigen schulrechtlichen Regelungen in Thüringen sehen, wie bereits mehrfach erläutert, vor, dass Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach dem Lehrplan Lernförderung zu unterrichten und zu bewerten sind. Dieser Regelung liegt die Annahme zu Grunde, dass Schüler mit diesem diagnostizierten Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht an der Grund- oder weiterführenden Schule in allen Unterrichtsfächern „zielfferent“ lernen würden – also in einem langsameren Tempo und mit geringerer Qualität/Quantität als die Mitschüler ohne diesen Förderbedarf. Wie eingangs erläutert, war die Erfahrung, dass Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nicht in allen Fächern der besuchten Klassenstufe „lernzielfferent“ lernen, ein relevanter Grund zur Einrichtung des Schulversuchs. Die Frage, ob und in welchem Umfang Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen curricular nicht individualisiert („zielgleich“) lernen können, war deshalb eine zentrale Frage des Schulversuchs, die nun nachfolgend zu beantworten ist. Datengrundlage ist die Grundgesamtheit aller im Schulversuch erhobenen Zeugnisse der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen.

Zeugnisse der Grundschulen:

Im Schulversuch wurden an den teilnehmenden *Grundschulen* 107 Zeugnisse von insgesamt 59 Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen in den Klassenstufen 3 und 4 mit insgesamt 1070 Einzelnoten analysiert. 31 dieser Schüler waren Jungen, 19 Mädchen und bei 9 Schülern lagen keine Angaben zum Geschlecht vor. Von diesen 59 Schülern wurde(n):

- 51 Schüler in einigen oder in der überwiegenden Zahl der Fächer curricular nicht individualisiert, d.h. in diesen Fächern uneingeschränkt nach den Lehrplänen der Grundschule bewertet
- 3 Schüler ausschließlich curricular individualisiert bewertet
- 1 Schüler durchgehend curricular nicht individualisiert bewertet und
- bei 4 Schülern war es aus dem Zeugnis nicht ersichtlich, ob curricular individualisiert bewertet wurde oder nicht.

Dieser Auflistung kann entnommen werden, dass nur 5% der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen an den am Schulversuch teilnehmenden Grundschulen in allen Fächern durchgängig curricular individualisiert („zielfferent“) bewertet worden sind. Bei weiteren 7% der Schüler mit diesem Förderbedarf ging aus den Zeugnissen nicht eindeutig hervor, ob und in welchen Fächern sie curricular individualisiert bzw. curricular nicht individualisiert bewertet wurden. Und 88% der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen wurden an den Grundschulen des Schulversuchs in einem Teil oder sogar in der Mehrheit der Unterrichtsfächer curricular nicht individualisiert („zielgleich“) bewertet! Dieser Befund kann wie folgt präzisiert werden: 58% aller Zeugnisnoten der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen an den teilnehmenden Grundschulen waren über die Gesamtlaufzeit curricular nicht individualisiert und 42% der Zeugnisnoten waren curricular individualisiert. Bei 78% der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen an den Grundschulen war mindestens die Hälfte der

Zeugnisnoten curricular nicht individualisiert (der Median liegt bei 62% „zielgleicher“ Bewertungen). Der Anteil curricular nicht individualisierter Zeugnisnoten nahm von Klasse 3 (60%) zu Klasse 4 (56%) leicht ab. Und bei fast allen Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen an der Grundschule wurden die Fächer Mathematik und Deutsch curricular individualisiert bewertet; bei zwei Dritteln dieser Schüler auch das Fach Heimat- und Sachkunde. Der Anteil der curricular individualisierten Zeugnisnoten differierte zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern an den Grundschulen wie folgt:

Unterrichtsfach	Anteil curricular individualisierter Zeugnisnoten
Kunst	16,3
Sport	18,1
Werken	19,4
Schulgarten	20,0
Musik	26,1
Englisch	31,7
Religion/Ethik	34,4
Heimat- und Sachkunde	68,1
Deutsch	88,3
Mathematik	93,6

Tab. 6: Anteil curricular individualisierter Zeugnisnoten nach Unterrichtsfach

Die Analyse der Zeugnisnoten an Grundschulen hat auch gezeigt, dass der Bezugsrahmen der Bewertung im zeitlichen Verlauf in geringem Maß flexibel ist: In 56% aller Fälle wurde ein Fach durchgehend curricular nicht individualisiert unterrichtet, zu 34% durchgehend curricular individualisiert. Bei 3,5% der Fälle gab es Wechsel von curricular individualisierter zu curricular nicht individualisierter Leistungsbewertung. In 6,4 % aller Fälle erfolgte in der Bewertung ein Wechsel in die andere Richtung – von curricular nicht individualisiert zu curricular individualisiert. Das Unterrichtsfach Deutsch war übrigens das einzige Fach, in dem kein Wechsel von curricular individualisierter zu curricular nicht individualisierter Bewertung erfolgte. Der Verlauf der Bewertung nach Fächern kann wie folgt zusammengefasst werden:

Unterrichtsfach	Anteil der Schüler mit durchgängig curricular nicht individualisierten Noten	Anteil der Schüler mit durchgängig curricular individualisierten Noten	Anteil der Schüler mit einem Wechsel von curricular nicht individualisierter zu curricular individualisierter Bewertung	Anteil der Schüler mit einem Wechsel nicht individualisierter zu curricular individualisierter Bewertung
Kunst	84,6	5,8	5,8	3,8
Sport	81,5	9,3	5,6	3,7
Werken	79,6	9,3	5,6	5,6
Schulgarten	78,8	9,6	5,8	5,8
Musik	73,1	13,5	9,6	3,8
Englisch	65,7	22,9	8,6	2,9
Religion/Ethik	62,3	26,4	7,5	3,8
Heimat- und Sachkunde	27,8	61,1	7,4	3,7
Deutsch	7,4	87,0	5,6	0,0
Mathematik	5,6	88,9	3,7	1,9
insgesamt	56,0	34,0	6,4	3,5

Tab. 7: Verteilung der Schüler nach curricular individualisierter und nicht individualisierter Bewertung je Unterrichtsfach/ Grundschulen

Für die Leistungsbewertung an den Grundschulen kann insgesamt festgestellt werden, dass für die Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen Wechsel von curricular individualisierten zu curricular nicht individualisierten Zeugnisnoten Ausnahmen waren. In der Mehrzahl der Grundschulen im Schulversuch kam in keinem Fall ein solcher Wechsel vor. Dies bedeutet, dass der einmal gewählte Bezugsrahmen (curricular nicht individualisiert/ curricular individualisiert) im weiteren Verlauf des Schulbesuchs weiterhin verbindlich blieb. In der unten stehenden Tabelle 8 sind

nun die Anteile der Schüler mit curricular individualisierten Noten (jede Zeile entspricht einer Grundschule) aufgelistet:

Grundschule	Anteil der Schüler mit durchgängig curricular nicht individualisierten Noten	Anteil der Schüler mit durchgängig curricular individualisierten Noten	Anteil der Schüler mit einem Wechsel von curricular nicht individualisierter zu curricular individualisierter Bewertung	Anteil der Schüler mit einem Wechsel nicht individualisierter zu curricular individualisierter Bewertung
a	70,0	30,0	0,0	0,0
b	66,7	26,7	0,0	0,0
c	60,0	30,0	0,0	0,0
d	56,7	24,4	18,9	0,0
e	52,5	22,5	0,0	0,0
f	50,0	30,0	5,0	0,0
g	50,0	44,0	0,0	0,0
h	48,9	27,8	8,9	4,4
i	48,0	24,0	0,0	0,0
j	40,6	34,4	3,8	8,8
k	25,0	20,0	0,0	0,0

Tab. 8: Verteilung der Schüler nach curricular individualisierter und nicht individualisierter Bewertung je Grundschule

Mit Blick auf Tabelle 8 erstaunt, wie breit der Anteil von durchgängig curricular individualisierten Noten zwischen den einzelnen Grundschulen streute – er reichte von 25% bis zu 70%! U. E. spricht diese starke Streuung dafür, dass sehr verschiedene Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert bekommen; dass Praxis und Qualität der Leistungserhebung und Leistungsbewertung für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen sich von Schule zu Schule (und ggf. auch schulintern) stark voneinander unterscheiden und dass die Einzelschulen jeweils einen sehr individuellen Stand bei der Erarbeitung eines pädagogischen Leistungsbegriffs und einer pädagogischen Leistungskultur aufweisen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass mehr als die Hälfte aller Noten auf den Zeugnissen der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen an der Grundschule curricular nicht individualisierte Note waren – dass also die Schülerinnen und Schüler in diesen Fächern „lernzielgleich“ unterrichtet und bewertet werden konnten. Sie, wie bisher schulrechtlich geregelt, in allen Fächern nach dem Bildungsgang Lernförderung zu unterrichten und zu bewerten, würde ihrem Leistungsvermögen und den von ihnen erbrachten Leistungen also nur teilweise gerecht werden. Dies traf übrigens auf Jungen und auf Mädchen gleichermaßen zu. Denn die durchschnittlichen Zeugnisnoten von Jungen und Mädchen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen differierten insgesamt nur leicht. In den curricular nicht individualisierten Fächern beträgt die Differenz in den Noten zwischen Jungen und Mädchen 0,25; in den curricular individualisierten Fächern 0,31:

Grundschule		Durchschnittliche Zeugnisnoten	
		Jungen	Mädchen
	nicht curricular individualisiert	2,49	2,24
	curricular individualisiert	2,69	2,38

Tab. 9: Durchschnittliche Noten bei curricular individualisierter und nicht individualisierter Bewertung nach Geschlecht an Grundschulen

Zeugnisse der weiterführenden Schulen

Über die Gesamtlaufzeit des Schulversuchs wurden 509 Zeugnisse von insgesamt 140 Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen an weiterführenden Schulen mit insgesamt 6413 Einzelnoten analysiert. Von diesen 140 Schülern waren 67 Jungen, 67 Mädchen und für 6 Schüler fehlten die Angaben zum Geschlecht. 69% aller in den Zeugnissen enthaltenen Noten

wurden curricular nicht individualisiert vergeben; 31% curricular individualisiert. Das Verhältnis des Anteils der curricular nicht individualisierten zum Anteil der curricular individualisierten Noten zeigt über die verschiedenen Klassenstufen hinweg kaum Unterschiede auf. Dies bedeutet, dass die einmal getroffene Entscheidung nach curricular nicht individualisierter/ curricular individualisierter Benotung je Fach über die Dauer des Schulbesuchs an den weiterführenden Schulen stabil blieb. Das Verhältnis der curricular nicht individualisierten zu den curricular individualisierten Zeugnisnoten kann über die Gesamtlaufzeit des Schulversuchs wie folgt dargestellt werden:

Klassenstufe	Anteil der curricular nicht individualisierten Noten	Anteil der curricular individualisierten Noten
5	68,8	31,2
6	70,6	29,4
7	68,0	32,0
8	69,1	30,9
9	70,6	29,4
10	69,6	30,4

Tab. 10: Anteil curricular individualisierter Noten nach Klassenstufe

Gleich, ob es sich um curricular individualisierte oder curricular nicht individualisierte Zeugnisnoten handelt – die Ziffernwerte der Noten waren über die einzelnen Klassenstufen hinweg lediglich leichten Schwankungen unterworfen. Ein erhebliches Ansteigen des Ziffernwertes der Noten konnte für alle erteilten Zeugnisnoten über die Gesamtlaufzeit des Schulversuchs nicht nachgewiesen werden, wie die unten stehende Tabelle zeigt:

Klassenstufe	Mittelwert der curricular nicht individualisierten Noten	Mittelwert der curricular individualisierten Noten
5	2,7	3,0
6	2,9	3,1
7	3,0	3,2
8	3,1	3,3
9	3,1	3,3
10	3,1	3,0

Tab. 11: Durchschnitt curricular individualisierter und nicht individualisierter Noten nach Klassenstufe

Der oben stehenden Tabelle kann außerdem entnommen werden, dass die Ziffernwerte der curricular individualisierten Noten etwas höher waren als bei der curricular nicht individualisierten Bewertung. Dies zeigt auch die Häufigkeitsverteilung der curricular individualisierten Zeugnisnoten: Diese Häufigkeitsverteilung ist leicht linksschief (-0.98):

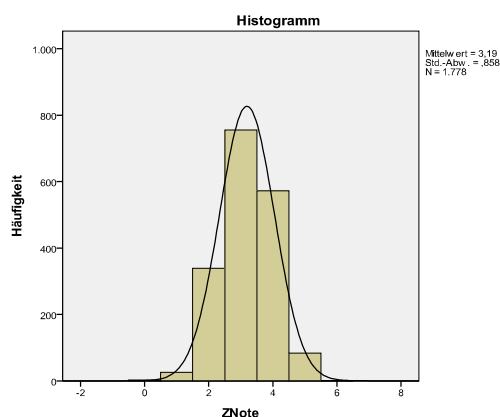


Abb. 8: Häufigkeitsverteilung curricular individualisierter Zeugnisnoten in den weiterführenden Schulen

Wir interpretieren diese Häufigkeitsverteilung, die mit einem leichten Überwiegen der Zeugnisnoten 4 bis 6 bei der curricular individualisierten Leistungsbewertung von der Normalverteilung abweicht, mit der folgenden Hypothese: Bei curricular individualisierter Leistungsbewertung werden sehr gute, gute und befriedigende Bewertungen seltener vergeben, weil Lehrkräfte dazu tendieren, in diesem Zensurenpektrum eher auf einen curricular individualisierten Bezugsrahmen zu verzichten und stattdessen curricular nicht individualisierte Noten zu vergeben. „Zieldifferente“, also als curricular individualisierte Zeugnisnoten werden demnach nur in solchen Fächern vergeben, in denen sich Entwicklungsverzögerungen und –Risiken besonders deutlich durch Lernschwierigkeiten zeigen.

Hiermit korrespondiert die Häufigkeitsverteilung bei curricular nicht individualisierten Zeugnisnoten (leicht rechtsschief). Wie dem unten stehenden Histogramm entnommen werden kann, sind bei curricular nicht individualisierten Zeugnisnoten hohe Ziffernwerte seltener (die Noten 4 bis 6 werden – gemessen an der Normalverteilung – weniger häufig erteilt). Wir interpretieren diese Häufigkeitsverteilung so, dass hohe Werte bei curricular nicht individualisierten Noten seltener vergeben werden, weil stattdessen eine curricular individualisierte Note erteilt wird.

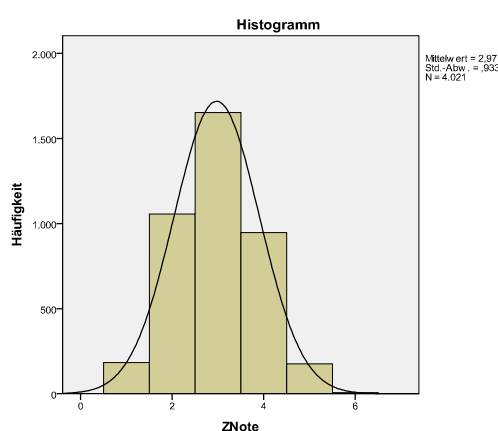


Abb. 9: Häufigkeitsverteilung curricular nicht individualisierter Zeugnisnoten in den weiterführenden Schulen

Zur Bewertungspraxis bleibt anzumerken, dass während der Gesamtlaufzeit des Schulversuchs die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen auf den quartalsweisen Arbeitstagen wiederholt thematisierten, dass die Grenzen zwischen curricular individualisierter und curricular nicht individualisierter Zeugnisnote fließend und dass klare Operationalisierungen hierfür nicht vorhanden seien. Im Kollegium wären sie jeweils bezogen auf die einzelne Schülerin/ den einzelnen Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen immer wieder aufs Neue näher zu bestimmen.

Wie in der Grundschule, so wiesen auch die Zeugnisnoten in den weiterführenden Schulen keine gravierenden Geschlechterdifferenzen auf: Die durchschnittlichen Zeugnisnoten der Jungen und Mädchen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen differierten nur leicht, wie die unten stehende Tabelle zeigt:

Weiterführende Schule		Durchschnittliche Zeugnisnoten	
		Jungen	Mädchen
	curricular nicht individualisiert	3,08	2,88
	curricular individualisiert	3,25	3,13

Tab. 12: Durchschnittliche Noten bei curricular individualisierter und nicht individualisierter Bewertung nach Geschlecht an weiterführenden Schulen

Ein Vergleich dieser durchschnittlichen Zeugnisnoten mit den durchschnittlichen Zeugnisnoten in der Grundschule (vgl. Tab. 9) zeigt, dass der Wert der durchschnittlichen Zeugnisnoten sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen von der Grund- in die weiterführende Schule leicht ansteigt; dies trifft auf die curricular nicht individualisierten und auch auf die curricular individualisierten Fächer zu: In den curricular nicht individualisierten Fächern steigt dieser Wert von der Grund- und die weiterführende Schule

bei den Jungen um 0,59 und bei den Mädchen um 0,64; in den curricular individualisierten Fächern bei den Jungen um 0,56 und bei den Mädchen sogar um 0,75.

Wie in der Grundschule, so sind auch die Zeugnisnoten an den weiterführenden Schulen je nach Fach unterschiedlich häufig curricular individualisiert/ curricular nicht individualisiert. Der Anteil zieldifferenter Noten in den einzelnen Fächern der Regelschule/ der Thüringer Gemeinschaftsschule kann wie folgt zusammengefasst werden:

Unterrichtsfach	Anteil der curricular individualisierten Noten
Astronomie	0,0
Kunst	10,2
Sport	13,4
Technisches Werken	13,5
Musik	14,9
Wahlpflichtfach	18,3
Religion/Ethik	19,2
Wirtschaft – Recht - Technik	21,8
2. Sprache	25,3
Sozialkunde	27,3
Geschichte	28,0
Biologie	33,4
Physik	33,5
Mensch – Natur - Technik	33,7
Geographie	34,4
Chemie	37,9
Deutsch	70,9
Englisch	75,9
Mathematik	77,7

Tab. 13: Anteil curricular individualisierter Noten nach Unterrichtsfach

Für die Zeugnisnoten in den weiterführenden Schulen des Schulversuchs kann somit zusammengefasst werden: Für fast alle (der insgesamt 140) Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, die an den beteiligten weiterführenden Schulen in der Gesamtlaufzeit des Schulversuchs lernten, traf zu, dass sie in einigen oder sogar in der Mehrzahl der Unterrichtsfächer curricular nicht individualisiert unterrichtet und bewertet wurden. Lediglich bei zwei Schülern waren alle Zeugnisnoten curricular individualisiert; von einem der beiden Schüler liegt nur ein einziges Zeugnis; von dem zweiten Schüler liegen mehrere Zeugnisse im zeitlichen Verlauf vor.

75% der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen wurden in der Gesamtlaufzeit des Schulversuchs zu mehr als 50% curricular nicht individualisiert (d.h. „zielgleich“) benotet. Der Median liegt bei 62,5% curricular nicht individualisierter Bewertungen. Bei 55% aller Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen wurde ein Unterrichtsfach durchgehend curricular nicht individualisiert unterrichtet, bei weiteren 20% durchgehend curricular individualisiert. Bei jeweils 12% aller Schüler der Klassen 5 – 10 mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen an den Schulversuchsschulen gab es Wechsel von der curricular individualisierten zur curricular nicht individualisierten Benotung und umgekehrt.

Beständigkeit und Wechsel in der Bezugsnorm bei den Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen können nach Unterrichtsfach über alle Klassenstufen hinweg wie folgt zusammengefasst werden:

Unterrichtsfach	Anteil der Schüler mit durchgängig curricular nicht individualisierten Noten	Anteil der Schüler mit durchgängig curricular individualisierten Noten	Anteil der Schüler mit einem Wechsel von curricular nicht individualisierter zu curricular individualisierter Bewertung	Anteil der Schüler mit einem Wechsel von curricular individualisierter zu curricular nicht individualisierter Bewertung
Astronomie	100,0	0,0	0,0	0,0
Kunst	83,0	9,6	5,2	1,5
Sport	79,3	12,6	4,4	2,2
Musik	76,5	10,6	9,1	3,8
Religion/ Ethik	65,2	12,3	15,2	6,5
Technisches Werken	82,0	7,0	3,0	7,0
Wahlpflichtfach	75,8	4,4	11,0	8,8
Wirtschaft – Recht - Technik	66,0	10,6	13,8	9,6
Sozialkunde	58,1	14,9	16,2	10,8
Physik	54,3	18,1	14,9	12,8
Geschichte	58,7	12,3	14,5	13,8
Geographie	52,6	8,0	20,4	18,2
Biologie	54,7	11,6	14,7	18,9
Gesamtergebnis	55,1	12,2	12,0	20,0
CH	50,0	14,9	14,9	20,2
2. Sprache	67,4	4,7	2,3	25,6
Mensch – Natur - Technik	55,8	6,3	7,4	29,5
Deutsch	15,9	21,0	13,0	48,6
Englisch	12,9	15,9	14,4	55,3
Mathematik	10,1	16,7	15,2	56,5

Tab. 14: Tab. 7: Verteilung der Schüler nach curricular individualisierter und nicht individualisierter Bewertung je Unterrichtsfach/ an weiterführenden Schulen

Der oben stehenden Tabelle kann entnommen werden, dass es (außer dem selten unterrichteten Fach Astronomie) kein Unterrichtsfach an den weiterführenden Schulen des Schulversuchs gab, in dem Schüler ausschließlich curricular individualisierte oder ausschließlich curricular nicht individualisierte Zeugnisnoten erhielten. Tabelle 14 zeigt auch, dass Schüler in allen Unterrichtsfächern Wechsel von der curricular individualisierten zur curricular nicht individualisierten Bewertung oder umgekehrt möglich sind – wenn auch in sehr begrenztem Ausmaß.

Die Analyse der Zeugnisnoten ergab darüber hinaus, dass der Anteil an curricular individualisierten Noten über alle weiterführenden Schulen des Schulversuchs hinweg breit streute – und zwar von 8% bis 71% (der Durchschnittswert lag bei 31%). Hinsichtlich der Frage, wie diese breite Streuung zu erklärt sei, können hier, ähnlich wie für die am Schulversuch beteiligten Grundschulen, lediglich Hypothesen benannt werden. Unter anderem ist zu denken an:

- differente Kriterien und Verfahren bei der Diagnostik des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen
- verschieden weit entwickelte Formen des Fachunterrichts auch für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen; besonders hinsichtlich des Lernens am gemeinsamen Lerngegenstand auf unterschiedlichen Lernniveaus
- zwischen den Einzelschulen und auch innerhalb der Einzelschulen differente Vorstellungen darüber, was Leistung bei Schülern mit diesem Förderbedarf sein kann
- zwischen den Einzelschulen und auch innerhalb der Einzelschulen differente Varianten der Leistungserhebung und differente Maßstäbe für die Leistungsbewertung bei sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen.

Außerdem streute auch der Anteil curricular individualisierter Zeugnisnoten innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer zwischen den einzelnen Schulen breit, wie der unten stehenden Tabelle entnommen werden kann:

Schule	Deutsch		Mathematik		MNT		Biologie		Physik		Geographie		Musik	
	curricular nicht individualisiert	curricular individualisiert	curricular nicht individualisiert	curricular individualisiert	curricular nicht individualisiert	curricular individualisiert	curricular nicht individualisiert	curricular individualisiert	curricular nicht individualisiert	curricular individualisiert	curricular nicht individualisiert	curricular individualisiert	curricular nicht individualisiert	curricular individualisiert
A	28	72	15	85	77	23	36	64	42	58	34	66	86	14
B	33	67	33	67	0	100	75	25	67	33	40	60	50	50
C	24	76	31	69	27	73	53	47	81	19	50	50	96	4
D	100	0	0	100	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0
E	6	94	6	94	80	20	100	0	100	0	100	0	94	6
F	33	67	67	33	0	100	100	0	100	0	100	0	67	33
G	38	62	38	62	50	50	78	22	56	44	50	50	89	11
H	42	58	42	58	67	33	100	0	75	25	83	17	88	13
I	32	68	35	65	100	0	89	11	86	14	95	5	91	9
J	10	90	5	95	50	50	0	100	17	83	12	88	53	47
K	64	36	9	91	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0
L	24	76	16	84	65	35	60	40	62	38	58	42	97	3
M	41	59	41	59	60	40	68	32	90	10	71	29	100	0
N	11	89	2	98	90	10	34	66	38	63	49	51	63	37
O	24	76	14	86	93	7	100	0	84	16	100	0	100	0
P	100	0	50	50	100	0	100	0	100	0	50	50	100	0
Q	33	67	29	71	17	83	47	53	37	63	45	55	69	31
R	29	71	23	77	68	32	67	33	67	33	66	34	85	15

Tab. 15: Anteil curricular individualisierter Noten in den weiterführenden Schulen

Die breite Streuung von Zeugnisnoten über alle am Schulversuch beteiligten weiterführenden Schulen hinweg sowie die breite Streuung der Zeugnisnoten in den einzelnen Unterrichtsfächern dieser Schulen bildet u.E. nicht nur die Heterogenität der Schülerschaft ab, der ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen attestiert wird. Wie bewertet wurde und wie Zeugnisnoten zustande kamen, hing in den am Schulversuch beteiligten weiterführenden Schulen außerdem von zahlreichen weiteren Faktoren ab, unter anderem von:

- der Art und der Intensität der Kooperation aller am Unterricht beteiligten Lehrkräfte bei der Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht sowie bei der Leistungsbewertung und Zeugnisgestaltung
- dem Kenntnisstand der Lehrkräfte mit Blick auf vielfältige Formen der Leistungsbewertung und Zeugnisgestaltung
- dem Spektrum der an der Einzelschule vorhandenen und genutzten Formate der Leistungserbringung über die herkömmliche schriftliche Klassenarbeit hinaus
- den an der Schule vorhandenen schulinternen Curricula und den mit diesen verbundenen Leistungs- und Differenzierungskonzepten
- der Unterrichtsgestaltung (lehrerzentriert/ schülerorientiert; eher offene/eher „geschlossene“ Unterrichtsformate)
- der Art und der Intensität der pädagogischen Unterstützung von Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen (individuelle Unterstützung vorhanden/ nicht vorhanden; innere/äußere Differenzierung...)
- dem Vorhandensein/ Nichtvorhandensein von Förderschullehrkräften mit einer Ausbildung in den Unterrichtsfächern der weiterführenden Schule.

Die hier genannten Faktoren hatten an den weiterführenden Schulen des Schulversuchs auch Wirkungen auf die Gestaltung von Zeugnissen: Wo an den Schulen beispielsweise kooperative Handlungsroutrinen bei der Erarbeitung von Zeugnissen etabliert waren, wiesen die Zeugnisse für die einzelnen Schüler nicht nur für jedes Zeugnis, sondern auch für die Zeugnisse des einzelnen Schülers im zeitlichen Verlauf eine hohe Konsistenz auf. In der unten stehenden Tabelle sind solche Merkmale einer konsistenten Zeugnisgestaltung benannt und jeweils mit Formulierungen aus dem Zeugnis unter-
setzt (siehe die exemplarische Synopse eines Zeugnisses im zeitlichen Verlauf in *Anlage 8.7a*):

Merkmal	Beispiel eines Schülers der Regelschule , 2. Halbjahr Schuljahr 2014/15, Klasse 6
Benennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Bemerkungen zum Zeugnis	„Der Schüler hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen.“
Benennung der Fächer mit curricular individualisierter Bewertung in den Bemerkungen zum Zeugnis	„In den Fächern Deutsch und Englisch wird sein individueller Lernstand bewertet. Dieser ist in der Anlage beschrieben und beigelegt. Die Anlage ist Bestandteil des Zeugnisses.“
Benennung der Fächer mit curricular nicht individualisierten Bewertung in den Bemerkungen zum Zeugnis	„In allen anderen Fächern wird er nach dem Lehrplan der Regelschule ohne Einschränkungen unterrichtet und bewertet.“
Markierung der curricular individualisierten Noten	Deutsch, Mathematik und Englisch: 4i
Aussagekräftige verbale Einschätzungen für die die curricular individualisierten Fächer auf dem Einzelzeugnis	Die verbalen Einschätzungen der drei curricular individualisierten Fächer sind gleichermaßen ausführlich und informativ formuliert.
Passung zwischen der curricular individualisierten Benotung und der verbalen Einschätzung im Einzelzeugnis	Der Lernstand sowie die Lernerfolge und bestehenden Schwierigkeiten werden in der Anlage zum Zeugnis differenziert beschrieben (siehe Anlage 9A); Stärken und Entwicklungsbedarfe des Schülers werden deutlich beschrieben.
Konsistenz der curricular individualisierten/ curricular nicht individualisierten Noten im zeitlichen Verlauf	Die Fächernoten weisen von Zeugnis zu Zeugnis keine gravierenden Differenzen auf; Entwicklungen zeichnen sich über einen längeren Zeitraum ab (z.B. in Geographie über vier Schulhalbjahre von der Note 2 zur Note 4 und im gleichen Zeitraum im Fach Technisches Werken von der Note 4 zur Note 3).
Konsistenz der verbalen Einschätzungen im zeitlichen Verlauf	Die Lernentwicklung des Schülers wird schlüssig und detailreich beschrieben.

Tab. 16: Beispielformulierungen konsistenter Zeugnisgestaltung

In einer Minderheit der Schulversuchsschulen stellte die Erarbeitung der Zeugnisse in der oben erläuterten Form bis zur Beendigung des Schulversuchs eine besondere Herausforderung dar. Entweder fanden sich zu den acht in Tabelle 16 genannten Merkmalen konsistenter Zeugnisgestaltung unzureichende, wenig präzise oder gar keine Angaben in den Zeugnissen - oder aber die Angaben waren widersprüchlich. In den wenigen Schulen mit inkonsistenter Zeugnisgestaltung war der Entwicklungsauftrag des Schulversuchs offensichtlich nicht hinreichend verstanden und akzeptiert worden.

Schulen mit inkonsistenter Zeugnisgestaltung gehörten zu der kleinen Gruppe von Schulen, die an den quartalsweisen Schulversuchstagungen nur sporadisch teilgenommen hatten. Sie hatten im Verlauf des Schulversuchs u.a. Wechsel in der Schulleitung und personelle Wechsel im Bereich der Sonderpädagogen zu bewältigen. Wir sehen deshalb formal und inhaltlich inkonsistente Zeugnisgestaltungen nicht als Ausdruck mangelnder Umsetzbarkeit der im Schulversuch erarbeiteten Zeugnisgestaltung an sondern eher als Ausdruck unzureichender Partizipation an den Entwicklungsfeldern des Schulversuchs sowie als Ausdruck schulorganisatorischer Schwierigkeiten. Die unten stehende Tabelle enthält nun exemplarisch die Merkmale inkonsistenter Zeugnisgestaltung an ausgewählten Schulversuchsschulen (vgl. *Anlagen 8.7 b-d*):

Merkmal	Beispiele: B: Schüler der Regelschule, 1. Halbjahr 2011/12, Klasse 8 C: Schüler der Regelschule, 1. Halbjahr 2014/15, Klasse 8 D: Schülerin der Regelschule, 2. Halbjahr 2014/15, Klasse 9
Benennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Bemerkungen zum Zeugnis	B: „Der Schüler ... hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen.“ C: „XY hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen.“ D: „XY besuchte den „gemeinsamen Unterricht“ im Bildungsgang Lernförderung“.
Benennung der Fächer mit curricular individualisierter Bewertung in den Bemerkungen zum Zeugnis	B: „Er wird zieldifferent unterrichtet ... Die Leistungsbewertung erfolgt durch angepasste Aufgabenstellungen.“ C: (in den Bemerkungen zum Zeugnis): „Besonders im Fach Englisch bekommt er gelegentlich differenzierte Aufgaben, um das Lernziel zu erreichen.“ D: „Sie wurde in allen Fächern lernzielgleich beschult, aber nach Förderschulmaßstab bewertet.“
Benennung der Fächer mit curricular nicht individualisierter Bewertung in den Bemerkungen zum Zeugnis	B: kein Hinweis auf curricular nicht individualisierte Fächer C: „XY lernt im Bildungsgang Regelschule lernzielgleich. Der Umfang des Lernstoffes wird seinem Arbeitstempo angepasst.“ D: Keine Benennung der curricular nicht individualisierten Fächer
Markierung der curricular individualisierten Noten	B: nicht vorhanden C: nicht vorhanden D: nicht vorhanden
Aussagekräftige verbale Einschätzungen für die curricular individualisierten Fächer auf dem Einzelzeugnis	B: Knappe und allgemein gehaltene Anmerkungen zu den Fächern Deutsch und Mathematik C: Verbale Einschätzung nicht vorhanden D: Wenige Sätze zu den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, die einen Zusammenhang zur Note nicht erkennen lassen.
Passung zwischen der curricular individualisierten Benotung und der verbalen Einschätzung auf dem Einzelzeugnis	B: Der Schüler hat in den Fächern Deutsch, Biologie, Physik, Musik und WRT die Note 5. In der verbalen Einschätzung wird jedoch nur das Fach Deutsch erwähnt. C: Verbale Einschätzung nicht vorhanden D: Wenige Sätze zu den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, die den erreichten Lernstand nicht erkennen lassen.
Konsistenz der curricular individualisierten/ curricular nicht individualisierten Noten im zeitlichen Verlauf	B: Inkonsistente Benotung: in 4 Fächern innerhalb von 3 Schulhalbjahren Veränderung der Note von 3 auf 5 C: Konsistente Benotung: keine großen Differenzen in den Fächernoten von Schulhalbjahr zu Schulhalbjahr D: Inkonsistente Benotung: In Mathematik in 5 aufeinanderfolgenden Schulhalbjahren die folgenden Noten: 4-3-2-3-4; ähnliche Entwicklung der Noten in 4 weiteren Fächern
Konsistenz der verbalen Einschätzung im zeitlichen Verlauf	B: Eine verbale Einschätzung liegt nur für das 1. Halbjahr des Schuljahres 2011/12 vor; vorherige Zeugnisse hatten keine Anlagen mit verbaler Einschätzung. C: Verbale Einschätzung nicht vorhanden D: In den einzelnen Zeugnissen jeweils wenige Sätze zu den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik, die die fachbezogene Lernentwicklung nicht erkennen lassen.

Tab. 17: Beispielformulierungen inkonsistenter Zeugnisgestaltung in weiterführenden Schulen

In den (wenigen) Schulversuchsschulen, in denen auch am Ende des Schulversuchs im Schuljahr 2014/15 keine oder nur eine sehr zögerliche Entwicklung im Bereich der Leistungsbewertung und der Zeugnisgestaltung bei Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Verzeichnis war, bestanden u.E. die folgenden Entwicklungshindernisse fort:

- Nicht allen an der Leistungsbewertung der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen beteiligten Lehrkräften der Schule war der im Schulversuch erreichte Arbeitsstand zur Leistungsbewertung bekannt. Es fehlten Strukturen der Kommunikation wie gemeinsame Beratungszeiten am Nachmittag, um die auf den Schulversuchstagungen erarbeiteten Wissensbestände im Kollegenkreis bekannt zu machen.
- Die Kooperation von Lehrkräften bei der Erarbeitung von Zeugnissen war kaum etabliert. In der Regel teilten die Fachlehrer/innen den Klassenlehrern die Fachnoten für das Zeugnis mit und arbeiteten eine verbale Einschätzung nach eigenem Können und Ermessen zu. Aus organisatorischen Gründen fanden gelegentlich die von Fachlehrern erarbeiteten verbalen Einschätzungen keine Aufnahme in das Zeugnis.
- Bei der Erarbeitung des jeweils aktuellen Zeugnisses fanden die vorherigen Zeugnisse des einzelnen Schülers/ der einzelnen Schülerin mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen keine oder nur eine geringe Beachtung. Unter anderem deshalb wurde die Lernentwicklung der Schüler in der Anlage zum Zeugnis kaum kommentiert. Auch sprunghafte Entwicklungen in den Noten blieben auf in den Zeugnissen in den Bemerkungen oder in der Anlage zum Zeugnis zumeist unkommentiert.

- Unzureichender fachlicher Austausch mit den Förderschullehrkräften an der weiterführenden Schule führte dazu, dass die curriculare Bezugsnorm diffus blieb: Statt des curricular individualisierten Bezugs auf den Lehrplan der weiterführenden Schule verwiesen Lehrkräfte hier in unspezifischer Form auf „zieldifferentes Unterrichten“, auf „differenzierte Aufgaben“ oder sogar auf einen „Förderschulmaßstab“ – ohne dass eine nähere curriculumbezogene Erläuterung dieses Bezugsrahmens erfolgt wäre.
- Auch für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bestand die herkömmliche Form der Leistungsüberprüfung in schriftlichen Klassenarbeiten, die mit einem Punkte- bzw. Prozentsystem bewertet wurden; alternative Formen der Leistungserhebung und Leistungsbewertung waren auch für die Gruppe der Regelschüler wenig bekannt und wenig erprobt.

Abgesehen von stagnierenden Entwicklungen an einzelnen weiterführenden Schulen hat sich die übergroße Mehrheit der beteiligten Grund- und weiterführenden Schulen in die Bearbeitung der zentralen Entwicklungsaufgabe des Schulversuchs engagiert eingebracht. Dies wird auch aus der Analyse der in den Schulversuchsschulen erarbeiteten verbalen Einschätzungen in den Anlagen zu den Zeugnissen deutlich.

c) Verbale Einschätzungen

Der nun folgende Abschnitt beinhaltet die Darstellung zentraler Ergebnisse der Analyse verbaler Zeugnisinformationen.

Datenbasis:

Basis dieser Analyse sind die verbalen Anteile der Zeugnisse (Bemerkungen, Anlagen) von insgesamt 29 Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen an den weiterführenden Schulen des Schulversuchs. Beabsichtigt war, aus jeder der am Schulversuch beteiligten weiterführenden Schule die Zeugnisse von 2 Schülern in die Auswertung einzubeziehen. Zentrales Auswahlkriterium war die möglichst hohe Anzahl von Zeugnissen pro Schüler im zeitlichen Verlauf; wenn möglich bis zum Abschluss des Schulversuchs im Schuljahr 2014/15. Da kleinere weiterführende Schulen im Schulversuch nicht durchgängig von zwei Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen besucht wurden, konnte nicht die maximal mögliche Anzahl von 36 Zeugnissen in die qualitative Analyse einfließen. Ausgewertet wurden schließlich die Zeugnisse von 29 Schülern aus 18 weiterführenden Schulen (aus 8 Schulen jeweils die Zeugnisse eines Schülers; aus weiteren 10 Schulen die Zeugnisse von 10 Schülern). Insgesamt wurden die verbalen Anteile von 156 Zeugnissen der Klassen 5 bis 10 in die qualitative Analyse einbezogen. Die in diesen Zeugnissen enthaltenen Texte wurden einer computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse (MaxQDA) unterzogen.

Im Zentrum der Analyse standen die verbalen Einschätzungen, die in der Anlage zum Zeugnis die curricular individualisierten Noten ergänzten. In der Analyse dieser verbalen Daten (insgesamt 4379 Segmente) konnten acht übergreifende Kategorien herausgearbeitet werden, die von den Lehrkräften herangezogen wurden, um zu beschreiben, auf welche Grundlage sich die jeweilige curricular individualisierte Note bezog. Die Lehrkräfte argumentierten bei der Erläuterung der curricular individualisierten Noten:

- Lerngegenstandsbezogen (1821 Segmente)
- Lernverhaltensbezogen (839 Segmente)
- Förderbedarfsbezogen (21 Segmente)
- Problem- und schwierigkeitsbezogen (329 Segmente)
- Bewertungsbezogen (340 Segmente)
- Kognitiv (101 Segmente)
- Volitiv/motivational (300 Segmente)
- Sozial (203 Segmente)
- Emotional (89 Segmente)
- Organisatorisch (336 Segmente)

In der unten stehenden Tabelle werden diese acht Kategorien exemplarisch durch ausgewählte Segmente aus insgesamt 28 Zeugnissen erläutert:

Kategorie	Beispiele
Lerngegenstands-bezogen	sie hat mit Hilfe des Internets eine gelungene Präsentation über schottische Eßgewohnheiten erarbeitet und der Klasse vorgestellt
	sie weiß, was eine statistische Erhebung ist und kennt die Begriffe relative und absolute Häufigkeit
	sie weiß, dass Satzanfänge und Substantive groß geschrieben werden
	sie unterscheidet Sammellinsen und Zerstreuungslinsen nach ihrer Form und erkennt am Strahlenverlauf die Art
	sie kennt wichtige Flüsse und Gebirge von Europa und kann diese meist an der Karte zeigen
	sie kennt das Leben auf dem Land (Ständebaum, Fortschritte in der Landwirtschaft) das Leben auf einer Burg (Bewohner, Ritter, die Ausbildung zum Ritter, Ritterturniere) und das Leben im Kloster (Tagesablauf, Kloster Erfurt)
	Schwerpunkt war außerdem das Verwenden von Nachschlagewerken (Schulbuch) und die Bildung oder das Beenden von einfachen Sätzen
	Recht sicher ging er mit dem Taschenrechner um ...
	mithilfe des Taschenrechners berechnet er Prozentwerte, Prozentsätze und Grundwerte, wenn die entsprechende Formel vorgegeben ist.
	in Biologie lernte er den menschlichen Körper näher kennen
Lernverhaltens-bezogen	trotz kleinschrittiger Arbeitsanweisung und klarer Strukturierung sind Hilfen nötig
	ständiges Wiederholen und Üben ist erforderlich
	sollte sich unbedingt die Vorteile einer eigenen Lernkartei bewusst machen und diese gewissenhafter führen sowie diese im Übungsprozess anwenden.
	sie lernt oftmals fleißiger die Vokabeln als ihre Mitschüler.
	sie ist immer bestrebt, alle Arbeitsaufträge zu erfüllen und nutzt alle zur Verfügung stehenden Zeitfenster, um zu arbeiten.
	sie hat selten vollständiges Unterrichtsmaterial dabei und ist so gut wie gar nicht vorbereitet.
	sie beschäftigt sich zu oft mit anderen Dingen.
	sein Arbeitstempo ist nach wie vor zu langsam. Im Vergleich zum vorherigen Schuljahr hat sich dieses verschlechtert
	er benötigt öfters Anregungen und Hilfen, weicht aber manchmal auch Belastungen aus.
	muss ihre Aufgaben gründlicher lesen und auch fragen, wenn sie etwas nicht versteht.
förderbedarfs-bezogen	wurde nach dem Thüringer Lehrplan Klasse 7, unter Berücksichtigung seines Förderbedarfs, unterrichtet
	hier besteht noch ein sehr großer Förderbedarf
	in Anlehnung an die Bildungsinhalte des Lehrplans zur Lernförderung wurde der differenzierte Englisch-Kurs fortgesetzt
Problem- und schwierigkeitsbezogen	trotz eifriger Bemühungen und gutem häuslichen Fleiß bereitet es ... Schwierigkeiten sich Vokabeln langfristig zu merken
	tat sich aber schwer, die Theorie auf Alltagsbeispiele anzuwenden
	Schwierigkeiten bereitete ihm die Interpretation von Karikaturen. Dies lag teilweise daran, dass ... die nötigen Hintergrundinformationen nicht abrufen konnte
	Probleme hat ... nach wie vor mit der Merkfähigkeit. Dadurch kann er oft an bereits bekannte Vokabeln und grammatische Strukturen nicht anknüpfen
	Mit zunehmender Leistungsanforderung und wachsendem Sprachniveau zeigten sich aber Schwierigkeiten
	im textverstehenden Lesen hat er Probleme, weil er zu fehlerhaft liest
	ihr größtes Problem ist das Rechnen mit natürlichen Zahlen.
	hingegen fällt es ihr schwer, sich Bedeutungen durch Transferdenken Weitgehend ohne Hilfe zu erschließen.
	große Probleme stellte nach wie vor das Kopfrechnen mit natürlichen, gebrochenen sowie ganzen Zahlen dar
	große Defizite hat er im Lesen und im Hörverständnis
bewertungsbezogen	die Leistungen entsprechen der Note 4
	auch das Lernen von neuen Wörtern meisterte sie zufriedenstellend
	hat in den Fächern Deutsch, Biologie und Chemie die Anforderungen der Lehrpläne der Regelschule auf Anforderungsniveau I im individuellen Lerntempo erfüllt.
	besitzt ausreichend chemische Grundkenntnisse
	die quantitativen Anforderungen sind etwas niedriger und er kann schriftliche Lösungshilfen nutzen
	beim Abschreiben liegt seine Fehlerquote weit unter dem Klassendurchschnitt
	die Leistungsbewertung erfolgt durch angepasste Aufgabenstellungen
	lernt auf Grundlage de Regelschullehrplans, wird allerdings individuell bewertet
	seine Ergebnisse in Mathematik sind lobenswert
	LK's sind individuell vorbereitet und nur zu Grundlagen der Themen des Lehrplans
kognitiv	speziell gefördert werden sollte sie in der Anforderung, Informationen zu verknüpfen und einfache Schlussfolgerungen zu ziehen
	seine Denkfähigkeit ist begrenzt und bedarf noch stärkerer Übung
	ihr Vorstellungsvermögen noch stark an die Anschauung gebunden ist
	geübtes Wissen wird nicht verinnerlicht
	er kann sich nur schwer an zurückliegenden Lernstoff erinnern
	das Erkennen von Zusammenhängen und das Ableiten von Schlussfolgerungen gelingt ... nur teilweise und mit Hilfestellung
	besitzt nur ein sehr geringes Vorstellungsvermögen
	Lernstoff versteht er oft erst nach nochmaliger Erklärung
	fällt es schwer, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden

	das angeeignete Wissen ist jedoch nicht lange anwendbar und kann nicht im richtigen Zusammenhang wiedergegeben werden
volitiv / motivational	sie hat sich aber bemüht, die schriftlichen Arbeitsaufträge zu bearbeiten
	sie arbeitet meist motiviert und erzielt Lernerfolge
	sein Bemühen die Anforderungen zu erfüllen war deutlich zu erkennen
	mit zunehmender Leistungsanforderung und höherem Sprachniveau schwand seine Motivation
	mehr Strebsamkeit wäre für das neue Schuljahr wünschenswert
	lobenswert sind seine Einstellung, Einsatzfreude und sein Eifer bei der Bewältigung der verschiedenen praktischen Tätigkeitsfelder
	Lernwille ist sehr interessenabhängig
	leider ist es ihr in diesem Schulhalbjahr nicht gelungen sich zu motivieren und eigene Ziele zu setzen....
	ist sehr motiviert, trotz ihrer besonderen Lernvoraussetzungen alle Unterrichtsinhalte mit zu erleben
	Interesse am Fach, kontinuierliche Mitarbeit und häuslicher Fleiß waren kaum zu erkennen.
sozial	so ist er anerkannt und hat bei Gruppenarbeiten das Wohlwollen seiner Klassenkameraden.
	sie ist zur Partner- und Gruppenarbeit fähig I
	sie arbeitet gern mit Lernpartnern zusammen
	nimmt aktiv am Unterrichtsgeschehen teil
	Mitschülern und Erwachsenen gegenüber verhält sich ... stets hilfsbereit, höflich und zuvorkommend
	kann angeleitet einfache chemische Experimente mit einem Partner durchführen
	in der Gruppe zu arbeiten hilft ihr, Schwächen zu überwinden und Selbstvertrauen aufzubauen
	ihre Kommunikationsbereitschaft ist sehr gering ausgeprägt
	gewinnt zunehmend an Selbstsicherheit beim Vortrag in der Gruppe
	er ist stets bereit, kleine Aufgaben zu übernehmen oder anderen zu helfen und sie zu unterstützen
emotional	gerne baut sie die Moleküle mit den Teilen des Molekülbaukastens nach
	er freut sich über Erfolge und ist dankbar für eine zusätzliche pädagogische Unterstützung
	sie präsentiert die Ergebnisse mit Stolz
	hier ist es ihr peinlich, vor der Klasse ihre Leistung zu zeigen
	er reagiert auf Lob und gewinnt durch Erfolge im Fach Selbstvertrauen
	sicher fühlt er sich bei Texten zu ihm bekannten Themen
	mit Freunde und Lernerfolg nimmt ... an den praktischen Stunden (Kochen, Backen) teil
organisatorisch	stundenweise lernt er in einer temporären Lerngruppe
	so musste von Sonderpädagogen einfachere dem Niveau des Hauptschullehrplanes der 9. Klasse nicht entsprechenden Aufgaben für ... vorbereitet werden
	sie vertieft in einer Förderungsstunde Mathematik den laufenden Unterrichtsinhalt
	sie bekam für bestimmte Aufgaben längere Zeit, individuelle Hilfe durch einen Sonderpädagogen und Aufgabenreduzierung
	ohne zusätzliche Hilfe von außen erscheint die Änderung der Situation nicht realistisch
	nimmt am regulären Englischunterricht in vollem Stundenumfang teil
	in Ansprache mit der Fachlehrerin bearbeitete ... innerhalb des gemeinsamen Unterrichts oder in einer kleinen Lerngruppe rechtsschreibliche und literarische Themen
	er hält ... in der Erarbeitungsphase ausreichend Zeit und Unterstützung
	er wurde durch den Sonderpädagogen in Englisch unterrichtet
	die drei Wochenstunden teilen sich in eine Stunde Einzelförderung, welche die Schwerpunkte Hören und Sprechen hatten und zwei Stunden, in denen Übungen zum Lesen und Schreiben von ... selbstständig bearbeitet wurden

Tab. 18: Beispiele von Formulierungen der verbalen Beurteilungen nach Kategorie

Hinsichtlich der Frage, welche dieser Kategorien besonders geeignet sind, um die Grundlage curricular individualisierter Benotung transparent zu erläutern, ist zunächst auf zentrale Funktionen der Leistungsbewertung zu verweisen. Leistungsbewertungen:

- „- zielen auf komplexe Fähigkeiten und den Grad ihrer Aneignung
- nehmen auch und gerade Prozesse in den Blick und verlagern die Leistungsbewertung zum Teil in den Prozess
- nehmen auch gemeinschaftlich erbrachte Leistungen zum Gegenstand
- lassen individualisiertes Lernen und Leisten zu und benutzen differenzierte Maßstäbe
- machen die Eigenqualitäten der Leistungen sichtbar und versuchen sie zu verstehen
- beschreiben die Leistungen inhaltlich und differenziert – versuchen aussagekräftige Rückmeldungen bereitzustellen
- regen Urteilsprozesse der Schüler an, beziehen sie in die Leistungsbewertung ein und qualifizieren sie in dialogischen Prozesse
- machen die Leistungen und ihre Bewertung zum Teil öffentlich“. (Winter 2012, S. 31)

Leistungsbewertungen, die die o.g. Funktionen erfüllen, können Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, sich selbst mit Blick auf das zu Lernende wahrzunehmen. Hier ist beispielsweise von Interes-

se, wie kooperativ und mit welchem Grad an Involviertheit der Lernende im Prozess tätig ist. Die Realisierung einer solchen Leistungsbewertung verlangt nach Hans Brügelmann (2014, S. 141): „Formen der Lernbeobachtung und Leistungsbeurteilung, die Kinder nicht nach Fehlerzahlen vergleichend bewerten, sondern die auch ihre *individuellen* Fortschritte auf die *gemeinsamen* Ziele hin in den Blick nehmen. Gleichzeitig ist die Kritik ernst zu nehmen, die an manchen Verbalgutachten ... geübt wird – wenn diese beispielsweise bloße Umschreibungen von Noten und die Formulierungen für Eltern und Kinder nicht verständlich sind oder Schwächen schöneredet werden“ (Hervorh. Im Original). Im Kontext dieser Prämissen gehen wir im Weiteren davon aus, dass

- lerngegenstandsbezogene, lernverhaltensbezogene, kognitive, soziale, emotionale sowie volitive/motivationale Segmente verbaler Leistungseinschätzungen eher geeignet sind, um im gemeinsamen Unterricht angemessene Leistungsdrückmeldungen zu ermöglichen und dass
- förderbedarfsbezogene, problem- und schwierigkeitsbezogene, bewertungsbezogene sowie organisatorische Segmente der Leistungsbewertung weniger geeignet sind, um Kindern und Jugendlichen (auch mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht) angemessene Rückmeldungen zu ihren erbrachten Leistungen ermöglichen.

Um zu Aussagen darüber zu gelangen, inwiefern es in den weiterführenden Schulen bei der Zeugnisgestaltung gelungen ist, curricular individualisierte Noten durch verbale Einschätzungen zu erläutern, ist zunächst danach zu fragen, welche Verwendung diese Kategorien bei der Zeugnisgestaltung gefunden haben. Hierzu kann zunächst festgestellt werden, dass sich in der Gesamtlaufzeit des Schulversuchs 42 % der Bewertungen auf den Lerngegenstand und 19 % auf das Lernverhalten bezogen:

Kategorien	Anteile
bewertungsbezogen	7,26
organisatorisch	7,20
förderbedarfsbezogen	0,50
lerngegenstandsbezogen	42,38
problem-/schwierigkeitsbezogen	7,63
lernverhaltensbezogen	18,99
kognitiv	2,41
sozial	4,65
emotional	2,12
volitiv/motivational	6,85
insgesamt	100,00

Tab. 19: Anteile von Formulierungen nach Kategorie und Schulart

Tabelle 19 kann entnommen werden, dass rund 70% der erfassten Segmente verbaler Einschätzungen Kategorien angehören, die eher geeignet sind, Kindern und Jugendlichen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen geeignete Rückmeldung zu geben; rund 30% der Sequenzen gehören Kategorien an, die hierzu weniger geeignet sind. Diese sehr allgemein gehaltene Aussage bedarf jedoch weiterer Differenzierungen. So differierten die Anteile der Segmente in den acht Kategorien zwischen den einzelnen weiterführenden Schulen erheblich:

Kategorien	Prozentuale Anteile der Segmente in ...			
	Schule A	Schule B	Schule C	Schule D
bewertungsbezogen	4,3	4,3	0,0	7,7
organisatorisch	1,7	4,3	0,0	18,3
förderbedarfsbezogen	2,6	0,0	0,0	0,0
lerngegenstandsbezogen	68,4	14,9	45,5	37,2
problem-/schwierig.-bezogen	0,4	2,1	18,2	2,3
lernverhaltensbezogen	13,7	29,8	9,1	20,2
kognitiv	0,4	6,4	0,0	0,4
sozial	3,8	14,9	0,0	6,8
emotional	0,9	10,6	9,1	2,8
volitiv/motivational	3,8	12,8	18,2	4,3

Tab. 20: Anteile von Formulierungen nach Kategorie an Beispielschulen

Jede der in Tabelle 20 aufgeführten vier Schulen weist hinsichtlich der verwendeten Kategorien zur verbalen Erläuterung der curricular individualisierten Zeugnisnoten ein eigenes Profil auf: So überwie-

gen beispielsweise in Schule A lerngegenstands- und lernverhaltensbezogene Segmente; in Schule B hingegen finden sich in den verbalen Einschätzungen verhältnismäßig wenige lerngegenstandsbezogene Segmente und dafür umfangreiche Anteile an lernverhaltensbezogenen sowie sozial und emotional akzentuierenden Segmenten. Hier erfahren die Leser der verbalen Einschätzungen wenig zur Leistung der Schüler mit Bezug auf die zentralen Unterrichtsthemen und –Inhalte und dafür umso mehr über wahrgenommene Persönlichkeitseigenschaften der Schüler. Die einzige Kategorie, die von allen vier Schulen verwendet wurde, ist „lerngegenstandsbezogen“, hier streuten die einschlägigen Anteile von 15% aller Bewertungen in einer Schule bis zu 68% in einer anderen. Fünf Schulen verwendeten die Kategorie „kognitiv“ nicht, vier Schulen „volitiv“ und drei Schulen „sozial“. Die anderen Kategorien kommen nur bei ein bis zwei Schulen nicht vor. Diese Unterschiede in der Verwendung der insgesamt acht übergreifenden Kategorien verdeutlicht, dass mit Blick auf die Ausdifferenzierung einer (inklusive) Leistungskultur an jeder Einzelschule sehr verschiedene Entwicklungsstände erreicht und jeweils unterschiedliche Entwicklungsbedarfe für das Kollegium bestimmt werden könnten. Aber auch auf Ebene der Einzelschule sind weitere Differenzierungen erforderlich. Darauf weist die nach Unterrichtsfächern bezogene Analyse der Segmente hin. Hier ergibt sich das folgende Bild:

Kategorien	Prozentuale Anteile der Segmente in ...				
	allen Fächern	Deutsch	Mathematik	Naturwissenschaften	Gesellschaftswissenschaften
bewertungsbezogen	7,3	6,0	8,1	8,8	7,2
organisatorisch	7,2	6,4	5,1	8,4	6,0
förderbedarfsbezogen	0,5	0,4	0,5	0,2	0,0
lerngegenstandsbezogen	42,4	48,2	54,5	38,9	24,9
problem-/schwierigkeitsbezogen	7,6	10,1	7,2	5,5	7,7
lernverhaltensbezogen	19,0	17,5	16,0	19,7	25,7
kognitiv	2,4	1,5	1,4	4,2	7,7
sozial	4,6	3,6	2,0	5,7	8,2
emotional	2,1	1,3	1,3	3,1	1,2
volitiv/motivational	6,9	5,0	4,1	5,7	11,2

Tab. 21: Anteile von Formulierungen nach Kategorie in ausgewählten Unterrichtsfächern

Im Fach Mathematik waren mit 55 % aller Segmente mehr lerngegenstandsbezogene Einschätzungen zu verzeichnen als im Fach Deutsch mit 48% und vor allem in den natur- und geisteswissenschaftlichen Fächern mit 38,9% bzw. 24,9%. Möglicherweise sind diese Unterschiede im Kontext der Struktur der Lerninhalte in den einzelnen Unterrichtsfächern zu sehen. Die Inhalte des Faches Mathematik werden von Lehrkräften häufig als klar strukturiert und mit wachsender Progression der Anforderungen an Schülerinnen und Schüler beschrieben. Eine solche sachlogische Struktur der Lerngegenstände wird für das Fach Deutsch schon weniger deutlich wahrgenommen; insbesondere dann, wenn der Anfangsunterricht des Schriftspracherwerbs beendet ist und beispielsweise in den Bereichen des weiterführenden Lesens und Schreibens (nicht nur von Sach- sondern auch von literarischen Texten) stärker subjektive Vorlieben und Interessen der Schülerinnen und Schüler relevant werden. Zugleich ist im Fach Deutsch die Kategorie „problem-/ schwierigkeitsbezogen“ mit 10% aller Bewertungen relativ häufig vertreten. Hier liegt unter anderem die Annahme nahe, dass Lehrkräfte Schwierigkeiten bei der Entwicklung und Ausdifferenzierung beispielsweise schriftsprachlicher Kompetenzen nicht über sichere Kenntnisse zu Erwerbsmodellen und Aneignungsprozessen verfügen (z.B.: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs; Instrumente der qualitativen Fehleranalyse), sodass mögliche Entwicklungsverzögerungen bei Schülern zwar wahrgenommen, jedoch nicht präzise entwicklungsbezogen beschrieben werden können. In diesem Fall bleibt es dann in der verbalen Einschätzung beim allgemein gehaltenen Konstatieren von „Schwierigkeiten“ oder „Problemen“ (vgl. auch Tab. 18) In den Gesellschaftswissenschaften waren schließlich nur 24% der Segmente lerngegenstandsbezogen und mehr als ein Viertel (26%) lernverhaltensbezogen und sowie 11 %volitiv-/motivational-bzw. 8 % kognitiv bezogen. Dies deutet u.E. darauf hin, dass in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern auf vergleichbare, stringente Modelle von Erwerbs- bzw. Aneignungsprozessen als normative Bezugsrahmen für die Leistungsbewertung noch deutlich weniger zurückgegriffen werden kann; zugleich werden in diesen Fächern sehr komplexe und breit angelegte Themenfelder bearbeitet. Dies erschwert möglicherweise die Entwicklung klarer Leistungskonzepte in diesen Fächern. Die hier dargestellten Befunde zu den Anteilen der Segmente in den einzelnen Kategorien unterscheiden sich zwischen den Geschlechtern kaum, wie der unten stehenden Tab. 22 entnommen werden kann:

Kategorien	Prozentuale Anteile der Segmente					
	Männlich	Weiblich	Naturwissenschaften		Gesellschaftswiss.	
			männlich	weiblich	männlich	weiblich
bewertungsbezogen	8,63	6,29	9,47	8,44	13,38	3,28
organisatorisch	9,02	5,90	10,65	7,39	9,55	3,69
förderbedarfsbezogen	0,49	0,51	0,59	0,00	0,00	0,00
lerngegenstandsbezogen	40,11	44,01	32,54	41,69	17,20	29,92
problem-/schwierigkeitsbez.	8,36	7,11	9,47	3,69	5,73	9,02
lernverhaltensbezogen	17,43	20,11	18,34	20,32	28,66	23,77
kognitiv	2,19	2,58	4,73	3,96	4,46	9,84
sozial	4,37	4,84	4,14	6,33	8,92	7,79
emotional	2,30	1,99	1,78	3,69	1,27	1,23
Volitiv/ motivational	7,10	6,68	8,28	4,49	10,83	11,48

Tab. 22: Anteile von Formulierungen nach Kategorie und Geschlecht

Bei Jungen finden etwas häufiger Bemerkungen in den Kategorien „volitiv/motivational“, „emotional“ und „problem-/ schwierigkeitsbezogen“ Verwendung; bei den Mädchen eher in den Kategorien „sozial“ und „kognitiv“. Größer als in Mathematik und Deutsch fallen geschlechtsspezifische Differenzen in den kategorialen Zuordnungen der Segmente in den Natur- und Gesellschaftswissenschaften aus. In beiden Fachgruppen werden Jungen weniger lerngegenstandsbezogen bewertet; zugleich waren bei ihnen mehr organisatorische Anmerkungen zu verzeichnen. In den Naturwissenschaften sind bei Jungen mehr problembezogene sowie volitive/motivationale Bemerkungen zu finden; in den Gesellschaftswissenschaften verhielten sich die jeweiligen Anteile genau umgekehrt zueinander.

Über diese schul- und fachbezogenen Aussagen über die Gesamtlaufzeit hinweg soll nun in einem nächsten Schritt danach gefragt werden, ob sich die Anteile der Segmente in den einzelnen Kategorien im zeitlichen Verlauf verändert haben. Zunächst kann über alle Unterrichtsfächer hinweg festgestellt werden, dass zu Beginn des Schulversuchs im Schuljahr 2009/10 nur 30% der Segmente in den Worturteilen lerngegenstandsbezogen waren; es folgten mit 15% bis 10 % Segmente in den Kategorien „volitiv“, „sozial“, „lernverhaltensbezogen“, „organisatorisch“ und „bewertungsbezogen“. Zum Ende des Schulversuchs im Schuljahr 2014/15 waren mehr als die Hälfte der Aussagen lerngegenstandsbezogen (51%). Dies bedeutet, dass die Lehrkräfte im Verlauf des Schulversuchs stärker dazu übergegangen sind, die Leistungen der Schüler im Kontext des Lerngegenstands wahrzunehmen und zu beschreiben. Diese Veränderung kann als relevanter Schritt auf dem Weg zu einer Leistungskultur für heterogene Lerngruppen gesehen werden. Andere Veränderungen in den Anteilen der Segmente an den verschiedenen Kategorien lassen sich nicht so klar interpretieren. So haben sich im Verlauf des Schulversuchs die Anteile der Segmente in den Kategorien „volitiv“, „sozial“, „emotional“, „organisatorisch“ mehr als halbiert. Der Anteil der Kategorie „problem-/ schwierigkeitsbezogen“ hat sich hingegen von 2,2% auf 5,9% fast verdreifacht. Diese Tendenz ist sowohl fachbezogen zu erkennen (mit unterschiedlichen Anteilen) als auch geschlechtsbezogen: Bei den Jungen ist der Anteil der organisatorischen Bemerkungen von 3 auf 11% gestiegen und bei den Mädchen von 18,5 auf 4% gesunken. Besonders stark hat sich der Anteil volitiver/motivationaler Anmerkungen bei den Jungen verändert (von 17% zu Beginn auf 3,4 zum Ende des Schulversuchs). Diese Trends können für das Unterrichtsfach Deutsch wie folgt dargestellt werden:

Deutsch	Prozentuale Anteile der Segmente im Schuljahr		
	2009/10	2012/13	2014/15
bewertungsbezogen	17,65	7,14	3,88
organisatorisch	11,76	8,04	8,74
förderbedarfsbezogen	0,00	0,89	0,00
lerngegenstandsbezogen	47,06	45,54	59,22
problem-/schwierigkeitsbezogen	0,00	8,04	9,71
lernverhaltensbezogen	5,88	16,96	9,71
kognitiv	0,00	0,89	0,00
sozial	11,76	5,36	5,83
emotional	0,00	0,89	0,97
volitiv/motivational	5,88	6,25	1,94

Tab. 23: :Anteile von Formulierungen nach Kategorie im Zeitverlauf im Fach Deutsch

Welche Entwicklungstendenzen lassen sich über die Gesamtlaufzeit – exemplarisch für das Unterrichtsfach Deutsch – im zeitlichen Verlauf des Schulversuchs beschreiben? Zunächst kann festgestellt werden, dass sich die Anteile der Sequenzen in den vier Kategorien verringert haben, die eher nicht für eine qualitative Rückmeldung an Schüler geeignet sind (bewertungsbezogene, organisatorische, förderbedarfsbezogene und problem- bzw. schwierigkeitsbezogene Segmente insgesamt) – und zwar von 29,5% im Schuljahr 2009/10 auf 22,3% im Schuljahr 2014/16. Dies bedeutet, dass die Lehrkräfte zunehmend darauf verzichteten, in die verbalen Einschätzungen Informationen aufzunehmen, die eher für die Lehrkräfte und weniger für die Schüler von Bedeutung sind. In der Kategorie „problem-/schwierigkeitsbezogen“ haben die Anteile der Segmente jedoch zugenommen und machten im letzten Schuljahr des Schulversuchs knapp 10% aus. Diesen Befund deuten wir so, dass die Sensibilisierung der Lehrkräfte für Entwicklungsverzögerungen und Lernschwierigkeiten insgesamt zugenommen hat; dass ihnen jedoch noch nicht in jedem Fall ausreichend angemessene pädagogische Modelle zur Verfügung stehen, um diese pädagogischen Herausforderungen präziser wahrzunehmen und beschreiben zu können. Zugleich lassen sich jedoch deutliche Zuwächse bei den lerngegenstandsbezogenen Segmenten erkennen. In anderen Kategorien sind die Anteile der Segmente starken Schwankungen unterworfen. Hierbei handelt es sich allerdings um diejenigen Kategorien mit den geringsten Anteilen aller Segmente: förderbedarfsbezogen: 1,5%; kognitiv: 3,3% sowie emotional: 2%.

Insgesamt bleibt festzustellen, dass zum Beginn des Schulversuchs im Schuljahr 2009/10 verbale Einschätzungen der Leistungen auf Zeugnissen (der Klassen 3 und 4 der Grundschule sowie aller Klassenstufen der weiterführenden Schulen) große Ausnahmen darstellten: Nur in Einzelfällen an sehr wenigen Schulversuchsschulen enthielten die Zeugnisse solche verbalen Einschätzungen (vgl. Tabelle 2). Am Ende des Schulversuchs im Schuljahr 2014/15 haben alle teilnehmenden Grund- und 11 von 13 weiterführenden Schulen Zeugnisse mit curricular individualisierten Noten und verbaler Einschätzung vorgelegt (das waren die insgesamt 24 Grund- und weiterführenden Schulen im Schulversuch, an denen in dem betreffenden Schuljahr Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht lernten). Die in den verbalen Einschätzungen enthaltenen Informationen ließen sich den oben dargestellten insgesamt acht Kategorien zuordnen; die Summe dieser Kategorien zeigt, dass sich die Lehrkräfte in einem kurzen Zeitraum ein breites Spektrum an Einschätzungsmöglichkeiten erarbeitet haben und innerhalb dieser Kategorien im Verlauf des Schulversuchs zu Weiterentwicklungen gelangt sind – beispielsweise durch die Zunahme an lerngegenstandsbezogenen Einschätzungen.

Die Verknüpfung curricular individualisierter Noten mit verbalen Einschätzungen hat im Gesamtverlauf des Schulversuchs u.E. vor allem drei Wirkungen gezeigt:

- Die Lehrkräfte der Grund- und weiterführenden Schulen können bei der Unterrichtung und Leistungsbewertung von Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen auf diejenigen Lehrpläne zurückgreifen, die auch für die anderen Schüler der Lerngruppe relevant sind oder es zu einem früheren Zeitpunkt bereits waren. Dies erhöht die Chancen auf ein kooperatives Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand und auf verschiedenen Lernniveaus.
- Die Verknüpfung von curricular individualisierter Note und verbaler Einschätzung kann dazu beitragen, die Konsistenz von Zeugnissen zu erhöhen, indem bestehende Unsicherheiten bei der Leistungsbewertung sichtbar werden; unter anderem dann, wenn die Note „5 i“ vergeben wird (in diesem Fall fehlt offensichtlich die Passung zwischen dem individuellen Lernstand und der curricularen Individualisierung) oder wenn die Noten 5 bzw. 6 an Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen vergeben wurden, ohne dass eine curricular Individualisierung erfolgte (in diesem Fall wurde aus der Note nicht die Konsequenz gezogen, dass eine curricular Individualisierung erforderlich ist). Das Zusammenspiel von curricular individualisierter Note und verbaler Einschätzung zeigt somit auf, ob die erfolgte Leistungsbewertung tatsächlich im Sinne des „Modells der doppelten Anschlussfähigkeit“ erfolgte oder nicht.
- Durch die Unterscheidung nach curricular individualisierter bzw. curricular nicht individualisierter Leistungsbewertung kann die Nutzung tradiert und bislang impliziter, wenig explizit reflektierter Formen und Maßstäbe der Leistungsbewertung überwunden werden. Zugleich werden bei curricularer Individualisierung die von den Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen tatsächlich erbrachten Leistungen in Bezug auf den Lehrplan der Klasse der Grund- bzw. weiterführenden Schule darstellbar.

5. Rückmeldung der Schulversuchsschulen zu Verlauf und Ergebnissen des Schulversuchs

Auf der Abschlusstagung des Schulversuchs am 02.07.2015 wurden die Vertreter der Schulversuchsschulen in Form einer schriftlichen Befragung durch die Pädagogische und Wissenschaftliche Begleitung um eine Rückmeldung zur Durchführung und zu den Ergebnissen des Schulversuchs gebeten. An dieser schriftlichen Befragung haben sich Vertreter von 23 der insgesamt 26 Schulversuchsschulen des Schuljahres 2014/15 beteiligt. Drei Schulen haben zur Abschlusstagung aus schulorganisatorischen Gründen keine Vertreter zur Abschlusstagung entsenden können und deshalb an dieser Befragung nicht teilgenommen. Nachfolgend werden die Ergebnisse dieser schriftlichen Befragung dargestellt:

a) Welche Fragen und Themen sollten aus Ihrer Sicht im Schulversuch bearbeitet werden?

Zur Frage, welche Themen im Schulversuch bearbeitet werden sollte, nannten alle Schulen die differenzierte Leistungsbewertung. Am häufigsten wurden weiterhin die Unterrichtsplanung (15-mal) sowie die Unterrichtsgestaltung (13mal) genannt. Die weiteren Angaben sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

		Anzahl Nennungen	In von Hundert
1	Bewertung	25	27,8
2	Planung	15	16,7
3	Unterrichtsgestaltung	13	14,4
4	Kooperation	9	10,0
5	gesetzliche Grundlagen	8	8,9
6	Sonstiges	6	6,7
7	Praxisbeispiele	4	4,4
8	Pädagogische Grundlagen	4	4,4
9	Unterstützung	3	3,3
10	Abschluss und Übergang	2	2,2
11	unterschiedliche Lehrpläne	1	1,1
	SUMME	90	100,0
	N (Dokumente)	23	

Tab. 24: Rückmeldung Frage a)

Zu den einzelnen Items wurden von den Schulen u.a. folgende Aussagen getroffen:

- zu 1:** - „Wie funktioniert differenzierte Bewertung?“
- „Wie gestalte ich ein aussagekräftiges Zeugnis?“
- zu 2:** - „Wie gestaltet man eine differenzierte Planung?“
- „Wie planen wir den gemeinsamen Unterricht?“
- zu 3:** - „Methoden für offene Unterrichtsformen“
- zu 4:** - „Kooperation -> besonders die Stellung und Einbeziehung des Sonderpädagogen“
- zu 6:** davon 5mal Rahmenbedingungen; z.B.:
- „Materielle und personelle Voraussetzungen“
- „Reicht ½ Förderschullehrer für eine ganze Schule?“

b) Welche dieser Fragen und Themen wurden aus Ihrer Sicht ausreichend bearbeitet?

Diese Frage wurde von einer Schule nicht beantwortet. Als ausreichend bearbeitet wurden - mit 18mal die Leistungsbewertung und 17mal die Planung – die Hauptschwerpunkte im Schulversuch, insbesondere das Modell der doppelten Anschlussfähigkeit und das Modell der Differenzierungsmatrix genannt. Die weiteren Angaben sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

		Anzahl Nennungen	In von Hundert
1	Bewertung	18	27,3
2	Planung	17	25,8
3	Zeugnisse	13	19,7
4	Kooperation	4	6,1

5	gesetzliche Grundlagen	4	6,1
6	Unterrichtsgestaltung	3	4,6
7	Praxisbeispiele	2	3,0
8	Pädagogische Grundlagen	2	3,0
9	keine Angabe	1	1,5
10	Differenzierung	1	1,5
11	Pädagogische Begleitung	1	1,5
	SUMME	66	100,0
	N (Dokumente)	23	

Tab. 25: Rückmeldung Frage b)

Zu den einzelnen Items wurden von den Schulen u.a. folgende Aussagen getroffen:

- zu 1:** - „Wichtigster Punkt: Leistungsbewertung, Unterricht“
- „Sicherheit in der Anwendung der doppelten Anschlussfähigkeit“
- „Individuelle Bewertung“
zu 2: - „Differenzierte Planung auf der Grundlage von Matrix und Planungstabelle“
- „praxiserprobte Matrizen“
zu 3: - „besonders Zeugnisgestaltung“

c) Welche dieser Fragen und Themen wurden aus Ihrer Sicht nicht ausreichend bearbeitet?

Zu dieser Frage machten 9 Schulen keine Angaben. Als nicht ausreichend bearbeitet wurden u.a. materielle und personelle Rahmenbedingungen genannt (6mal) und die Nutzung der Ergebnisse (unter Sonstiges) hinterfragt. Die weiteren Angaben sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

		Anzahl Nennungen	In von Hundert
	keine Angabe	9	27,3
1	Sonstiges	8	24,2
2	Rahmenbedingungen	6	18,2
3	konkretes Material	3	9,1
4	Abschluss und Übergang	3	9,1
5	gesetzliche Grundlagen	3	9,1
6	Unterrichtsgestaltung	1	3,0
	SUMME	33	100,0
	N (Dokumente)	23	

Tab. 26: Rückmeldung Frage c)

Zu den einzelnen Items wurden von den Schulen u.a. folgende Aussagen getroffen:

- zu 1:** - „Elternarbeit“
- „Nachteilsausgleich“
- „Warum gilt die Fortführung nur für Schulversuchs-Schulen?“
- „Inklusion gilt doch für alle?“
- „Wann gibt es gesetzliche Regelungen, die Erkenntnisse des Schulversuchs beeinhaltet?“
- „Warum entwickelt sich ein Rückwärtstrend an FÖS?“
- „zeitliche Abfolge der Themen (z.B. Abschlusszeugnis erst nach Drängen von Eltern)“
zu 2: - „Personelle Voraussetzungen (erhöhter Klassenteiler, Umgang mit Langzeiterkrankungen, begrenzte finanzielle Mittel ...)“
- „Materielle und personelle Voraussetzungen“
- „Wie kann ich mit einer halben Stelle den Kindern mit Förderbedarf gerecht werden (Förderschullehrer ist Bezugsperson!)“
zu 3: - „Erstellen von Unterrichtshilfen bzgl. Fördermaterialien für Regelschulen!“
- „(oder auch Lehrbuchlisten, die geeignet sind für den Unterricht“
zu 4: - „Übertritt in Berufsausbildung“
- „Schulabschluss – Gleichwertigkeit Hauptschulabschluss RS bzw. Hauptschulabschluss Förderzentrum, also einem dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss“
- „Fortführung (weiterer Schulbesuch der Kinder)“

d) Welche Umstände wirkten auf Ihre Mitarbeit im Schulversuch förderlich und unterstützend?

Als förderlich für die Mitarbeit wurde insbesondere die Unterstützung des Kollegiums der Schule, der Förderpädagogen und der Schulleitung genannt (14mal). An zweiter Stelle mit 9 Nennungen stand die personelle Situation der Schule, d.h. eine auskömmliche Ausstattung mit Sonderpädagogikstunden und auch die zusätzlichen Lehrerstunden, die für den Schulversuch gewährt wurden. Die weiteren Angaben sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

		Anzahl Nennungen	In von Hundert
1	Unterstützung Kollegium	14	22,3
2	Personelle Situation	9	14,8
3	Tagungen	7	11,5
4	Wissenschaftliche Begleitung	5	8,2
5	Pädagogische Begleitung	4	6,6
6	Erfahrungsaustausch Schulen	4	6,6
7	Praxisbeispiele	3	4,9
8	Schulentwicklung	3	4,9
9	Input	2	3,3
10	keine Angabe	2	3,3
11	Sonstiges	2	3,3
12	Schüler vorhanden	2	3,3
13	Entwicklung von Modellen Bewertung	1	1,6
14	Entwicklung von Modellen Planung	1	1,6
15	Kooperation	1	1,6
16	Unterstützung	1	1,6
	SUMME	61	100,0
	N (Dokumente)	23	

Tab. 27: Rückmeldung Frage d)

Zu den einzelnen Items wurden von den Schulen u.a. folgende Aussagen getroffen:

- zu 1:**
- „Positive Einstellung der Kollegen“
 - „alle machen mit“
 - „Unterstützung durch Schulleitung“
 - „Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogischen Fachkraft an der Schule“
 - „Aufgeschlossenheit vieler Kollegen und deren Bereitschaft zur Weiterbildung bzgl. des Schulversuchs“
- zu 2:**
- „Kontinuität in der Besetzung der Schule mit der Sonderpädagogin“
 - „zusätzliche Stundenzuweisung“
 - „dass zwei Kollegen für Gemeinsamen Unterricht verantwortlich waren“
- zu 3:**
- „regelmäßiges Stattfinden der Veranstaltungen in Erfurt“
 - „23 Fachtagungen als Fortbildung und Wissenszuwachs genutzt“
- zu 4:**
- „Internet-Auftritt GU“ (Netzseite der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für gemeinsamen Unterricht)
 - „Persönliche Gespräche“
- zu 5:**
- „Schulbesuche“

e) Welche Umstände wirkten auf Ihre Mitarbeit im Schulversuch hinderlich und einschränkend?

Als hinderlich für die Mitarbeit wurde insbesondere die fehlende Unterstützung des Kollegiums der Schule oder der Schulleitung genannt (9mal). Dieses Kriterium wurde damit von allen Schulen benannt, 14mal als förderlich und 9mal als hinderlich. Als einschränkend wahrgenommen wurde mit 5 Nennungen die personelle Situation der Schule und ebenso häufig organisatorische Probleme der Schule. Die weiteren Angaben sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

		Anzahl Nennungen	In von Hundert
1	Fehlende Unterstützung Kollegium	9	24,3
2	keine Angabe	7	18,9
3	Sonstiges	6	16,2
4	Organisation	5	13,5
5	Personelle Situation	5	13,5
6	Fehlende Kooperation	4	10,8
7	Probleme bei Bewertung	1	2,7
	SUMME	37	100,0
	N (Dokumente)	23	

Tab. 28: Rückmeldung Frage e)

Zu den einzelnen Items wurden von den Schulen u.a. folgende Aussagen getroffen:

- zu 1:** - „zermürbende Prinzipiendiskussion mit Kollegen“
- „dass wir mit unserer Arbeit oft von der Schulleitung allein gelassen wurden“
- „Unverständnis der Kollegen“
- zu 3:** - „Thüringenweites Fahren (besser war dann Erfurt als zentraler Ort für Tagungen)“
- „Terminabsprachen, die in Schulzeiten durch Prüfung u.ä. lagen“
- „war erheblich betroffen vom Wechsel der pädagogischen Beratung. Besuche waren zwi-
schendurch sehr selten -> sahen uns mit der Fülle an Förderschülern überfordert und alleinge-
lassen.“
- „Vom Schulamts nicht gewürdigt und wahrgenommen“
- zu 4:** - „Täglich wechselnder Stundenplan -> keine Kooperation/ Planung möglich“
- „dass nicht immer beide Kolleginnen an den Tagungen teilnehmen durften“
- „Ständige kontinuierliche Teilnahme war aus beruflichen Gründen nicht immer möglich
(Schulzusammenlegung, Vertretung wg. hoher Krankenrate, termingleiche Veranstaltungen)“
- zu 5:** - „langzeitkranke Förderschullehrer“
- „ständig wechselnde Abordnungen bei Fachlehrern“
- „Krankheit Sonderpädagogin ohne Vertretung“
- zu 6:** - „fehlende Mitarbeit des Kollegiums“
- „Zeiten für Absprachen/ Kooperation nicht genutzt!“

f) Werden Sie die im Schulversuch entwickelten pädagogischen Handlungsmöglichkeiten in Ihrer weiteren Arbeit nutzen?

Alle Schulen gaben an, die entwickelten Handlungsmöglichkeiten weiterhin nutzen zu wollen.

Name	Häufigkeit	Prozent
Ja	23	100,0

Tab. 29: Rückmeldung Frage f)

g) Wenn ja – welche?

Insbesondere die entwickelten Modelle zur Unterrichtsplanung (Differenzierungsmatrix, Planungstabelle) (17 Nennungen) sowie die Modelle zur Leistungsbewertung (12 Nennungen) und die Zeugnisgestaltung (10 Nennungen) sollen in der weiteren Arbeit genutzt werden. Ebenfalls 10mal wurde angegeben, die in der Zeit des Schulversuchs eingelebte Kooperation im Kollegium fortführen zu wollen. Die weiteren Angaben sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

		Anzahl Nennungen	In von Hundert
1	Planung	17	27,0
2	Bewertung	12	19,0
3	Zeugnisse	10	15,9
4	Kooperation	10	15,9
5	Unterrichtsgestaltung	7	11,1
6	unterschiedliche Lehrpläne	3	4,8

7	bestimmtes Projekt	2	3,2
8	Sonstiges	2	3,2
	SUMME	63	100,0
	N (Dokumente)	23	

Tab. 30: Rückmeldung Frage g)

Zu den einzelnen Items wurden von den Schulen u.a. folgende Aussagen getroffen:

- zu 1:** - „Gemeinsame Planung“
- „Planung in Tabellen und in der Matrix“
- „Differenzierungsmatrix !!“
- zu 2:** - „Einschätzung lernzieldifferent + Note“
- „Anschlussfähigkeit (doppelte) bezüglich der Zeugnisse“
- „Beurteilungen“
- zu 3:** - „Zeugnisgestaltung“
- zu 4:** - „Teamberatung – Kooperationsmöglichkeiten“
- „enge Zusammenarbeit mit Förderschullehrern“
- „Langfristigkeit in den Absprachen“
- zu 5:** - „Offene Unterrichtsformen“
- zu 8:** - „alles, was wir kennengelernt haben bzw. vermittelt wurde“
- „Im Prinzip alle Entwicklungsschwerpunkte“

h) Wenn nein – warum nicht?

Eine Schule (die in der vorigen Frage auch Angaben machte, was weitergeführt werden sollte) gab Zweifel an, ob dies im Kollegium durchführbar sei:

		Anzahl Nennungen	In von Hundert
1	keine Angabe	22	95,7
2	Mangelnde Unterstützung Kollegium	1	4,3
	SUMME	23	100,0
	N (Dokumente)	23	

Tab. 31: Rückmeldung Frage h)

Zu den einzelnen Items wurden von den Schulen u.a. folgende Aussagen getroffen:

- zu 2:** - „fraglich, ob gesamtes Kollegium mitzieht“

i) Waren Sie mit der Pädagogischen und Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs zufrieden?

Mit knapp 70 Prozent war die Mehrheit der Schulen mit der pädagogischen und wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs zufrieden, eine Schule war unzufrieden, die anderen machten neutrale oder keine Angaben hierzu:

Name	Häufigkeit	Prozent
Ja	16	69,6
neutral	4	17,4
Keine Angabe	2	8,7
Nein	1	4,34
Gesamt	23	100,0

Tab. 32: Rückmeldung Frage i)

k) Wenn ja- weshalb?

Als Gründe für die Zufriedenheit mit pädagogischer und wissenschaftlicher Begleitung des Schulversuchs wurde ein positiver Austausch und offene Gespräche (18mal) sowie die Kompetenz genannt (11mal). Fünf Schulen machten zu dieser Frage keine Angaben. Die weiteren Angaben sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

		Anzahl Nennungen	In von Hundert
1	Austausch/ Feedback	18	38,3
2	Kompetenzerwerb	11	23,4
3	Unterstützung	8	17,0
4	keine Angabe	5	10,6
5	Verlässlichkeit	3	6,4
6	Zeugnisse	1	2,1
7	Praxisbeispiele	1	2,1
	SUMME	47	100,0
	N (Dokumente)	23	

Tab. 33: Rückmeldung Frage k)

Zu den einzelnen Items wurden von den Schulen u.a. folgende Aussagen getroffen:

- zu 1:**
- „positiver Austausch über alle schulischen u. organisatorischen Fragen“
 - „individuelle Gespräche“
 - „Probleme wurden diskutiert“
 - „Hartnäckigkeit im Einfordern von Verbindlichkeiten“
 - „Auf Fragen und Probleme gab es immer Antworten.“
 - „offene und ehrliche Gespräche waren immer möglich“
 - „Verständnis für Realität und Praxis (nicht nur Theorie -> nicht „von oben herab““)
- zu 2:**
- „sehr gute wissenschaftliche Hintergrundinfos“
 - „fachliche Kompetenz der Begleitung“
 - „vermittelten uns auf anschauliche Weise die theoretischen und praktischen Grundlagen für die Arbeit“
 - „Eröffnete uns eine andere Sichtweise auf Kinder mit Förderbedarf“
- zu 3:**
- „mit Rat/ Tat wurde uns zur Seite gestanden“
 - „stets offenes Ohr, Unterstützung und Ratschläge“
 - „kamen bei Problemen“
- zu 5:**
- „gute Zusammenarbeit, auch mit der wechselnden Personalbesetzung in der pädagogischen Begleitung“
 - „gute Erreichbarkeit“

l) Wenn nein – warum nicht?

Fünf Schulen nannten zu dieser Frage Kritikpunkte wie die zu weite Fahrt zu den Tagungen oder hätten sich eine noch intensivere pädagogische Betreuung gewünscht:

		Anzahl Nennungen	In von Hundert
1	keine Angabe	18	66,7
2	Organisation	5	18,5
3	Austausch/ Feedback	4	14,8
	SUMME	27	100,0
	N (Dokumente)	23	

Tab. 34: Rückmeldung Frage l)

Zu den einzelnen Items wurden von den Schulen u.a. folgende Aussagen getroffen:

- zu 2:**
- „Thüringenweites Fahren (besser war dann Erfurt als zentraler Ort für Tagungen)“
 - „Anzahl Schulbesuche zu wenig“
 - „Zwischenzeitlich blieb regelmäßige Zusammenarbeit aus (...), dadurch blieben wir mit unseren Problemen allein, was zu erheblichem Frust bei den Kollegen führte.“
- zu 3:**
- „manche Dinge waren nicht zu diskutieren, waren vorbestimmt“
 - „Waren nicht hartnäckig genug bei Terminen für Besuche u. „Kontrollen““

m) Haben Sie im Schulversuch besonders positive Erfahrungen gesammelt? Welche?

Als positive Erfahrungen wurden an erster Stelle der Erfolg der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen und die Zustimmung von Eltern genannt (13mal). Außerdem wurde der Erfahrungsaustausch mit den anderen Schulversuchsschulen als besonders positiv erfahren (10 Nennungen). Die weiteren Angaben sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

		Anzahl Nennungen	In von Hundert
1	Erfolgserlebnisse	13	35,1
2	Erfahrungsaustausch Schulen	10	27,0
3	Kompetenzerwerb	5	13,5
4	Anerkennung	3	8,1
5	keine Angabe	3	8,1
6	Schulentwicklung	2	5,4
7	Kooperation	1	2,7
	SUMME	37	100,0
	N (Dokumente)	23	

Tab. 35: Rückmeldung Frage m)

Zu den einzelnen Items wurden von den Schulen u.a. folgende Aussagen getroffen:

- zu 1:**
- „Erfolgserlebnisse für die Schüler im gemeinsamen Unterricht“
 - „Kinder sind in der Entwicklung vorangekommen“
 - „ja – Eltern und Schüler sind mit der Leistungsbewertung und der Form des Zeugnisses einverstanden“
 - „ja, alle Schüler mit ursprünglichem L-Gutachten haben Hauptschul-Abschluss der Regelschule erreicht (4 Schüler)“
 - „Schüler können weitaus mehr lernen bzw. leistungsfähiger sein als L-Lehrplan hergibt.“
 - „normale“ Schüler profitieren davon“
- zu 2:**
- „Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen/ Schularten“
 - „Die Beteiligung am Schulversuch zeigt, dass es viele Lehrerinnen gibt, die an einem gemeinsamen Unterricht sehr interessiert sind.“
 - „Die Bereitschaft, Ideen weiter zu geben, war sehr groß.“
 - „Probleme gibt es auch anderen Schulen – machte Mut zum Weitermachen“
 - „Viele positive Erfahrungen anderer Schulen“
- zu 3:**
- „Sichtweisen erweitert (gemeinsamer Unterricht, Unterrichtsplanung, Kommunikation, Wissenserweiterung)“
 - „Es gab viel Interessantes zu lernen und zu beobachten“

n) Haben Sie im Schulversuch auch negative Erfahrungen gemacht? Welche?

Zehn der 23 Schulen berichteten auch von negativen Erfahrungen. An erster Stelle stand hier die fehlende Unterstützung im Kollegium ihrer Schule (5 Nennungen). Die weiteren Angaben sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

		Anzahl Nennungen	In von Hundert
1	keine Angabe	13	46,4
2	Fehlende Unterstützung Kollegium	5	17,9
3	Sonstiges	4	14,3
4	Inhalte	3	10,7
5	Organisation	2	7,1
6	Kooperation	1	3,6
	SUMME	28	100,0
	N (Dokumente)	23	

Tab. 36: Rückmeldung Frage n)

Zu den einzelnen Items wurden von den Schulen u.a. folgende Aussagen getroffen:

- zu 2:** - „fehlendes Engagement von Kollegen“
 - „fehlende Zuarbeit zum Zeugnis durch Fachkollegen“
 - „Keine Einsicht in Notwendigkeit der individuellen Förderung/ Inklusion bei Kollegen“
 - „Zum anderen haben Kollegen nicht begriffen, dass sie selbst probieren können, wie Arbeit gestaltet werden kann.“
- zu 3:** - „Ja -> Auftritt des Ministeriums manchmal nicht ganz kompetent“
 - „Gesetzliche Fragen können nicht zeitnah genug beantwortet werden.“
 - „manche Kinder sind nicht integrationsfähig“
- zu 4:** - „Berufsvorbereitung fehlt“
 - „der lebenspraktische Teil fehlt leider“

o) Sollten die Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Schulversuch auf andere Schulen übertragen werden?

Zwei Schulen machten zu dieser Frage keine Angaben, alle anderen gaben an, dass die Erfahrungen und Ergebnisse des Schulversuchs auf andere Schulen übertragen werden sollten:

Name	Häufigkeit	Prozent
Ja	21	91,3
Keine Angabe	2	8,7
Gesamt (Gültig)	23	100,0

Tab. 37: Rückmeldung Frage o)

p) Wenn ja – welche?

Zu der Frage, welche Ergebnisse des Schulversuchs auf andere Schulen übertragen werden sollten, machten 4 Schulen keine Angaben und 7 Schulen gaben an, dass alles übertragen werden sollte. Weitere Nennungen betrafen insbesondere die entwickelten Modelle zur Leistungsbewertung (6 Nennungen) und die Zeugnisgestaltung (5 Nennungen) sowie die Modelle zur Unterrichtsplanung (Differenzierungsmatrix, Planungstabellen) (5 Nennungen) Die weiteren Angaben sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

		Anzahl Nennungen	In von Hundert
1	Alles	7	15,9
2	Bewertung	6	13,6
3	Zeugnisse	5	11,4
4	Planung	5	11,4
5	unterschiedliche Lehrpläne	5	11,4
6	keine Angabe	4	9,1
7	Kooperation	4	9,1
8	Sonstiges	4	9,1
8	Unterrichtsgestaltung	3	6,8
10	Rahmenbedingungen	1	2,3
	SUMME	44	100,0
	N (Dokumente)	23	

Tab. 38: Rückmeldung Frage p)

Zu den einzelnen Items wurden von den Schulen u.a. folgende Aussagen getroffen:

- zu 1:** - „alle mit entscheidender rechtlicher Grundlage -> neues Schulgesetz“
 - „Fortführung und Übertragung der Ergebnisse auf weitere Schulen unbedingt notwendig“
- zu 2:** - „Lösung: doppelte Anschlussfähigkeit zur Leistungsbewertung“
 - „verbale Bewertung“
 - „Methoden der Leistungsdifferenzierung, differenzierte Bewertung“
- zu 3:** - „Zeugnisgestaltung“
- zu 4:** - „Planungsinstrumente“
- zu 5:** - „Lehrpläne der Regelschule sollten bindend werden“

- „Unterricht nach Lehrplänen der Grundschule und der Regelschule, nicht nach Förderschullehrplan (an GS, RS)“

q) Wenn nicht – warum nicht?

Zu dieser Frage gab es keine Angaben.

	Frage = 18	Total
keine Angabe	23	100

Tab. 39: Rückmeldung Frage q)

r) Was möchten Sie uns darüber hinaus noch zum Schulversuch mitteilen?

Die Angaben sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

		Anzahl Nennungen	In von Hundert
1	Dank/ Lob	11	37,9
2	Umsetzung Ergebnisse	10	34,5
3	keine Angabe	4	13,8
4	Kritik	2	6,9
5	Sonstiges	2	6,9
	SUMME	29	100,0
	N (Dokumente)	23	

Tab. 40: Rückmeldung Frage r)

Zu den einzelnen Items wurden von den Schulen u.a. folgende Aussagen getroffen:

- zu 1:**
- „Vielen Dank für die Möglichkeit, am Schulversuch teilnehmen zu dürfen!“
 - „Auch wenn es oft anstrengend war, haben wir viel für unsere Arbeit gelernt. Dafür vielen Dank“
- zu 2:**
- „Der Schulversuch und dessen Ergebnisse sollten für weitere Schulen umgesetzt und weitergeführt werden, um Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf gleiche Entwicklungsmöglichkeiten zu gewähren.“
 - „Aus der Freiwilligkeit sollte Verbindlichkeit für die nächsten Jahre werden (Fortführung), um die Ergebnisse zu konkretisieren und weitere Praxiserfahrungen zu sammeln.“
 - „Dieses Ende ist für mich nicht akzeptabel. Es kann nicht sein, dass nach 6 Jahren ein so offenes Ende bleibt. Eigentlich fast wie am Anfang“
 - „Dieses Vertrösten aus später reicht mir nicht, wenn ich bedenke, wie lange es dauert, bis Dinge Gesetz werden. Hätte man den Schulversuch nicht um eine „Pilotphase“ verlängern können, falls Behörden in dieser Zeit in der Lage sein sollten, irgendetwas nützlich-verbindliches für das Land Thüringen auf die Beine zu stellen. Manchmal kommt es mir in diesen 4 Jahren Legislatur so vor, als warte eine Grundschule, dass das Kind in die Regelschule kommt und sich das Problem von allein erledigt.“
 - „Wir bleiben am Ball!“
- zu 4:**
- „pädagogische Begleitung war nicht ausreichend, entsprach nicht unseren Vorstellungen Im Großen und Ganzen gute Sache, aber breite Unterstützung fehlt, da Schulversuch evtl. „übergestülpt“ wurde, auch nach 6 Jahren fehlt noch Einsicht bei (älteren) Kollegen“
- zu 5:**
- „es schön, weiterhin über Praxisbeispiele informiert zu werden. (Die Entwicklung kommt langsam in Gang – der Leidensdruck ist also hoch).“
 - „weiterhin viel Glück“

6. Abschließende Empfehlungen

Aus dem Verlauf und den Ergebnissen des Schulversuchs sowie aus den Rückmeldungen der Vertreter der beteiligten Grund- und weiterführenden Schulen resultieren die folgenden Empfehlungen:

1. Die Lehrpläne im Bildungsgang Lernförderung entfallen. Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen sind nach den Lehrplänen der Grund- bzw. weiterführenden Schule zu unterrichten.
2. Die Passung zwischen diesen Lehrplananforderungen und den Lernausgangslagen bzw. Entwicklungsständen der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen wird durch curriculare Individualisierung bei der Unterrichtung und Leistungsbewertung erreicht.
3. Bei curricular individualisierter Leistungsbewertung wird die Anschlussfähigkeit zwischen den Lernvoraussetzungen der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen und den Lehrplananforderungen der Grund- bzw. weiterführenden Schule ermöglicht, indem die Anforderungsbereiche I bis III der „Leitlinien“ zu den Thüringer Lehrplänen bzw. Lehrplananforderungen anderer als der besuchten Klassenstufe herangezogen werden.
4. Bei curricular individualisierter Leistungsbewertung wird die Note auf dem Zeugnis mit dem Vermerk „ind.“ – z.B.: 2 (ind.) – versehen und in den Bemerkungen zum Zeugnis verbal erläutert.
5. Beim Wegfall der Lehrpläne für den Bildungsgang Lernförderung bleiben bisher am Ende der Schullaufbahn für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen zwei Möglichkeiten: Entweder erreichen sie in allen Fächern „Zielgleichheit“ und somit den Hauptschulabschluss – oder aber sie erreichen diese „Zielgleichheit“ nicht und verlassen die Schule ohne einen Abschluss (mit einem Abgangszeugnis). Die Mehrheit der im Schulversuch unterrichteten und bewerteten Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen würde in diesem Fall die Schule ohne einen Abschluss verlassen. Dies würde eine Schlechterstellung gegenüber der heutigen Situation bedeuten, in der sie einen Abschluss im Bildungsgang Lernförderung erhalten. Die Zahl der Schulabsolventen ohne einen Abschluss würde sich drastisch erhöhen. Um die tatsächlich erbrachten Leistungen dieser Schüler angemessen zu zertifizieren, empfehlen wir nachdrücklich: Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen, die am Ende ihrer Schullaufbahn nicht in allen Unterrichtsfächern den Anschluss an die Anforderungen des Bildungsgangs Hauptschule erreicht haben, erhalten ein Zeugnis über einen Teilhauptschulabschluss, auf dem die curricular individualisierten Leistungen mit Note und ergänzter Verbalbeschreibung und die übrigen Leistungen durch curricular nicht individualisierte Noten beschrieben werden.
6. Die unter 1-5 genannten Empfehlungen sind nicht nur für Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht umzusetzen, sondern auch für diejenigen Schüler, die mit dieser Diagnose an Förderzentren lernen. Denn sie sind keine grundsätzlich anderen Schüler, sondern werden lediglich in einer anderen Bildungsinstitution beschult.

Abschließend bleibt darauf hinzuweisen, dass von der Umsetzung der im Schulversuch erarbeiteten Ergebnisse und Empfehlungen eine Gruppe der am stärksten sozial und bildungsbezogen benachteiligten Kinder und Jugendlichen partizipieren würden, die in Thüringen die Schule besuchen.

7. Literatur:

- Boldt, Helga (2016): Leistung zwischen Anstrengung, Anerkennung und Autonomie. In: Beutel, Iris/ Höhmann, Karin/ Pant, Hans Anat/Schratz, Manfred (Hrsg.): Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis. Klett-Kallmeyer, S. 26-35
- Brügelmann, Hans (2014): Lernbeobachtung und Leistungseinschätzung in der inklusiven Grundschule. In: Peters, Susanne/Widmer-Rockstroh, Ulla (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Grundschule. Frankfurt/Main, Grundschulverband (S. 138-147)
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Hansestadt Hamburg: Verordnung über die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (AO-SF) vom 31. Oktober 2012
- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.; 1972): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim, Beltz
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarf Vom 8. August 2013 <https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=SoP%C3%A4dFV+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true>, letzter Zugriff am 07.04.2017
- Landesarbeitsgruppe „Gemeinsamer Unterricht“ Mecklenburg-Vorpommern: Empfehlungen zur Arbeit im gemeinsamen Unterricht an allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern, ohne Jahr
- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein: Zeugnisse gestalten. Ein Leitfaden für die Gestaltung schulinterner Zeugnisse in der Primarstufe und Sekundarstufe I an Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein. Stand: 22.09.2015
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen: Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke vom 29.4.2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 1. Juli 2016 (SGV NRW 223)
- Niedersächsisches Vorschrifteninformationssystem: Zeugnisse in den allgemein bildenden Schulen. <https://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVND-224100-MK-20160503-01-SF&psml=bsvorisprod.psml&max=true>, letzter Zugriff am 07.04.2017
- Schwager, Michael (2017): Zusammen. Gemeinsam. Lernen. Ein Versuch, die Orientierung an Inklusion als Unterricht zu denken. In: Wocken, Hans: Beim Haus der inklusiven Schule. Hamburg, Feldhaus-Verlag
- Sasse, Ada/Schulzeck, Ursula (2013): Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch. In: Jantowski, Andreas: Gemeinsam leben. Miteinander lernen. Bad Berka (S. 13-22)
- Sasse, Ada/Schulzeck, Ursula (2014): Von der Schülerleistung zur Leistungsbewertung im Gemeinsamen Unterricht – erneuter Zwischenstand in einem Schulversuch. In: Jantowski, Andreas/Möllers, Rigobert (Hrsg.): Unterricht im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Standardorientierung. Bad Berka, 2014 (S. 38-57)
- Sasse, Ada (unter Mitarbeit von Sabrina Lada) (2014): Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht. In: Peters, Susanne/ Widmer-Rockstroh, Ulla (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt, Grundschulverband (S. 118-137)
- Senatsbehörde für Bildung und Wissenschaft Bremen: Verordnung für Zeugnisse und Lernentwicklungsberichte an öffentlichen Schulen (Zeugnisverordnung). Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 01.08.2014 bis 27.07.2015
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK): Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. 2010 (S. 12)
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK): Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für den Erwerb der allgemein bildenden Schulabschlüsse. 2011 (S. 14)
- Valtin, Renate (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim, Juventa
- Winter, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren, Schneider Verlag
- Walbert, G.: Gemeinsamer Unterricht (GU) behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler. <https://www.studienseminare-sonderpaedagogik.nrw.de/ac/Spalte1/Stolberg/Spalte2/gu/ZusammenfassungGU.pdf>, letzter Zugriff 04.07.2017

8.1: Beispiele für quantitative Bewertungsmaßstäbe in Schulversuchsschulen („PunkteTabellen“)

Förderschüler

Punkte	1	2	3	4	5	6
10	10-7	6	5	4-3	2	ab 1
11	11-8	7-6	5	4	3	ab 2
12	12-8	7	6-5	4	3	ab 2
13	13-9	8-7	6	5-4	3	ab 2
14	14-10	9-8	7-6	5	4-3	ab 2
15	15-11	10-8	7	6-5	4-3	ab 2
16	16-11	10-9	8-7	6-5	4	ab 3
17	17-12	11-10	9-8	7-6	5-4	ab 3
18	18-13	12-10	9-8	7-6	5-4	ab 3
19	19-13	12-11	10-9	8-6	5-4	ab 3
20	20-14	13-11	10-9	8-7	6-5	ab 4
	-70%	-56%	-45%	-34%	-23%	

Kurs II (exemplarisch bis 20 Punkte)

Punkte	1	2	3	4	5	6
10	10	9-8	7-6	5	4-3	ab 2
11	11-10	9	8-7	6-5	4-3	ab 2
12	12-11	10-9	8-7	6-5	4-3	ab 2
13	13-12	11-10	9-8	7-6	5-4	ab 3
14	14-13	12-11	10-9	8-6	5-4	ab 3
15	15-14	13-12	11-9	8-7	6-4	ab 3
16	16-15	14-12	11-10	9-7	6-4	ab 3
17	17-16	15-13	12-10	9-8	7-5	ab 4
18	18-17	16-14	13-11	10-8	7-5	ab 4
19	19-18	17-15	14-12	11-9	8-5	ab 4
20	20-19	18-16	15-12	11-9	8-6	ab 5
	- 95%	-78%	-61%	-45%	-28%	

Kurs I

Punkte	1	2	3	4	5	6
10	10-9	8-7	6	5-4	3	ab 2
11	11-9	8-7	6	5-4	3	ab 2
12	12-10	9-8	7	6-5	4-3	ab 2
13	13-11	10-8	7	6-5	4-3	ab 2
14	14-12	11-9	8	7-6	5-4	ab 3
15	15-13	12-10	9-8	7-6	5-4	ab 3
16	16-14	13-10	9	8-6	5-4	ab 3
17	17-14	13-11	10-9	8-7	6-4	ab 4
18	18-15	14-12	11-10	9-7	6-5	ab 4
19	19-16	15-12	11-10	9-8	7-5	ab 4
20	20-17	16-13	12-11	10-8	7-5	ab 5
	-85%	-65%	-55%	-40%	-25%	

(exemplarisch bis 20 Punkte)

8.2: Praxishilfe „Von der Schülerleistung zur Leistungsbewertung“

Gruppe I	Gruppe II		Gruppe III
Leistungsbewertung: durch Note/ Verbaleinschätzung (auf Grundlage der Lehrplananforderungen und des individuellen Lernfortschritts)	Leistungsbewertung bei Nachteilsausgleich : wie bei Gruppe I durch Note/ Verbaleinschätzung (auf Grundlage der Lehrplananforderungen und des individuellen Lernfortschritts; <i>ohne Nennung des Nachteilsausgleichs</i>)	Leistungsbewertung bei pädagogischem Förderbedarf: im betreffenden Fach Notenaussetzung und Bewertung des erreichten Lernstands durch Verbaleinschätzung; ansonsten wie bei Gruppe I durch Note/ Verbaleinschätzung (auf Grundlage der Lehrplananforderungen und des individuellen Lernfortschritts)	Leistungsbewertung im Schulversuch: durch Verbaleinschätzung (Beschreibung des erreichten Lernstandes auf der Grundlage der jeweiligen Lehrplananforderungen von Grund- und Regelschule) sowie durch Note (bezüglich der Qualität der Tätigkeiten und des Produkts)
↑			
Anforderungsbereich III: selbstständiger Transfer von Gelerntem auf vergleichbare Sachverhalte bzw. Anwendungssituationen; Erkennen, Bearbeiten von komplexen Problemstellungen und selbstständiges, problembezogenes Begründen, Denken und Urteilen; Werten und Verallgemeinern 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.)	

	- mit Nachteilsausgleich (gemäß Thüringer Schulordnung §59(5)) Rechtsgrundlage: Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung §28 Nachteilsausgleich erhalten Schüler/innen insbesondere mit massiver Beeinträchtigung der • Sprache • Motorik oder • Sinneswahrnehmung sowie bei schwerer LRS Nachteilsausgleich wird durch die Veränderung der Modalitäten der Leistungserbringung gewährt, z.B. durch: • Zeitverlängerung • Verwendung technischer Hilfsmittel • Mündlich statt schriftlich • Veränderung der Aufgabenform	- bei besonderen Lernschwierigkeiten (pädagogischer Förderbedarf) Rechtsgrundlage: Thüringer Schulordnung §59(6) Besondere Lernschwierigkeiten werden Schüler/innen attestiert bei : • LRS • Problemen im Rechnen und bei mathematischen . Prozessen • Problemen im Verhalten • Chronischen Erkrankungen • Sozialen Problemen • Mehrsprachigkeit Bei besonderen Lernschwierigkeiten wird ein individueller Förderplan erarbeitet.	
↑ „zielgleich“	↑ „zielgleich“	↑ „zieldifferent“ (nach den geltenden Lehrplänen)	
		„curricular individualisiert“ (gilt im Schulversuch!)	
↑ Leistung des Schülers			
↑		↑	

Tätigkeiten im Prozess (z.B.)	Produkt (z.B.)
• Kooperation in Partner- und Kleingruppenarbeit • (Sozialkompetenz) • Selbstständigkeit bei der Mediennutzung z.B. bei der • Recherche (Methodenkompetenz) • Ausdauer bei der Bewältigung von Schwierigkeiten und • Entwicklung von Problemlösestrategien • (Selbstkompetenz) • ...	• Präsentation • Mindmap • Mündlicher Vortrag • Versuch/ Experiment • Schriftliche Hausarbeit • Buchvorstellung • Klassenarbeit • ...
© Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht, Erfurt 2013	

8.3 A : Beispiel für qualitative Bewertungsmaßstäbe - Grundschule

© BegabteSchule fra

Ich kenne die Aufgaben von

- Blut
- Lunge
- Verdauung

Ich weiß, wie ich meine Sinnesorgane schützen kann.

- Auge
- Ohr
- Nase
- Zunge
- Haut

Ich weiß was können und wie sie aufgebaut sind.

- Ohr
- Auge
- Nase
- Haut
- Zunge

Experimente

- Sehen
- Hören
- Schmecken
- Fühlen

Ich kenne die Aufgaben der Zähne.

Ich kenne die Aufgaben der Zähne.

Ich kenne ein Modell vom Gebiss.

Ich kenne die Ernährungspyramide und weiß, was zu einer gesunden Ernährung gehört.

Ich weiß was in den Lebensmitteln steckt.

Ich kenne ungesunde Lebensmittel.

Ich kenne gesunde Lebensmittel.

Ich kenne Obst, Gemüse, Brot und Milch.

Ich kenne verschiedene Zähne.

Ich weiß, warum Zahnputzen so wichtig ist.

Ich weiß, wie man Zähne richtig putzt.

Ich weiß, wie wir neue Zähne bekommen.

Milchzähne kennen Mein Zahn wackelt.

Ich kenne die Folgen von ungesunder Lebensweise. (Alkohol, Nikotin)

Ich weiß, was beim Arzt passiert und warum man regelmäßig zum Arzt gehen sollte.

Ich kann meinen Körper richtig pflegen.

Ich kenne die Dinge, die zur Körperpflege nötig sind.

Ich weiß, wie ich meine Gesundheit schützen kann.

Ich weiß, was vor Krankheiten schützt.

Ich kenne auch das Gebiss von Tieren (Säugetieren).

8.3 B: Beispiel für qualitative Bewertungsmaßstäbe - Regelschule

Bewertung eines Vortrages/ einer Präsentation

	0 Punkte	1 Punkte	2 Punkte	3 Punkte	4 Punkte
--	----------	----------	----------	----------	----------

Gestaltung des Stichwortzettels

äußere Form	du hast keine Stichpunkte, sondern Sätze geschrieben bzw. nur markierte Texte als Vorlage	du hast deinen Vortrag auf einem gegliederten Stichpunktzettel einer Mindmap	xxx	xxx	xxx
Stichpunkte	du hast einen sehr langen Zettel und hast ganze Sätze notiert	du hast einen Stichpunktzettel, aber zu viel als ganze Sätze notiert	du hattest einen Zettel mit angemessenen Stichpunkten	du hattest einen Zettel mit wenigen, aber aussagekräftigen Stichpunkten	xxx

Vortrag

Einstieg	du hattest keine Einleitung für deinen Vortrag	du hast deinen Vortrag kurz eingeleitet	deine Einleitung in deinen Vortrag hat neugierig gemacht	xxx	xxx
roter Faden	es war kein roter Faden erkennbar	es war ein roter Faden in deinem Vortrag erkennbar	xxx	xxx	xxx
Gliederung	dein Vortrag war nicht gegliedert	eine Gliederung deines Vortrags war erkennbar	dein Vortrag war übersichtlich gegliedert und für die Zuhörer gut nachvollziehbar	xxx	xxx
Inhalt	deine Ausführungen haben nicht zum Thema gepasst	du hast zum Thema gesprochen, aber es hat sehr viel vom geforderten Inhalt gefehlt	du hast ausführlich und umfassend zum Thema gesprochen und alle Inhalte dargestellt	du hast ausführlich und umfassend alle Inhalte dargestellt und konntest auch Zusammenhänge erklären	xxx
Anschaulichkeit/ Medien	du hast kein Material bei deiner Präsentation verwendet	du hast wenig Material bei deiner Präsentation verwendet	du hast ausreichend Material bei deiner Präsentation verwendet	du hast verschiedene Materialien bei deiner Präsentation verwendet	xxx

Vortragstechnik

Sprechweise	du hast nur vom Zettel abgelesen	du hast noch zu viel vom Zettel abgelesen	du hast dich bemüht, frei zu sprechen und hast nur manchmal vom Zettel abgelesen	du hast frei gesprochen und deinen Zettel als Gedächtnisstütze benutzt	xxx
Lautstärke/ Sprechtempo	du hast zu leise, undeutlich und stockend gesprochen	du hast teilweise fließend, aber zu leise und undeutlich gesprochen	du hast fließend, in angemessener Lautstärke und deutlich gesprochen		xxx

Sonderpunkte

Maximal 2 Sonderpunkte kannst du erhalten für:

- sicheres und überzeugendes Auftreten
- das Einbeziehen und richtige Erklären von Fachbegriffen
- das sichere Beantworten von Zusatzfragen zum Thema
- das Einbeziehen des Publikums

8.4 : Sasse, Ada (unter Mitarbeit von Sabrina Lada) (2014): Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht. In: Peters, Susanne/ Widmer-Rockstroh, Ulla (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt, Grundschulverband (S. 118-137)



Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht

Inklusion und Gemeinsamer Unterricht

Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht sind aktuelle, jedoch keineswegs neue Themen. Zwar ist in der öffentlichen Diskussion die Behauptung präsent, Inklusion sei eine völlig neue Aufgabe des Bildungssystems. Diese Position kann aber nur vertreten, wer die mehr als 40-jährige Geschichte von Integrationsbewegung und Integrationsforschung (und auch die zahlreichen einschlägigen Veröffentlichungen des Grundschulverbandes hierzu; z. B.: Vahlin 1984; Heyer u. a. 1993) immer noch nicht zur Kenntnis genommen hat.

Als vor vierzig Jahren der unerschrockene und tatkräftige Münchner Kinderarzt und Hochschullehrer Theodor Hellbrügge (1977) die ersten integrativen Bildungsangebote in Kindergarten und Grundschule für Kinder mit und ohne geistige Behinderung ins Leben rief, konnte er sich in Bayern tatsächlich noch nicht auf bereits vorhandene Beispiele pädagogischer Praxis, nicht auf geltendes Schulrecht noch auf einen entsprechenden Artikel im Grundgesetz und schon gar nicht auf eine einschlägige UN-Behindertenrechtskonvention berufen. Als Sozialpädagoge vertraute er auf die im Kind angelegten Entwicklungspotenziale und traf zugleich auf die damals üblichen institutionellen Beschränkungen. Er war als »westfälischer Dickhäuter« (so seine Selbstbeschreibung) der Überzeugung, dass bei der Durchsetzung des gemeinsamen Aufwachsens und Lernens von Kindern mit und ohne Behinderungen im Notfall auch einmal der »kürzeste Weg der mit dem Kopf durch die Wand« sei. Um diese Entschlossenheit einordnen zu können, ist es erforderlich, sich heute die Härte der Auseinandersetzung und das Ausmaß des Unverständnisses in der Öffentlichkeit von damals bewusst zu machen, mit denen nicht nur Hellbrügge, sondern die Gründergeneration der schulischen Integration insgesamt konfrontiert war.

Was hat sich seither in Schule und Unterricht verändert – ganz abgesehen von den Spezifizierungen des Menschenrechts und den großen Veränderungen im Verfassungsrecht und im Schulrecht! Diese Veränderungen verdeutlichen, dass Inklusion kein utopischer Zustand ferner Zukunft, sondern ein realer Prozess in der Gegenwart ist. In diesem Prozess werden Möglich-

keiten des gemeinsamen Aufwachsens und Zusammenlebens eröffnet, also die Voraussetzungen für alle Kinder und Jugendlichen dafür, in der eigenen Generation verankert zu sein.

Wir benötigen deshalb die Rückbesinnung auf bereits Erarbeitetes und den Ausblick auf erforderliche Weiterentwicklungen. Neu ist heute nicht mehr der Gemeinsame Unterricht; neu ist vielmehr, dass auf jede Grund- bzw. weiterführende Schule sofort die Aufgabe zukommen kann, Schüler/innen zu beschulen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde. Hierauf sind die einzelnen Schulen und auch die einzelnen Regionen (Stadt- und Landkreise) unterschiedlich gut eingestellt (vgl. z. B.: TMBWK 2013). Nur zu einem Teil lassen sich die Ursachen für diese Unterschiede in verschiedenen räumlichen, sächlichen und personellen Rahmenbedingungen verorten. Denn Rahmenbedingungen sind zwar notwendig, jedoch nicht hinreichend. Es kommt vielmehr darauf an, sie klug zu nutzen. Anders gesagt: Rahmenbedingungen können ihre maximale Wirkung dann entfalten, wenn sie auf der Grundlage konzeptioneller Überlegungen zu Inklusion sowie zum *Gemeinsamen Unterricht* pädagogisch reflektiert genutzt und weiterentwickelt werden.

Die Auslegung der Kategorie *Inklusion* in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ist aus Perspektive des Erkenntnisinteresses unstrittig notwendig; aus der Perspektive pädagogischer Praxis mit ihrem Wirksamkeitsinteresse jedoch nicht immer weiterführend. Kühn formuliert: Wir können die Schüler/innen mit ihrem Rechtsanspruch auf inklusive Schulbildung nicht so lange in den Schrank stellen, bis die Schwierigkeiten inklusiver Theoriebildung bewältigt sind. Schulpraxis, Theoriebildung und empirische Forschung sind vielmehr vielschichtig aufeinander bezogen, beeinflussen und entwickeln sich in komplexer Weise miteinander. Noch hat Inklusion nicht alle Schularten erreicht, aber der soziale Wandel moderner Gesellschaften sorgt dafür, dass theoretische Konzepte von Inklusion und Vorstellungen über inklusive Schule ständig »nachjustiert« werden müssen: Künftige Reformbedarfe werden sich jeweils Schritt um Schritt zeigen mit jeder Veränderung wird neuer Entwicklungsbedarf sichtbar, und zwar in den Sozial- und Erziehungswissenschaften ebenso wie in der pädagogischen Praxis. Gleichwohl verfügen wir auch schon heute über einen Orientierungsrahmen, der es uns erlaubt, pädagogische Praxis inklusiv zu gestalten und auch zu reflektieren – indem wir uns für den folgenden Arbeitsbegriff von Inklusion entscheiden: *Inklusion ist ein Transformationsprozess, in dem durch Teilhabe statt durch Fürsorge die Verankerung in der eigenen Generation ermöglicht wird. Schulische Inklusion ist deshalb nicht die Verankerung in separierenden Hilfesystemen, in denen erwachsene Professionelle »fördern«.* Es kommt vielmehr darauf an, dass verschieden kompetente Kinder und Jugendliche im *Gemeinsamen Unterricht* miteinander tätig werden und sich

miteinander neues Wissen und neue Fähigkeiten erarbeiten können. Hierbei werden sie von Erwachsenen unterschiedlicher Professionen unterstützt, die über professionelle Kompetenzen für die Unterrichtsgestaltung und Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen verfügen.

Nachfolgend ist nun ein pädagogisch-didaktisches Handlungsmodell der Unterrichtsplanung (Differenzierungsmatrix; Modell der doppelten Anschlussfähigkeit) sowie ein Modell der Leistungseinschätzung für heterogene Lerngruppen (curricular individualisierte Leistungsbewertung) vorzuschlagen. Beide Handlungsmodelle sind im Thüringer Schulversuch »Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule (2009 – 2015)« entstanden. Weitere Informationen zu diesem Entwicklungsprojekt und die durch Schulversuchsschulen bisher erarbeiteten Materialien können auf der Webseite der »Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für Gemeinsamen Unterricht« unter dem Link »Schulversuch« nachgelesen werden (www.gu-thue.de).

Differenzierungsmatrix und das Modell der doppelten Anschlussfähigkeit als Orientierung für die Vorbereitung des Gemeinsamen Unterrichts

(Gemeinsamen) Unterricht zu planen bedeutet, in dreierlei Hinsicht zu strukturieren:

a) Zeitliche Strukturierung: Für jedes Unterrichtsvorhaben muss darüber entschieden werden, was wann und wie lange aus guten Gründen geschehen soll.

b) Materielle und räumliche Strukturierung (vorbereitete Lernumgebung): Bildung wird anhand konkreter Inhalte und anhand konkreter Materialien möglich. Deshalb muss darüber entschieden werden, welche Materialien die vorbereitete Lernumgebung enthalten soll. Insbesondere im Kontext kompetenzorientierter Lehrpläne, die keinen umfassenden Kanon an Wissensbeständen mehr enthalten, muss die Bestimmung von Bildungsinhalten und geeigneten Materialien gut überlegt sein.

c) Soziale Strukturierung: Wenn verschieden kompetente Kinder und Jugendliche mit der Unterstützung Erwachsener miteinander tätig werden und lernen sollen, muss im Gemeinsamen Unterricht die Struktur der sozialen Beziehungen geklärt sein (die Beziehungen der Kinder bzw. Jugendlichen untereinander; ihre Beziehungen zu den Erwachsenen sowie die Beziehungen der Erwachsenen untereinander). Da gelingender Gemeinsamer Unterricht kooperative Lernformen der Schüler/innen und professionelle Kooperationen der Erwachsenen einschließt, verlangt die Strukturierung der sozialen Beziehungen besondere Sorgfalt. Sicherlich ergeben sich im

Unterrichtsalltag für Schüler/innen immer wieder spontan Gelegenheiten, sich für etwas gemeinsam zu interessieren und miteinander an etwas zu arbeiten. Allerdings sind für die Entwicklung kooperativer Lernformen über diese spontanen Gelegenheiten hinaus auch verbindliche Regeln und verschiedene Arbeitstechniken erforderlich. Sie stellen sich nicht beiläufig ein, sondern müssen von Lehrer/innen auch initiiert und bekräftigt werden.

Der Versuch, diese drei Strukturierungen in der Unterrichtssituation direkt (möglicherweise sogar in der lehrerzentrierten Frontalsituation) vorzunehmen und zugleich unterrichten zu wollen, führt häufig zu Misserfolgen, zu Frustration und schließlich auch zum Erleben von »Burn-outs«. Hier verschließen sich Lehrer/innen im nicht geplanten, also im nicht strukturierten Unterricht. Die Schüler/innen können im Gemeinsamen Unterricht so gut miteinander tätig werden, wie die Lehrer/innen in der Vorbereitung miteinander kooperiert haben. Aber selbst wenn Lehrer/innen im Team arbeiten, haben sie bei der Vorbereitung des Gemeinsamen Unterrichts mindestens die folgenden drei Schwierigkeiten zu bewältigen:

a) Fehlende pädagogische Handlungsmodelle: Für den Gemeinsamen Unterricht werden in der Regel zahlreiche Elemente der »klassischen« sowie der »modernen« Reformpädagogik vorgeschlagen, die sich seit Jahrzehnten in der schulischen Integration bewährt haben und von Schulen mit einem weit entwickelten Profil realisiert werden. Auch das gut bekannte, von Georg Feuser formulierte umfassende Konzept einer »Allgemeinen Integrativen Pädagogik« mit dem gemeinsamen Lerngegenstand im Zentrum (vgl. Feuser 1995, S. 168 ff.) zeigt eher das normative Ziel pädagogischer bzw. schulischer Entwicklungsarbeit an als den Weg zu diesem Ziel. Für Schulkollegien, die sich jedoch am Beginn der Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts befinden, sind diese reformpädagogischen Ansätze nicht ohne Weiteres anwendbar. Sie können sich hier zwar anregen lassen, müssen aber die erforderliche Entwicklungsarbeit hin zu einem reformorientierten Gemeinsamen Unterricht schließlich selbst leisten und dabei eigene Erfahrungen sammeln und benötigen hierfür pädagogisch-didaktische Handlungsmodelle, die sie für die Öffnung und Ausdifferenzierung ihres Unterrichts nutzen können.

b) Verschiedene Lehrpläne: Für Schüler/innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen bzw. in der geistigen Entwicklung existieren jeweils eigene Lehrpläne. Die hier festgeschriebenen Unterrichtsfächer und Bildungsinhalte sind nicht ohne Weiteres mit denen der Grund- und weiterführenden Schulen kompatibel und erschweren es Lehrer/innen erheblich, einen gemeinsamen Gegenstand für alle Schüler/innen der heterogenen Lerngruppe zu bestimmen. Aber zunächst ist kein Bildungsinhalt, kein Thema, kein Lerngegenstand für Schüler/innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde, weniger geeignet als für alle anderen

Kinder und Jugendlichen. Stattdessen kommt es darauf an, ihnen jeweils angemessene pädagogisch-didaktische Zugänge zu eröffnen. Deshalb lassen sich besondere Lehrpläne für einzelne Gruppen von Kindern und Jugendlichen in inklusiven Kontexten nicht rechtfertigen. Denn mit speziellen Lehrplänen beginnt die gedankliche »Ausgliederung« dieser Schüler/innen bereits vor dem Beginn des Unterrichts, in der Phase seiner Vorbereitung. Außerdem können Schüler/innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen und in der Geistigen Entwicklung, die erfolgreich den gemeinsamen Unterricht besucht haben, häufig erheblich mehr leisten, als ihnen in den Lehrplänen der Bildungsgänge Lernförderung und Geistige Entwicklung zugesprochen wird. Sie profitieren stark von ihren Mitschüler/innen ohne Förderbedarf. Sie trotzdem (nach immer noch geltender Rechtslage) nach den Lehrplänen Lernförderung und Geistige Entwicklung zu bewerten und sie auch mit diesen Schulabschlüssen aus der Schule zu entlassen, bedeutet, ihre Leistungen nicht angemessen einzuschätzen. Erforderlich sind deshalb künftig auch übergreifende Bildungspläne, in denen die Bildungsansprüche aller Kinder und Jugendlichen beschrieben werden. Solche übergreifenden Bildungsvorstellungen sind noch rar und liegen z. T. erst als Erprobungsfassung vor (vgl. z. B.: Berger 2008; TMBWK 2010; 2014).

c) Dreifachplanungen für drei Niveaustufen: Zahlreiche Lehr- und Lernmaterialien, die von einschlägigen Fachbuch- und Lehrmittelverlagen zu »Inklusion« bzw. »Förderung« in den unterschiedlichsten Unterrichtsfächern angeboten werden, enthalten Arbeitsvorschläge und Unterrichtsvorhaben (zumeist in Form von Arbeitsblättern) auf drei Niveaustufen (leicht – mittel – schwer; rot – gelb – grün; ein Smiley – zwei Smileys – drei Smileys usw.). Diese Materialien regen Lehrer/innen dazu an, innerhalb der heterogenen Lerngruppe drei Teilgruppen zu bilden und jede der Teilgruppen mit den Materialien der ihnen zugeschriebenen Niveaustufe auszustatten. Dieses Vorgehen hat nicht nur für die Erwachsenen, sondern auch für die Kinder bzw. Jugendlichen Nachteile: Auf Seiten der Lehrer/innen verfestigt sich die Vorstellung, dass sie jeglichen Unterricht nicht nur ein-, sondern dreimal vorbereiten müssen – und zwar für drei Gruppen von Schüler/innen: für die »Intelligenten«, die »Mittelmäßigen« und die »Schwachen«. Auf Seiten der Schüler/innen verfestigt sich die Vorstellung, dass sie einer dieser Gruppen angehören – und andere nicht, denn sie arbeiten ja in drei Gruppen getrennt voneinander. Der Anspruch des gemeinsamen Unterrichts, dass nämlich *verschiedenen kompetente Schüler/innen sich gemeinsam* neue Handlungsmöglichkeiten erarbeiten, wird bei dieser Form des parallelen Arbeitens *verschiedenen kompetenter Schüler* verfehlt.

Erforderlich ist also ein pädagogisch-didaktisches Handlungsmodell der Unterrichtsvorbereitung, das Lehrer/innen bei der Öffnung und Ausdifferenzierung des Unterrichts unterstützt; den Verzicht auf »spezielle«

Lehrpläne für »spezielle« Schüler/innen ermöglicht; die Vorbereitung eines Angebotes für die gesamte Heterogenität der Lerngruppe erlaubt und *allen* Schüler/innen einen potenziellen Zugang zu den üblichen Bildungsinhalten, Themen und Lerngegenständen eröffnet.

In dem Thüringer Schulversuch »Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule (2009 – 2015)« wurde mit der »Differenzierungsmatrix« ein solches Modell der Unterrichtsvorbereitung entwickelt und erprobt.

Struktur und Funktion der Differenzierungsmatrix

Auf dem Weg zu einem Modell der Unterrichtsvorbereitung haben wir uns von den »Lernstrukturgittern« inspirieren lassen, die der Marburger Hochschullehrer Reinhard Kutzer mit seinen Mitarbeiter/innen in den 70er- und 80er-Jahren im Kontext des »Struktur-niveauierten Mathematikunterrichts« entwickelt hat (Kutzer 1982). Diese Lernstrukturgitter zeigen – empirisch sorgfältig basiert –, wie sich mathematisches Wissen und mathematische Fähigkeiten bei Kindern entwickeln. In den Lernstrukturgittern, die als Diagramme angelegt sind, finden auf der vertikalen Achse die komplexeren werden, von Lernenden jeweils erreichten »Niveaustufen des Denkens« Berücksichtigung (konkrete/anschauliche Handlung; teilweise vorstellende Handlung; vollständig vorstellende Handlung; symbolische Denkopration; abstrakte Denkopration). Auf der horizontalen Ebene wird die zunehmend komplexer werdende Struktur des Lerngegenstands berücksichtigt (vgl. Sasse/Schulzeck 2013).

Für andere Unterrichtsfächer liegen solche empirisch basierten Lernstrukturgitter nicht vor, denn die Lerngegenstände anderer Fächer sind wesentlich diverser strukturiert als im Fach Mathematik. Deshalb sind für den Gemeinsamen Unterricht eher *didaktische Entscheidungen* danach gefragt, wie nach dem kognitiven Anspruchsniveau (»kognitive Komplexität«) und nach der Komplexität des Lerngegenstands (»thematische Komplexität«) differenziert werden kann, damit verschieden kompetente Schüler/innen miteinander tätig werden können. Statt von empirisch basierten Lernstrukturgittern sprechen wir deshalb von »Differenzierungsmatrizen«, die wie die Lernstrukturgitter Kutzers als Diagramm angelegt sind (s. Abb. 1 auf S. 124).

In der Differenzierungsmatrix ordnen die Lehrer/innen ihre *didaktischen Entscheidungen zur Ausdifferenzierung eines Lerngegenstands für die Heterogenität der Lerngruppe im Gemeinsamen Unterricht*. Da die Ausdifferenzierung von Bildungsinhalten für heterogene Lerngruppen eine komplexe Aufgabe darstellt, ist es Lehrer/innen zu empfehlen, die Differenzierungsmatrix nicht allein, sondern im Team zu entwickeln. Im Schulversuch hat

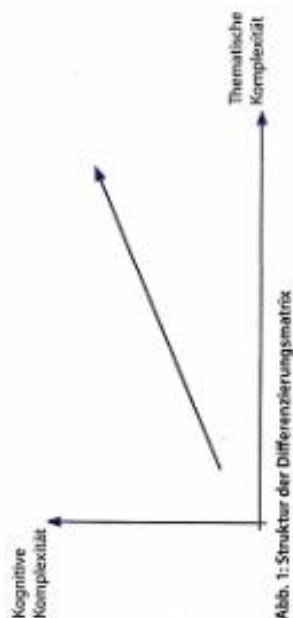


Abb. 1: Struktur der Differenzierungsmatrix

sich eine Teamgröße von drei bis vier Personen als günstig erwiesen. Hierbei ist es hilfreich, Lehrer/innen verschiedener Unterrichtsfächer zu beteiligen, um thematische Routinen zu einzelnen Bildungsinhalten aufzubrechen und neue Ideen und Materialien sowie möglicherweise auch einen fächerübergreifenden Zugang in den Blick nehmen zu können.

Die Ausdifferenzierung der Komplexität des Lerngegenstands ist in der Matrix in drei Varianten möglich: indem nur die kognitive Komplexität oder nur die thematische Komplexität erhöht wird – oder aber indem kognitive und thematische Komplexität zugleich erhöht werden, wie Abb. 1 zeigt. Bei der Ausdifferenzierung der zunehmenden kognitiven Komplexität (in den Zeilen der Matrix) orientieren sich die Lehrer/innen im Schulversuch zumeist an den Niveaustufen des Denkens, wie sie in Kurzern Lernstrukturglittern enthalten sind. Die Ausdifferenzierung der thematischen Komplexität (in den Spalten der Matrix) liegt gleichfalls bei den Lehrer/innen: Sie entscheiden, wie im Unterricht ein bestimmtes Thema zunehmend komplexer bearbeitet werden soll.

Im Schulversuch hat sich gezeigt, dass eine Matrix mit fünf Zeilen und fünf Spalten, also mit insgesamt 25 Feldern, ausreichend Differenzierungsmöglichkeiten für gemeinsamen Unterricht enthält, in dem Schüler/innen mit und ohne attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und weiterführenden Schule unterrichtet werden. Selbstverständlich besteht kein Zwang, jedes Feld ausfüllen zu müssen, denn die Matrix ist lediglich eine Strukturierungshilfe, kein starr einzuhaltendes Schema. Das bedeutet: Auch die Anzahl der Zeilen und Spalten kann variabel gehalten werden – je nach den in der Lerngruppe vorhandenen Ausgangslagen und je nach der Struktur des Lerngegenstands, jedem ausgefüllten Feld entspricht ein Angebot, das mit konkreten Materialien in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit bzw. im Klassenverband bearbeitet wird. Hierbei kann es sich z. B. um die Übung, Anwendung bzw. Vertiefung oder aber auch um die Erarbeitung neuen Wissens und neuer Fähigkeiten

Abstrakte Ebene	Lehre zur Entstehung der Stadt und Vergleich der Geschichte mit der Sage	Erarbeitung des Verfassungsschemas der römischen Republik (Mindmap)	Eroberungen und Kriege auf Grundlage von Kartennmaterial vorstellen (PPP)	Von der Republik zum Kaiserreich; Veränderung des Verfassungsschemas (Mindmap)	Römische Götter und die Ausbreitung des Christentums (Hilfskarten; Recherche in Sachbüchern)
Symbolische Ebene	Sagen zur Entstehung der Stadt Rom (Wölfe, Remus und Romulus) lesen und illustrieren	Ständekämpfe im römischen Reich erläutern (12-Tafel-Gesetz) Gruppen diskutieren hierzu	Caesar als Heerführer und Diktator (auf Grundlage eines Sachtextes einen Brief Caesars an seine Soldaten schreiben)	Dreidimensionale Gestaltung von Alltagsgegenständen im Schmelzton (Leben in den Provinzen, Tätigkeiten des Statthalters, Steuererhebung) mit Erläuterungen	Römische Schrift und römische Inschriften sowie Latein als Sprache der Wissenschaft untersuchen (mit Dokumentensammlung arbeiten)
Volle Handlung	Ausdehnung des römischen Reiches in Karten eintragen; mit heutigen Ländern/Gebieten in Europa vergleichen	Unterscheidung Plebejer und Patrizier herausarbeiten; Ausdehnungsbereiche bezeichnen	Entwicklung vom Bauernkrieg zur Berufssoldatarmee erläutern (Lückentext)	Informationen zum Bau von Straßen, Thermen und Wasserleitungen recherchieren und vorstellen (Mindmap)	Römer und Germanen; römische Spuren in Deutschland recherchieren und vorstellen; z. B. Bauwerke in Trier (Poster und Kurzvortrag)
Teilweise vorzulebende Handlung	Römische Bauwerke und Sehenswürdigkeiten; historische Abbildungen und moderne Abbildungen (aus dem Internet) vergleichen	Filmsequenzen betrachten und diskutieren (zum Beispiel Spartacus); Aufstand und Gladiatoren	Skizzen zur Gliederung der römischen Armee, zu militärischer Technik und zur Schildkröte anfertigen	In Sachbüchern zu römischen Kinderspielen und zur Schule im römischen Reich recherchieren, Schreibübungen auf Wochentagen, Spiele ausprobieren (Windmühle)	Lehnwörter aus dem Lateinischen untersuchen, jeweils deutsches und lateinisches Wortbild vergleichen. Römische Ziffern (auch Jahreszahlen) in bekannte Ziffern übersetzen.
anschaulich / praxisnahe Handlung	Ein Limes-Modell bauen	Szenisches Gestalten: Sklavemarkt	Ausrüstung der römischen Legionäre nachbauen; Gewicht und Bewegungsmöglichkeiten erfinden	Römische Villa / römisches Minus- Haus bauen; Ausbruch des Vesuv nachgestalten	Mosaik herstellen
Erstellung und Grenzen des Reiches	Erstellung und Grenzen des Reiches	Besiedlung des römischen Reiches	Die römische Armee	Alltag im römischen Reich	Kulturelle Leistungen / Spuren bauen

Abb. 2: Differenzierungsmatrix zum Thema »Das römische Weltreich« für die Klassenstufe 6 der Staatlichen Regelschule Auma

handeln. Abb. 2 auf S. 125 zeigt exemplarisch eine Differenzierungsmatrix zum Thema »Das römische Weltreich« für ein fächerübergreifendes Unterrichtsvorhaben in der 6. Klassenstufe, die von Lehrer/innen der Staatlichen Regelschule Auma im Rahmen des Schulversuchs entwickelt wurde.

Die erarbeitete Matrix ist immer das individuelle Arbeitsergebnis eines konkreten Teams, das über die Heterogenität in einer bestimmten Lerngruppe nachdenkt. Ein anderes Team für eine andere Lerngruppe würde deshalb mit Blick auf das Unterrichtsvorhaben »Das römische Weltreich« auch zu einer anderen Matrix, d. h. zu anderen inhaltlichen Entscheidungen und zu anderen Entscheidungen über die Ausdifferenzierung der thematischen und kognitiven Komplexität gelangen. Dabei geht es nicht um »richtige« oder »falsche« Zuordnungen, sondern darum, dass diese Entscheidungen im Team explizit diskutiert und pädagogisch begründet werden, während sie ansonsten im wenig geplanten Unterricht eher beiläufig und implizit, d. h. mehr oder weniger unreflektiert fallen. Hier geht es nicht darum, für bestimmte Schüler/innen den »Stoff runterzubereiten«, also eine »didaktische Reduktion« vorzunehmen, und für andere Schüler »Zusatzfächer« herbeizuschaffen. Es geht vielmehr darum, den Lerngegenstand möglichst für alle zugänglich (barrierefrei) und zugleich herausfordernd zu gestalten. Die Differenzierung für weniger kompetente und langsamer lernende Schüler/innen stellt sich als mindestens genauso anspruchsvoll heraus wie die Differenzierung für besonders kompetente und schnell lernende Schüler/innen. *Inklusiv* wird der Unterricht dann, wenn im Rahmen dieser Differenzierungen Möglichkeiten des Miteinander-Arbeitens und -Lernens eröffnet werden.

Teams, die erste Erfahrungen mit der Matrix sammeln möchten, können mit einer »begehbaren« Differenzierungsmatrix beginnen, die Jana Gossmann als Mitarbeiterin in der pädagogischen Begleitung des Schulversuchs entwickelt hat: Nach dem Brainstorming des Teams zu einem konkreten Lerngegenstand werden Vorschläge für die Ausdifferenzierung der thematischen und kognitiven Komplexität auf einzelnen Karten notiert und in einer Gruppendiskussion zu einer Gesamtmatrix geordnet (s. Abb. 3).

In diesem Diskussionsprozess taucht häufig eine Schwierigkeit auf, die auch in Abb. 2 erkennbar ist: In die einzelnen Felder der Matrix wird nicht nur die Ausdifferenzierung der thematischen und kognitiven Komplexität eingetragen, sondern häufig werden auch schon konkrete Materialien, Sozialformen und Arbeitsergebnisse notiert. Um die Planung jedoch klar strukturiert vornehmen zu können, empfiehlt es sich, die drei oben genannten Strukturierungen des Unterrichts in den folgenden Schritten vorzunehmen:

1. Am Beginn des Erarbeitungsprozesses wird festgelegt, für welches Fach bzw. für welche Fächer und vor allem für welchen Zeitraum (z. B. vier



Abb. 3: Grundschullehrerin und Sonderpädagogin ordnen die »begehbare« Differenzierungsmatrix (© Foto: Aida Sasse)

Wochen) die Differenzierungsmatrix entwickelt werden soll (*zeitliche Strukturierung*).

2. In einem nächsten Schritt wird, wie bei der »begehbaren« Differenzierungsmatrix bereits vorgestellt, die Ausdifferenzierung der thematischen und kognitiven Komplexität vorgenommen und auf der Vorderseite der Karten eingetragen.

3. Schließlich wird auf der Rückseite der Karten notiert, in welcher Sozialform das jeweilige Angebot stattfindet (*soziale Strukturierung*) und welche Materialien jeweils erforderlich sind (*materielle und räumliche Strukturierung*). In diesem Arbeitsschritt ist auch zu verabreden, welcher/erwachsene (Fach- oder Klassenlehrer, Sonderpädagoge, Erzieherin usw.) für jedes der insgesamt 25 Angebote in der Vorbereitung und in der Durchführung verantwortlich ist (gleichfalls *soziale Strukturierung*). Im Team ist ebenfalls zu klären, wie viele und welche der Felder der Matrix für die Schüler/innen verbindlich bzw. fakultativ sind und in welchen Feldern sich Lernstandserhebungen und Leistungseinschätzungen anbieten. Hier wird klar, dass alle Erwachsenen im Unterricht Verantwortung für die gesamte Heterogenität der Lerngruppe übernehmen.



Abb. 4: »Bewegliche« Differenzierungsmatrix mit beidseitig beschriebenen Kärtchen in einer Einsteckfolie (Foto: Ada Sasse)

Das Ergebnis ist eine Matrix, die beidseitig beschriftet ist. Karina Inag als Mitarbeiterin in der pädagogischen Begleitung des Schulversuchs hat hierfür die »bewegliche« Differenzierungsmatrix entwickelt, die aus einer Einsteckfolie besteht, in die die einzelnen Karten eingeordnet und in der sie ggf. auch umsortiert werden können (s. Abb. 4).

Dass die Ausdifferenzierung des Lerngegenstands bei der Erarbeitung der Differenzierungsmatrix vor der Auswahl konkreter Materialien stattfindet, verändert übrigens die Erwartungen an und den Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien: Lehrer/innen erwarten häufig von vorgefertigten bzw. kommerziellen Materialien, die unter dem Label »Förderung« bzw. »Inklusion« angeboten werden, direkte Handlungsanweisungen für Schüler mit Schwierigkeiten und auch für die Strukturierung von Unterricht. Diese Materialien sind jedoch – weil vorgefertigt – nur bedingt anschlussfähig an die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler/innen und an die Unterrichtsvorhaben in der Lerngruppe. Die Erarbeitung von Differenzierungsmatrizen kehrt nun im besten Fall das Verhältnis von Material und Unterrichtsinhalt bzw. Unterrichtsstruktur um: Nicht mehr das vorgefertigte Material bestimmt den Unterricht, sondern es wird in eine gut überlegte Unterrichtsstruktur »eingearbeitet«.

Nach dem Abschluss des Vorhabens wird die Matrix mit den dazugehörigen Lehr- und Lernmitteln in eine Box einsortiert. Das Material steht nun in dieser Form anderen Lerngruppen zur Verfügung und kann fortlaufend modifiziert werden. Über einen längeren Zeitraum lassen sich die in der Schule vorhandenen, z. T. nur sporadisch genutzten Lehr- und Lernmittel schrittweise in pädagogisch-didaktisch reflektierte Zusammenhänge einbinden. Hierzu ein Beispiel: Abb. 5 zeigt eine Matrix zum Vorhaben »Europa«, das an der Staatlichen Gemeinschaftsschule Maria Montessori in Jena für eine jahrgangsgemischte Klasse mit den Klassen 1 und 4 von Sabrina Lada und ihren Kolleg/innen erarbeitet wurde.

Abb. 6 auf S. 130 zeigt die zur »Europa«-Matrix gehörende Materialbox. Sie enthält die Differenzierungsmatrix sowie alle erforderlichen Lehr- und Lernmittel für die heterogene Lerngruppe.

Abstrakte Operationen	Gebilde, Sehenswürdigkeiten	Hauptstädte der Nachbarländer, Flaggen	Griechischer Joghurt, französischer Käse, italienische Nudeln, Holländischer Käse	Berühmte Italiener, Fußballer	Berühmte Franzosen
Symbolische Operationen	Kartenarbeit: Berlin, Thüringen, Saale, Jena	Lage der Hauptstadt und Flagge	Bedeutung des Wortes Europäische Union	Präsentation	Präsentation
Vollständig vorstellende Handlung	Flüsse, Seen, Meere, Verkehrswege	Zuordnung bestimmter Länder zu einzelnen Farben (Material)	Mit unterschiedlichem Geld aus anderen Ländern Ware einkaufen, unterschiedliche Waren aus anderen Ländern ausstellen	Hauptstadt, Sehenswürdigkeiten	Hauptstadt, Sehenswürdigkeiten
Teilweise vorstellende Handlung	Bundesländer auf einer Karte, Thüringen und seine Nachbarländer	Zuordnung der Länder über Farben und Handlung	Europasuzie, Zuordnung über Farben	Etwas aus Italien zubereiten, Bis 10 zählen	Etwas aus Frankreich zubereiten, Bis 10 zählen
Praktisch-anschauliche Handlung	Jena in Deutschland, Deutschlandspuzzle, Hauptstadt	Deutschlandspuzzle und seine Nachbarländer	Geld der EU, Unterschiede, Gemeinsamkeiten (Spielgeld)	Etwas aus Italien, Italienische Vokabeln	Etwas aus Frankreich, Französische Vokabeln
	Deutschland	Nachbarländer	Europa	Präsentationsma	Land 2

Abb. 5: Differenzierungsmatrix zum Unterrichtsvorhaben »Europa« der Staatlichen Gemeinschaftsschule Maria Montessori Jena



Abb. 6: Materialbox zur Differenzierungsmatrix zum Unterrichtsvorhaben »Europa« der Staatlichen Gemeinschaftsschule Maria Montessori Jena (Foto: Sabrina Lada)

Ihre Erfahrungen in der Arbeit mit der Differenzierungsmatrix fasst Sabrina Lada wie folgt zusammen:

Im Grundschulteil der Staatlichen Gemeinschaftsschule Maria Montessori Jena lernen alle Kinder in jahrgangsgemischten Klassen. Alle Heimat- und Sachkunde-Themen werden innerhalb von Projekten angeboten (mit einer Laufzeit von drei bis vier Wochen und mit etwa sechs Freiarbeitsstunden pro Woche). Diese schulinterne Regelung bot gute Ausgangspunkte für die Planung und Unterrichtung mithilfe von Differenzierungsmatrizen. Alle Kolleginnen, die bei der Erstellung der Matrix beteiligt waren, sichten im Vorfeld die vorhandenen und erstellen neue und zusätzliche Materialien, insbesondere für die Ebenen der praktisch-anschaulichen, der teilweise vorstellenden sowie der vollständig vorstellenden Handlung. Es entstanden auch Matrizen für die Hand des Kindes, die es den Schülern ermöglichen, ihre Projektzeit sinnvoll zu gliedern und zu strukturieren. Nach kurzer Erläuterung des Aufbaus der Matrix waren die Schüler angehalten, aus jeder Spalte (thematische Komplexität) mindestens ein Thema innerhalb der Projektzeit zu bearbeiten. Dabei war das Niveau, auf dem sie sich in dieser Spalte bewegten (kognitive Komplexität), nicht vordergründig wichtig. Bemerkenswert dabei ist, dass die Autoren der Differenzierungsmatrix das vorhandene und neu erstellte Projektmaterial nicht mehr den einzelnen Niveaustufen in den Spalten der Matrix zuordneten. Diese Tätigkeit überließen wir ausschließlich den Kindern, die sich bei der Einordnung in die entsprechenden Niveaustufen fast durchgängig

nicht derjenigen Ebene zuordnen, auf der sie tatsächlich tätig waren, sondern eher niedrigeren Ebenen. Nach Beendigung des Projektes ist mithilfe der Kinder-Matrix auf den ersten Blick sichtbar, mit welchen Themen sich das einzelne Kind auf welchem Niveau und mit welcher Intensität befasst hat, ohne die ganze Projektmappe »durchforsten« zu müssen. Auf Grundlage der ausgefüllten Kinder-Matrix lässt sich eine individualisierte Lernzielkontrolle erstellen, eben weil deutlich sichtbar ist, auf welchem Niveau und in welchem Bereich

das Kind während der Projektzeit gelernt hat. Zu bemerken bleibt, dass die Tätigkeiten und das Gegenständliche Lernen in diesen Ebenen der Matrix nicht nur den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut tun. Die Matrizen für die Hand der Kinder zeigen, dass sich viele Schüler während des Projektes erst einmal auf den o.g. unteren Ebenen der Matrix bewegen, bevor sie sich in abstraktere Bereiche begeben; übrigens auch Kinder, von denen man es nicht unbedingt erwarten würde.

Alle am Schulversuch beteiligten Kollegen, auch die, die am Beginn der Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts stehen, diskutieren und entwickeln schrittweise die Voraussetzungen zur Arbeit mit der Differenzierungsmatrix. Hierzu gehören unter anderem:

- die Schaffung von Teamstrukturen und Kooperationsformen für die Erwachsenen in der Schule,
- die Vereinbarung von Präsenzzeiten am Nachmittag, in denen alle Kollegen anwesend sind,
- das Interesse an der Gestaltung vorbereiteter Lernumgebungen bei Lehrerinnen und Schülern/innen,
- die Veränderungen in der zeitlichen Strukturierung des Unterrichtsalltags (z. B. durch Block- oder Epochenunterricht), falls noch der 45-Minuten-Takt überwiegt, sowie
- die Unterstützung der innovativen Kolleg/innen durch die Schulleitung.

Die Differenzierungsmatrix ist also keineswegs ein isoliertes Instrument, das die Lösung aller Probleme im Gemeinsamen Unterricht unter Beibehaltung der tradierten Schul- und Unterrichtskultur verspricht. Ihre Erprobung kann vielmehr dazu führen, dass die neuralgischen Punkte der Schul- und Unterrichtskultur an der einzelnen Schule sichtbar und somit ihrer »Bearbeitung« zugänglich werden.

Das Modell der doppelten Anschlussfähigkeit

Unabhängig davon, welchen Stand die einzelnen am Schulversuch beteiligten Schulen bei der Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts erreicht haben – für alle gilt, dass er gelingen kann, wenn sowohl die für alle Schüler/innen verbindlichen Lehrpläne der Grund- bzw. weiterführenden Schule

Unterrichtsvorbereitung auf Grundlage der Lernpläne für die Grund- und weiterführende Schule
für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen erfordert eine



Abb. 7: Das Modell der doppelten Anschlussfähigkeit von Unterrichtsplanung und Leistungseinschätzung

als auch die individuellen Kompetenzen der Schüler/innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen in den Blick genommen werden. Diese Einsicht haben wir in einer Grafik mit der Bezeichnung »Modell der doppelten Anschlussfähigkeit« zusammengefasst (s. Abb. 7).

Unser Modell der doppelten Anschlussfähigkeit soll Folgendes verdeutlichen: Bei Inklusion und Förderung ist zumeist im gleichen Atemzug von Individualisierung der individuellen Lernausgangslage der einzelnen Schüler/innen (*individuelle Anschlussfähigkeit*). Die konsequente Berücksichtigung der Individualisierung kann jedoch zur Isolation von der Lerngruppe führen und ist deshalb immer um den möglichst umfassenden Bezug auf den Lehrplan der besuchten Klassenstufe zu ergänzen (*soziale Anschlussfähigkeit*). Diese soziale Anschlussfähigkeit bedeutet nun freilich nicht, dass Schüler/innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen keine individuellen, auf ihre eigenen Lern- und Bildungsbedürfnisse zugeschnittenen pädagogischen Angebote erhalten sollen. Selbstverständlich benötigen sie diese – übrigens wie alle anderen Schüler/innen auch. Diese speziellen Angebote können jedoch, wenn die Verankerung in der eigenen Generation gelingen soll, nicht überwiegen oder gar zur Monokultur werden. Das ausgewogene Verhältnis zwischen individuellen Angeboten und solchen Angeboten, die sich (nach ihrer thematischen und kognitiven Komplexität ausdifferenzieren) an die gesamte Lerngruppe richten, ist für jedes Unterrichtsvorhaben neu zu bestimmen und zu legitimieren.

Die Funktion der Differenzierungsmatrix, so kann nun zusammengefasst werden, besteht darin, soziale und individuelle Anschlussfähigkeit hinsichtlich des jeweils aktuellen Unterrichtsvorhabens herzustellen. Für die Herstellung dieser doppelten Anschlussfähigkeit können anstelle von Dif-

ferenzierungsmatrizen auch andere pädagogisch-didaktische Handlungskonzepte herangezogen werden; insofern ist die Differenzierungsmatrix austauschbar. Aber völlig gleich, welches pädagogisch-didaktische Handlungskonzept zur Vorbereitung von Unterricht herangezogen wird: Es bleibt im inklusiven Unterricht die zentrale Herausforderung, diese doppelte Anschlussfähigkeit herzustellen und aufrecht zu erhalten.

Curricular individualisierte Leistungseinschätzung auf Grundlage des Modells der doppelten Anschlussfähigkeit

Die aktuelle Entwicklungsaufgabe in unserem Schulversuch besteht nun darin, ein transparentes und gerechtes Modell der Leistungseinschätzung für Schüler/innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen basierend auf den Lehrplänen der Grund- bzw. weiterführenden Schule zu erarbeiten. Die besondere Schwierigkeit besteht hier darin, nicht in frühere Handlungsprotokolle zu verfallen und zur Leistungseinschätzung einfach den Lehrplan Lernförderung heranzuziehen – wie es bislang auch im Gemeinsamen Unterricht für die hier interessierenden Schüler/innen üblich ist. Alle am Schulversuch Beteiligten müssen mit Blick auf die Leistungseinschätzung ihre Kognitionen verändern; sich lösen von dem Bewertungsmaßstab des Bildungsgangs Lernförderung zugunsten der Bewertungsmaßstäbe der Grund- und weiterführenden Schule. Auf diesem Weg werden die Schüler/innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen curricular und leistungsbezogen in ihre Lerngruppe inkludiert. Da der im Schulversuch stattfindende Entwicklungsprozess der Leistungseinschätzung und seine Begründung in einem bereits veröffentlichten Zwischenfazit dokumentiert ist (Sasse/Schulze 2014), bleibt nachfolgend zu erläutern, was unter curricular individualisierter Leistungseinschätzung zu verstehen ist und wie dafür das Modell der doppelten Anschlussfähigkeit herangezogen werden kann. Zur Erläuterung das folgende Beispiel:

In einer unserer Schulversuchsschulen lernt eine Schülerin mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen in der 6. Klassenstufe. Sie hat im Fach Mathematik an einem Unterrichtsvorhaben zu gebrochenen Zahlen teilgenommen und ausgewählte Lehrpläneziele der 6. Klassenstufe erreicht; allerdings mit der Einschränkung, dass sie sich bislang lediglich den Zahlenraum bis 1000 sicher erarbeitet hat und ihr die Lektüre und das Verständnis von Texten (und damit auch von mathematischen Sachaufgaben) individuelle Schwierigkeiten bereitet. Anhand der Differenzierungsmatrix zum Unterrichtsvorhaben ist die Leistungseinschätzung wie folgt möglich: Die Schülerin trägt auf der Matrix ein, welches Angebot/Feld sie an welchem Tag gemeinsam mit anderen oder auch allein bearbeitet hat. Diese Felder verbindet sie in der Reihenfolge der Bearbeitung jeweils mit einem

Pfeil. Zum Abschluss des Unterrichtsvorhabens hat sie auf diese Weise ihren individuellen Weg durch das in der Matrix repräsentierte Gesamtangebot dokumentiert. So wird für die Schülerin selbst, für ihre Mitschüler/innen, für Lehrer und Eltern deutlich, wie sich ihr Lernprozess in das für die gesamte Lerngruppe durchgeführte Unterrichtsvorhaben einordnet (*soziale und individuelle Anschlussfähigkeit*). Dokumentiert sind außerdem ausgewählte Produkte und die Qualität der Tätigkeit im Lernprozess selbst.

Die von der Schülerin erbrachten Leistungen sind nun auf der Grundlage der Lehrpläne für die Grund- bzw. weiterführende Schule einzuschätzen. Hinsichtlich der *sozialen Anschlussfähigkeit* kann am Schluss des Unterrichtsvorhabens festgestellt werden, dass die Schülerin gebrochene Zahlen in unterschiedlichen Situationen lesen, gemeine Brüche kürzen und erweitern sowie Grundrechenoperationen im Bereich der gebrochenen Zahlen im Kopf und schriftlich ausrechnen kann; damit erreicht sie wichtige Lehrpläneziele ebenso wie ihre Mitschüler/innen ohne einen attestierten Förderbedarf. Hinsichtlich der *individuellen Anschlussfähigkeit* kann am Schluss des Unterrichtsvorhabens festgestellt werden, dass der von ihr erarbeitete Zeitraum über 1000 noch nicht hinausreicht. Zur Leistungseinschätzung und zur Bestimmung nächster möglicher Lernziele kann hier nicht der Lehrplan der Klassenstufe 6 herangezogen werden, sondern derjenige Lehrplan, der an diesen konkreten Lernstand der Schülerin angeschlossen ist. Hierbei handelt es sich um den Lehrplan des Faches Mathematik Grundschule, Klassenstufe 3/4. Beide Lehrpläne werden individualisierend herangezogen, um in einer Verbal-einschätzung die im Unterrichtsvorhaben von der Schülerin gezeigten Leistungen knapp und transparent beschreiben zu können und dabei sowohl die soziale als auch die individuelle Anschlussfähigkeit zu wahren. Aus diesem Grund sprechen wir von curricular individualisierter Leistungseinschätzung. Im Schulversuch hat sich gezeigt, dass für die curricular individualisierte Leistungseinschätzung in der Regel entweder der Lehrplan der Grund- oder der weiterführenden Schule (in einzelnen Fächern durchaus verschiedene Klassenstufen für ein und denselben Schüler) herangezogen werden. Dass beide Lehrpläne benötigt werden, ist eher in den ersten Jahren nach dem Übertritt von der einen in die andere Schulart der Fall. Das im Einzelfall erläuterte Vorgehen ist in der nebenstehenden Abb. 8 zusammengefasst.

Warum ist nun in Abb. 8 neben der Verbalbeurteilung auch eine Note vorgesehen – für die Qualität der Tätigkeiten im Lernprozess und für die Qualität des Produktes, die sich doch gleichfalls verbal einschätzen lassen? Zwar nehmen am Schulversuch auch einige Schulen teil, in denen alle Schüler/innen Verbal-einschätzungen statt Noten erhalten. In den meisten Schulen, die am Schulversuch teilnehmen, stellten Noten jedoch bislang die dominierende Form der Leistungseinschätzung dar. Lediglich Schüler/innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen

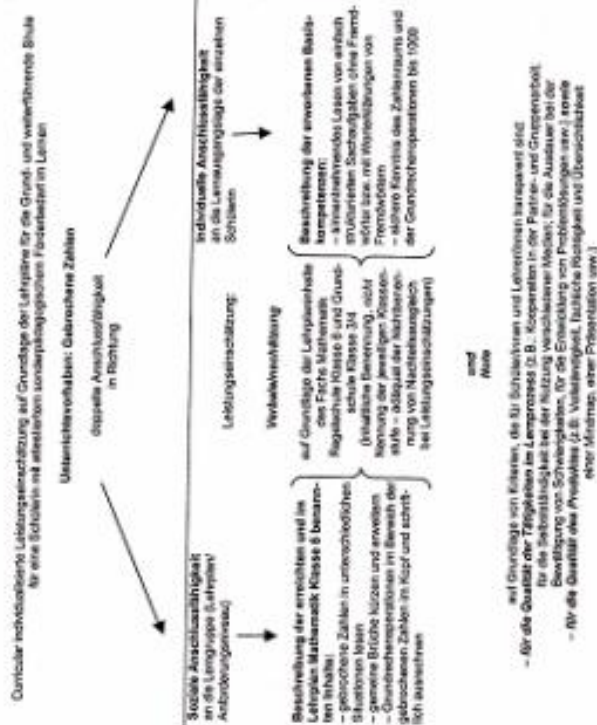


Abb. 8: Beispiel für curricular individualisierte Leistungseinschätzung auf Grundlage des Modells der doppelten Anschlussfähigkeit

oder in der geistigen Entwicklung erhalten Verbal-einschätzungen. Diese unterschiedlichen Formen der Leistungseinschätzung wirken diskriminierend – etwa dann, wenn Schüler/innen ohne Förderbedarf zu dem Schluss kommen, dass sie (die »normalen« Schüler/innen) Noten und die »anderen« lediglich einen Text erhalten. Für Schüler/innen ohne attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf ist nun jedoch mit dem Inkrafttreten der neuen Thüringer Schulordnung auch eine neue Situation eingetreten: Ihre Noten sind ab sofort durch verbale »Bemerkungen zur Lernentwicklung« zu ergänzen. Da nun Schüler/innen ohne Förderbedarf durch die Kombination von Note und verbaler Einschätzung bewertet werden, ist diese Kombination aus Note und Verbal-einschätzung im Schulversuch auch für Schüler/innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen gewählt worden, um potenzielle Diskriminierungen zu vermeiden. Diese Schüler/innen erhalten, wie in Abb. 8 gezeigt, eine Verbal-einschätzung für den erreichten Lernstand sowie eine Note für die Qualität der Tätigkeiten im Lernprozess und für die Qualität des Produktes (siehe Abb. 8).

dass diese Interessen nicht nur miteinander korrespondieren sondern auch divergieren, trägt zur Komplexität des inklusiven Transformationsprozesses bei, den wir täglich erleben.

Literatur

- Berger, M./Berger, L. (2008): Der Baum der Erkenntnis für Kinder im Alter von 1 bis 16 Jahren. Bremen: Eigenverlag.
- Hollnagel, T. (1977): Unser Montessori-Modell. Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule. München: Kindler.
- Hoyer, P./Korfmacher, E./Podisch, W./Preuss-Lasatz, U./Schold, L. (Hg.) (1993): Zehn Jahre voluntdane Integration. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam in der Grundschule. Frankfurt: AK Grundschule/Grundschulverband.
- Feuer, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kutner, R. (1982): Anmerkungen zum Struktur- und Niveauorientierten Unterricht. In: Probst, Holger: Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis. Beiträge zum gleichnamigen Studentenkongress der Fachgruppe Sonderpädagogik in Marburg 1978. Solms-Oberfeld: Jark-Verlag. S. 29 – 62.
- Sasse, A./Schulz, U. (2013): Differenzierungsmatrix als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch. Bad Berka. Online: www.gu-thue.de/material/beitrag_sasse_schulz_thilm_jahr2013.pdf (Datum der Recherche: 27.05.2014).
- Sasse, A./Schulz, U. (2014): Von der Schülerleistung zur Leistungsbewertung im Gemeinsamen Unterricht – erneuter Zwischenstand in einem Schulversuch. Online: www.gu-thue.de/material/beitrag_sasse_schulz_thilm_jahr2014.pdf (Datum der Recherche: 27.05.2014).
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar: Verlag das netz.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2013): Entwicklungsplan Inklusion. Thüringer Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Artikel 7 und 24). Erfurt.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2014): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Erfurt. Online: www.bildungsplan.uni-jena.de/
- Vahne, R. (Hg.) (1984): Gemeinsam leben – gemeinsam lernen. Behinderte und nichtbehinderte Kinder in der Grundschule. Konzepte und Erfahrungen. Frankfurt: AK Grundschule/Grundschulverband.

Für Lehrer/innen, die Leistungseinschätzungen bislang ausschließlich durch Noten vorgenommen haben, stellt die in der Schulordnung festgeschriebene Verbaleinschätzung in Form von »Bemerkungen zur Lernentwicklung« bereits eine massive Veränderung ihrer professionellen Handlungsrollen dar. Dem hier sich abzeichnenden Entwicklungsbedarf mit Blick auf eine pädagogische Leistungskultur wird in einem Zeitraum zu entsprechen sein, der die Laufzeit unseres Schulversuchs bei Weitem übersteigt. Diese Realität müssen wir anerkennen und deshalb eine kompromissfähige Übergangslösung erreichen, wie sie in Abb. 8 enthalten ist. Das hier abgebildete Vorgehen ist offen für Veränderungsprozesse bei der Leistungseinschätzung: Wenn sich die Kollegien von Schulversuchsschulen in schulischen Entwicklungsprozessen von der Notengebung zugunsten der Verbaleinschätzung zunehmend lösen können, dürfte es keine Schwierigkeit darstellen, auch die Qualität der Tätigkeiten im Lernprozess und die Qualität von Produkten verbal einzuschätzen. Insofern stellt Abb. 8 den Überblick über einen Arbeitsstand dar, der für die Mehrzahl der am Schulversuch beteiligten Kollegien angemessen ist, den einige Kollegien aber auch schon hinter sich gelassen haben.

Als Produkt des Schulversuchs wird gegenwärtig in Kooperation von wissenschaftlicher und pädagogischer Begleitung mit allen Schulversuchsschulen eine Handreichung erarbeitet, in der die Erfahrungen der Schulen sowie die erarbeiteten pädagogisch-didaktischen Handlungsmodelle enthalten sind, die bei der Unterrichts- und Leistungseinschätzung von Schüler/innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und weiterführenden Schule relevant sind. Bei der Erarbeitung einer Handreichung steht die Frage im Mittelpunkt, wie Schulen, die bei der Etablierung des Gemeinsamen Unterrichts unterschiedlich weit vorangeschritten sind, sich dieser speziellen Form von Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung von ihrem je individuellen Stand der Schul- und Unterrichtsentwicklung her widmen können.

In unserem Schulversuch ist uns deutlich geworden, wie viele und wie differenzierte Fragen sich allein bei der Bearbeitung eines Einzelproblems (nämlich der curricularen und leistungsbezogenen Inklusion von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen) stellen. So wie die Unterrichtsvorbereitung für eine heterogene Lerngruppe die Kooperation verschiedener Pädagog/innen verlangt, so sind die Entwicklungsaufgaben im inklusiven Transformationsprozess des Schulsystems nur durch die Kooperation der verschiedensten Akteure zu bewältigen: durch Schüler/innen und ihre Eltern, durch die Praktiker/innen in den Schulen, durch Vertreter/innen von Wissenschaft, Schulverwaltung, Kommunal- und Landespolitik und durch die Medien. Dass alle hier genannten Akteure sich mit je eigenen Vorerfahrungen und Interessen im Feld der Inklusion bewegen und

8.5a :

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

8.5b :

Sasse, Ada/Schulzeck, Ursula (2014): Von der Schülerleistung zur Leistungsbewertung im Gemeinsamen Unterricht – erneuter Zwischenstand in einem Schulversuch. In: Jantowski, Andreas/Möllers, Rigobert (Hrsg.): Unterricht im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Standardorientierung. Bad Berka, 2014 (S. 38-57)

Andreas Jantowski (Hrsg.)

Thillm.2013 –

Gemeinsam leben. Miteinander lernen.

Impulse 58

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 0944-8691

ISBN 978-3-00-040997-4

Bad Berka 2013

1. Auflage

© Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,
Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)

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

E-Mail: institut@thillm.de

URL: www.thillm.de

Redaktion: Rigobert Möllers

Herstellung: Gutenberg Druckerei GmbH Weimar

Titelbild: [iStockphoto.com/Collage_Best](https://www.istockphoto.com/Collage_Best)

Die Publikation wird gegen eine Schutzgebühr von 4 Euro abgegeben.

Inhaltsverzeichnis

Vorworte

Christoph Matschie

Thüringer Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur 7

Andreas Jantowski

*Direktor des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung,
Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)* 8

Ada Sasse und Ursula Schulzeck

*Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts –
zum Zwischenstand in einem Schulversuch* 13

Monika A. Vernooij

*Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion von Kindern mit Lern- und/oder
Verhaltensbeeinträchtigungen* 23

Thomas Rauschenbach

*Zwischen Mangel und Modernisierung – Anmerkungen zur Zukunft des Personals
in der Frühpädagogik* 44

Christiane Meiner

*Kinderarmut und Inklusion. Das Bildungspaket als Strategie zur Verringerung von
Ausgrenzungsmechanismen aus dem schulischen Alltag?* 50

Ingrid Karlegger und Rudolf Meraner

Inklusive Bildung in der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol 70

Will Lütgert

*Omnes omnia omnino: Allen alles in allseitiger Weise – Reformpädagogische Wege zur
Inklusion* 86

Andreas Jantowski

*Inklusion in der Lehrerbildung – Herausforderungen an das Berufsbild und die
Lehrerbildung* 97

Martin Seelig

*Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention als rechtliche Grundlage der inklusiven
Bildung in Thüringen – ein Überblick* 111

<i>Gabriele Pollack</i> Herausforderung Inklusion – Ansprüche an Schulleitungen in Thüringen	115
<i>Viola Sommer</i> Berufsorientierung im Rahmen der „Initiative Inklusion“ – Gelingensbedingungen für Übergänge von der Schule in das Arbeitsleben für Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf	123
<i>Helga Hämmerling und Manuela Metscher</i> Impulsbeispiel für inklusives und sprachenübergreifendes Lernen im Deutsch- und Englischunterricht	131
<i>Manuela Metscher</i> Lesekompetenz als Voraussetzung für Partizipation	143
<i>Peggy Katelhön</i> Besonderheiten des mehrsprachigen Schrifterwerbs	148
<i>Elke Michalek</i> Heterogenität in der Lehrerfortbildung – Fach Sport	164
<i>Marina Chernivsky</i> Von BIAS zum Perspektivwechsel: Anti-Bias-Ansatz für Multiplikator_innen	172
<i>Dr. Bärbel Falke, Ulrike Greve, Rosemarie Jobst, Michael Nafe, Heike Scheika, Iris Bösenberg, Kerstin Herrmann und Heide Zschweigert</i> Inklusion als Thema der Zweiten Phase der Lehrerbildung / Individuelles Lernen im Vorbereitungsdienst professionalisieren	186
<i>Frieder Harz</i> Mit biblischen Erzählungen „Wert-Volles“ für Leben und Zusammenleben entdecken	204
<i>Gloria Hempel</i> Das Projekt SELF	220
<i>Matthias Ritter und Wolfgang Melzer</i> Start der Thüringer Gemeinschaftsschulen. Erste Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung	234
<i>Ursula Behr, Michael Fothe, Gabor Meißner, Matthias Müller, Claudia Strödter und Kinga Szücs</i> Abiturprüfungen in den Fächern Mathematik und Informatik – betrachtet aus der Perspektive der Fachdidaktiken	248

<i>Klaus P. Jantke</i> Digitale Assistenten für Schüler und Lehrer	264
<i>Dirk Drews und Uwe Klemm</i> Unterstützung von Lernen-durch-Lehren-Szenarien in E-Learning-Sequenzen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen	275
<i>Christiane Bernuth</i> Zugänge außerschulischer Bildungsangebote am Beispiel sportpädagogischer Projekte der Deutschen Soccer Liga e.V.	283

Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch

Im Jahr 2009 startete in Thüringen der Schulversuch „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“. Dieser Schulversuch hat eine längere Vorgeschichte. Sie beginnt mit der Novellierung des Thüringer Schulgesetzes und der nachgeordneten Rechtsvorschriften im Jahr 2003. Bis zu diesem Zeitpunkt war der gemeinsame Unterricht in Thüringen lediglich für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich, die „zielgleich“ lernen, also den schulischen Ansprüchen der Grund- und weiterführenden Schulen entsprechen konnten. Der weitaus größten Gruppe der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – im Lernen und in der geistigen Entwicklung – blieb der Weg in den gemeinsamen Unterricht bis zu diesem Zeitpunkt verschlossen. Denn sie werden nicht zielgleich, sondern „zieldifferent“, d.h. nach je eigenen Lehrplänen – für den Bildungsgang Lernen bzw. für den Bildungsgang geistige Entwicklung – unterrichtet. Mit der Novellierung des Thüringer Schulgesetzes im Jahr 2003 entfiel diese Differenzierung in rechtlich zulässige zielgleiche und rechtlich unzulässige zieldifferente Integration. Seither sind die Grund- und weiterführenden Schu-

len der *erste* Lernort für alle Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf; unabhängig davon, ob sie zielgleiche oder zieldifferente Lerner/innen sind: Nur wenn auch bei gründlicher und vorausschauender Planung die erforderlichen Voraussetzungen für die wohnortnahe inklusive Beschulung nicht geschaffen werden können, kommt eine Beschulung in der Förderschule in Betracht. In der „Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung (in der Fassung vom 6. April 2004)“ heißt es in §8 hierzu: *„Im gemeinsamen Unterricht lernen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit Schülern der Grundschule und den zum Haupt- und Realschulabschluss, zum Abitur oder zu den Abschlüssen der berufs-bildenden Schulen führenden Schularten. Ziel des gemeinsamen Unterrichts ist das Erreichen des von dem jeweiligen Schüler besuchten Bildungsgangs.“* (Hervorh. A.S./U.Sch.)

1. Der Anlass des Schulversuchs

Im Schuljahr 2003/04 wurden die ersten Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen und in der geistigen Entwicklung in staatliche Grundschulen eingeschult. Seither hat sich in Thüringen ein komplexes System inklusiver Unterstüt-

zung und Beratung etabliert (vgl. Rusche/Brier 2011). Der bis heute virulente Fortbildungsbedarf aller beteiligten Professionen (Grundschul- und Förderschullehrer/innen, sonderpädagogische Fachkräfte, Erzieherinnen, Integrationshelfer und Schulbegleiter) zeichnete sich schon 2003/04, im ersten Schuljahr der nun auch „zieldifferenten Integration“, deutlich ab: Lehrer/innen aller Schularten hatten wenig Erfahrungen in der Planung, Gestaltung und Reflexion dieses zieldifferenten Unterrichts; in der Teamarbeit und in der kollegialen Fallberatung; in der differenzierten Lernstanderhebung und bei der Bewertung der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In den seit 2004 am Thillm jährlich stattfindenden „Zehn integrations-/inklusionspädagogischen Fortbildungsmodulen“ sind diese thematischen Schwerpunkte nach wie vor präsent (vgl. Sasse/Schulzeck 2012). Gleichwohl hat der zieldifferente gemeinsame Unterricht an vielen Thüringer Schulen erfolgreich Einzug gehalten. Die Gruppe der ersten Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, die im Schuljahr 2003/04 in die Grundschule aufgenommen wurde, wird in Kürze ihre Schullaufbahn im gemeinsamen Unterricht der Regelschule abschließen. Lehrer/innen der verschiedenen Schularten haben im vergangenen Jahrzehnt gemeinsam mit schulischen und außerschulischen Partnern wirksame pädagogische Konzepte und Handlungsstrategien entwickelt, die zu einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur wirksam beitragen.

Diese Lehrer/innen können nun im zieldifferenten Unterricht immer wieder die folgende interessante Beobachtung machen: Schüler/innen mit sonderpädagogischem

Förderbedarf im Lernen kommen im gemeinsamen Unterricht mit anderen und auch mit weitreichenderen Bildungsangeboten als in der Förderschule in Kontakt. Sie haben alltäglich viele Gelegenheiten, um nicht nur *mit*, sondern auch *von* den Mitschüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu lernen. Sie können ihre Mitschüler/innen nicht nur von Beginn an beim Lesen- und Schreibenlernen, beim Experimentieren, beim Bearbeiten mathematischer Probleme, beim künstlerischen Gestalten usw. beobachten; sie werden auch selbst in diese Tätigkeiten involviert. Bildungsangebote, die in Förderschulen zu einem wesentlich späteren Zeitpunkt bzw. in elementarer Form angeboten werden, gehören im gemeinsamen Unterricht von Beginn an selbstverständlich dazu. Auch die alltägliche Kommunikation mit den Mitschüler/innen trägt dazu bei, dass Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen ihre Entwicklungspotentiale umfassend ausschöpfen können. In diesem Kontext gelangen für sie Bildungsinhalte, Lerngegenstände und Kompetenzen in die „Zone der nächsten Entwicklung“, die für die entsprechende Klassenstufe im Bildungsgang Lernförderung noch gar nicht vorgesehen wären. Es entsteht die Situation, dass Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen in einigen oder sogar in der überwiegenden Zahl der Fächer nicht mehr nach dem Lehrplan des Bildungsgangs Lernförderung, sondern nach dem Lehrplan der Grund- oder weiterführenden Schule unterrichtet und bewertet werden können. Aber dies ist nach den derzeitigen schulrechtlichen Bestimmungen nicht möglich, heißt es doch in § 8 der „Thüringer Verordnung über den sonderpädagogischen Förderbedarf“ (s. o.): „Ziel des gemeinsamen Unterrichts ist das

Erreichen des von dem jeweiligen Schüler besuchten Bildungsgangs.“

Ein Festhalten an dieser Vorgabe würde bedeuten, den Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen bildungsbiographische Perspektiven vorzuenthalten. Wenn sich nun die pädagogische Praxis an diesem Punkt entscheidend verändert und weiterentwickelt hat, sind Nachjustierungen in den gesetzlichen Grundlagen erforderlich. Hier sind zwei Möglichkeiten vorstellbar: *Zum einen* ist es denkbar, die Unterrichtung und Bewertung der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen – je nach pädagogischem Ermessen – nach *zwei* Lehrplänen (dem der Grund- bzw. weiterführenden Schule sowie dem des Bildungsgangs Lernförderung) vorzunehmen und dies im Zeugnis entsprechend auszuweisen. Die Folge einer solchen Möglichkeit wäre jedoch vermutlich eine erhebliche Konfusion: auf Seiten der Lehrer/innen, der Eltern, der Schüler und der nachschulischen Institutionen, die auf der Grundlage des Zeugnisses über die weitere Ausbildungsperspektive der/des Jugendlichen gemeinsam entscheiden. *Zum anderen* besteht die Möglichkeit, auf einen eigenen Lehrplan im Bildungsgang Lernförderung zu verzichten und die Unterrichtung und Bewertung der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen grundsätzlich auf der Grundlage der Lehrpläne für die Grund- und weiterführenden Schulen vorzunehmen. Hier setzt der Schulversuch „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ an: Die im Schulversuch zu bearbeitende Entwicklungsaufgabe besteht darin,

ein Modell für die Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht für heterogene Lerngruppen zu entwickeln, das zugleich eine geeignete Grundlage für transparente Leistungsbewertung sein kann.

Für dieses Vorgehen spricht, dass „‘Lernbehinderung‘ kein bestimmtes Merkmal des einzelnen Kindes (ist). Dies sind Kinder, die in ihrer Entwicklung verzögert sind ... Sehr häufig sind es Kinder, die in einer schwierigen sozialen Situation leben“, so Jutta Schöler (2009, 153). Und Johannes Mand (2009, 366) empfiehlt, für diese Schüler/innen „im Gemeinsamen Unterricht vor allem auf Sozialformen und Handlungsmuster zu setzen, in denen“ sie „auf unterschiedliche Weisen und verschiedenen Niveaus am gleichen Thema arbeiten können“. In dieser Sichtweise von Johannes Mand ist also nicht in erster Linie ein besonderer Lehrplan, sondern sind zuallererst differenzierte Unterrichtsformen erforderlich, um Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht pädagogisch wirksam zu unterstützen.

2. Die theoretischen Grundlagen des Schulversuchs

Dieser Position folgt nun seit 2009 der Thüringer Schulversuch „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“. Die Gründe für diese Entscheidung liegen auch in den Thüringer Lehrplänen selbst. Denn ein Vergleich der Lehrpläne für die Klassen 3 und 4 der Grundschule sowie für den Bildungsgang Hauptschule mit dem Lehrplan des Bildungsgangs Lernförderung verdeutlicht,

dass formale Differenzen erheblich sind; inhaltliche Differenzen jedoch deutlich geringer ausfallen: Beispielsweise werden einzelne Unterrichtsfächer im Bildungsgang Lernförderung anders gegliedert und benannt als im Bildungsgang Grundschule oder im Bildungsgang Hauptschule; die inhaltlichen Parallelen sind jedoch nicht zu übersehen. Wie sollte es auch anders sein – Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen sind nicht grundsätzlich andere Schüler/innen, sondern sie sind Kinder und Jugendliche wie alle anderen auch, benötigen jedoch zum Lernen mehr Zeit und gezieltere Unterstützung. Auch für sie gilt: Kein Bildungsinhalt, kein Thema, kein Lerngegenstand ist für sie weniger geeignet als für alle anderen Kinder und Jugendlichen.

Weil diese Schüler/innen aber auf ein anderes pädagogisches Zeitmanagement, auf differenzierte Zugänge zu den unterschiedlichsten Lerngegenständen, auf vielfältige Übungs- und Anwendungssituationen angewiesen sind, benötigen die Lehrer/innen differenzierte Modelle der Unterrichtsplanung und der Leistungsbewertung, um den besonderen Bedürfnissen der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen der Lehrpläne der Grund- und Regelschule angemessen entsprechen zu können. Hier liegt ein wesentlicher Grund dafür, warum gemeinsamer Unterricht aus Perspektive der Lehrer/innen als komplexe Herausforderung angesehen wird: Sie wissen um die Notwendigkeit des differenzierten Unterrichts; ihnen ist der Anspruch, „jeden Schüler da abzuholen, wo er steht“, wohlbekannt. Unklarheit besteht aber darüber, wie dieser Anspruch eingelöst werden kann. Diese Unklarheit besteht nun nicht allein auf Seiten der pädagogischen Praxis, sondern auch auf Seiten der Erziehungswissenschaften und insbesondere auf Seiten der Fachdidaktiken.

Wie komplex und voraussetzungsreich die Planung binnendifferenzierten Unterrichts ist, hat der Marburger Erziehungswissenschaftler Reinhard Kutzer (1982, 32) schon vor dreißig Jahren wie folgt beschrieben: „Die entscheidenden Fragen“ bestehen seiner Auffassung nach darin,

„welches Ziel
aus welchem Grunde
zu welchem Zeitpunkt
bei welchen Schülern
über welche Inhalte
mit welcher Methode zu erreichen ist,
wie die objektiven Lernanforderungen
und die subjektiven Lernvoraussetzungen
zu ermitteln sind,
welcher Art die Zusammenhänge zwischen
den Entscheidungsfeldern und
den Bedingungsfeldern sind und
welche Beziehungen zwischen dem
Richtziel und dem Ziel des konkret zu
planenden Unterrichts existieren ...“

Die Sichtung der damals vorliegenden didaktischen Konzepte bündelte er (Kutzer 1982, 35) mit der folgenden Schlussfolgerung: „Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Konzepte dort ihren Schlusspunkt setzen, wo für den Praktiker die entscheidenden Probleme beginnen.“

Kutzer stellte sich selbst die oben genannten Fragen nicht im Rahmen einer Allgemeinen Didaktik, sondern mit Blick auf den Mathematikunterricht für Kinder und Jugendliche, die zum damaligen Zeitpunkt als „lernbehindert“ bezeichnet wurden. Er ging davon aus, dass diesen Schüler/innen der Erwerb eines umfassenden Zahl- und Operationsverständnisses prinzipiell möglich sei – sofern ihre Lernvoraussetzungen

sorgfältig erhoben und bei der Planung pädagogischer Angebote angemessen berücksichtigt werden. Die von Kutzer für den Lernbereich Mathematik schließlich vorgelegte „Struktur-Niveau-Theorie schulischen Lernens“ basiert auf der Einsicht, dass eine angemessene „Lernorganisation nicht möglich ist, wenn lediglich die inhaltliche Seite ... berücksichtigt wird, vielmehr ist das Lernen immer zugleich auch durch die Variablen ‚Niveau der Bewältigung‘ und ‚Lernart‘“ der Schüler/innen „mitbestimmt“ (Kutzer 1982, 38). Kutzer nimmt somit zweierlei in den Blick: Die sachlogische *Struktur* des Lerngegenstands und das *Niveau*, auf dem sich Lernende mit diesem Lerngegenstand auseinandersetzen. Auf der Basis empirischer Untersuchungen mathematischer

Lernprozesse bei Schüler/innen mit Lernbehinderungen entwickelte Kutzer schließlich ein für binnendifferenzierten Unterricht im Fach Mathematik hervorragend geeignetes Konzept und veröffentlichte bis in die 90-er Jahre hinein Materialien für die Hand der Schüler/innen und der Lehrer/Innen. Grundlage dieses Unterrichtskonzeptes sind sogenannte „Lernstrukturgitter“, in denen – entwicklungspsychologisch basiert – der Lernweg von Schüler/innen zu konkreten mathematischen Lernprozessen beschrieben wird. Diese Lernstrukturgitter bilden sowohl die Struktur (d. h. die wachsende Komplexität des Lerngegenstands) als auch das Niveau (der Kognitionen des jeweils Lernenden) ab:

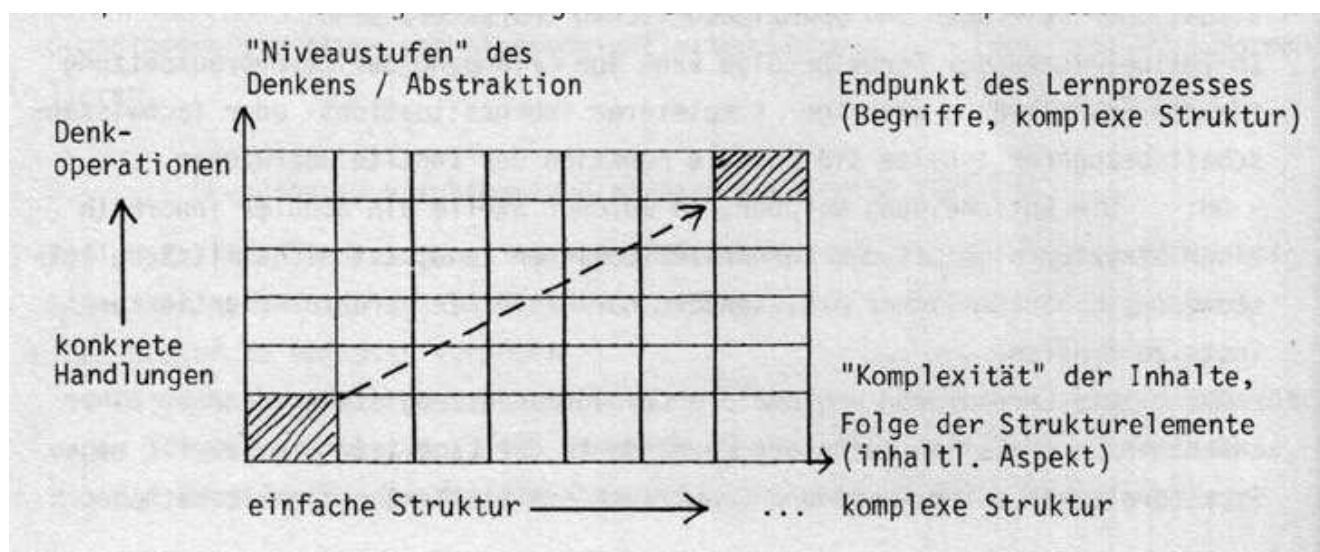


Abb. 1: Lernstrukturgitter (aus: Kutzer 1982, 40)

Die von Kutzer und seinen Mitarbeiter/innen entwickelten Lernstrukturgitter für den Lernbereich Mathematik sind empirisch basiert: Sie enthalten Informationen darüber, welche Komplexitäten und welche Lernniveaus entwicklungslogisch aufeinander aufbauen. Deshalb sind diese Lernstrukturgitter sowohl für die Lernstanderhebung

als auch für die Bestimmung der nächsten möglichen Lern- und Entwicklungsschritte geeignet. Diese enge Verknüpfung von Diagnostik und Förderung ist ein zentraler Vorteil des Struktur-Niveau-orientierten Unterrichts, der für das Fach Mathematik schließlich von Kutzer und seinen Mitarbeiter/innen für die Klassenstufen 1 bis 6 unter

dem Titel: „Mathematik entdecken und verstehen“ entwickelt wurde und deshalb für binnendifferenzierten Unterricht für alle Schüler/innen geeignet ist: für besonders kompetente und schnell lernende, aber auch für gravierend entwicklungsverzögerte Kinder und Jugendliche.

Zum Start des Thüringer Schulversuchs im Jahr 2009 diskutierten die pädagogische Begleitung (Viola Helm) und die wissenschaftliche Begleitung (Ada Sasse/Ursula Schulzeck) verschiedene, potentiell geeignete Modelle der Unterrichtsplanung und der Leistungsbewertung für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, die im Schulversuch nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule zu unterrichten und zu bewerten sind. Es bestand Konsens darin, dass in einem ersten Schritt Modelle der Planung und Reflexion von Unterricht; in einem zweiten Schritt Modelle der Leistungsbewertung zu entwickeln sind. Nun, nach der „Halbzeit“ im Schulversuch, steht die Entwicklung von Modellen der differenzierten Leistungsbewertung an. Die bisherigen Erfahrungen in der Modifikation der Lernstrukturgitter von Kutzer als „Differenzierungsmatrizen“ zur Planung von Unterricht in allen Unterrichtsfächern und Klassenstufen an den Schulversuchsschulen soll nun dargestellt werden.

3. Differenzierungsmatrizen als Planungsinstrumente im Schulversuch

Während sich für den Lernbereich Mathematik entwicklungspsychologisch basierte Modelle schulischen Lernens wegen der klaren Struktur der fachlichen Inhalte gut erarbeiten lassen, ist die Ausgangslage für andere Lernbereiche und Unterrichtsfächer weniger eindeutig. So existieren zwar auch

im Lernbereich Deutsch Entwicklungsmodelle (z.B. Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs; Lesekompetenzmodelle); aus ihnen lassen sich jedoch nicht in gleicher Weise empirisch basierte Lernstrukturgitter „ableiten“. Die im Kontext der internationalen Schulleistungsstudien PISA und IGLU verwendeten Kompetenzmodelle liegen nur für wenige Lernbereiche vor und sind zudem als Instrumente empirischer Forschung und nicht als didaktische Modelle für die Unterrichtsentwicklung oder als Instrumente der individuellen Lernstanderhebung konzipiert worden. Bildungsstandards enthalten schließlich normative Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche in ihrer Schullaufbahn erwerben sollen. Diese normativen Vorstellungen beziehen sich auf den abstrakten „Durchschnittsschüler“ und geben ebenfalls keine Hinweise, wie didaktische Differenzierungen in heterogenen Lerngruppen gestaltet werden können. Und die neue Generation der Thüringer Lehrpläne, die eine klare Kompetenzorientierung aufweist, enthält keine differenzierten Angaben dazu, welche Bildungsinhalte verbindlich „abzuarbeiten“ sind. Diese Lehrpläne beschreiben vielmehr Themenfelder, die eine gute Grundlage für die Ausdifferenzierung schulinterner Lehrpläne darstellen und die Lehrer/innen nicht von der Notwendigkeit gut begründeter didaktischer Entscheidungen suspendieren. In den „amtlichen Papieren“, ganz gleich ob es sich um Bildungsstandards, Kompetenzmodelle oder Lehrpläne handelt, sind also keine expliziten Handlungsanweisungen für die Differenzierung in heterogenen Lerngruppen enthalten. Dieses Differenzierungsvermögen ist Bestandteil der pädagogischen Professionalität und muss deshalb von den Lehrenden erarbeitet werden.

Die an den Schulversuchsschulen (17 Regelschulen und 11 Grundschulen) tätigen Lehrer/innen haben sich hierfür von der Anlage der Lernstrukturgitter inspirieren lassen: Diese Gitterstruktur kann nicht nur als Beschreibungsform für empirisch belegte Entwicklungsschritte genutzt werden, sondern auch als Orientierungsrahmen, um Bildungsinhalte so zu analysieren, dass für alle Lernenden innerhalb einer heterogenen Gruppe passende Lerngelegenheiten vorbereitet werden können. Hier ein Beispiel aus der Montessori-Gemeinschaftsschule Jena zum fächerübergreifenden Projekt „Planeten“ in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe (Klassenstufen 3 und 4), in der auch Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen unterrichtet werden:

In den *Spalten* der Differenzierungsmatrix sind Lernangebote nach ihrer *thematischen Komplexität* geordnet enthalten; die thematische Komplexität nimmt in der Matrix von links nach rechts zu: Zunächst ist nur der Planet Erde von Interesse; sodann weitere Planeten und schließlich (ganz rechts) das gesamte Planetensystem. In den *Zeilen* der Differenzierungsmatrix sind Lernangebote nach ihrer kognitiven Komplexität geordnet enthalten; die kognitive Komplexität nimmt in der Matrix von unten nach oben zu: Zunächst gibt es anschauliche Lernangebote und solche, die mit praktischen Handlungen verbunden sind. Die kognitive Komplexität nimmt zu, indem die Handlungen immer weniger gegenständlich und zunehmend abstrakteren Charakter erhalten. Spalten und Zeilen ermöglichen es somit, Unterrichtsangebote in dreierlei Hinsicht zu differenzieren: Bei der Arbeit an einem thematischen Schwerpunkt ist die Erhöhung nur der thematischen Komplexität oder nur

der kognitiven Komplexität oder aber die Erhöhung der thematischen und zugleich der kognitiven Komplexität möglich. Kommt ein/e Schüler/in mit einem konkreten Lernangebot nicht zurecht, kann gemeinsam mit dem Lernpartner oder der Lehrerin entschieden werden, ob zunächst ein stärker anschauliches bzw. handlungspraktisches und/oder ein thematisch weniger komplexes Angebot gewählt wird.

Beim Ausfüllen der Differenzierungsmatrix verständigen sich die Lehrer/innen also darüber, welche Lernangebote zu einem bestimmten thematischen Schwerpunkt für die gesamte Lerngruppe angeboten werden sollen – und zwar so, dass alle Schüler/innen einen Zugang zum Thema gewinnen und sich auf der Grundlage ihrer individuellen Lernausgangslage bilden können. Die Differenzierungsmatrix bündelt somit die didaktischen Entscheidungen der Lehrer/innen vor dem Beginn des jeweiligen Projektes. Selbstverständlich müssen Lehrer/innen alltäglich auch ohne Differenzierungsmatrix solche didaktischen Entscheidungen treffen: Welches Lernangebot für welche/n Schüler/in angemessen ist; welche Angebote mehr oder weniger komplex sind und mit welchen Materialien die Schüler/innen sich den thematischen Schwerpunkt erarbeiten. Sie müssen sich in ihrem pädagogischen Alltag beständig mit den von Reinhard Kutzer 1982 aufgeworfenen, eingangs benannten Fragen professionell auseinandersetzen. Indem nun diese didaktischen Entscheidungen beim Ausfüllen der Differenzierungsmatrix diskutiert und entschieden werden, erhalten sie Transparenz, und zwar für alle Beteiligten. In die Erarbeitung der Differenzierungsmatrix können selbstverständlich die Interessen und Wünsche der Schüler/innen einfließen. Die Differenzierungsmatrix stellt nun

für die Lehrer/innen die Grundlage für die Schaffung der vorbereiteten Lernumgebung dar: Sie können konkret festlegen, welche Medien und Materialien erforderlich sind, wie sie präsentiert und für die Schüler/innen zugänglich gemacht werden können

und in welchen Sozialformen ihre Nutzung sinnvoll ist.

Zum Beginn des Unterrichtsvorhabens erhält auch jede/r Schüler/in eine Differenzierungsmatrix. So wissen alle Beteiligten

abstrakt	Zeitzone Gradnetz Kontinente Ozeane	Ozonloch Atmosphäre Luftschichten Sonnen- finsternis	Satelliten Mondlandung Raumfahrt	Infos über Planeten Missionen im All Raumfahrt ISS	Galaxien Milchstraße
Symbolische Ebene / Darstellung	ein Abbild der Erde ausmalen / Karte / Ozeane	Schaltjahr Sonne und Zeit (Beziehungen herstellen) Erdumlauf um die Sonne	Gezeiten Ebbe und Flut Einfluss des Mondes auf das Wasser erklären	Kenntnisse über andere Planeten gewinnen	Sternschnuppen Meteoriten Kometen
Vollständig vorstellende Handlung	Erde basteln Styroporkugel	Sonne = Leben auf der Erde Beziehungen zwischen Sonne und Natur (Wachstum...)	Mondphasen: Warum Einzelne Phasen kennen Ein Daumenkino bauen	Größe und Abhängigkeiten von einzelnen Planeten kennen	Sternenbilder am Himmel
teilweise vorstellende Handlung	den Globus als Modell der Erde kennen lernen	Die Beziehungen zwischen Sonne Jahreszeiten, Wärme und Veränderung wahrnehmen (erklären)	Mond Modell (Krater und Meere) Warum leuchtet der Mond?	Modell des Sonnensystems kennen lernen	Polarstern / Kreuz des Südens Bedeutung Wo und wie finde ich sie?
anschaulich/ praktische Handlung	Eigenschaften des Planeten: – Naturbeobachtung – Wetter – Leben auf der Erde	Tag und Nacht beobachten Sonnenaufgang/Sonnenuntergang Planetarium	den Mond beobachten am Tag in der Nacht	andere Planeten kennen und beobachten	Das Planetensystem (Sonnensystem) kennen
	Planet Erde	Sonne / Erde	Mond / Erde	ausgewählte Planeten	Planetensystem / Milchstraße

über die Angebote im Rahmen dieses Vorhabens gut Bescheid. Grundschul- bzw. Regelschullehrer/innen und Förderschullehrer/innen können auf Grundlage der Differenzierungsmatrix klären, wie sie gemeinsam die Verantwortung für die heterogene Lerngruppe im Rahmen dieses Vorhabens übernehmen werden. Die Schüler/innen können in den einzelnen Feldern der Matrix vermerken, wann sie welches Angebot genutzt haben, und dokumentieren ihren individuellen Lernweg durch das Unterrichtsvorhaben, indem sie die entsprechenden Felder durch Pfeile miteinander verbinden. Die Tätigkeitsergebnisse der Schüler/innen und der von ihnen dokumentierte Lernweg durch das Unterrichtsvorhaben sind schließlich Grundlage der verbalen Leistungsbewertung. Weil die Differenzierungsmatrix nicht nur die individuell bearbeiteten, sondern die für alle Schüler/innen potentiell möglichen Lernangebote enthält, kann in diese Leistungsbewertung zweierlei einfließen: Der individuelle Lernfortschritt des Einzelnen – und seine Verortung im Kontext der gesamten Lerngruppe.

4. Ausblick

In den Schulversuchsschulen sind in den vergangenen drei Jahren zahlreiche Differenzierungsmatrizen erarbeitet worden. Diese wie auch weitere Beispiele guter pädagogischer Praxis sowie Materialien zur theoretischen Grundlegung des Schulversuchs können auf der Netzseite der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für Gemeinsamen Unterricht (www.gu-thu.de) unter dem Link „Schulversuch“ abgerufen werden. Als nächste Entwicklungsaufgabe steht nun die Ausdifferenzierung angemessener Formen der Leistungsbewertung an.

Die hierzu bislang erarbeiteten Zwischenergebnisse werden ebenfalls fortlaufend auf der Netzseite veröffentlicht. Als Produkt des Schulversuches wird bis zum Schuljahr 2014/15 eine Handreichung erarbeitet, in der die Erfahrungen der Schulversuchsschulen bei der Unterrichtung und Leistungsbewertung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und weiterführenden Schulen in systematischer Form gebündelt und „umsetzungsgerecht“ veröffentlicht werden. Schon jetzt zeichnet sich in den Schulversuchsschulen eine nächste Aufgabe ab: Auch Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung zeigen im gemeinsamen Unterricht eine dynamische Entwicklung; auch sie sind nicht ausschließlich nach dem spezifischen Bildungsgang zu unterrichten. Auch sie profitieren von Unterrichtsvorhaben, die auf Grundlage der Differenzierungsmatrix geplant und gestaltet werden.

Literatur:

- Kutzer, Reinhard (1982²): Anmerkungen zum Struktur- und Niveauorientierten Unterricht. In: Probst, Holger: Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis. Beiträge zum gleichnamigen Studentenkongress der Fachgruppe Sonderpädagogik in Marburg 1978. Solms-Oberbiel, Jarik-Verlag (29–62)
- Mand, Johannes (2009): Zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit sogenannter Lernbehinderung. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel, Beltz (360–369)

- Rusche, Susanne/Brier, Tina (2011): Gemeinsamer Unterricht in Thüringen. In: Bertelsmann Stiftung/Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen/ Deutsche UNESCO-Kommission/Sinn-Stiftung (Hrsg.): Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung (222–235)
- Sasse, Ada/Schulzeck, Ursula (2012): Das Netzwerk für gemeinsamen Unterricht in Thüringen. In: Gemeinsam leben, 20. Jahrgang, Heft 1, Weinheim, Juventa (44–50)
- Schöler, Jutta (2009): Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim und Basel, Beltz

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

URL: 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 & 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 ... sklavisches 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
Leistungseinschätzung: durch Note/ Verbaleinschätzung (auf Grundlage der Lehrplananforderungen und des individuellen Lernfortschritts)	Leistungseinschätzung bei Nachteilsausgleich: durch Note/ Verbaleinschätzung (auf Grundlage der Lehrplananforderungen und des individuellen Lernfortschritts; ohne Nennung des Nachteilsausgleichs)	Leistungseinschätzung bei pädagogischem Förderbedarf: im betreffenden Fach Verbaleinschätzung des erreichten Lernstands ; ansonsten durch Note/ Verbaleinschätzung (auf Grundlage der Lehrplananforderungen und des individuellen Lernfortschritts)	Leistungseinschätzung im Schulversuch: durch Verbaleinschätzung (Beschreibung des erreichten Lernstandes auf der Grundlage der jeweiligen Lehrplananforderungen von Grund- und Regelschule) 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.)	

	– mit Nachteilsausgleich (gemäß Thüringer Schulordnung §59(5)) Rechtsgrundlage: Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung §28 Nachteilsausgleich erhalten Schüler/innen insbesondere mit massiver Beeinträchtigung der • Sprache • Motorik oder • Sinneswahrnehmung sowie bei schwerer LRS Nachteilsausgleich wird durch die Veränderung der Modalitäten der Leistungserbringung gewährt, z.B. durch: • Zeitverlängerung • Verwendung technischer Hilfsmittel • Mündlich statt schriftlich • Veränderung der Aufgabenform Der gewährte Nachteilsausgleich wird bei der Leistungseinschätzung und auf dem Zeugnis nicht benannt.	– bei besonderen Lernschwierigkeiten (pädagogischer Förderbedarf) Rechtsgrundlage: Thüringer Schulordnung §59(6) Besondere Lernschwierigkeiten werden Schüler/innen attestiert bei : • LRS • Problemen im Rechnen und bei mathematischen Prozessen • Problemen im Verhalten • Chronischen Erkrankungen • Sozialen Problemen • Mehrsprachigkeit Bei besonderen Lernschwierigkeiten wird ein individueller Förderplan erarbeitet.	
 „zielgleich“	 „zielgleich“	 „zielfferent“ <i>(nach den geltenden Lehrplänen)</i>	
		„curricular individualisiert“ <i>(gilt im Schulversuch!)</i>	

 Leistung des Schülers	
 Tätigkeiten im Prozess (z.B.)	 Produkt (z.B.)
• Kooperation in Partner- und Kleingruppenarbeit (Sozialkompetenz) • Selbstständigkeit bei der Mediennutzung z.B. bei der Recherche (Methodenkompetenz) • Ausdauer bei der Bewältigung von Schwierigkeiten und • Entwicklung von Problemlösestrategien (Selbstkompetenz) • ...	• Präsentation • Mindmap • Mündlicher Vortrag • Versuch/ Experiment • Schriftliche Hausarbeit • Buchvorstellung • Klassenarbeit • ...
© Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für den Gemeinsamen Unterricht, Erfurt 2013	

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 „zielfferent“ 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 „zielfferentem“ 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 Anforderungsbereichs, auf denen Schüler/innen den Anforderungen des jeweiligen Lehrplans entsprechen können. Diese auch in Abb. 1 genannten Anforderungsbereichs 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 Handlungsrouinen 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 Lehrplaninhalte. 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 Anforderungsbereichs (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 „hängegeblieben“ 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	5 Das Wappen ohne Anschauung beschreiben	6 Gewässer und Landschaften auf der Karte finden und einzeichnen	7 Sich auf dem Stadtplan von Erfurt zurechtfinden können, wichtige Sehenswürdigkeiten und politische Einrichtungen kennen und finden	8 Landschaften, Gewässer, Städte Flüsse, Autobahnen in die Karte eintragen können	9 Wichtige Verkehrswege auf der Karte einzeichnen
symbolische Handlung	4 Bedeutung der einzelnen Teile des Wappens kennen • Streifen • Sterne • Löwe	5 unterschiedliche Gewässer/Landschaften in Thüringen kennen • 3 verschiedene Flüsse • 3 verschiedene Landschaften • Stauseen	6 Aufgaben der Landeshauptstadt kennen einige politische Einrichtungen kennen (Landtag, Ministerien..)	7 Gotha, Weimar, Eisenach, Gera auf der Karte finden, Nachbarländer kennen und richtig eintragen	8 Wichtige Verkehrswege auf der Karte finden
vorstellende Handlung	3 das Wappen an unterschiedlichen Stellen wiederfinden und wiedererkennen	4 Oberflächenmodelle • Erfurter Becken • Thüringer Wald Gewässer nachzeichnen	5 Erfurt auf der Karte finden und einzeichnen Bezeichnung des Flusses	6 Jena und Erfurt auf der Karte finden	7 Verkehrswege (Autobahnen, Zugverbindungen) kennen
teilweise vorstellende Handlung	2 einzelne Teile des Wappens kennen	3 Saaleverlauf auf der Karte nachzeichnen Rennsteiglied Saale Lied	4 Sehenswürdigkeiten in Erfurt kennen • Dom • Alter und Größe der Stadt	5 Himmelsrichtungen wiederholen	6 Wichtige Firmen in TH und ihre Produkte
anschaulich praktisch	1 ausmalen, richtige Farbe wählen	2 die Saale als Teil der Stadt Jena entdecken (Paradies, Spaziergang am Fluss...) den Thüringer Wald erfahren	3 Exkursion in die Landeshauptstadt	4 Umriss von Thüringen nachzeichnen Thüringen Puzzle	5 Etwas aus Thüringen essen, sehen, fühlen
	<i>Landeswappen</i>	<i>Landschaften</i>	<i>Erfurt</i>	<i>Kartenarbeit</i>	<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:

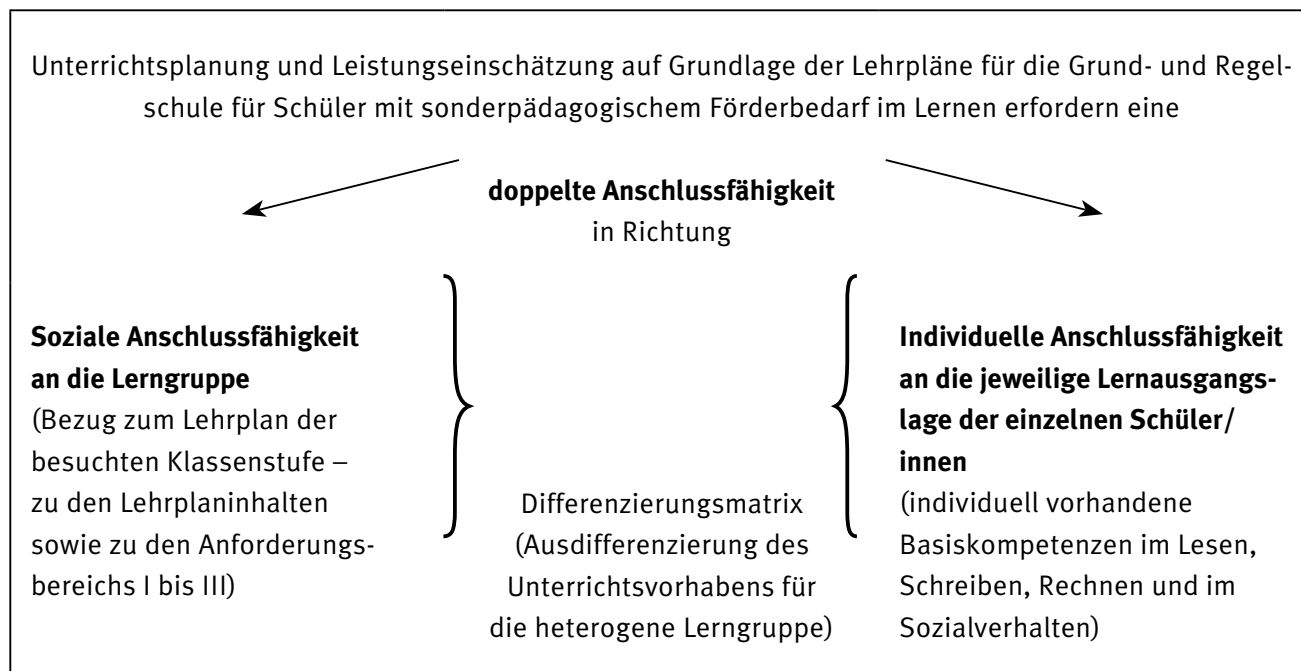


Abb. 3: Modell der doppelten Anschlussfähigkeit von Unterrichtsplanung und Leistungseinschätzung

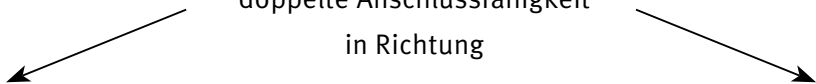
Wenn sehr unterschiedlich schnell lernende und sehr verschieden kompetente Schüler/innen gemeinsam lernen und sich ihre Lernprozesse auf eine gemeinsame Bildungsvorstellung (also auf einen gemeinsamen Lehrplan) beziehen sollen, dann ist für die Unterrichtsplanung und die Leistungseinschätzung eine doppelte 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 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)

Individuelle Anschlussfähigkeit

an die Lernausgangslage der
einzelnen Schülerin

Leistungseinschätzung:

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 Leistungseinschät-

zung 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 zu den Thüringer Lehrplänen 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

8.6 Beispiele der im Schulversuch entwickelten Zeugnisgestaltung

ZEUGNIS

Regelschule



Name: _____ Vorname: _____ get _____

Schuljahr: 2014/2015 1. Halbjahr/Schuljahr* Klasse: 08 a

Leistungen

PFLICHTBEREICH

Deutsch	Kurs --	ausreichend	Geografie	befriedigend (indiv.)
Englisch	Kurs --	befriedigend (indiv.)	Geschichte	ausreichend (indiv.)
1. Fremdsprache		-----	Sozialkunde	ausreichend (indiv.)
2. Fremdsprache		-----	Evangelische Religionslehre/Ethik*	befriedigend
Mathematik	Kurs I	ausreichend (indiv.)	Kunsterziehung	befriedigend
Technisches Werken		-----	Musik	ausreichend
Mensch-Natur-Technik		-----	Sport	gut
Biologie		mangelhaft (indiv.)		
Chemie		ausreichend (indiv.)		
Physik	Kurs --	ausreichend		
Astronomie		-----		

PROFILBEREICH

Wirtschaft-Recht-Technik	gut	Natur und Technik	gut
-----	-----	Wahlpflichtfach	
Wahlfach			

MITARBEIT UND VERHALTEN

Mitarbeit	befriedigend	Verhalten	befriedigend
-----------	--------------	-----------	--------------

██████████

wurde in den Fächern Physik, Religion, Kunst, Musik, Sport, Wirtschaft- Recht- Technik sowie Natur-
Technik nach dem Bildungsgang der Regelschule ohne Einschränkungen, d.h. curricular nicht individualisiert
unterrichtet. In den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Geografie, Geschichte, Sozialkunde und Chemie
wurde er nach dem Bildungsgang der Regelschule curricular individualisiert unterrichtet. Der individuelle
Lernfortschritt wird in der verbalen Beurteilung beschrieben. Die Beurteilung ist Anlage des Zeugnisses.

A graph is plotted on a set of horizontal lines. The graph consists of a single straight line that starts at the origin (0,0) and extends upwards and to the right, passing through approximately (10, 10). The line has a constant positive slope of 1.

1 Stunden (davon 0 unentschuldigt)

10.07.2015

Schulleiter/in*

Klassenlehrer/in*

* Nichtzutreffendes streichen

Notenstufen: sehr gut - 1, gut - 2, befriedigend - 3, ausreichend - 4, mangelhaft - 5, ungenügend - 6

Kurs I - Anforderungsprofil Hauptschulabschluss/Kurs II - Anforderungsprofil Realschulabschluss

Anlage zum Zeugnis¹

Name: [REDACTED] Vorname: _____ geb.: _____

Schuljahr: 2014/2015 ~~1. Halbjahr~~/Schuljahr*

Leistungseinschätzung:

Englisch

_____ wurde im Fach Englisch in einer Lernfördergruppe unterrichtet. Die Unterrichtsinhalte orientierten sich sowohl am regulären Lehrwerk English G21 D4 als auch am Förderschulmaterial Klick. Im zweiten Schulhalbjahr wurden die Themen: California, shopping, electronic media und healthy food behandelt. _____ war in der Lage sich auf Englisch vorzustellen. Hochfrequente Phrasen konnte er selbstständig wiedergeben. Die korrekte Aussprache gelang ihm meist sicher. _____ verstand deutlich artikuliert Fragen und Aufforderungen auf Englisch. Er war in der Lage nichtsprachlich und sprachlich auf diese zu reagieren. Er hat ein globales Textverständnis und konnte einige Detailinformationen aus Texten herausfiltern. _____ konnte bekannte englische Wörter schreiben. Das selbstständige Verfassen von Sätzen und kleinen Texten gelang ihm unter Vorgabe der Satzanfänge und/ oder weiterer Satzteile. _____ konnte sich bekannte Wörter und Sätze selbstständig erlesen. Er erschloss den Sinn einzelner Sätze schon recht sicher. Die Sinnerfassung ganzer Texte gelang ihm unter erhöhtem Zeitaufwand und mit Hilfe des Wörterbuchs befriedigend. _____ verwendete das simple present in bejahten Aussagesätzen. Zur Formulierung von verneinten Aussagesätzen benötigte er meist noch zusätzliche Hinweise. Die Bildung von Fragen wurde im Unterricht nach einer sukzessiven Schrittfolge erarbeitet. War diese Schrittfolge vorgegeben, so ordnete _____ meist die Satzteile richtig zu und bildete adäquate Fragen. Die Fragewörter what, where, when, who, why und how sind ihm geläufig. Study skills: Nach Vorgabe der verschiedenen Kategorien fertigte _____ mit wenig Hilfe eine mind map an. Informationen recherchierte er selbstständig und gewissenhaft. _____ ist in der Lage das zweisprachige Wörterbuch ohne Hilfe zu benutzen.

Chemie

¹ im Rahmen des Schulversuchs "Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule" Organisationsverfügung vom 01.08.2009 Laufzeit 31.07.2015; Gz. 3A2/5035

Name: _____ Vorname: _____ geb.: _____

Im 2. Schulhalbjahr beschäftigte sich der Schüler in Bezug auf das Thema "Hydroxide" mit deren Eigenschaften, mit basischen Lösungen und den Nachweis basischer Lösungen. Verhaltensweisen im Umgang mit Hydroxiden wurden abgeleitet. Ihm wurde hierzu eine differenzierte Leistungskontrolle gereicht, die er mit ausreichenden Leistungen absolvierte. führte motiviert Experimente in Partnerarbeit durch und beachtet die erlernten Sicherheitsvorkehrungen. Das Protokollieren gelang ihm mit Hilfe befriedigend. Im Stoffkomplex "Säuren" erlernte einige Formeln sowie die Eigenschaften saurer Lösungen und deren Nachweis. Verhaltensweisen im Umgang mit sauren Lösungen wurden abgeleitet und die Bedeutung der Neutralisierung thematisiert. Waren konkrete und eindeutige Fragen zu einem Fachtext gestellt, konnte durch sinnerfassendes Lesen Einzelfakten herauslösen. Das Ableiten chemischer Zusammenhänge gelang ihm kaum selbstständig.

Geografie

konnte seine guten Leistungen vom 1. Schulhalbjahr bestätigen. Er beschäftigte sich intensiv mit den Ländern China, Japan, Indien und der Großregion Südostasien. Er bemühte sich topografische Objekte von China mit Hilfe des Atlases zu bestimmen und in eine stumme Karte einzutragen, benötigte gelegentlich dabei Unterstützung und mehr Zeit. Während der Erarbeitungsphase zum Thema "Besonderheiten der chinesischen Bevölkerung" zeigte er sich sehr aktiv. Er konnte jedoch sein erworbenes Wissen nur wenig in der schriftlichen Leistungskontrolle anwenden. Auch das Zeichnen einer Bevölkerungspyramide mit Hilfe einer Methodenkarte fiel nicht leicht. Einen Langzeitauftrag (Länderanalyse zu einem südostasiatischen Staat) erledigte er fristgerecht mit sehr gutem Leistungsergebnis. Gute Fähigkeiten zeigte er bei der Recherche im Internet und Lexikon und im Umgang mit dem PC. Mitarbeit im Unterricht war sehr aktiv, besonders bei einem für ihn interessanten Thema - die Rolle der Frau in Indien. Wünschenswert ist eine Verbesserung seiner schriftlichen Arbeiten im Hefter.

Mathematik

Das 2. Schulhalbjahr begann mit der Berechnung von Prozentaufgaben. lernte über den Dreisatz Berechnungen zum Grundwert, Prozentwert und -satz durchzuführen. Bei konsequenter Anwendung der erlernten Lösungsstrategie war es möglich, auch Anwendungsaufgaben befriedigend zu lösen. Problematisch gestalteten sich Aufgaben zum vermehrten und verminderten

Name: _____ Vorname: _____ geb.: _____

Grundwert. Obwohl es _____ rein lesetechnisch möglich war den Inhalt des mathematischen Textes zu verstehen, fiel es ihm schwer die richtige Operation abzuleiten. In der Stoffeinheit "Zinsrechnung" ging _____ vom Dreisatz zum Kreuzprodukt über. Es bereitete ihm Mühe, sich die notwendigen Formeln (Jahres- und Tageszinsen, Kapital) einzuprägen. Das Umstellen der Formeln nach der gesuchten Größe gelang ihm kaum selbstständig. Trotz des Angebotes der Partner- oder Gruppenarbeit wählte _____ die selbstständige Schülerübung. Im Stoffkomplex "Geometrische Figuren" beschäftigte sich der Schüler u.a. umfänglich mit dem Kreis. Er lernte die Formeln zur Umfangs- und Flächenberechnung kennen und benutzte nach Aufforderung das Tafelwerk. Das selbstständige Lösen von Sachaufgaben scheiterte oftmals an oberflächlicher Arbeitsweise, fehlender Anwendung vermittelter Lösungsstrategien und Flüchtigkeitsfehlern. Bei der Lösung praktischer Anwendungsaufgaben (Schulhof) beteiligte sich _____ interessiert und motiviert.

Deutsch

_____ bewältigte durch entsprechende Differenzierungsmaßnahmen sowie die sonderpädagogische Unterstützung die Stoffinhalte der Klassenstufe 8. Er erlernte u.a. Regeln zum Schildern von Eindrücken, zum Argumentieren und zur Vorbereitung und Gestaltung von Referaten. Das Entnehmen von Informationen aus Sachtexten und Übersichten wurde behandelt. Im mündlichen Bereich konnte sich _____ gut ausdrücken. In der schriftlichen Darstellung hatte er jedoch Probleme im folgerichtigen Formulieren von Sätzen. Durch die Vorgabe von Mustertexten sowie Formulierungshilfen konnte _____ jedoch akzeptable Leistungen erreichen. Unsicherheiten bestanden in der korrekten Deklination von Substantiven, der Konjugation von Verben und in der Unterscheidung von Wortarten. _____ benötigte viel Unterstützung im Umgang mit literarischen Themen ("Historia von Dr. Faust", Ganzwerke "Speed" und "Bitterschokolade", Balladen). _____ konnte den globalen Sinn literarischer Werke erfassen. Das Erschließen von Zusammenhängen bereiteten ihm jedoch Probleme. Er zeigte nicht immer die nötige Anstrengungsbereitschaft sich mit sprachlichen und schriftsprachlichen Themen zu beschäftigen.

Geschichte

_____ setzte sich im zweiten Schulhalbjahr mit folgenden Themen auseinander: "Nationen und Nationalstaat- Deutschland im 19. Jahrhundert", "Wirtschaft und Gesellschaft- Dauer und Wandel" sowie "Konflikte und Konfliktlösungen am Beispiel Imperialismus". Dabei wurde ihm die

Name:



Vorname:

geb.:

Geschichte des 19. Jahrhunderts aus globaler, europäischer und nationaler Perspektive vermittelt. Er ist nun theoretisch in der Lage den langen Weg zur Reichseinigung in Deutschland nachzuvollziehen. Zudem wurden Politik und Gesellschaft im Kaiserreich sowie die europäische Kolonialpolitik des Imperialismus thematisiert. Weiterhin wurden der Wandel der Wirtschaft und Gesellschaft vom Mittelalter zur Industriegesellschaft behandelt. erzielte mit individueller Unterstützung und durch differenzierte Leistungsbewertung knapp ausreichende Leistungen. In punkto Mitarbeit zeigte kaum Aktivität. Hausaufgaben erledigte er nur sehr unregelmäßig. Hinsichtlich der Erfassung schriftlicher Aufgabenstellungen hat , trotz mehrfacher Erklärungen, oft große Defizite. Lobenswert ist seine gute Heftführung.

Sozialkunde

Hauptthemen waren: "Mit Fremden leben" und "Mit Medien umgehen". Dabei lernte er im Rahmen von Globalisierungsprozessen, dass Deutschland ein Einwanderungsland für Migranten aus aller Welt ist. Es wurden Hintergrundinformationen, Ursachen und Probleme von Migration thematisiert. Zudem wurde die interkulturelle Kompetenz durch Perspektivwechsel erweitert. Das Thema "Umgang mit Medien" lehrte eine sachgerechte Auseinandersetzung mit Medien. Dabei wurden die Aufgaben von Medien in einer Demokratie vermittelt und einzelne neue Medien in Bezug auf Chancen und Gefahren exemplarisch untersucht. erzielte mit individueller Unterstützung und differenzierten Leistungsbewertungen eine ausreichende Leistung. Er beteiligte sich kaum aktiv am Unterrichtsgeschehen. Auf gezielte Nachfragen reagierte er eher selten. Hausaufgaben erledigte ; nur sehr unregelmäßig.

Biologie

konnte trotz vereinfachter Aufgabenstellung Fachwissen zum Bau und zu den grundlegenden Funktionen der Organsysteme des Menschen nur mangelhaft wiedergeben. Maßnahmen zur Gesunderhaltung des Menschen, zur Prävention von Infektionen und zur Stressvermeidung und Reizüberflutung konnte er benennen, jedoch nicht begründen. Bei Partner- oder Gruppenarbeiten gelang es ihm weniger gut zielstrebig und sorgfältig Aufgaben zu lösen. Die Durchführung, Auswertung und übersichtliche Darstellung (Protokoll) von Experimenten (Nährstoffnachweise) gelang nur mit individueller Unterstützung ausreichend. Es fiel besonders schwer Zusammenhänge (z.B. zwischen Ernährung und Bewegung) zu erkennen und zu formulieren.

Regelschule



Schuljahr: **2014/2015** ~~1. Halbjahr~~/Schuljahr* Klasse: **05 a**

Leistungen

PFLICHTBEREICH

Deutsch	Kurs --	befriedigend (indiv.)	Geografie	ausreichend (indiv.)
Englisch	Kurs --	ausreichend (indiv.)	Geschichte	gut
1. Fremdsprache				
Französisch		Basiskurs	Sozialkunde	-----
2. Fremdsprache				
Mathematik	Kurs --	ausreichend (indiv.)	<u>Religionslehre/Ethik*</u>	befriedigend (indiv.)
Technisches Werken		befriedigend	Kunsterziehung	befriedigend
Mensch-Natur-Technik		befriedigend	Musik	ausreichend
Biologie		-----	Sport	gut
Chemie		-----		
Physik	Kurs --	-----		
Astronomie		-----		

PROFILBEREICH

Wirtschaft-Recht-Technik	-----	-----	-----
-----	-----	Wahlpflichtfach	-----
Wahlfach	-----		

MITARBEIT UND VERHALTEN

Mitarbeit	Verhalten
-----------	-----------

Name:



Vorname:

geb.:

Bemerkungen:

wurde in den Fächern Mensch- Natur- Technik, Geschichte, Kunst, Musik, Sport, Technisches Werken und Französisch nach dem Bildungsgang der Regelschule ohne Einschränkungen, d.h. curricular nicht individualisiert unterrichtet. In den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Geografie und Ethik wurde er nach dem Bildungsgang der Regelschule curricular individualisiert unterrichtet. Der individuelle Lernfortschritt wird in der verbalen Beurteilung beschrieben. Die Beurteilung ist Anlage des Zeugnisses.

hat sich mit wechselndem Interesse am Fremdsprachenunterricht im Basiskurs beteiligt und bemüht sich kaum, die Sprache zu verwenden.

Versäumnisse: 15 Tage (davon 0 unentschuldigt) und
0 Stunden (davon 0 unentschuldigt)

„ 10.07.2015

Siegel

Schulleiter/in*

Klassenlehrer/in*

Kenntnis genommen:

Sorgeberechtigte

* Nichtzutreffendes streichen

Notenstufen: sehr gut - 1, gut - 2, befriedigend - 3, ausreichend - 4, mangelhaft - 5, ungenügend - 6

Kurs I - Anforderungsprofil Hauptschulabschluss/Kurs II - Anforderungsprofil Realschulabschluss

Anlage zum Zeugnis¹

Name: _____ Vorname: _____ geb.: _____
Schuljahr: 2014/2015 1. Halbjahr/Schuljahr*

Leistungseinschätzung:

Deutsch

konnte im 2. Schulhalbjahr seine Kenntnisse bezüglich der Wortarten Substantive, Adjektive, Verben und Pronomen vertiefen. Mit Unterstützung gelang es ihm die einzelnen Wortarten zu unterscheiden. Rechtschreibregeln zur Schreibweise der Wortarten erlernte er, konnte sie aber nicht sicher wiedergeben oder kontinuierlich anwenden.

Mit Interesse las die Ganzschrift "Hexen Hexen" und konnte in einer mündlich abgefragten Lernzielkontrolle beweisen, dass er den Inhalt des Gelesenen befriedigend verinnerlicht hatte. Eine Leserolle zum Buch fertigte er an, allerdings nicht im geforderten Umfang, weshalb diese nur mit "ausreichend" bewertet werden konnte.

Motiviert arbeitete am Thema Sachtexte. Ihm gelang es mit Hilfe differenzierter Aufgabenstellungen (Antworten unterstreichen, statt aufschreiben; Abschnitte markieren; Fragen mündlich beantworten) gute Arbeitsergebnisse zu erzielen.

Ethik

Im 2. Schulhalbjahr setzte sich intensiv mit dem Thema "Lernen" auseinander. Dabei gelang es ihm gut seinen eigenen Werdegang an der neuen Schule zu reflektieren und schriftlich wiederzugeben. Befriedigende Ergebnisse erreichte er bei der Arbeit an Stationen. In dieser setzte er sich mit dem Sinn des Lernens und Redewendungen rund ums Lernen auseinander. Weiterhin beschäftigte er sich kreativ, mit Hilfe von Ausmalbildern und Rätseln, mit dieser Thematik. Eine qualitativ differenzierte Abschlussarbeit bewältigte er mit gutem Ergebnis.

¹ im Rahmen des Schulversuchs "Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule" Organisationsverfügung vom 01.08.2009 Laufzeit 31.07.2015; Gz. 3A2/5035

Name: _____ Vorname: _____ geb.: _____

Englisch

_____ konnte mit entsprechenden Differenzierungsmaßnahmen (Grammatik und Orthographie) an den Stoffinhalten der Klassenstufe 5 und somit thematisch an den gleichen Inhalten wie seine Klassenkameraden arbeiten. _____ zeigte kaum eine aktive Mitarbeit im Fremdsprachenunterricht. Zur kontinuierlichen und gewissenhaften Arbeit an seinen Aufgaben benötigte er viel Zuspruch und Hilfe vom Lehrer. Bei Fragen und Unklarheiten forderte er nicht immer Hilfe ein.

_____ Stärken lagen in seinen mündlichen Fertigkeiten, aus diesem Grund erhielt er in Leistungskontrollen oftmals die Möglichkeit den Lernstoff mündlich wiederzugeben. _____ war in der Lage sich auf Englisch vorzustellen. Er konnte ihm bekannte Fragen zur Person an einen Partner stellen. Diese umfassten das Fragen nach dem Wohlbefinden, nach Vorlieben und nach Hobbies. Fragen, welche an ihn gerichtet wurden, konnte er in einfacher Satzform beantworten. Die Präsentation seines Haustiers gelang ihm gut. Unter Zuhilfenahme von Vorgaben konnte er seinen Tagesablauf beschreiben und von seinen Hobbies berichten. Den Einkaufsdialog stellte _____ in der Klasse nicht vor. _____ beherrschte den Wortschatz aus den Themenbereichen Monate und Jahreszeiten, Haustiere, Einrichtungsgegenstände, Tagesablauf, Familie, Sport, Hobbys, Kleidungsstücke, Geld, Speisen und Getränke meist sicher.

_____ verstand kurze und deutlich artikulierte Fragen und Aufforderungen auf Englisch. Er war in der Lage nichtsprachlich und teilweise sprachlich auf diese zu reagieren. _____ hat ein globales Textverständnis und konnte einige Detailinformationen aus Texten herausfiltern.

Probleme zeigten sich im schriftsprachlichen Bereich. _____ konnte Wörter und Sätze nicht immer fehlerfrei abschreiben. Das freie Schreiben von Sätzen und Texten über sein Haustier, sein Zimmer, seinen Tagesablauf und seine Hobbys gelang ihm unter Vorgabe der Satzanfänge und / oder weiterer Satzteile.

_____ konnte sich bekannte Wörter und Sätze selbstständig erlesen und den Sinn teilweise erfassen.

Die Verwendung des simple present in bejahten und verneinten Aussagesätzen sowie in Fragen beherrschte _____ nicht sicher. Er benötigte diesbezüglich viele Hilfestellungen. _____ war in der Lage die Possessivbegleiter "my" und "your" zu verwenden. Alle weiteren Possessivbegleiter bereiteten ihm Schwierigkeiten. Die Fragewörter what, where, when, who und how sind ihm

Name:  Vorname: _____ geb.: _____

geläufig. Er konnte das Verb have / has to in bejahten Aussagesätzen verwenden. Für die Verwendung in verneinten Aussagesätzen benötigte er Hilfe.

Das Anfertigen einer mind map gelang _____ nach Vorgabe der verschiedenen Kategorien und Vokabeln. Es fiel ihm schwer Wörter mit gleichen Anfangsbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge zu ordnen.

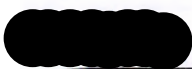
Geografie

_____ konnte im 2. Schulhalbjahr seine guten Leistungen nicht aufrechterhalten. Zu Beginn trat er mit guter Mitarbeit und einem positiven Engagement im Unterricht auf. Er erledigte Aufgabenstellungen bezüglich der Großlandschaften in Deutschland zügig und konzentriert. Sein Wissen darüber konnte er im Zuge einer Leistungsüberprüfung wiedergeben und teilweise anwenden. Seine Leistungsbereitschaft nahm im Verlaufe des Schuljahres ab. Er wurde im Unterrichtsverlauf immer unkonzentrierter und beteiligte sich kaum noch an den Unterrichtsgesprächen. Einen Langzeitauftrag (Plakat zu einer europäischen Stadt) erledigte er nicht und nutzte auch nicht die Gelegenheit der Nachreichung. _____ erlernte die deutschen Bundesländer mit ihren Hauptstädten und die Küsten Deutschlands mit ihren Gezeiten kennen. Zum Zeitpunkt der schriftlichen Kontrollarbeit erkrankte er, nutzte jedoch trotz mehrmaligen Aufforderungen die Termine zum Nachschreiben nicht. _____ sollte im kommenden Schuljahr versuchen sein gutes Allgemeinwissen in den Unterricht einzubringen, Mitschriften sauber und vollständig zu tätigen und sich sorgfältiger auf den Unterricht vorzubereiten.

Mathematik

Im Stoffkomplex "Geometrische Körper" beschäftigte sich _____ mit den Eigenschaften von Pyramide, Zylinder, Kegel und Kugel und er erlernte Netz und Schrägbild von Würfeln und Quadern zu zeichnen, was ihm feinmotorisch nicht leicht fiel. Des Weiteren vertiefte er seine Vorkenntnisse zu den Einheiten des Geldes, der Zeit, der Masse und Länge und er lernte Berechnungen zum Thema Maßstab durchzuführen. Das selbstständige Lösen entsprechender mathematischer Sachaufgaben fiel _____ schwer. Durch Hilfen verbal- anschaulicher Art und kleinschrittiges Vorgehen erreichte er mindestens ausreichende Lernergebnisse. Es gelang _____

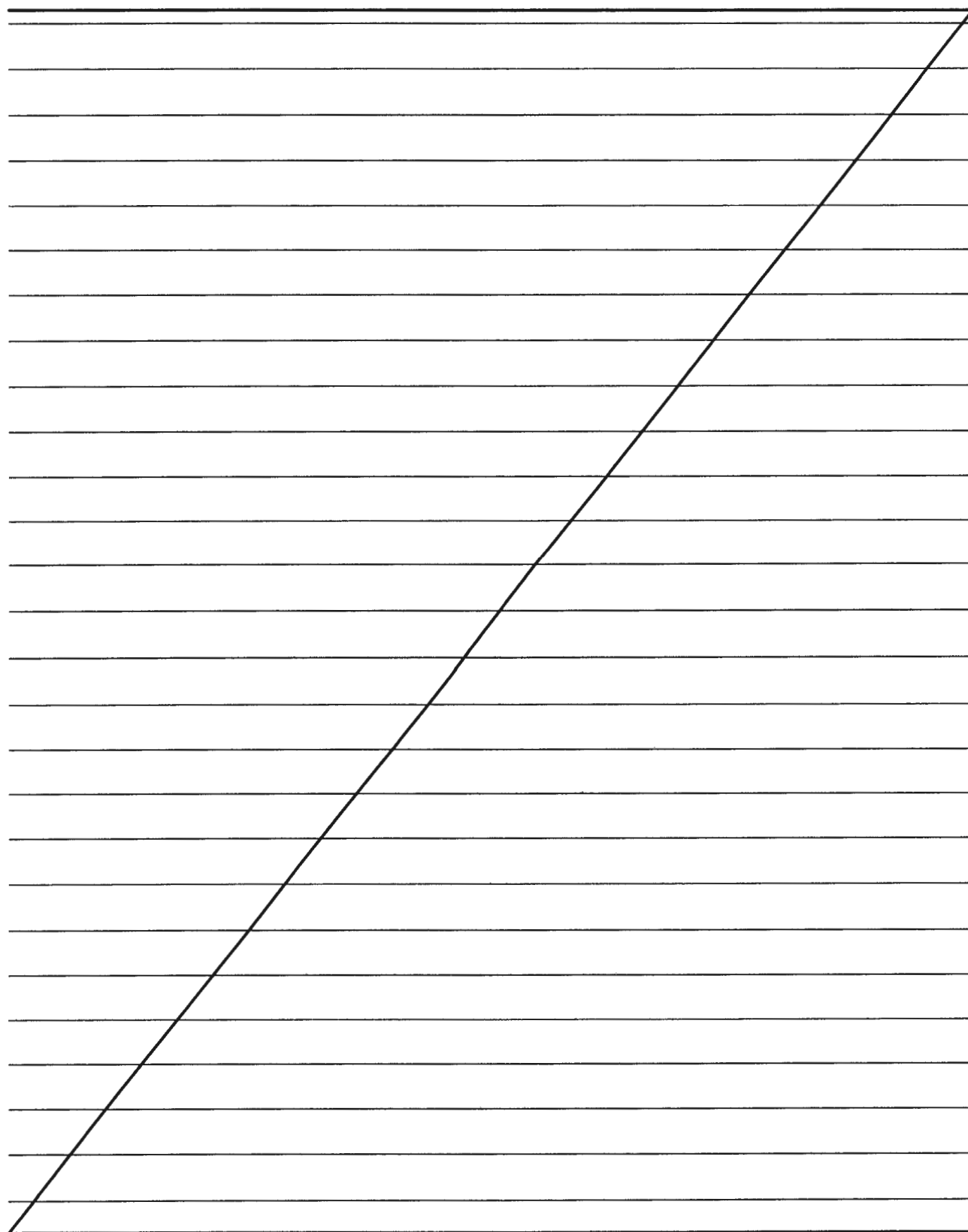
Name:



Vorname:

geb.: 1

Flächen bezüglich ihrer Größe zu vergleichen und einfache Flächenberechnungen vorzunehmen.



8.7: Beispiele für konsistente bzw. nicht konsistente Zeugnisgestaltung im zeitlichen Verlauf

8.7 A: Bildungsverlauf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen - konsistent

Fach	Schuljahr 2013/14 Klasse 5 Zeugnis Regelschule		Schuljahr 2014/15 Klasse 6	
	1. Hj.	2. Hj.	1. Hj. Zeugnis Regelschule	2. Hj. Zeugnis BG LF
Deutsch	3	4	4	4 i
Englisch	4	4	4	4 i
2. Fremdspr.	Basiskurs	Basiskurs	Basiskurs	
Mathematik	4	4	4	4 i
Techn. Werken	3	3	4	3
MNT	4	3	3	3
Biologie				
Chemie				
Physik				
Astronomie				
Geographie	2	3	4	4
Geschichte	2	3	3	3
Sozialkunde				
Ethik	3	2	2	2
Kunsterziehung	4	3	4	4
Musik	3	3	2	3
Sport	4	4	3	4
WRT				
Natur/Technik				
Mitarbeit				
Verhalten				

Verbale Ergänzungen zu den Noten:

Schuljahr	Bemerkungen zum Zeugnis	Anlage zum Zeugnis
1. Hj. 2013/14 Klasse 5	... wird in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch lernendifferent unterrichtet. In diesen Fächern wird er außerdem noch verbal beurteilt (siehe Anlage 1-3). Diese Anlage ist Bestandteil des Zeugnisses.	Mathematik: Im Mathematikunterricht hat sich ... sehr bemüht. Er arbeitet zunehmend sicherer und kann somit wesentliche Anforderungen erfüllen. Auch wenn seine Lernergebnisse schwankend sind, kann er Fortschritte aufweisen. Die Grundrechenoperationen kann er im Bereich der natürlichen Zahlen ausführen. Den Rechenalgorithmus hat er verstanden. Es muss ihm aber noch eine Schnelligkeit beim Rechnen durch erweiterte Sicherheit gelingen. Oftmals ist ihm sein ausgewogenes Schriftbild ein Hindernis, denn vielfach sind Zahlen unleserlich geschrieben. Bei der Einführung der Bruchrechnung hat Kevin das Grundprinzip verstanden. Er kann Bruchteile darstellen und mit einfachen Zahlen auch berechnen. Die Umwandlung von Zehnerbrüchen in Dezimalbrüche und umgekehrt gelingt ihm gut. Beim Erweitern und Kürzen fehlen ihm Schnelligkeit und Sicherheit. Leider nutzt ... die Übungsmöglichkeiten durch Hausaufgabenanfertigung nicht kontinuierlich. Wenn es ihm gelingt, mit mehr Selbstvertrauen und einem offeneren Auftreten zu agieren, können sich seine Ergebnisse verbessern. Er ist auf einem guten Weg. Deutsch: ... Leistungen im Deutschunterricht haben sich im Verlauf des 1. Halbjahres stabilisiert. Er lernt am gleichen Unterrichtsstoff der Klasse, erhält aber differenzierte Aufgaben und Lernkontrollen. Er beteiligt sich aufmerksam und zunehmend aktiv am Unterricht. Gern liest er Texte vor, was ihm auch gut gelingt. Beim sinnerfassenden Lesen muss Kevin noch genauer arbeiten, um Inhalte vollständig zu erschließen. Er ist in der Lage grammatische und orthographische Regeln zu benennen, hat aber Probleme sie beim Schreiben anzuwenden. Sein Hauptproblem ist das Schreiben. Hier gelingt es ihm auch bei reduziertem Schreibumfang nicht sauber und leserlich zu schreiben. Es fällt ihm sogar schwer, seine eigenen Aufzeichnungen zu lesen. Auffällig sind die ausschweifende Schriftgröße, unkorrekte Schreibweise von Buchstaben und Buchstabenverbindungen sowie die Nichteinhaltung von Zeilen und Rändern. Beim Abschreiben liegt seine Fehlerquote weit unter dem Klassendurchschnitt. Im 1. Halbjahr hat ... literarische Texte mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten kennengelernt. Dazu zählen Erzählungen, Märchen und Gedichte ... Die Ganzleseschrift „Antennenaugust“ hat er nur unzureichend bearbeitet. Vor allem die häuslichen Arbeitsaufträge hat ... nicht erfüllt. Hier liegen auch seine größten Reserven. Sowohl Schreibübungen wie auch Übungen in der Sinnerfassung von Gelesenem müssen zu Hause regelmäßig fortgeführt werden um einen dauerhaften

		Lernerfolg verzeichnen zu können. Dazu gehört ebenfalls die Erfüllung von Hausaufgaben wie auch das Sortieren seiner Aufzeichnungen. Viele Mitschriften sind zur Vorbereitung nicht vorhanden, weil sie nicht regelmäßig und fachspezifisch geordnet sind. Das behindert ... Lernfortschritt erheblich. Er löst kreative Schreibaufträge wie das Nacherzählen, Weiterführen von Geschichten und Verfassen von eigenen Gedichten auf niedrigem Sprachniveau. Mit dem Nachschlagewerk „Deutsche Rechtschreibung“ ist ... vertraut, muss aber weiter den Umgang und das schnelle Suchen von Wörtern üben.
2. Hj. 2013/14	... wird in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch lernendifferent unterrichtet. In diesen Fächern wird er außerdem noch verbal beurteilt (siehe Anlage 1-3). Diese Anlage ist Bestandteil des Zeugnisses.	Mathematik: Im Fach Mathematik arbeitete ... im 2. Halbjahr selbstbewusster und damit auch sicherer. Er versuchte, sich mehr am Unterricht zu beteiligen. Bei Gemeinschaftsarbeiten wird er als Gruppenmitglied akzeptiert. Er bemüht sich Rede und Antwort zu stehen. Das Prinzip des Umwandeln von Maßeinheiten hat er verstanden. Er kennt die Relation zwischen den Einheiten und beherrscht die Umrechnungszahlen. Fehler schleichen sich dann ein, wenn er nicht konzentriert genug arbeitet oder durch sein motorisches Handicap unkorrekt schreibt. Er weiß, wo Symmetrieachsen liegen, kann symmetrische Figuren ergänzen. Das Prinzip des Koordinatensystems ist ihm geläufig. Netze und Schrägbilder von Körpern kann er unterscheiden, saubere Konstruktionen gelingen ihm nicht. Mit Anleitung kann er Flächen und Oberflächen von Körpern berechnen ... sollte im kommenden Schuljahr versuchen sich weiter aktiv am Unterricht zu beteiligen. Über das konzentrierte Arbeiten kann er seinen Mitschülern zeigen, was in ihm steckt. Englisch: ... zeigte auch im 2. Halbjahr Interesse am Englischunterricht und war bemüht, die ihm gestellten Aufträge zu erfüllen. Er bearbeitete weiterhin dieselben Aufgaben wie seine Mitschüler, erhielt zur Lösung dieser jedoch teilweise zusätzliche Hilfen durch den Lehrer. Seine Ergebnisse in schriftlichen Kontrollen waren immer noch schlechter als in mündlichen Kontrollen. Trotz seiner Anstrengungen, in Druckschrift zu schreiben, war nicht alles lesbar. Auf Bewertung der Rechtschreibung wurde zum größten Teil verzichtet. Wenn es möglich war, wurde er mündlich mit den Aufgaben aus schriftlichen Kontrollen geprüft ... kann die englische Unterrichtssprache verstehen. Er besitzt Grundkenntnisse in Lexik und Grammatik und kann Geübtes mit befriedigenden Ergebnissen wiedergeben bzw. anwenden. Er ist in der Lage, englische Texte zu lesen, den wesentlichen Inhalt von Hör- und Lesetexten in deutscher Sprache teilweise in der Fremdsprache wiederzugeben und einfache Dialoge zu führen. Die Vorbereitung auf den Unterricht stellt nach wie vor ein Problem für ihn dar. Er kann seine Aufzeichnungen aus dem Unterricht sowie die von ihm erledigten schriftlichen Hausaufgaben häufig selbst nicht lesen, so dass eine Kontrolle nahezu unmöglich ist. Zur Hilfe wurden ihm aus diesem Grund Merktex te als Kopien in die Hand gegeben. Deutsch: ... Leistungen in Deutsch haben sich im Verlauf des 2. Halbjahres weiter stabilisiert. Er lernt am gleichen Unterrichtsstoff der Klasse, erhält aber differenzierte Aufgaben und Lernkontrollen. Er beteiligt sich aufmerksam und zunehmend aktiver am Unterricht. Gern liest er Texte vor, was ihm auch gut gelingt. Beim sinnerfassenden Lesen muss ... noch genauer arbeiten, um Inhalte vollständig zu erschließen. Er ist in der Lage grammatische und orthographische Regeln zu benennen, hat aber Probleme sie beim Schreiben anzuwenden. Sein Hauptproblem ist nach wie vor das Schreiben. Hier gelingt es ihm auch bei reduziertem Schreibumfang nicht sauber und leserlich zu schreiben. Es fällt ihm sogar selbst schwer seine eigenen Aufzeichnungen zu lesen. Auffällig sind die ausschweifende Schriftgröße, unkorrekte Schreibweise von Buchstaben und Buchstabenverbindungen sowie die Nichteinhaltung von Zeilen und Rändern. Beim Abschreiben liegt seine Fehlerquote über dem Klassendurchschnitt. Im 2. Halbjahr hat ... literarische Texte mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten kennengelernt. Dazu zählen Erzählungen, Sagen, Sachtexte und Gedichte. Er bemüht sich sehr diese Texte sinngestaltend vorzutragen. Probleme zeigen sich in der Sinnerfassung, wobei bei der Bearbeitung von Sachtexten zum Thema Tiere kaum Schwierigkeiten auftraten. Sowohl Schreibübungen wie auch Übungen in der Sinnerfassung von Gelesenem müssen zu Hause regelmäßig fortgeführt werden um einen dauerhaften Lernerfolg verzeichnen zu können. Dazu gehören ebenfalls die Erfüllung von Hausaufgaben wie auch das Sortieren seiner Aufzeichnungen. Hier liegen seine größten Reserven. Seine Mitschriften sind zur Vorbereitung nicht vorhanden, weil sie nicht regelmäßig und fachspezifisch geordnet sind. Das behindert ... Lernerfolg erheblich. Er löst gerne kreative Schreibaufträge wie das Nachzählen, Weiterführen von Geschichten und Verfassen von Tiersteckbriefen und eigenen Geschichten. Dies gelingt ihm auf niedrigem sprachlichem Niveau.
1. Hj. 2014/15 Klasse 6	(keine)	Mathematik: ... ist in der Klasse anerkannt. Zu seinen Mitschülern hat er ein gutes Verhältnis. Bei sportlichen Spielen vor dem Unterricht ist das zu merken. Das wirkt sich positiv auf das Lernen aus. Für das Fach Mathematik bedeutet das: Die Teilbarkeitsregeln für natürliche Zahlen hat er gut gelernt und konnte sie auch anwenden. Sein Arbeitstempo dabei hätte er steigern können. Die Grundrechenoperationen mit gebrochenen Zahlen kann er ausführen. Bei Addition und Subtraktion kann er mit gleichnamigen Brüchen

		rechnen. Er ist auch in der Lage, mit einfachem Zahlenmaterial ganze Anteile zu erkennen bzw. in gemischte Zahlen umzuwandeln. Die Regeln für Multiplikation und Division gebrochener Zahlen hat er verstanden, jedoch ist es ihm durch seine motorische Beeinträchtigung nicht möglich, die Übersichtlichkeit beim Kürzen zu wahren. Auch in der Geometrie (Koordinatensystem, zeichnen und messen von Winkeln) kann er nachweisen, dass er das Grundprinzip verstanden hat. Genaues Arbeiten ist ihm nicht möglich. Winkelarten und deren Größen beherrscht er ... Beteiligung im Mathematikunterricht war in diesem Halbjahr etwas zögerlich. Seinem Leistungsstand entspricht der Leistungsstand entsprechend hätte es mehr Möglichkeiten gegeben, sich im Unterricht einzubringen. Das sollte er im kommenden Halbjahr versuchen. Deutsch: ... Leistungen im Deutschunterricht haben sich im 1. Halbjahr weiter gefestigt. Er bearbeitete den gleichen Unterrichtsstoff wie seine Klasse, erhielt aber differenzierte Aufgaben und Lernkontrollen. Er beteiligte sich aufmerksam und zunehmend aktiver am Unterricht. Gern liest er Texte vor, was ihm auch gut gelingt. Sein Lerntempo entspricht noch nicht den Anforderungen. Beim sinnerfassenden Lesen muss ... noch genauer arbeiten, um Inhalte vollständig zu erschließen. Er ist in der Lage grammatische und orthographische Regeln zu benennen, hat aber Probleme bei dem Schreiben anzuwenden. Sein Hauptproblem ist nach wie vor das Schreiben. Hier gelingt es ihm auch bei reduziertem Schreibumfang nicht sauber und leserlich zu schreiben. Es fällt ihm sogar selbst schwer seine eigenen Ausführungen zu lesen. Auffällig sind die ausschweifende Schriftgröße, unkorrekte Schreibweise von Buchstaben und Buchstabenverbindungen, sowie die Nichteinhaltung von Zeilen und Rändern. Beim Abschreiben liegt seine Fehlerquote weit über dem Klassendurchschnitt. Wir empfehlen dringend die Vorstellung in einer ergotherapeutischen Praxis ... hat die Textsorte Kurzgeschichte kennengelernt. Es fällt ihm schwer deren Inhalte mündlich wiederzugeben und die literarischen Stilmittel zu erkennen. Er löst kreative Schreibaufträge wie das Erzählen von Fantasiegeschichten und Berichten auf niedrigem Sprachniveau. Es fällt ihm schwer einen logischen Gedankenaufbau durchzuhalten. Ein Schreibplan könnte ihm bei der Umsetzung solcher Aufgaben helfen. Sowohl Schreibübungen wie auch Übungen in der Sinnerfassung von Gelesenem müssen zu Hause regelmäßig fortgeführt werden, um einen dauerhaften Lernerfolg verzeichnen zu können. Dazu gehören ebenfalls die Erfüllung von Hausaufgaben wie auch das Sortieren seiner Aufzeichnungen. Hier liegen seine größten Reserven. Viele Mitschriften sind zur Vorbereitung nicht vorhanden, weil sie nicht regelmäßig und fachspezifisch geordnet sind. Das behindert ... Lernerfolg erheblich. Englisch: ... zeigte im ersten Schulhalbjahr Interesse an der Fremdsprache Englisch, auch wenn es ihm nicht immer leicht fiel. Er bearbeitete den gleichen Unterrichtsstoff wie seine Klasse, erhielt aber differenzierte Aufgaben und Lernkontrollen. Die vier Wochenstunden teilten sich in ein bis zwei Stunden sonderpädagogische Förderung als Einzelunterricht und zwei bis drei Stunden, in denen Kevin am Unterricht in seiner Klasse teilnahm. Er ist in der Lage sprachliche Muster wiederzugeben, einfache Lese- und Hörtexte mit bekannter Lexik zu erfassen, deren Inhalt wiederzugeben und sich mit einfachen und geübten Satzstrukturen sprachlich zu äußern. Er besitzt Grundkenntnisse in der Grammatik. Mit zunehmender Leistungsanforderung und wachsendem Sprachniveau zeigten sich aber Schwierigkeiten. Im Klassenunterricht arbeitet ... kaum aktiv mit ... kann sich auf Englisch zum Thema Schule äußern, über vergangene Ereignisse wie Wochenende, Ferien oder Weihnachten berichten. Er hat in einem Projekt landeskundliche Kenntnisse über Australien erworben und ein kurzes Gedicht über Australien auswendig gelernt. Er kennt die Zahlen, Ordnungszahlen, die Uhrzeit und die Datumsangabe. Große Probleme hat ... nach wie vor mit der Merkfähigkeit. Dadurch kann er oft an bereits bekannte Vokabeln und grammatische Strukturen nicht anknüpfen. Auch versäumt er es häufig, sich zu Hause auf den Unterricht vorzubereiten und seine Hausaufgaben zu erledigen. Dadurch kann Gelerntes meist befriedigend oder schlechter wiedergegeben werden. Die häusliche Vorbereitung wird durch sein schlechtes Schriftbild zusätzlich negativ beeinträchtigt. Er selbst kann die von ihm verfassten schriftlichen Aufzeichnungen nicht lesen, so dass eine Vorbereitung auf Lernkontrollen kaum möglich ist. Das Weiteren ist die Korrektur von schriftlichen Kontrollen nahezu unmöglich. Deshalb wurde ... teilweise oder komplett mündlich geprüft. Hilfreich war hierbei auch die Möglichkeit des Schreibens mit dem Computer. Merktexthe erhielt ... in Form von Kopien. Die Ordnung in seinem Englischhefter konnte er verbessern.
2. Hj. 2014/15 Klasse 6	Der Schüler hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen. In den Fächern Deutsch und Englisch wird sein individueller Lernstand bewertet.	Mathematik: ... ist in den Pausen aufgeschlossen, unterhält sich mit Mitschülern und Lehrern. Er geht auf andere zu. So ist er anerkannt und hat bei Gruppenarbeiten das Wohlwollen seiner Klassenkameraden. Das beeinflusst sein Lernen stark. Er gewinnt dadurch Selbstsicherheit und Vertrauen zu sich selbst. Viele Lernschwerpunkte sind ihm im 2. Halbjahr gelungen. Er versteht Rechenprozesse, kann diese mit einfachem Zahlenmaterial ausführen. Im Kompetenztest hat er das unter Beweis gestellt. Gleichnamige Brüche zu addieren und zu subtrahieren gelingt ihm, ebenso wie die

	Dieser ist in der Anlage beschrieben und beigelegt. Die Anlage ist Bestandteil des Zeugnisses. In allen anderen Fächern wird er nach dem Lehrplan der Regelschule ohne Einschränkungen unterrichtet und bewertet ... hat mit geringem Erfolg am Basiskurs Französisch teilgenommen.	Multiplikation, gut. Die Regel für das Dividieren von Brüchen kann er mit Anleitung auch anwenden. Mit Dezimalbrüchen kennt er sich in den vier Grundrechenoperationen aus. Leider verliert er die Übersichtlichkeit durch sein Schriftbild. Das Runden von Dezimalzahlen beherrscht er auf der Grundlage der eingeübten Regeln. Das Verständnis für ganze Zahlen liegt vor. Einfache Sachverhalte für Zu- und Abnahmen kann er ausführen. Das Zeichnen von Diagrammen bereitet ihm deshalb Schwierigkeiten, weil er motorisch nicht genau arbeiten kann. Zuordnungen und Berechnungen zum Maßstab kann er, wie oben beschrieben, ausführen. Mit Anleitung gelingt es ihm Volumen und Oberflächeninhalt von Quadern und Würfeln zu berechnen. Maßeinheiten kann er dabei umwandeln, wenn die Aufgabenstellung nicht zu oft wechselt. Das Skizzieren der Körper erfolgt großzügig. R sollte unbedingt versuchen, Fortschritte im Schreiben zu erreichen. Dadurch kann er einen weiteren Schritt nach vorne tun. Seine Leistungen schwanken insgesamt zwischen befriedigend und ausreichend. Im Vergleich zum letzten Schuljahr ist das ein wesentlicher Fortschritt. In Kurzkontrollen kann er sich in unterschiedlichen Schwerpunkten mit dem Niveau seiner Klassenkameraden messen. Englisch: ... zeigte im 2. Schulhalbjahr Interesse an der Fremdsprache Englisch, auch wenn es ihm nicht immer leicht fiel. Er bearbeitete den gleichen Unterrichtsstoff wie seine Klasse, erhielt aber differenzierte Aufgaben und Lernkontrollen. Er erhielt eine Stunde sonderpädagogische Förderung. Er ist in der Lage sprachliche Muster wiederzugeben, einfache Lese- und Hörtexte mit bekannter Lexik zu erfassen, deren Inhalt wiederzugeben und sich mit einfachen und geübten Satzstrukturen sprachlich zu folgenden Themen zu äußern: Freunde und Freundschaft (den besten Freund beschreiben), Essen und Essgewohnheiten, Fast Food, gesundes Essen, Medien in der Freizeit. Er besitzt grammatische Grundkenntnisse über die Steigerung der Adjektive (Menschen und Dinge vergleichen), Relativsätze und die Zeitform Perfekt ... kann in einfacher Form einen persönlichen Brief und eine Email schreiben, eine Entschuldigung schreiben, über Ernährung sprechen, ein Gespräch im Restaurant führen sowie Ratschläge oder Anweisungen geben. Mit zunehmender Leistungsanforderung und wachsendem Sprachniveau zeigten sich aber Schwierigkeiten. Im Klassenunterricht arbeitete ... kaum aktiv mit. Oft traute er sich zu wenig zu. Reserven hat ... in der Hausaufgabenerledigung und bei der Führung seines Hefters. Die häusliche Vorbereitung wird durch sein schlechtes Schriftbild zusätzlich negativ beeinträchtigt, so dass eine Vorbereitung auf Lernkontrollen nur bedingt möglich ist. Deutsch: ... nahm am Deutschunterricht seiner Klasse teil, erhielt aber differenzierte Aufgaben und Lernkontrollen. Er beteiligte sich aufmerksam und zunehmend aktiver am Unterricht. Das Lesen von Texten bereitete ... Freude, wobei er noch zu langsam und ohne Intonation vorliest. Er erfasste den wesentlichen Inhalt des Gelesenen und konnte Fragen zum Text beantworten. Ein tiefgründiges Textverständnis gelang ihm kaum. Er besitzt Grundkenntnisse zu den Textsorten Märchen, Sagen und Fabeln. Das Wissen ist allerdings nicht immer anwendbar. Die Bearbeitung von Sachtexten fiel ... noch schwer. Es gelang ihm nicht, das Wesentliche zu erfassen und die Hauptinformationen und Schlüsselwörter in den Texten zu finden. Das Anfertigen von Übersichten und Mindmaps erfolgte immer noch unübersichtlich und ungeordnet ... erkennt die Darstellungsarten Bericht, Brief, Beschreibung, Erzählung und Schilderung. Im orthographischen Bereich hat ... die größten Schwierigkeiten. Er wandte die Kommaeregeln nicht an, Frage- und Ausrufezeichen vergaß er zunehmend und auch die Trennungsregeln wurden nicht angewendet. Die Fehlerquote in der Groß- und Kleinschreibung konnte nicht verringert werden. Fehlerquellen waren vor allem der s-Laut und das Dehnungs-h. Auf die Hilfe des Dudens griff ... nur selten zurück. Die Wortarten Verb, Substantiv und Adjektiv konnte ... schon sicher benennen, ein Wissenszuwachs durch weitere Wortarten ist nicht zu verzeichnen. Die Satzglieder konnte er nicht bestimmen. Der Umgang mit den Zeitformen der Verben fiel ... nach wie vor schwer. Sein Hauptproblem ist aber noch das Schreiben. Trotz Reduzierung des Schreibumfangs und Zeitverlängerung beim Schreiben gelang es ihm nicht, sein Schriftbild zu verbessern. Es fiel ihm schwer seine eigenen Aufzeichnungen zu lesen. Auffällig waren die ausschweifende Schriftgröße, unkorrekte Schreibweise von Buchstaben und Buchstabenverbindungen, sowie die Nichteinhaltung von Zeilen und Rändern. Beim Abschreiben lag seine Fehlerquote weit über dem Klassendurchschnitt. Wir empfehlen dringend die Vorstellung in einer ergotherapeutischen Praxis. Sowohl Schreibübungen wie auch Übungen in der Sinnerfassung von Gelesenem müssen zu Hause regelmäßig fortgeführt werden, um einen dauerhaften Lernerfolg verzeichnen zu können. Dazu gehören ebenfalls die Erfüllung von Hausaufgaben wie auch das Sortieren seiner Aufzeichnungen. Hier liegen seine größten Reserven. Viele Mitschriften sind zur Vorbereitung nicht vorhanden, weil sie nicht regelmäßig und fachspezifisch geordnet sind. Das behindert den Lernerfolg erheblich.
--	--	---

8.7 B: Bildungverlauf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen - inkonsistent

Fach	Schuljahr 2011/12 Klasse 5		Schuljahr 2012/13 Klasse 6		Schuljahr 2013/14 Klasse 7		Schuljahr 2014/15 Klasse 8	
	1. Hj. Zeugnis Regel- schule	2. Hj. Zeugnis Regel- schule	1.Hj. Zeugnis Regel- schule	2., Hj. Zeugnis Regel- schule	1. Hj. Zeugnis Regel- schule	2. Hj. Zeugnis Regel- schule	1. Hj. Zeugnis BG Lern- förderung	2. Hj. Zeugnis
Deutsch	3		4			4	3	
Englisch	4		4			4	4	
2. Fremdspr.	teilgen.		teilgen.					
Mathematik	4		4			3	4	
Techn. Werken	2		2					
MNT	3		3					
Biologie						4	3	
Chemie						4	3	
Physik						3	3	
Astronomie								
Geographie	3		4			4	3	
Geschichte	3		4			3	4	
Sozialkunde							3	
Religionslehre	2		3			3		
Kunsterziehung	3		3			3	3	
Musik	3		3			3	3	
Sport	3		3			3	3	
WRT						3	4	
Sozialwesen						3	3	
Mitarbeit						3	3	
Verhalten						2	1	

Verbale Ergänzungen zu den Noten:

Schuljahr	Bemerkungen zum Zeugnis	Anlage zum Zeugnis
1. Hj. 2011/12 Klasse 5	... hat sich mit Interesse am Fremdsprachenunterricht im Basiskurs Russisch beteiligt ... lernt in allen Fächern nach Regelschullehrplan Klasse 5. Da er ein sonderpädagogisches Gutachten im Bereich Lernförderung besitzt, wird er lernzielgleich, aber mit Verlängerung der Arbeitszeit bzw. mit Kürzung der Aufgaben unterrichtet.	nicht vorhanden
2. Hj. 2011/12 Klasse 5		nicht vorhanden
1. Hj. 2012/13 Klasse 6	... hat sich mit wechselndem Interesse am Fremdsprachenunterricht im Basiskurs Russisch beteiligt und verwendet die Sprache vor allem beim Hören.	
2. Hj. 2012/13 Klasse 6		nicht vorhanden
1. Hj. 2013/14 Klasse 7	... wird nach dem Lehrplan Regelschule unterrichtet, der nach seinen individuellen Lernmöglichkeiten modifiziert wird...	
2. Hj. 2013/14 Klasse 7		
1. Hj. 2014/15 Klasse 8	... hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen und lernt im Bildungsgang der Regelschule lernzielgleich. Der Umfang des Lernstoffes wird seinem Arbeitstempo angepasst. Besonders im Fach Englisch bekommt er gelegentlich differenzierte Aufgaben, um das Lernziel zu erreichen.	
2. Hj. 2014/15 Klasse 8		

8.7 C: Bildungverlauf Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen - inkonsistent

Fach	Schuljahr 2011/12 Klasse 6		Schuljahr 2012/13 Klasse 7		Schuljahr 2013/14 Klasse 8		Schuljahr 2014/15 Klasse 9	
	1. Hj. Zeugnis Regel- schule	2. Hj. Zeugnis Regel- schule	1. Hj. Zeugnis Regel- schule	2., Hj. Zeugnis Regel- schule	1. Hj. Zeugnis Regel- schule	2. Hj. Zeugnis Regel- schule	1. Hj. Zeugnis Regel- schule	2. Hj. Abgangs- zeugnis Regel- Schule
Deutsch	2	3	3	3	3	3	3	3
Englisch		3	3	3	4	4	3	3
2. Fremdspr.	teilgen.	2						
Mathematik	4	3	2	3	4	4	4	4
Techn. Werken	2	3						
MNT	3	2						
Biologie			3	3	2	2	3	3
Chemie			4	4	4	5	4	4
Physik			3	3	3	3	4	4
Astronomie								
Geographie	3	3	1	2	3	3	2	2
Geschichte	3	2	2	2	2	2	2	2
Sozialkunde					3	3	3	2
Ethik	2	2	2	2	3	3	teilgen.	4
Kunsterziehung	3	3	4	4	3	3	3	3
Musik	5	4	nicht erteilt	-	-		2	3
Sport	3	3	3	3	3	3	3	3
WRT			4	3	3	3	2	3
Natur / Technik			3	3	3	3	3	3
Mitarbeit			3	3		2	3	
Verhalten			1	1		3	2	

Verbale Ergänzungen zu den Noten:

Schuljahr	Bemerkungen zum Zeugnis	Anlage zum Zeugnis
1. Hj. 2011/12 Klasse 6	... hat sich mit Interesse am Russischunterricht beteiligt. Die Bewertung von Mitarbeit und Verhalten entfällt, es erfolgt eine schriftliche Einschätzung zur Kompetenzentwicklung der Schülerin.	... hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen. Auch in diesem Halbjahr wurde sie lehrplangerecht in allen Fächern beschult. In 2 Wochenstunden steht ihr ein Förderlehrer zur Verfügung. In den meisten Fächern strengte ... sich sehr an, um die Aufgaben zu erfüllen. Dagegen zeigte sie im Fach Musik doch mehrfach eine Leistungsverweigerung. Hier ist es ihr peinlich, vor der Klasse ihre Leistung zu zeigen. Diese Furcht ist unnötig, weil sie immer noch in der Klasse anerkannt und respektiert wird. Allerdings reagiert die Klasse mit Unverständnis, wenn sich ... Klassenveranstaltungen entzieht. Im Fach Deutsch ist eine Zunahme der Fähigkeiten zu spüren. Im Fach Mathematik ist dies noch nicht so zu erkennen. Auch im Englisch unterricht gab sie sich wieder viel Mühe. Trotzdem sehen wir zum Halbjahr von einer Notengebung ab.
2. Hj. 2011/12 Klasse 6	... Die Bewertung von Mitarbeit und Verhalten entfällt, es erfolgte eine schriftliche Einschätzung zur Kompetenzentwicklung der Schülerin ... hat sonderpädagogischen Förderbedarf. Eine Einschätzung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt in der Anlage zum Zeugnis.	... hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens. In den Fächern Mathematik und Deutsch wurde sie lernzielorientiert unterrichtet. Sie bekam für bestimmte Aufgaben längere Zeit, individuelle Hilfe durch einen Sonderpädagogen und Aufgabenreduzierung. In allen anderen Fächern wurde sie lehrplangerecht beschult ... machte in diesem Schuljahr deutliche Fortschritte. Sie lernt fleißig, bereitet sich gründlich auf Kontrollen vor und ist stets um eine vollständige Erledigung der Aufgaben bemüht. Ihr Schriftbild hat sich verbessert. Lobenswert war ihre Mitarbeit in den Fremdsprachen. Deshalb wurden ihr im Fach Englisch und in Russisch Noten erteilt. In der Klasse ist ... anerkannt und respektiert. Sie ist zur Partner- und Gruppenarbeit fähig. In der Fortschreibung des sonderpädagogischen Gutachtens ist der aktuelle Lernstand beschrieben.
1. Hj. 2012/13 Klasse 7	... hat sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie wird lernzielgleich unterrichtet und nach den Bewertungsrichtlinien für Förderschüler bewertet. Eine Einschätzung ihres aktuellen Lernstandes erfolgt in der	Deutsch: ... bemüht sich sehr, den Anforderungen im Fach gerecht zu werden. Mündlicher Sprachgebrauch: Bezüglich der Mitarbeit ist sie noch sehr zurückhaltend. Aber sie zeigt großen Fleiß beim Lernen von Gedichten und trägt sie auch vor der Klasse vor. Schriftlicher Sprachgebrauch: Das fehlerfreie Abschreiben von Texten gelingt ihr

	Anlage.	sehr gut. Dabei braucht sie aber noch einen längeren Zeitrahmen. Für die Aufgaben zum verstehenden Lesen benötigt sie die Unterstützung des Lehrers. Auch fällt es ihr noch sehr schwer, eigene Formulierungen zu finden. Hier ist ihr Wortschatz noch sehr begrenzt. Englisch: ... zeigt auch in Englisch großen Fleiß. Sie lernt die Vokabeln und erledigt regelmäßig ihre Hausaufgaben. Dadurch erreicht sie gute Leistungen. Deshalb erhält sie eine Halbjahresnote im Fach. Mathematik: ... hat erkannt, wo ihre Stärken sind. In den Bereichen, in denen sie mit genügend Zeit die Aufgaben erledigen kann, zeigt sie Ausdauer und Durchhaltevermögen. So konnte sie auch in Mathematik gute Noten erreichen. Für die Aufgaben im Unterricht steht ihr in einigen Stunden eine sonderpädagogische Fachkraft zur Seite. Sie erhält Unterstützung beim Erfassen von Sachaufgaben und beim Entwickeln von eigenen Lösungsstrategien. Zusammenfassung: ... hat in ihrer Klasse gute Lernbedingungen. Bei der Kompetenzfeststellung im Rahmen der Berufsorientierung zeigte sie in einer fremden Lernumgebung mit unbekannten Lehrkräften noch sehr große Unsicherheit. Die dort gestellten Aufgaben konnte sie kaum bewältigen. Deshalb ist eine weitere intensive Förderung unbedingt notwendig.
2. Hj. 2012/13 Klasse 7	... hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen. Die Noten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch beziehen sich auf den individuellen Lernstand, der im Anhang verbal eingeschätzt wird. Der Anhang ist Bestandteil des zeugnisses ... besucht im kommenden Jahr im Gemeinsamen Unterricht die Klassenstufe 8.	Deutsch: ... bemüht sich sehr, den Anforderungen im Fach gerecht zu werden. Mündlicher Sprachgebrauch: In einer selbstgewählten Gruppe traut sich ... zunehmend ihre Meinung zu äußern und setzt sich damit auch durch. Schriftlicher Sprachgebrauch: Ihr Schriftbild ist sauber und übersichtlich. Sehr fleißig lernt sie für Diktate und ist dabei auch erfolgreich. Bei eigenständigen Arbeiten benötigt sie noch einen ausreichenden Zeitrahmen. Englisch: ... zeigt auch in Englisch großen Fleiß. Sie lernt die Vokabeln und erledigt regelmäßig ihre Hausaufgaben. Dadurch erreicht sie gute Leistungen. Deshalb erhält sie eine Jahresendnote im Fach. Mathematik: ... ist bemüht, allen Anforderungen gerecht zu werden. Vor allem formal zu lösende Aufgaben kann sie selbstständig und ohne große Hilfe lösen. Bei Sach- und Textaufgaben benötigt sie zum Erfassen der Aufgabenstellungen Denkanstöße. Probleme tauchen beim Zeichnen geometrischer Figuren auf, da die Feinmotorik noch nicht ausreichend entwickelt ist. Zusammenfassung: ... hat in diesem Schuljahr weitere Fortschritte gemacht. Sehr lobenswert sind ihr Ehrgeiz, Ausdauer und der große Fleiß.
1. Hj. 2013/14 Klasse 8	... hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen. Eine Beurteilung erfolgt im Anhang.	Deutsch: ... ist weiterhin sehr bemüht, den Anforderungen des Faches gerecht zu werden. Bei einigen Kontrollen konnte eine Bewertung nach Regelschulmaßstab erfolgen. Mündlicher Sprachgebrauch: In diesem Bereich muss ... zukünftig wenn es ihr schwer fällt, vor anderen zu sprechen, muss sie ihre Scheu überwinden. Es gelingt ihr noch nicht, ihre Gedanken, Ideen oder Ausführungen verständlich, laut und zusammenhängend zu äußern. Schriftlicher Sprachgebrauch: Sehr fleißig ist ... beim Erstellen schriftlicher Arbeiten. Da manchmal das Aufgabenverständnis fehlt, sind die Ausführungen sehr umfangreich, aber nicht immer der Aufgabenstellung entsprechend. Mathematik: Formales Rechnen gelingt ihr gut. Schwerfällt ihr noch die Anwendung des Gelernten auf ähnliche Sachverhalte. Sachaufgaben und Umrechnungsaufgaben erfordern die Unterstützung durch den Lehrer und weiteres fleißiges Üben. Zusammenfassung: ... ist auf einem guten Weg. Zukünftiger Schwerpunkt wird der mündliche Bereich sein, da Berufspraktika und Berufsorientierung wichtige Bestandteile der nächsten Schuljahre sind.

2. Hj. 2013/14 Klasse 8	... hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen. Die Noten beziehen sich auf ihren individuellen Lernstand, der im Anhang verbal eingeschätzt wird. Der Anhang ist Bestandteil des Zeugnisses.	Deutsch: Mündlicher Sprachgebrauch: In diesem Schuljahr zeigte sich deutlich, dass ... große Schwierigkeiten im mündlichen Sprachgebrauch hat. Sie beteiligt sich nicht an Unterrichtsgesprächen. Eigene Anliegen, Fragen und Probleme kann sie nicht verständlich formulieren und anderen Personen gegenüber äußern. Im Umgang mit Mitschülern, Lehrern und schulfremden Personen zeigt ... ein sehr gehemmtes Verhalten. Während der Praktika im Schuljahr war sie sehr unsicher in der Bewältigung von Alltagssituationen. Hier besteht noch ein sehr großer Förderbedarf. Schriftlicher Sprachgebrauch: ... bemüht sich, alle schriftlichen Aufgaben zu lösen. Bei Abschreibübungen arbeitet sie sehr konzentriert, braucht aber immer noch eine entsprechend längere Arbeitszeit. Beim Erstellen von eigenen Texten fällt ihr der Satzbau noch schwer und ihr Wortschatz ist noch sehr begrenzt. Englisch: ... gab sich in Englisch wieder große Mühe, so dass sie ihrem individuellen Lernstand entsprechend bewertet wurde. Mathematik: In Mathematik gab es keine wesentliche Leistungsveränderung. Formale Aufgaben kann ... mit entsprechender Arbeitszeit lösen. Sachaufgaben und Umrechnungsaufgaben gelingen ihr auch mit Unterstützung nur schwer. Schwierigkeiten im Bereich der Feinmotorik hemmen sie auch im Bereich Geometrie. Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass auch im 9. Schuljahr der sonderpädagogische Förderbedarf erhalten bleibt ... wird die Hauptschulklasse besuchen.
1. Hj. 2014/15 Klasse 9	... besuchte eine auf den Hauptschulabschluss bezogene Klasse ... hat sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie wurde in allen Fächern lernzielgleich beschult, aber nach Förderschulbewertungsmaßstab bewertet. Eine Beurteilung erfolgt im Anhang.	Deutsch: Auch in Klasse 9 ist ... bemüht, den Anforderungen des Faches gerecht zu werden. Mündlicher Sprachgebrauch: Sehr große Fortschritte machte Sie im Bereich der Kommunikation mit anderen Menschen. Sie besucht regelmäßig einen Kurs zur Berufsorientierung in der Euro-Schule Pößneck. Auch absolvierte sie ein Berufspraktikum in einer bundesweit agierenden Restaurantkette. Sie bewältigte die An- und Abreise selbstständig und konnte auch die Arbeitsaufgaben zur Zufriedenheit der Mitarbeiter erledigen. Schriftlicher Sprachgebrauch: Hier fällt es ... noch schwer, Aufgabenstellungen zu erfassen. Jedoch taut sie sich immer öfter, nachzufragen. Englisch: Formales Lernen gelingt ihr gut. Sie lernt oftmals fleißiger die Vokabeln als ihre Mitschüler. Bei der Anwendung des Gelernten, ist sie jedoch noch sehr gehemmt. Trotzdem kann ihr für das Fach eine Note erteilt werden. Mathematik: Auch hier zeigt ..., dass formales Rechnen von ihr beherrscht wird. Jedoch die Anwendung von Sachaufgaben fällt ihr noch immer schwer. Zusammenfassend kann eingeschätzt werden, dass ... in diesem Schuljahr in Bezug auf Alltagsbewältigung einen großen Schritt nach vorn geschafft hat. Dies ist für ihre Persönlichkeitsentwicklung höher zu bewerten, als einzelne Unterrichtsergebnisse.
2. Hj. 2014/15 Klasse 9 Abgangs- zeugnis Regel- schule	... besuchte den „Gemeinsamen Unterricht im Bildungsgang Lernförderung“. Sie wurde in allen Fächern lernzielgleich beschult, aber nach Förderschulbewertungsmaßstab bewertet. Eine Beurteilung erfolgt im Anhang. Ihre Vollzeitschulpflicht ist erfüllt.	Deutsch: Auch in Klasse 9 ist ... bemüht, den Anforderungen des Faches gerecht zu werden. Mündlicher Sprachgebrauch: Sehr große Fortschritte machte Sie im Bereich der Kommunikation mit anderen Menschen. Sie besucht regelmäßig einen Kurs zur Berufsorientierung in der Euro-Schule Pößneck. Auch absolvierte sie ein Berufspraktikum in einer bundesweit agierenden Restaurantkette. Sie bewältigte die An- und Abreise selbstständig und konnte auch die Arbeitsaufgaben zur Zufriedenheit der Mitarbeiter erledigen. Schriftlicher Sprachgebrauch: Hier fällt es ... noch schwer, Aufgabenstellungen zu erfassen. Jedoch traut sie sich immer öfter, nachzufragen. Englisch: Formales Lernen gelingt ihr gut. Sie lernt oftmals fleißiger Vokabeln

		als ihre Mitschüler. Bei der Anwendung des Gelernten, ist sie jedoch noch sehr gehemmt. Trotzdem kann ihr für das Fach eine Note erteilt werden. Mathematik: Auch hier zeigt ..., dass formales Rechnen von ihr beherrscht wird. Jedoch die Anwendung in Sachaufgaben fällt ihr noch immer schwer. Zusammenfassend kann eingeschätzt werden, dass ... in diesem Schuljahr in Bezug auf Alltagsbewältigung einen großen Schritt nach vorn geschafft hat. Dies ist für ihre Persönlichkeitsentwicklung höher zu bewerten, als einzelne Unterrichtsergebnisse.
--	--	--

8.7 D: Bildungverlauf Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen inkonsistent

Fach	Schuljahr 2011/12 Klasse 7	Schuljahr 2012/13 Klasse 8		Schuljahr 2013/14 Klasse 9		Schuljahr 2014/15 Klasse 9	
	(es liegt nur die Anlage zum Zeugnis im 1. Halbjahr vor)	1. Hj.	2., Hj.	1. Hj.	2. Hj.	1. Hj.	2. Hj. BG Lernförd.
Deutsch		3	2 z	4 z	5 z	4	4 HSA
Englisch		3 z	3 z	4 z	4 z	5 z	4
2. Fremdspr.		-	-	-	-	-	-
Mathematik		4	4	5	5 z	5 z	5
Techn. Werken		-	-	-	-	-	-
MNT		-	-	-	-	-	-
Biologie		4	4 z	3	3	3	3
Chemie		4	4 z	4 z	5 z	4 z	4
Physik		4	4	5	5	3	4 HSA
Astronomie		-	-	-	-	-	-
Geographie		3	3 z	4 z	4 z	4	3 HSA
Geschichte		5	4	4	4	5	4
Sozialkunde		3	4	4	4	4	4 HSA
Ethik		4	3	4	4	3	3 HSA
Kunsterziehung		3	3	5	4	3	4 HSA
Musik		4	4	6	5	teilgenom men	2 HSA
Sport		3	3	3	3	3	3 HSA
WRT		4	4	3	4	3	3 HSA
Natur/Technik		2	3	4 z	4 z	3	3 HSA
Mitarbeit		3	3	3	nicht befriedigend	3	-
Verhalten		3	3	nicht befriedigend	nicht befriedigend	3	-

Verbale Ergänzungen zu den Noten:

Schuljahr	Bemerkungen zum Zeugnis	Anlage zum Zeugnis
1. Hj. 2011/12 Klasse 7		Deutsch: ... arbeitet auf Grundlage des Regelschullehrplans, zusätzliche Hilfen nimmt sie leider nur wenig in Anspruch. Dem Unterricht folgt sie oft nicht mit dem nötigen Interesse, stattdessen stört sie, schwatzt und beschäftigt sich mit anderen Dingen ... erhält Förderunterricht in Deutsch von der Sonderpädagogin. Mathematik: ... bearbeitete ... den regulären Stoff des Hauptschulkurses der 7. Klasse ... Die(s) ist ihr recht gut gelungen ... hat die Möglichkeit, 1 bis 2 Mal wöchentlich Förderunterricht durch die Sonderpädagogin zu bekommen, bzw. deren Unterstützung im laufenden Unterricht durch zusätzliche Erklärungen und Hilfestellungen ... Nicht immer nutzt sie dies. Mit mehr Anstrengungsbereitschaft und Willen würde ... auch ohne viel Hilfe bessere Leistungen erzielen. Englisch: Arbeitete auf Grundlage eines individualisierten Lehrplanes in Anlehnung an den Regelschullehrplan(es). Hierbei wurden das Niveau der Aufgabenstellung und der Aufgabenumfang erheblich reduziert. Kleinschrittiges Arbeiten und häufige Wiederholungen sind notwendig. Sie benötigt zum Lösen der Aufgaben viel Zeit ... fertigt vorbildliche Mindmaps zum Thema Sport oder London an; dennoch sind ihre Lernergebnisse häufig von ihrer Laune geprägt Mit Hilfe eines Steckbriefes kann sie 12 Sätze zu ihrer eigenen Person vortragen ... Ihre Aussprache ist dabei manchmal noch nicht korrekt, aber dennoch sind ihre Aussagen kommunikativ. Physik/Chemie: In beiden Fächern bearbeitete ... den regulären Stoff der Klasse 7. Ihre Leistungen entsprechen dem Niveau der Regelschule. Bei Leistungsfeststellungen konnte sie zusätzliche Hilfen nutzen. Ihre Mitarbeit ist sehr schwankend und abhängig von ihrer Stimmung. Ihre Hefter führt ... nur unregelmäßig.
1. Hj. 2012/13 Klasse 8	... hat einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens. Sie wird im Bildungsgang der	Lernstandsermittlung Englisch: ... ist mit Hilfe von Visualisierungshilfen, Mimik und Gestik des Fachlehrers in der Lage, aus gesprochenen Sätzen Inhalte ansatzweise zu erfassen. Aus Texten kann sie selbständig Inhalte in einer vorgegebenen Mindmap festhalten ... Einfache, strukturierte Sätze mit bekannten Vokabeln kann ... fehlerfrei vorlesen. Auf Fragen vermag sie stichwortartig mündlich, sowie schriftlich zu antworten. Das Bilden von

	Regelschule mit integrierter Lernförderung zielgleich unterrichtet. Ihre Noten entsprechen weitgehend dem Hauptschulniveau. Im Fach Englisch wird sie zielförderlich unterrichtet und bewertet. Sie erhält zur Note eine verbale Einschätzung (siehe Anlage zum Zeugnis).	Sätzen bereitet ihr noch große Schwierigkeiten. Von der Tafel schreibt sie meist fehlerfrei ab. ... erstellt sich selbständig Lernhilfen (z.B. Tabelle für unregelmäßige Verben) und nutzt diese. Mit Hilfe des Internets sucht sie weitgehend selbständig Bilder und Informationen zu einem Thema.
2. Hj. 2012/13 Klasse 8	... hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens. In den Fächern Mathematik, Physik, Kunst, Geschichte, Sozialkunde, Sport, Wirtschaft/Recht, Natur und Technik sowie in Musik wird sie nach dem uneingeschränkten Lehrplan der Regelschule unterrichtet. In den Fächern Deutsch, Englisch, Geographie und Biologie wird ihr individueller Lernfortschritt benotet und in der verbalen Beurteilung beschrieben ...	Deutsch: ... gelingt es noch nicht immer die einzelnen Wortarten sicher und funktional zu gebrauchen. Ihre Fähigkeit beim Schreiben von Sätzen und Texten weitere sprachliche Aspekte zu beachten, wie z.B. die Wortart für die Herleitung der Groß- und Kleinschreibung ist noch nicht ausreichend entwickelt. Schwierigkeiten bereitet es ... u.a. Fremd- und Lehnwörter sowie s-Laute zu schreiben. ... verfügt über einen altersgemäßen Wortschatz und kann ihre Gedanken in zusammenhängenden Sätzen aufschreiben. Der Inhalt ist verständlich, jedoch mangelt es an der Rechtschreibung. Ihre schnelle und oberflächliche Arbeitsweise hindert sie daran, auf Wortarten zu achten und einfache Rechtschreibregeln anzuwenden... Englisch: ... versteht einfache mündliche und schriftliche Äußerungen ... und reagiert entsprechend sprachlich und nichtsprachlich ... Den Inhalt einfacher Hörtexte zu erfassen, bereitet ... teilweise noch Schwierigkeiten, während sie kurze, vereinfachte Lesetexte mit bekanntem bzw. erschließbarem Wortschatz verstehen und in der Muttersprache wiedergeben kann. Die Bedeutung unbekannter Wörter erarbeitet sich ... selbständig mit Hilfe altersgemäßer Nachschlagewerke ... Hingegen fällt es ihr schwer, sich Bedeutungen durch Transferdenken ... Weitgehend ohne Hilfe zu erschließen. Reproduktive fremdsprachliche Aufgaben löst ... weitgehend selbständig, was auch ihre zumeist zuverlässige Erledigung schriftlicher Hausaufgaben verdeutlicht. ... Schreibt unter Verwendung elementarer sprachlicher Mittel kurze Texte ... Beim freien Schreiben in der Fremdsprache hat ... häufig gute Ideen, jedoch noch Probleme, sich sprachlich adäquat auszudrücken, ... äußert sich mit elementaren sprachlichen Mitteln zu vertrauten Themen in der Fremdsprache mündlich adressatengerecht. In das Unterrichtsgespräch bringt sich ... immer häufiger ein, indem sie versucht, sich in der Fremdsprache mit zu teilen. Geographie: ... gelingt es je nach Motivation, Informationen zu den Ländern China, Japan und Indien aus dem Atlas zu entnehmen und diese in eine topographische Karte zu benennen. Einfache geographische Sachverhalte, wie z.B. Informationen zur Bevölkerungsentwicklung, zur Wirtschaft... kann sie einem Text entnehmen und diese schriftlich fixieren. ... Arbeitet gern mit einem Team. ... Schwierigkeiten hat ... die Ergebnisse ihrer Arbeit in der Klasse offen vorzustellen. Hier hat ... Reserven. Hilfe benötigt ... beim Erkennen der unterschiedlichen Aufgabenstellungen. Sie kennt die Bedeutung einfacher Operatoren. ... kann häufig die Aufgabenstellungen erst dann selbständig lösen, wenn sie an einem Beispiel noch mal erklärt worden sind. Einfache geographische Zusammenhänge kann sie reproduzieren. Biologie: Im Mittelpunkt stand die Betrachtung des Menschen als biosoziales Wesen ... ist in der Lage viele Organe des Menschen zu beschriften und ihre Funktion teilweise zu benennen. Die Regeln zur Gesunderhaltung kennt ... zum Teil. Mit Hilfestellung kann sie weitere Regeln erkennen. Aufgaben zum Beschriften und Abschreiben erfüllt sie nach längeren Anlaufphasen ordentlich. Das Erkennen von Zusammenhängen und das Ableiten von Schlussfolgerungen gelingt ... nur teilweise und mit Hilfestellung. Ihre Hausaufgaben löst ... fleißig und in toller Form. Chemie: ... hat einige chemische Formeln gelernt und kann diese später auch wiedergeben. Die hat Säuren, Basen und Salze kennengelernt. Das Wissen darüber kann sie nur kurzzeitig abrufen. Es gelingt ihr noch nicht dieses anzuwenden, sowie Zusammenhänge zu erkennen. Das Aufstellen von chemischen Gleichungen hat sie noch nicht verinnerlicht. Ihre Ausarbeitungen fertigt sie mit Fleiß an.
1. Hj. 2013/14 Klasse 9	... hat sonderpädagogischen Förderbedarf im	Englisch: ... versteht vertraute englische Wendungen der Unterrichtssprache ... Den Inhalt einfacher Hörtexte zu erfassen, bereitet ... noch Schwierigkeiten. Auch bei Lesetexten,

	Bereich des Lernens. In den Fächern Physik, Kunst, Geschichte, Sozialkunde, Sport, Wirtschaft/Recht, Biologie sowie in Musik wird sie nach dem uneingeschränkten Lehrplan der Regelschule unterrichtet. In den Fächern Deutsch, Chemie, Englisch, Geographie und Natur und Technik wird ihr individueller Lernfortschritt benotet und in der verbalen Beurteilung beschrieben.	die dem Umfang und dem Leistungsniveau der Klasse 9 entsprechen, stößt sie schnell an ihre Grenzen und kann den Inhalt nicht ausreichend erfassen. Bei Verstehensproblemen konzentriert weiter zu lesen oder zuzuhören, stellt des Öfteren ein Problem für sie dar. Die Bedeutung unbekannter Wörter kann sich ... selbständig mit Hilfe von Nachschlagewerken ... erarbeiten. Dahingegen fällt es ihr schwer, sich Bedeutungen durch Transferdenken ... zu erschließen ... Reproduktive fremdsprachliche Aufgaben kann ... weitgehend selbständig lösen, was auch ihre zumeist zuverlässige Erledigung schriftlicher Aufgaben verdeutlicht. ... kann unter Verwendung elementarer sprachlicher Mittel kurze Texte ... fehlerfrei abschreiben ... Die selbständige Textproduktion fällt ... sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben noch schwer... Das zusammenhängende Sprechen vor der Klasse traut sie sich nicht. Geographie: Besonders lobenswert ist ihr häuslicher Fleiß, wenn es darum geht selbständig geografische Inhalte zu erarbeiten. Einen vorgegebenen topografischen Merkmalsstoff (Flüsse, Gebirge, Wirtschaftsräume der GUS) kann sie gut in eine stumme Karte ... eintragen. Schwierigkeiten hat sie beim Zeigen und Erklären des topografischen Merkmalsstoffs an einer großen Schulkarte. ... Sie nimmt das Wissen auf, lernt es, kann es aber nur unvollständig in einer Leistungserfassung reproduzieren... Natur und Technik: ... verfügt über kein anwendungsbereites Wissen. Schriftliche Ausarbeitungen erledigt sie gern. Den so erworbenen Wissenszuwachs kann sie noch nicht ausreichend anwenden. Im Fach Natur und Technik hat ... in diesem Schulhalbjahr Informationen aus dem Bereich „Das Einwirken des Menschen in die Natur“ erhalten. Insbesondere wurde der Bau und die Auswirkungen des Assuans Staudamms und die Einwirkung des Menschen auf den Aralsee untersucht. Es gelingt ... nicht, Parallelen zum Geographieunterricht zu ziehen. Im Bereich Hauswirtschaft, insbesondere beim Kochen, zeigt ... Engagement. Deutsch: ... führt ihren Deutschhefter sauber und gewissenhaft. Sie ist nicht in der Lage, die für ein spezielles Thema notwendigen Informationen aus diesem Hefter zu entnehmen. Ihre Fähigkeiten beim Schreiben von zusammenhängenden Texten müssen weiterhin geschult werden. Große Probleme bereiten ihr der Satzbau und die Groß- und Kleinschreibung. ... fällt es sehr schwer Verben im Präteritum zu verwenden. Einfache Sachverhalte kann sie kaum verständlich zum Ausdruck bringen. Fortschritte zeigt ... beim lauten Lesen von Texten ... ist es in diesem Schuljahr nicht immer gelungen, Informationen aus einem Sachtext zu entnehmen. Fehlender Leistungswille führt zu Rückschlägen. ... lernt dann zum Beispiel kein Gedicht und nutzt so die Chance nicht, ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Mathematik: Im Fach Mathematik erzielt ... kurzfristig Erfolge, wenn sie über einen sehr langen Zeitraum formale Rechenwege z.B. „Das Lösen von Gleichungen“, trainiert. Dieses erworbene Wissen ist dann für einen relativ begrenzten Zeitraum anwendbar. Bei kleineren Veränderungen der Aufgabenstellung wirkt ... hilflos. Mit viel Geduld und zahlreichen Hilfestellungen gelingt es manchmal, sie dann so zu motivieren, dass sie an den Aufgaben weiterarbeitet. Besondere Schwierigkeiten hat sie beim inhaltlichen Erfassen einer Textaufgabe. Selbständig kommt sie zu keiner Lösung. Die Maßstabsberechnung fällt ... besonders schwer. Kaum Geduld hat sie zur Auswertung von Diagrammen. Es gelingt ihr nicht, die Informationen in einem Zusammenhang darzustellen. Chemie: ... bemüht sich im Fach Chemie um eine gute Mitarbeit. Sie hat die Grundformen der chemischen Formel verstanden. Das angeeignete Wissen ist jedoch nicht lange anwendbar und kann nicht im richtigen Zusammenhang wiedergegeben werden. So zum Beispiel bei den Eigenschaften der Stoffe. Hier kann sie nicht die Eigenschaften einer chemischen Verbindung richtig zuordnen. Sie kann dieses Wissen jedoch nur selten mit eigenen Worten wiedergeben.
2. Hj. 2013/14 Klasse 9	.. hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens. In den Fächern Physik, Kunst, Geschichte, Sozialkunde, Sport, Wirtschaft/Recht, Biologie sowie in Musik wird sie nach dem	Mathematik: .. bearbeitete den regulären Stoff des Hauptschulkurses der Klasse 9. Sie beherrscht gegenwärtig nur einen kleinen Teil der Lerninhalte. Sie kann einfache Aufgaben mit dem Taschenrechner lösen. Sie ist in der Lage nach genau festgelegter Reihenfolge die Zahlen und die benötigten Formeln (z.B. Prozentrechnung) in den Rechner richtig einzugeben. Einfache, sich ständig wiederholende Aufgaben kann sie selbständig lösen. Schwierigkeiten bereitet es ... mathematische Begriffe zu kennen und mathematische Texte richtig zu deuten. Textaufgaben kann sie nur mit Hilfe lösen. Chemie: ... ist bemüht den Chemieunterricht zu folgen ... kann angeleitet einfache chemische Experimente mit einem Partner durchführen. ... Sie fertigt gerne schriftliche

	uneingeschränkten Lehrplan der Regelschule unterrichtet. In den Fächern, Deutsch, Chemie, Geographie und Natur und Technik wird ihr individueller Lernfortschritt benotet und in der verbalen Beurteilung beschrieben.	Aufzeichnungen an. Diese positive Eigenschaft nutzt sie, um die erforderlichen Protokolle anzufertigen ... ist in der Lage kurzfristig das Gelernte aus dem Chemieunterricht anzuwenden. Insbesondere dann, wenn es sich um Wissen aus ihrem persönlichen Umfeld handelt. Geographie: Im Geographieunterricht recherchiert ... sehr gerne und ausdauernd im Internet zu einem vorgegebenen Thema ... hat so viele Informationen zu den Industriegebieten der USA gesammelt ... Ihre schriftlichen Aussagen zu einem Thema sind gut und umfangreich, die mündliche Wiedergabe ihrer Ausarbeitung ist nicht in jedem Fall gegeben. Die Arbeit mit dem Atlas und einer topographischen Karte bereitet ... immer Freude. Bei schulischen Leistungskontrollen ist ... nicht immer in der Lage, die Fragen genau zu beantworten. Oft schreibt sie ihr angeeignetes Wissen ohne Zusammenhang auf. Deutsch: ... arbeitete auf der Grundlage des Lehrplans der Regelschule. Ihre Rechtschreibleistung ist noch nicht gefestigt ... Schwierigkeiten bereiten ihr die Nominalisierung, das unhörbare h und das Schreiben von Fremdwörtern ... schreibt das Tafelbild meist richtig ab ... hat ihre Fähigkeiten im Lesen verbessert. Fremde Texte kann sie in der Regel sinnerfassend lesen und teilweise inhaltlich wiedergeben. Beim Verfassen eigener Texte (z.B. Bewerbungen) hat sie noch sprachliche Schwierigkeiten. Es fällt ihr schwer, ihre Gedanken folgerichtig zu ordnen und verständlich aufzuschreiben., Kurze prägnante Aussagen zu ihrer Person fallen ihr besonders schwer. Fehler macht sie beim Satzbau und bei der Rechtschreibung ... muss unbedingt an ihrem Ausdruck arbeiten. Vorgegebene Sätze kann sie auf ihre Person bezogen umwandeln und anwenden. Englisch: ... kann einfache mündliche Aussagen in der Fremdsprache verstehen, jedoch nicht immer entsprechend sprachlich bzw. nichtsprachlich reagieren Wenn ... Verständnisprobleme hat, kann sie um Hilfe bitten bzw. Hilfsangebote von Lehrern und Mitschülern annehmen. Den Inhalt einfacher Hörtexte zu erfassen, bereitet ... teilweise noch Schwierigkeiten, während sie kurze vereinfachte Lesetexte mit bekanntem bzw. erschließbarem Wortschatz verstehen und in der Muttersprache wiedergeben kann. Die Bedeutung unbekannter Wörter kann sich ... selbständig mit Hilfe altersgemäßer Nachschlagewerke z.B. Wörterverzeichnis im Schulbuch oder Wörterbuch erarbeiten. Dahingegen fällt es ihr schwer, sich Bedeutungen durch Transferdenken z.B. aufgrund von Analogien, Wortbildungsmuster oder Sprachvergleich, ohne Hilfe zu erschließen. Reproduktive fremdsprachliche Aufgaben kann ... weitgehend selbstständig lösen, was auch ihre zumeist zuverlässige Erledigung schriftlicher Hausaufgaben verdeutlicht. ... kann unter Verwendung elementarer sprachlicher Mittel kurze Texte, z.B. Tafelbilder weitgehend fehlerfrei abschreiben, selbstständig Stichpunkte und Notizen machen, Mindmaps erstellen und Tabellen ausfüllen. Beim freien Schreiben in der Fremdsprache hat ... noch Probleme, sich sprachlich adäquat auszudrücken. Daher greift sich, trotz mehrfachen Anratens der Lehrkraft, unkritisch zu Internethilfen, um Texte zu verfassen. Die daraus resultierenden Produkte sind weder sprachlich akzeptabel, noch tragen sie dazu bei, ... sprachliche Kompetenzen zu verbessern ... kann sich mündlich stichpunktartig zu vertrauten Themen in der Fremdsprache äußern. In fremdsprachlichen Gesprächssituationen kann sie sich allerdings noch nicht adäquat verständigen, weshalb sie sich in letzter Zeit immer seltener in Unterrichtsgespräche einbrachte.
1. Hj. 2014/15 Klasse 9	... hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich „Lernen“. Sie wird nach dem Lehrplan der Regelschule unterrichtet. In den Fächern Englisch, Mathematik und Chemie wird der individuelle Lernfortschritt benotet und in der verbalen Beurteilung beschrieben. Diese Beurteilung ist dem Zeugnis als Anlage beigelegt. In den mit „I“ gekennzeichneten Fächern erfolgte die Bewertung auf Hauptschulniveau. Im Fach Musik erfolgte wegen	Englisch: ... versteht einfache englische Redewendungen und Arbeitsanweisungen. Sich auf einfache Art zu verständigen fällt ihr oft noch schwer. Zeitweise bemüht sie sich, neue Wortbedeutungen und Redewendungen zu speichern. Sie muss immer wieder ermutigt werden, in der Fremdsprache Kontakt aufzunehmen, einfache Fragen zu stellen und zu beantworten. Noch nicht immer gelingt es ihr, Informationen aus einfachen mündlichen Äußerungen sowie aus einfachen Texten vollständig auf Deutsch wieder zu geben. Beim Lesen und Verstehen von Texten benötigt ... Hilfe und Unterstützung. Mathematik: ... kann Terme mit zwei Unbekannten durch Ersetzen von vorgegebenen Zahlen berechnen. Einfache Terme mit verschiedenen Variablen kann sie zusammenfassen, d.h. addieren und subtrahieren. Mit Hilfe kann sie Klammern auflösen z.B. durch Ausmultiplizieren oder auf negative Vorzeichen vor der Klammer reagieren. Ganz einfache Gleichungen kann sie mit Unterstützung lösen. Bei einfachen linearen Gleichungen kann sie unter Verwendung einer Wertetabelle entsprechende Koordinaten berechnen und die mit etwas Hilfe ins Koordinatensystem einzeichnen. Einfache Körper mit rechteckiger Grundfläche kann sie als Schrägbild zeichnen. Die Vorschriften kennt sie dafür. Zweitafelbilder kann sie von einfachen Körpern unter Anleitung anfertigen. Sie kennt den Satz des Pythagoras und kann diesen mit Hilfe anwenden. Chemie: Im Chemieunterricht beschäftigte sich ... mit den organischen Stoffen. Sie arbeitete im Unterricht fleißig im schriftlichen Bereich, mündlich ist sie sehr unsicher. Besonders gute Ergebnisse erzielte sie, wenn Informationen aus dem Lehrbuch herausgefunden werden Alkane, Alkene und Alkine (von einzelnen weiß sie die Namen), und deren typische

	langfristiger Erkrankung des Fachlehrers keine Bewertung.	Bindungsarten. ... kann Strukturformeln der Alkane aufstellen. Gerne baut sie die Moleküle mit den Teilen des Molekülbaukastens nach. Damit konnte sie auch typische Reaktionen nachstellen. Sie schafft es, diese Reaktionen schriftlich darzustellen, wenn sie Beispiele und Unterstützung erhält.
2. Hj. 2014/15 Klasse 9 Abschlusszeugnis Bildungsgang der Lernförderung	In den Fächern in denen ... nicht nach dem AP HSA unterrichtet wurde, lag dem Unterricht ein individueller Lehrplan zugrunde. In diesen Fächern erhält sie eine verbale Beurteilung als Anlage zum Zeugnis. ... hat die Vollzeitschulpflicht erfüllt.	Chemie: ... beschäftigt sich im Fach Chemie mit den organischen Stoffen. Mit Anleitung konnte sie einfache Formeln aufstellen. Reaktionsgleichungen kann ... weder aufstellen noch interpretieren. Über einige Stoffgruppen und Stoffe kennt ... wichtige Informationen, z.B. über Vorkommen, Bedeutung, Förderung und Verwendung von Erdöl. Sie weiß Fakten über die Herstellung und die Wirkung von Alkohol und Essigsäure. Über die Bedeutung, den Bau und Vorkommen der Nährstoffe in Lebensmitteln kann ... Auskunft geben. ... arbeitete besonders dann gut, wenn Fakten aus dem Lehrbuch, anderen Texten bzw. aus dem Internet gefunden werden sollten. Fleißig, in guter Form und umfangreich gestaltete sie entsprechende Ausarbeitungen. Gerne führte ... Schülerexperimente durch und arbeitete dabei gut mit Partnern zusammen. Englisch: ... gelingt es, sauber und fast fehlerfrei, englische Texte ins Heft zu übertragen. Einfache mündliche sowie schriftliche Aufgabenstellungen versteht sie auch in der Fremdsprache. Die englischen Wendungen müssen ihr jedoch vertraut sein, durch stetiges Wiederholen und Anwenden. Mimik und Gestik des Fachlehrers, wirken unterstützend. Das Vorlesen einfach strukturierter Sätze gelingt ihr fast fehlerfrei. Die Bedeutung unbekannter Lexik kann ... mit dem Wörterbuch nachschlagen. Nicht immer ist sie in der Lage, die Texte richtig zu erfassen bzw. die Wörter richtig zu übersetzen. Nicht immer ist sie in der Lage, die Texte richtig zu erfassen bzw. die Wörter richtig zu übersetzen. Internetanwendungen sind hierbei wenig hilfreich. Beim freien Schreiben und Sprechen hat ... noch große Probleme. Selten beteiligt sie sich deshalb am Unterrichtsgespräch. Ihre Lern- und Arbeitshaltung ist stimmungsabhängig. Im 2. Schulhalbjahr war ... bemüht, durch häuslichen Fleiß ihre Zensur zu bestätigen. Lobend kann erwähnt werden, dass sie Zusatzaufgaben übernommen hat. Geschichte: ... ist fähig, kurze sowie einfache Texte im Fach Geschichte zu lesen und teilweise richtig zu werten. Es fällt ihr nicht immer leicht, Geschichtskarten, Diagramme und Statistiken richtig auszuwerten. Das Tafelbild wird oft sauber und korrekt übertragen. Das Lernen von historischen Merkmahlen gelingt ihr selten. Zusätzliche freiwillige Aufgaben übernimmt sie bereitwillig. Diese bereitet sie mit Fleiß zu Hause vor. Das Vortragen vor der Klasse lehnt sie ab. Mathematik: ... ist in der Lage, ganz einfache Vielecke mit vorheriger Erläuterung maßstäblich zu vergrößern bzw. zu verkleinern. Berechnungen zum Maßstab schafft sie mit Hilfe. Einfache lineare Zuordnungen, sprich Wertetabellen, kann sie selbstständig mit dem Taschenrechner berechnen, wenn man die notwendigen Ausgangswerte vorgibt. Die Prozent- und Zinsrechnung bewältigt sie nur mit Hilfe. Die Regeln zum Zeichnen von Körpern als Schrägbild kennt sie und kann diese mit Hilfe ausführen. Bei der Konstruktion von Zweitafelbildern hat sie größere Probleme. Sachaufgaben jeglicher Art muss man sehr gut besprechen dann kann sie diese gemeinsam mit dem Lehrer schrittweise lösen.