

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](mailto:institut@thillm.de)

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

<i>Vorworte</i>	
<i>Christoph Matschie</i> <i>Thüringer Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur</i>	7
<i>Andreas Jantowski</i> <i>Direktor des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung,</i> <i>Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)</i>	8
<i>Ada Sasse und Ursula Schulzeck</i> Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch	13
<i>Monika A. Vernooij</i> Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion von Kindern mit Lern- und/oder Verhaltensbeeinträchtigungen	23
<i>Thomas Rauschenbach</i> Zwischen Mangel und Modernisierung – Anmerkungen zur Zukunft des Personals in der Frühpädagogik	44
<i>Christiane Meiner</i> Kinderarmut und Inklusion. Das Bildungspaket als Strategie zur Verringerung von Ausgrenzungsmechanismen aus dem schulischen Alltag?	50
<i>Ingrid Karlegger und Rudolf Meraner</i> Inklusive Bildung in der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol	70
<i>Will Lütgert</i> Omnes omnia omnino: Allen alles in allseitiger Weise – Reformpädagogische Wege zur Inklusion	86
<i>Andreas Jantowski</i> Inklusion in der Lehrerbildung – Herausforderungen an das Berufsbild und die Lehrerbildung	97
<i>Martin Seelig</i> 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. weiteführenden 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 *zuförderst* 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 pä-

dagogischen Praxis, sondern auch auf Seiten der Erziehungswissenschaften und insbesondere auf Seiten der Fachdidaktiken. Wie komplex und voraussetzungsreich die Planung binnendifferenzierter 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:

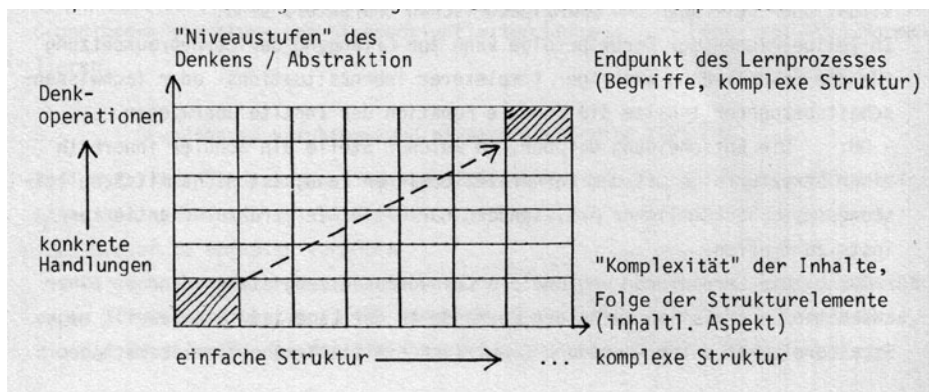


Abb. 1: Lernstrukturgitter (aus: Kutzer 1982, 40)

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 Schulzack) 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 Realschulen und 11 Grundschulen) tätigen Lehrer/innen haben sich hierfür von der Anlage der Lernstrukturgitter inspirieren lassen: Diese Gitterstruktur kann nicht nur als Beschreibungsförm 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

<b>abstrakt</b>	Zeitzone Gradnetz Kontinente Ozeane	Ozonloch Atmosphäre Luftschichten Sonnen- finsternis	Satelliten Mondlandung Raumfahrt	Infos über Planeten Missionen im All Raumfahrt ISS	Galaxien Milchstraße
<b>Symbolische Ebene / Darstellung</b>	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
<b>Vollständig vorstellende Handlung</b>	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
<b>teilweise vorstellende Handlung</b>	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?
<b>anschaulich/ praktische Handlung</b>	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
	<b>Planet Erde</b>	<b>Sonne / Erde</b>	<b>Mond / Erde</b>	<b>ausgewählte Planeten</b>	<b>Planetensystem / Milchstraße</b>

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](http://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 (1982<sup>2</sup>): 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