

Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht

1. Vorbemerkungen

Der Gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf war aus der Perspektive der öffentlichen Wahrnehmung von seinen Anfängen in den 70-er Jahren (vgl. Hellbrügge 1977) bis in die frühen 2000-er Jahre hinein ein bildungspolitisches, erziehungswissenschaftliches und schulpraktisches Randthema. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik im Jahr 2009 geriet es in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit und hat sich seither zügig von einem latenten Rand- zu einem permanenten Reizthema entwickelt. In der öffentlichen Meinung ist nun die Behauptung präsent, Inklusion sei eine völlig neue Aufgabe des Bildungssystems, auf die Lehrer/innen höchst ungenügend vorbereitet seien – unter anderem deshalb, weil angemessene Modelle der Schul- und Unterrichtskultur noch nicht vorlägen.

Diese Position kann nur vertreten, wer die mehr als 40-jährige Geschichte von Integrationsbewegung und Integrationsforschung mit zahllosen empirischen Befunden wissenschaftlicher Begleitungen und konzeptionellen sowie pädagogisch-didaktischen Arbeiten (und auch die zahlreichen einschlägigen Veröffentlichungen des Grundschulverbandes hierzu; z.B.: Valtin 1984; Heyer u.a. 1993) immer noch nicht zur Kenntnis genommen hat. Eine erste Metaanalyse zu den Gelingensbedingungen des Gemeinsamen Unterrichts liegt mittlerweile seit mehr als zwei Jahrzehnten vor (Borchert/Schuck 1992). Allerdings sind das in diesen Arbeiten enthaltene Wissen und die an den Modellversuchsschulen der einzelnen Bundesländer erarbeiteten pädagogisch-didaktischen Handlungsmöglichkeiten in den vergangenen zwei Jahrzehnten mit nachlassendem Interesse reflektiert worden – und zwar nicht, weil das Thema an Brisanz verloren hätte, sondern weil sich entscheidende gesamtgesellschaftliche Kontexte änderten. Denn mit der Aufnahme des Rechts auf Gemeinsamen Unterricht in die Schulgesetze der meisten Bundesländer in den 90-er Jahren endete die Finanzierung zahlreicher Modellversuche und auch einschlägiger Fortbildungsinitiativen. Die hier gesammelten Erfahrungen sowie die Festbeschreibung des Gemeinsamen Unterrichts im Schulgesetz, so offenbar die damalige Annahme, würden eine Eigendynamik der weiteren Verbreitung schulischer Integration bewirken. Komplexe Reformprozesse wie die nachhaltige Ausweitung des Gemeinsamen Unterrichts sind jedoch auf eine ebenso langfristige wie verbindliche Flankierung durch Fortbildung und weitere Entwicklungsimpulse angewiesen, sonst versanden sie.

Bei der Beantwortung der Frage, wie Unterrichtsgestaltung und Leistungseinschätzung im Gemeinsamen Unterricht heute aussehen können, benötigen wir deshalb eine doppelte Perspektive: die Rückbesinnung auf bereits Erarbeitetes und den Ausblick auf erforderliche Weiterentwicklungen. Neu ist heute nicht mehr das Vorhaben, Kinder und Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – also verschieden kompetente Schüler/innen – gemeinsam zu unterrichten. Neu ist vielmehr nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, dass auf jede Grund- bzw. weiter-

führende Schule nicht erst künftighin sondern sofort die Aufgabe zukommen kann, Schüler/innen im Gemeinsamen Unterricht zu beschulen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde. Hierauf sind die einzelnen Schulen unterschiedlich gut eingestellt.

Grundlegende Differenzen in der Entwicklung inklusiver Schul- und Unterrichtskultur lassen sich auf allen Systemebenen feststellen: also nicht nur zwischen den einzelnen Bundesländern, sondern auch zwischen einzelnen Kreisen, ja sogar zwischen den Schulen eines Ortes. Die Schulen einer Region können ebenso als „heterogene Gruppe“ betrachtet werden wie die verschiedenen Schüler/innen einer Klasse – mit der Besonderheit, dass in jeder Schule wiederum ein heterogenes Kollegium am Werk ist. Selbst zwei Schulen, die sich in der gleichen Straße befinden, können deshalb hinsichtlich der in ihnen entwickelten Formen der Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts, der Leistungseinschätzung, der Kooperation und Teamarbeit grundlegende Unterschiede aufweisen. Aus diesem Grund kann übrigens die Frage, welche Entwicklungsprozesse und welche finanziellen Mittel auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem in der Bundesrepublik bzw. in den einzelnen Bundesländern nötig sind, seriös nur auf der Basis regional und lokal differenzierter Betrachtung beantwortet werden (vgl. z.B.: Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2013).

Nur zu einem Teil lassen sich die Ursachen für die oben genannten Unterschiede in der Schul- und Unterrichtskultur in den räumlichen, sächlichen und personellen Rahmenbedingungen verorten. Denn diese Rahmenbedingungen sind für die Entwicklung einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur zwar notwendig, jedoch nicht hinreichend. Bei Schulen mit vergleichbaren Rahmenbedingungen und zugleich erheblichen Unterschieden in der Schul- und Unterrichtskultur wird deutlich, dass Rahmenbedingungen nur die halbe Saalmiete sind – es kommt 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.

2. Inklusion und Gemeinamer Unterricht

Die Erkundung und Auslegung des Inklusionsbegriffs, der in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unter den komplexen Bedingungen der Theorievielfalt Verwendung findet, ist aus Perspektive des *Erkenntnisinteresses* unstrittig notwendig; aus der Perspektive pädagogischer Praxis mit dem ihr eigenen aktuellen *Wirksamkeitsinteresse* heraus jedoch im Einzelfall 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 sozial- und erziehungswissenschaftlichen Schwierigkeiten inklusiver Theoriebildung bewältigt sind. Schulpraxis, Theoriebildung und empirische Forschung sind vielmehr vielschichtig aufeinander bezogen, beeinflussen und entwickeln sich in komplexer Weise miteinander. Deshalb ist Inklusion nicht als ein in der fernen Zukunft liegender utopischer *Zustand* aufzufassen, als Projektionsfläche für alle möglichen idealtypischen Vorstellungen – sondern als ein realer und kontinuierlicher *Prozess*, der seit dem Beginn der Bemühungen um schulische Integration an den Schulen dieses Landes vor vier Jahrzehnten im Gange ist. In diesem Prozess werden Möglichkeiten

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

Inklusion beginnt beispielsweise, wenn sich das Kollegium einer Grundschule erstmals substantiell mit der Frage auseinandersetzt, wie den Lern- und Bildungsbedürfnissen eines Schülers, dem sonderpädagogischem Förderbedarf attestiert wurde, zu entsprechen ist. Inklusion findet beispielsweise auch dann statt, wenn sich das Kollegium eines Gymnasiums gemeinsam mit Eltern- und Schülerschaft fundiert der Frage stellt, weshalb die Aufnahme von Schüler/innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf in der geistigen Entwicklung eine Bereicherung der Schul- und Unterrichtskultur ist. Ihnen stünde in dieser Diskussion die Überzeugung offen, dass die Schüler/innen am Gymnasium – diejenigen mit dem höchstmöglichen Schulabschluss und mit den besten Aufstiegschancen in ihrer Generation – mit großer Wahrscheinlichkeit diejenigen sein werden, die in der Zukunft über die Lebensbedingungen von Menschen mit erschwerenden Lebensumständen Entscheidungen treffen und deshalb auch Verantwortung für sie übernehmen werden. Wie sollen sie dies kompetent tun können - wenn sie in ihrer Schullaufbahn und in ihrem Alltag kaum Gelegenheit hatten, Gleichaltrige etwa mit Down-Syndrom, mit kognitiven, motorischen oder sinnesbezogenen Entwicklungsverzögerungen und Beeinträchtigungen oder aus Kontexten massiver sozialer Benachteiligung kennenzulernen? Es gibt keinen Grund, diese Erfahrungen, die heute potentiell allen Grundschüler/innen offenstehen, den Schüler/innen an Gymnasien zu verwehren. Denn Inklusion ist ein Rechtsanspruch, der nicht nur für Schüler/innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern gleichermaßen auch für Schüler/innen ohne diesen Förderbedarf einzulösen ist – unabhängig davon, in welcher Schularart sie lernen.

Inklusion kann vor allem deshalb nicht als endgültig erreichbarer, statischer Zustand bestimmt werden, weil der soziale Wandel moderner Gesellschaften dafür sorgt, dass theoretische Konzepte von Inklusion und Vorstellungen über inklusive Schul- und Unterrichtskultur ständig „nachjustiert“ werden müssen: Mit dem gesellschaftlichen Wandel werden sich Vorstellungen über Inklusion kontinuierlich verändern. Unsere konkrete Phantasie versagt schon bei der Frage, wie die Gesellschaft und ihre Institutionen (Schule, Freizeiteinrichtungen, Berufsbildung, Möglichkeiten des Wohnens usw.) in zehn oder zwanzig Jahren genau aussehen werden. Wie sollten wir in der Lage sein, die in zwei Jahrzehnten anstehenden Reformbedarfe, etwa im Bildungs- und Sozialsystem, schon heute präzise zu bestimmen? 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.* Nicht nur der schulische Alltag, sondern alle Facetten des Alltags – schließlich auch an Gymnasien - verändern sich so, dass sehr unterschiedlich kompetente Kinder und Jugendliche gemeinsam aufwachsen und sich als zugehörig erleben können. Schulische Inklusion ist deshalb *nicht* die Verankerung in separierende Hilfesysteme, in denen erwachsene Professionelle „fördern“. Es kommt vielmehr darauf an, dass ver-

schieden kompetente Kinder und Jugendliche im Gemeinsamen Unterricht miteinander tätig werden und sich miteinander neues Wissen und neue Fähigkeiten; kurzum: erweiterte Handlungsmöglichkeiten erarbeiten können. Hierbei werden sie von Erwachsenen unterschiedlicher Professionen unterstützt.

Als zentrale Bedingung für die Entwicklung solcher inklusiver Lernumgebungen werden seit längerem angemessene Haltungen und Überzeugungen auf Seiten der Erwachsenen thematisiert; mitunter verbunden mit der Erwartung, dass sich mit diesen „richtigen“ Haltungen und Überzeugungen die Lösungen für Probleme und Schwierigkeiten in der pädagogischen Praxis schon finden werden. Zweifelsohne motivieren Haltungen und Überzeugungen pädagogische Entscheidungen und professionelles Handeln nachhaltig. Allerdings reichen sie allein nicht aus, um eine inklusive Schul- und Unterrichtskultur zu entwickeln. Lehrer/innen benötigen darüber hinaus fundierte Wissensbestände zu Gemeinsamen Unterricht und pädagogisch-didaktische Handlungsmodelle für die Unterrichtsgestaltung und Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen. So ausgestattet können auch Lehrer/innen, die dem Gemeinsamen Unterricht zunächst reserviert gegenüberstehen, sich als kompetent und wirksam für Schüler/innen erleben, denen sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde. Im Kontext dieses Erlebens der eigenen professionellen Kompetenz können sie dann auch ihre Überzeugungen und Haltungen verändern.

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

3. Differenzierungsmatrizen 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 – ganz gleich, ob es in einem einzelnen Unterrichtsfach oder fächerübergreifend; als kurze Sequenz oder als längerfristiges Projekt angelegt ist – 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. Hier sind die Beziehungen der Kinder bzw. Jugendlichen untereinander; ihre Beziehungen zu den Erwachsenen sowie die Beziehungen der Erwachsenen untereinander gemeint. 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 Gemeinsame Unterricht ist also ein komplexes Geschehen, das nicht ad hoc, also erst in der Unterrichtssituation selbst strukturiert werden kann. Der Versuch, diese Strukturierungen in der Unterrichtssituation direkt (möglicherweise sogar in der lehrerzentrierten Frontalsituation) vornehmen und zugleich unterrichten zu wollen, führt häufig zu Misserfolgen, zu Frustration und schließlich auch zum Erleben von „Burn out“. In dieser Situation verschleißen sich Lehrer/innen im nicht geplanten, also im nicht strukturierten Unterricht. Wie wichtig die gründliche Vorbereitung des Gemeinsamen Unterrichts ist, hat sich in vier Jahrzehnten der Praxis des Gemeinsamen Unterrichts gezeigt. Die hier gesammelten Erfahrungen und vorliegenden Befunde lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Schüler/innen können im Gemeinsamen Unterricht so gut miteinander tätig werden, wie die Lehrer/innen in der Vorbereitung miteinander *kooperiert* haben. Denn für die Vorbereitung ist ein heterogener pädagogischer Blick erforderlich: Drei oder vier Lehrkräfte, die hierbei zusammenarbeiten, sind gemeinsam klüger und kreativer als vier Einzelkämpfer. 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 (fächerübergreifende und binnendifferenzierte Angebote, Freiarbeit, Projekt- bzw. Werkstattunterricht usw.) 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. 168ff.) 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. Hierbei vermissen sie nicht selten pädagogisch-didaktische Handlungsmodelle, die sie in ihrer Schulentwicklung unterstützen und 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 zugeschrieben wird. Wie wir aus den empirischen Befunden der wissenschaftlichen Begleitungen schulischer Integration wissen, profitieren die Schüler/innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf stark von ihren Mitschüler/innen ohne Förderbedarf. Diese nun deutlich weiter entwickelten Kinder und Jugendlichen (nach immer noch geltender Rechtslage) trotzdem 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 und zu bewerten. Erforderlich sind deshalb künftig auch übergreifende Bildungspläne, in denen die Bildungsansprüche *aller* Kinder und Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr beschrieben werden. Solche übergreifenden Bildungsvorstellungen sind noch rar und liegen z.T. erst als Erprobungsfassung vor (vgl.: Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 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 Smilie – zwei Smilies – drei Smilies 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. Außerdem ist diese Form der Differenzierung in der Regel mit einem hohen Kopieraufwand verbunden und schränkt die Arbeitsmöglichkeiten der Schüler/innen stark auf das Bearbeiten von Arbeitsblättern ein. *Auf Seiten der Schüler/innen* verfestigt sich darüber hinaus die Vorstellung, dass sie einer bestimmten Gruppe angehören – und andere nicht, denn sie arbeiten ja in drei Gruppen getrennt voneinander. Der Anspruch des Gemeinsamen Unterrichts, dass nämlich *verschieden kompetente* Schüler/innen sich *gemeinsam* neue Handlungsmöglichkeiten erarbeiten, wird bei dieser Form des parallelen Arbeitens verschieden 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 potentiellen Zugang zu den üblichen Bildungsinhalten, Themen und Lerngegenständen eröffnet.

In dem Thüringer Schulversuch „Unterrichtung 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.

a) 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 70-er und 80-er Jahren im Kontext des „Struktur-niveauorientierten 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 komplexer werdenden, vom Lernenden jeweils erreichten „Niveaustufen des Denkens“ Berücksichtigung (konkrete/anschauliche Handlung; teilweise vorstellende Handlung; vollständig vorstellende Handlung; symbolische Denkoperation, abstrakte Denkoperation). 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:

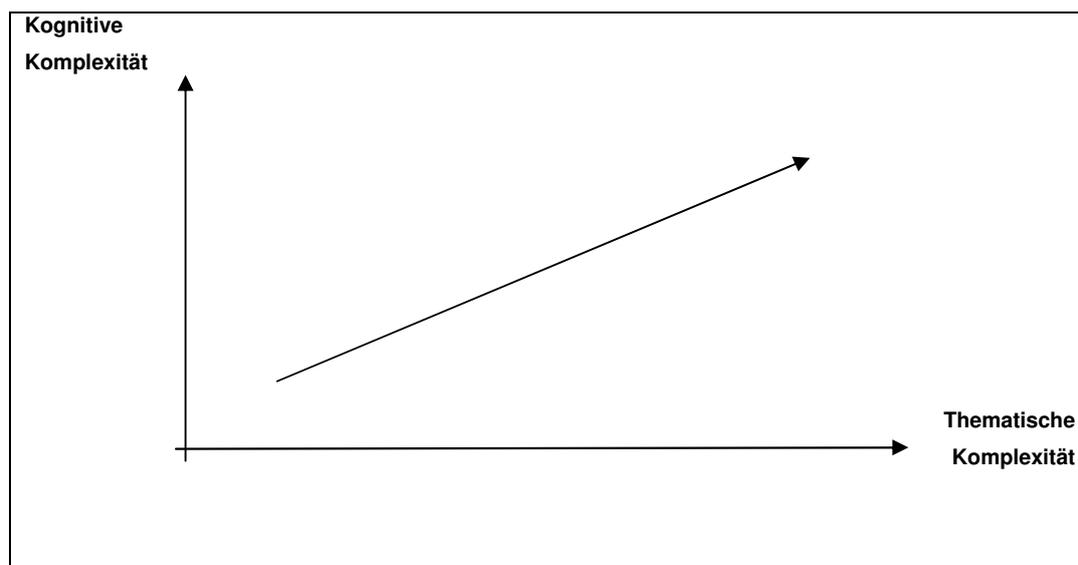


Abb. 1: Struktur der Differenzierungsmatrix

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 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 Kutzers Lernstrukturgittern 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. Hier-

bei kann es sich z.B. um die Übung, Anwendung bzw. Vertiefung oder aber auch um die Erarbeitung neuen Wissens und neuer Fähigkeiten handeln. Abb. 2 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:

Abstrakte Ebene	- Lektüre zur Entstehung der Stadt und Vergleich der Geschichte mit der Sage	- Erarbeitung des Verfassungsschemas der römischen Republik (Mindmap)	- Eroberungen und Kriege auf Grundlage von Kartenmaterial vorstellen (PPP)	- Von der Republik zum Kaiserreich; Veränderung des Verfassungsschemas (Mindmap)	- römische Gottheiten und die Entstehung und Ausbreitung des Christentums (Filmsequenzen; Recherche in Sachbüchern)
Symbolische Ebene	- Sagen zur Entstehung der Stadt Rom (Wölfin; Remulus und Romus) lesen und illustrieren	- Ständekämpfe im römischen Reich erläutern (12-Tafel Gesetz); Gruppendiskussion hierzu	- Caesar als Heerführer und Diktator (auf Grundlage eines Sachtextes einen Brief Caesars an seine Soldaten schreiben)	- dreidimensionale Gestaltung von Alltagsszenen im Schuhkarton (Leben in den Provinzen, Tätigkeiten des Statthalters, Steuereintreibung) mit Erläuterungen	- Römische Schrift und römische Inschriften sowie Latein als Sprache der Wissenschaft untersuchen (mit Dokumentensammlung arbeiten)
Vollständig vorstellende Handlung	- Ausdehnung des römischen Reiches in Karten eintragen; mit heutigen Ländern/Grenzen in Europa vergleichen	- Unterscheidung Plebejer und Patrizier herausarbeiten; Anziehpuppen bekleiden	- Entwicklung vom Bauernheer zur Berufarmee 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 vorstellende Handlung	- Römische Bauwerke und Sehenswürdigkeiten; historische Abbildungen und moderne Abbildungen (aus dem Internet) vergleichen	- Filmausschnitte betrachten und diskutieren (zum Spartacus-Aufstand und zu Gladiatoren)	- Skizzen zur Gliederung der römischen Armee, zu militärischer Technik und zur „Schildkröte“ anfertigen	- in Sachbüchern zu römischen Kinderspielzeug und zur Schule im römischen Reich recherchieren - Schreibübungen auf Wachstafelchen - Spiele ausprobieren („Windmühle“)	- Lehnwörter aus dem Lateinischen untersuchen; jeweils deutsches und lateinisches Wortbild vergleichen - römische Ziffern (auch Jahreszahlen) in bekannte Ziffern „übersetzen“
anschaulich /praktische Handlung	- ein Limes-Modell bauen	- szenisches Gestalten: Sklavenmarkt	- Ausrüstung der römischen Legionäre nachbauen; Gewicht und Bewegungsmöglichkeiten erkunden	- Römische Villa/Römisches Miethaus bauen - Ausbruch des Vesuv nachgestalten	- Mosaik herstellen
	Entstehung und Grenzen des Römischen Reiches	Bevölkerung des Römischen Reiches	Die römische Armee	Alltag im Römischen Reich	Kulturelle Leistungen/ Spuren heute

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

Die ausgefüllte Matrix ist das Ergebnis eines Diskussions- und Aushandlungsprozesses im Team. Hier bringen die Kolleg/innen ihren Sachverstand, ihre fachliche Kompetenz und ihre Erfahrungen in die Ausdifferenzierung des Lerngegenstands ein. 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 in erster Linie darum, für bestimmte Schüler/innen den „Stoff runterzuberechnen“, also eine „didaktische Reduktion“ vorzunehmen und für andere Schüler „Zusatzfutter“ 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 genau so 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:



Abb. 3: Grundschullehrerin und Sonderpädagogin ordnen die „begehbare“ Differenzierungsmatrix (Foto: Ada Sasse)

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 (*zeitliche, materiell-räumliche und soziale Strukturierung*) 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 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, welche/r 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 Lernstanderhebungen und Leistungseinschätzungen anbieten. Hier wird klar, dass alle Erwachsenen im Unterricht Verantwortung für die gesamte Heterogenität der Lerngruppe übernehmen (und nicht etwa der Fachlehrer allein für die „nicht-behinderten“ und der Sonderpädagoge für die „behinderten“ Schüler). Das Ergebnis ist eine Matrix, die beidseitig beschriftet ist. Karina Irsig 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 ggf. auch umsortiert werden können:



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

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, die Gemeinsamen Unterricht weniger intensiv vorbereiten, sind häufig auf der Suche nach vorgefertigten bzw. kommerziellen Materialien, die unter dem Label „Förderung“ bzw. „Inklusion“ angeboten werden und von denen sie sich direkte Hilfe für Schüler mit Schwierigkeiten erwarten. Solche Materialien stehen dann häufig im Zentrum des Unterrichts; sie bestimmen ihn inhaltlich und strukturell, sind jedoch – weil vorgefertigt – nur bedingt anschlussfähig an die Lernvoraussetzungen und Interessen der einzelnen Schüler/innen. 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“. Die Erstellung der Differenzierungsmatrix kann somit Lehrer/innen dazu anregen, Materialien kritisch zu prüfen: Sie sind nun weniger auf der Suche nach *dem* Material für *das* spezifische „Förderproblem“ sondern sichten Materialien und wählen sie danach aus, ob sie im Rahmen der Differenzierungsmatrix bei der Berücksichtigung heterogener Lernausgangslagen hilfreich sind. So geraten auch nicht vorgefertigte bzw. nicht kommerzielle Materialien und Alltagsgegenstände bewusster in den Blick.

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:

Abstrakte Operationen	- Gebirge - Sehenswürdigkeiten	- Hauptstädte der Nachbarländer - Flaggen	- Griechischer Joghurt - Frzanzösischer. Käse - Italieneische 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	- Europapuzzle, Zuordnung über Farben	- etwas aus Italien zubereiten Bis 10 zählen	- etwas aus Frankreich zubereiten Bis 10 zählen
Praktisch-anschauliche Handlung	- Jena in Deutschland - Deutschland-puzzle; Hauptstadt	- Deutschland-puzzle und seine Nachbarländer	- Geld der EU Unterschiede, Gemeinsamkeiten (Spielgeld)	- Essen aus Italien - Italienische Vokabeln	- Essen aus Frankreich, französische Vokabeln
	Deutschland	Nachbarländer	Europa	Präsentationsthema	Land 2

Abb. 5: Differenzierungsmatrix zum Unterrichtsvorhaben „Europa“ der Staatlichen Gemeinschaftsschule Maria Montessori Jena

Die unten stehende Abb. 6 zeigt die zur „Europa“-Matrix gehörende Materialbox. Sie enthält die Differenzierungsmatrix sowie alle erforderlichen Lehr- und Lernmittel und wird nach dem Abschluss des Unterrichtsvorhabens anderen Lerngruppen zur Verfügung gestellt:



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:

Unsere Schule nimmt in an einem Schulversuch teil, bei dem die Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule eine zentrale Rolle spielt. Im Verlauf des Schulversuches wurde mit der Differenzierungsmatrix ein Planungsinstrument entwickelt, das eine gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Förderbedarf im Lernen am gleichen Gegenstand und auf unterschiedlichem Niveau möglich macht.

Im Grundschulteil der Staatlichen Gemeinschaftsschule Maria Montessori Jena lernen alle Kinder in jahrgangsgemischten Klassen. Diese Tatsache erfordert einen schulinternen Lehrplan für das Fach Heimat- und Sachkunde. 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). Im Grundschulteil gibt es folgende Jahrgangsmischungen: 1/2, 2/3, 3/4 und 4/1. Auf diese Jahrgangsmischungen sind auch die Themen für den Heimat- und Sachkundeunterricht im schulinternen Lehrplan abgestimmt. Ein Beispiel: das Thema „Igel und Herbst“ kommt ausschließlich in der Jahrgangsmischung 1/2 vor, das Thema „Körper“ in der 2/3, das Thema „Thüringen“ in der 3/ 4 usw. In jedem Schuljahr hat jede Jahrgangsmischung vier Projekte zu bewältigen. Diese schulinterne Regelung bot gute Ausgangspunkte für die Planung und Unterrichtung mit Hilfe von Differenzierungsmatrizen. Zusätzlich stellten die vorhandenen Lernzielvereinbarungen, die bereits für jedes Projekt vorhanden waren, eine wichtige Voraussetzung für das Erstellen und Erproben der Matrizen dar.

Beginnend mit dem Jahrgang 2/3 versuchten wir, für jedes Heimat- und Sachkunde-Projekt eine Differenzierungsmatrix zu erstellen. Zunächst war diese Matrix Grundlage für die Planung des Projektes der unterrichtenden Kollegen. Alle Kollegen, die bei der Erstellung der Matrix beteiligt waren, sichteten im Vorfeld die vorhandenen und erstellten neue und zusätzliche Materialien, insbesondere für die Ebenen der praktisch-anschaulichen, der teilweise vorstellenden sowie der vollständig vorstellenden Handlung. Hilfreich dabei war, jeweils ein konkretes Kind im Auge zu haben und abgestimmt auf dessen Lernausgangslage und Fähigkeiten geeignete Lerninhalte, Tätigkeiten und Materialien auszuwählen. Es wurden Materialkisten zu den Heimat- und Sachkunde-Themen zusammengestellt (vgl. Abb. 6) und schließlich alle Projektskripte im Hinblick auf die Eignung für Schüler mit Förderbedarf überarbeitet.

Die Differenzierungsmatrix als Planungsgrundlage wollten wir auch für die Schüler nutzbar machen. Es entstanden Matrizen für die Hand des Kindes, die allen Projektmappen als Deckblatt dienen und es somit 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 zuordneten, auf der sie tatsächlich tätig waren, sondern eher niedrigeren Ebenen. Nach Beendigung des Projektes ist mit Hilfe 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.

Ein großer Vorteil der Differenzierungsmatrix zeigt sich bei der Planung und Durchführung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen. Alle Grundschullehrer sind für die Planung der Projekte gemeinsam mit den Sonderpädagogen verantwortlich, wobei die Sonderpädagogen ihr Augenmerk vor allem auf die im Gemeinsamen Unterricht befindlichen Schüler legen. Besonders die Ebenen der praktisch-anschaulichen, der teilweise vorstellenden sowie der vollständig vorstellenden Handlung innerhalb der Matrix lassen einen Unterricht am gleichen Thema zu. 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 bewegen; übrigens auch Kinder, von denen man es nicht unbedingt erwarten würde.

Nicht alle Kollegien, die sich am Schulversuch beteiligen, konnten bislang so umfangreiche Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht sammeln wie das Kollegium, in dem Sabrina Lada tätig ist. Aber alle beteiligten Kollegien, 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 Lehrer/innen und Schüler/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 ver-

spricht. 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.

b) 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 Lehrplanziele der Grund- bzw. weiterführenden Schule 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“ wie folgt zusammengefasst:

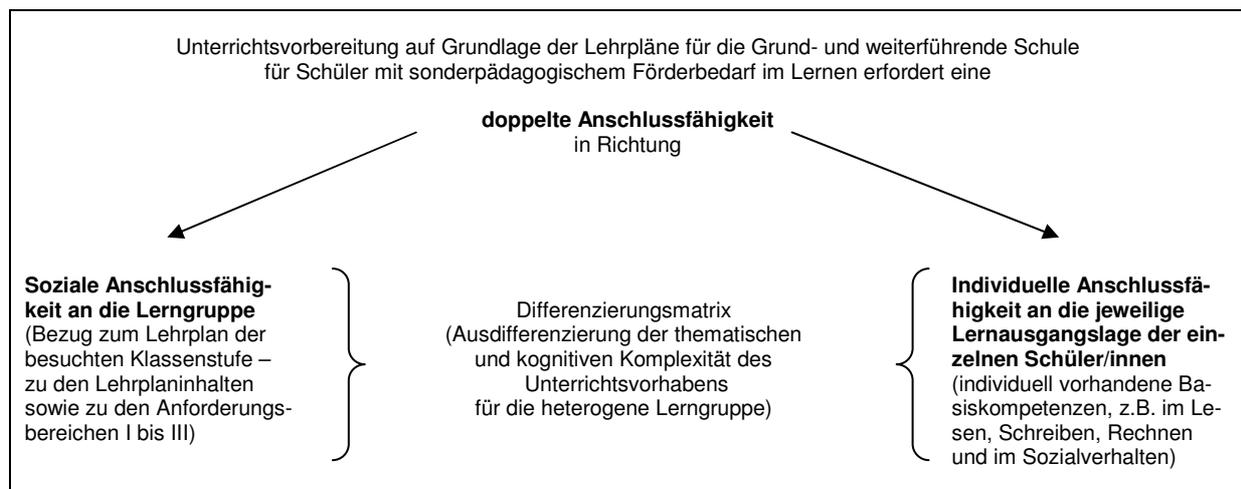


Abb. 7: Das Modell der doppelten Anschlussfähigkeit von Unterrichtsplanung und Leistungseinschätzung

Unser Modell der doppelten Anschlussfähigkeit soll folgendes verdeutlichen: Bei Inklusion und Förderung ist zumeist im gleichen Atemzug von Individualisierung die Rede. Gemeint ist hier die pädagogisch-didaktische Berücksichtigung 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 ausdifferenziert) 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 herzu-

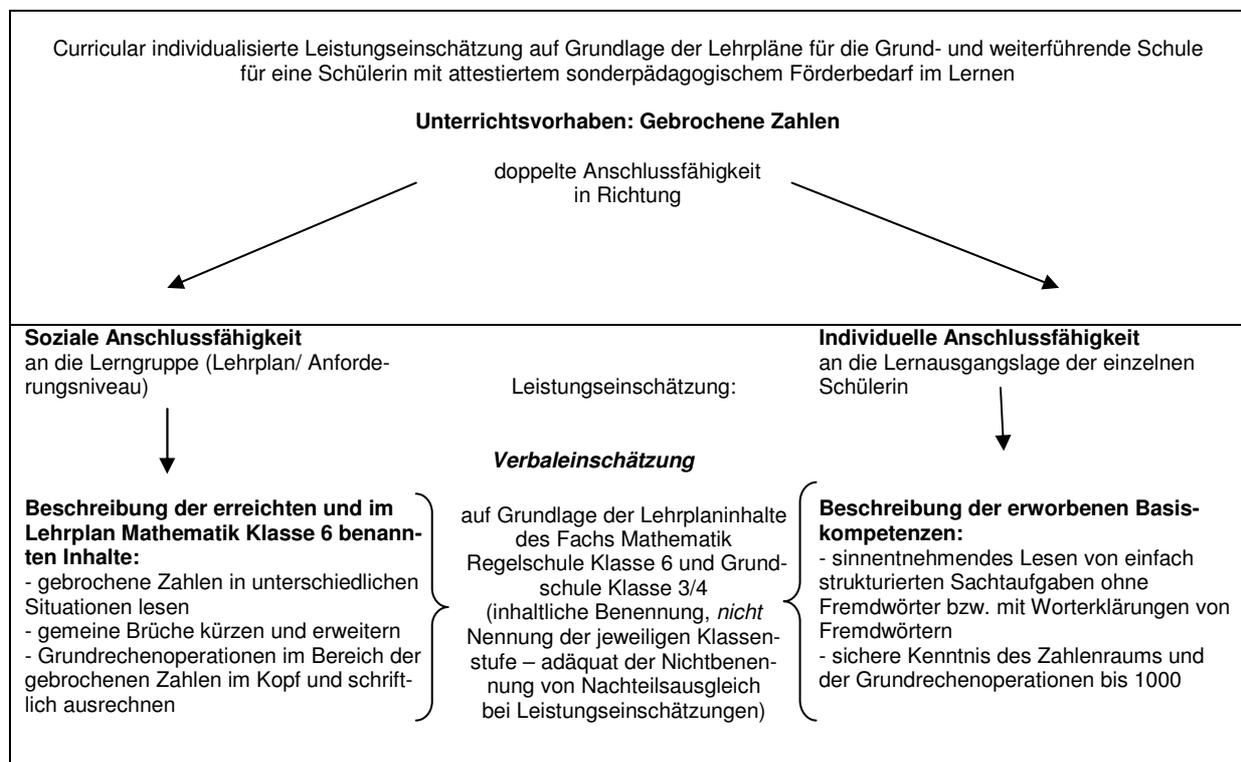
stellen. Für die Herstellung dieser doppelten Anschlussfähigkeit können anstelle von Differenzierungsmatrizen auch andere pädagogisch-didaktische Handlungskonzepte herangezogen werden; insofern ist die Differenzierungsmatrix austauschbar. Aber völlig gleich, welches pädagogisch-didaktische Handlungskonzept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

4. 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 Handlungsrouninen 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 auch 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/Schulzeck 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 Lehrplanziele 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 für diese Schülerin 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. weiterführenden 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 Lehrplanziele ebenso wie ihre Mitschüler/innen ohne einen attestierten Förderbedarf. Hinsichtlich der *individuellen Anschlussfähigkeit* kann am Schluss des Unterrichtsverfahrens festgestellt werden, dass der von ihr erarbeitete Zahlraum 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 anschlussfähig ist. Hierbei handelt es sich um den Lehrplan des Faches Mathematik Grundschule, Klassenstufe 3/4. *Beide* Lehrpläne werden individualisierend herangezogen, um in einer Verbaleinschätzung 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 herangezogen werden, ist eher in den ersten Jahren nach dem Übertritt von der einen in die andere Schulart der Fall. Das im oben beschriebenen Einzelfall erläuterte Vorgehen ist in der unten stehenden Abb. 8 zusammengefasst. Weshalb neben der hier beschriebenen Verbaleinschätzung auch eine Note vorgesehen ist, soll nach einem kurzen Blick auf Abb. 8 erläutert werden:



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

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 Verbaleinschätzungen 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 oder in der geistigen Entwicklung erhalten Verbaleinschätzungen. Diese unterschiedlichen Formen der Leistungseinschätzung können diskriminierend wirken – etwa dann, 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 Verbaleinschätzung im Schulversuch auch für Schüler/innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen gewählt worden, um potentielle Diskriminierungen zu vermeiden. Diese Schüler/innen erhalten, wie in Abb. 8 gezeigt, eine Verbaleinschätzung für den erreichten Lernstand sowie eine Note für die Qualität der Tätigkeiten im Lernprozess und für die Qualität des Produkts (siehe Abb.8).

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 Handlungsroutinen 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 Unterrichtung und Leistungseinschätzung von Schüler/innen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und weiterführenden Schule relevant sind. Bei der Erarbeitung der 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.

5. Ausblick

Als vor vierzig Jahren der unerschrockene und tatkräftige Münchner Kinderarzt und Hochschullehrer Theodor Hellbrügge gemeinsam mit Mario Montessori die ersten integrativen Bildungsangebote in Kindergarten und Grundschule für Kinder mit und ohne geistige Behinderung ins Leben rief, konnte er sich in Bayern weder auf bereits vorhandene Beispiele pädagogischer Praxis, weder auf geltendes Schulrecht noch auf einen entsprechenden Artikel im Grundgesetz und schon gar nicht auf eine einschlägige UN-Behindertenrechtskonvention berufen. Als Sozialpädiater vertraute er einerseits auf die im Kind angelegten Entwicklungspotentiale und traf andererseits auf die damals üblichen institutionellen Beschränkungen. Er war als „westfälischer Dickschädel“ (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“ sein könne. Um diese Entschlossenheit einordnen zu können, ist es erforderlich, sich heute die Härte der Auseinandersetzungen und das Ausmaß des Unverständnisses in der Öffentlichkeit von damals bewusst zu machen, mit denen die Gründergeneration der schulischen Integration seinerzeit konfrontiert war.

Dieser Rückblick verdeutlicht: Vier Jahrzehnte, das ist gerade die Dauer eines Berufslebens. Was hat sich in diesem vergleichsweise kurzen Zeitraum in Schule und Unterricht verändert - ganz abgesehen von den Spezifizierungen des Menschenrechts und den großen Veränderungen im Verfassungsrecht und im Schulrecht! Diese institutionellen, pädagogisch-didaktischen und rechtlichen Veränderungen verdeutlichen, dass Inklusion kein *utopischer Zustand ferner Zukunft* sondern ein *realer Prozess in der Gegenwart* ist, in den wir alle involviert sind. Weil das Schulsystem ein komplexes System ist, sind die Veränderungen, die in Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention anstehen, gleichfalls komplex. 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, Schulver-

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

Literatur:

Borchert, Johann/Schuck, Karl Dieter (1992): Modellversuche zum Förderungsbereich „Behinderte Kinder und Jugendliche“. Bericht über eine Auswertung für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bonn.

Hellbrügge, Theodor (1977): Unser Montessori-Modell. Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule. München: Kindler.

Heyer, Peter/Korfmacher, Edelgard/Podlesch, Wolfgang/Preuss-Lausitz, Ulf/Sebold, Lydia (Hrsg.) (1993): Zehn Jahre wohnortnahe Integration. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam in der Grundschule. Frankfurt: AG Grundschule/ Grundschulverband.

Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kutzer, Reinhard: Kutzer, Reinhard (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-Oberbiel: Jarrik-Verlag (29–62).

Sasse, Ada/Schulzeck, Ursula (2013): Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch. Bad Berka. Online: www.guethue.de/material/Beitrag_Sasse_Schulzeck_Thillm_Jahr2013.pdf (Datum der Recherche: 27.05.2014).

Sasse, Ada/Schulzeck, Ursula (2014): Von der Schülerleistung zur Leistungsbewertung im Gemeinsamen Unterricht – erneuter Zwischenstand in einem Schulversuch. Online: www.guethue.de/material/Beitrag_Sasse_Schulzeck_Thillm_Jahr2014.pdf. (Datum der Recherche: 27.05.2014).

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (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(Hrsg.) (2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar: Verlag das netz.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur(Hrsg.) (2014): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Erfurt. Online: www.bildungsplan.uni-jena.de/Bildungsplan/Inhalt.html (Datum der Recherche; 27.05.2014).

Valtin, Renate (Hrsg.) (1984): Gemeinsam leben – gemeinsam lernen. Behinderte und nichtbehinderte Kinder in der Grundschule, Konzepte und Erfahrungen. Frankfurt: AK Grundschule/ Grundschulverband.