

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 3

Deborah Lutz, Jonas Becker, Felix Buchhaupt,
Dieter Katzenbach, Alica Strecker,
Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Sekundarstufe



Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 3

Print-ISBN 978-3-8309-4514-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9514-2

<https://doi.org/10.31244/9783830995142>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Projekt ProfKOOP – Professionalisierung für kooperative Planung und Bewertung in der Inklusion

Zusammenfassung

Das differenzierte pädagogische Eingehen auf heterogene Lernausgangslagen und Bildungsbedürfnisse der jeweiligen sozialen Gruppe bildet den Kern inklusiven Unterrichts. Dabei sind Lehrkräfte besonders gefordert, einerseits die Lernenden individuell zu unterstützen und andererseits ihre soziale Einbindung in die Lerngruppe zu gewährleisten. Schwerpunkte sind dabei die Planung von Unterricht sowie die Gestaltung der Leistungsbewertung. Aufgrund deren Komplexität und der Heterogenität der Schülerschaft stellt Kooperation eine zentrale Gelingensbedingung inklusiven Unterrichts dar. Basierend auf Daten wird beschrieben, welche Entwicklungsstände bei der Etablierung einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur mit welchen Formen der professionellen Kooperation von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften hinsichtlich der Unterrichtsplanung und der Leistungsbewertung korrespondieren. Darauf aufbauend werden an jeweils unterschiedlichen Entwicklungsständen der inklusiven Schul- und Unterrichtskultur anschlussfähige Inhalte und Strukturen der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte herausgearbeitet. Hierzu wird die Differenzierungsmatrix als ein Planungsmodell für inklusiven Unterricht entwickelt, welche kooperativ bearbeitet wird. Aufgrund der Eignung für alle Lernfächer unterstützt diese zusätzlich eine hohe Strukturierung offenen Unterrichts und bietet eine gute Flexibilität. Ziel der Fortbildung für die Unterrichtsplanung ist das gemeinsame Planen, Durchführen und Reflektieren inklusiven Unterrichts unter Zuhilfenahme der Differenzierungsmatrix. Im Hinblick auf die Leistungsbewertung dient die Fortbildung der Aufarbeitung von Widersprüchen des traditionellen Verständnisses von Leistung und dem Anspruch von Inklusion. Insgesamt zeigt das Projekt, dass unterschiedliche Niveaus inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung verschiedene Inhalte und verschiedene Geschwindigkeiten in Fortbildungsprozessen nach sich ziehen.

Schlüsselworte: Inklusive Didaktik, Differenzierungsmatrix, Kooperation, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung

Abstract

The differentiated pedagogical approach to heterogeneous learning prerequisites and educational needs of the respective social group forms the core of inclusive teaching. Teachers are particularly challenged on the one hand to support learners individually and on the other hand to ensure their social integration into the learning group. Their foci are planning of lessons and design of grading. Due to this complexity and the heterogeneity of the students, cooperation is key to successful inclusive teaching. Based on data, this article describes which levels of development in the establishment of an inclusive school and teaching culture correspond to which forms of professional cooperation between teachers and social pedagogues with regard to lesson planning and grading. Content and structures of basic and advanced training for teachers and social pedagogues which are compatible with the various stages of development of the inclusive school and teaching culture are analysed. For this purpose, a differentiation matrix is used as a planning model for inclusive teaching, which is processed cooperatively. It is suitable for all subjects, supports a high level of structuring of open lessons and offers flexibility. The aim of the training for lesson planning is joint plan-

ning, implementation and reflection of inclusive lessons with the help of the differentiation matrix. With regard to the performance evaluation, the training serves to process the contradictions of the traditional understanding of performance and the claim to inclusion. Overall, the project shows that different levels of inclusive school and teaching development result in different contents and different speeds in further education processes.

Keywords: Inclusive didactics, differentiation, cooperation, lesson development, school development

1. Ziele des Projekts

Kern inklusiven Unterrichts ist das differenzierte pädagogische Eingehen auf heterogene Lernausgangslagen und Bildungsbedürfnisse im Kontext der jeweiligen sozialen Gruppe: Lehrkräfte sind im inklusiven Unterricht gefordert, die individuelle Unterstützung der Lernenden ebenso zu ermöglichen wie ihre soziale Einbindung in die Lerngruppe. Die seit mehr als vier Jahrzehnten vorliegende Forschungsliteratur zum gemeinsamen Unterricht für Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf lässt hierbei zwei herausragende Schwerpunkte für die Professionalisierung von Lehrkräften erkennen: Die Planung von Unterricht sowie die Gestaltung der Leistungsbewertung. Beide Handlungsfelder sind in gemeinsamen Lerngruppen von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf so komplex, dass sie nicht von einzelnen, sondern von mehreren kooperierenden Lehrkräften (Regelschul- und Förderschullehrkräfte) und im Team zu bearbeiten sind. Die Heterogenität der Lernenden verlangt die gemeinsame mehrperspektivische Reflexion durch verschiedene Professionen, wenn Unterrichtsangebote und die jeweils zugehörigen Leistungsmaßstäbe und Formen der Leistungsbewertung zu entwickeln sind. Insofern stellt Kooperation eine zentrale Gelingensbedingung inklusiven Unterrichts dar. Aus diesen Gründen ist Kooperation für Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung ein zentrales Thema der Professionalisierung von Lehrkräften in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Zugleich liegen bislang nur wenige pädagogisch-didaktische Ansätze der Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung für heterogene Lerngruppen von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vor. Dies trifft in besonderer Weise auf die Gruppe der Schüler:innen mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen im Lernen und in der geistigen Entwicklung zu, die in der Mehrzahl der Bundesländer nach gesonderten Lehrplänen unterrichtet und bewertet werden. An diese Situation schloss sich das hier vorgestellte Forschungsvorhaben „Professionalisierung für kooperative Planung und Bewertung in der Inklusion (ProfKOOB)“¹ an. Es verfolgte zwei Ziele: (1) Auf der Grundlage von bereits erhobenen umfangreichen Datenbeständen sollte beschrieben werden, welche Entwicklungsstände bei der Etablierung einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur mit welchen Formen der professionellen Kooperation von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften hinsichtlich der Unterrichtsplanung und der Leis-

1 Das Verbundprojekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ über eine Laufzeit von 04/2018 – 07/2021 gefördert (Förderkennzeichen: 01NV1721A/B).

tungsbewertung korrespondieren. (2) Auf Grundlage der unter (1) beschriebenen Analyse des schul- und unterrichtsbezogenen Kontextes der professionellen Kooperation sollten an jeweils unterschiedliche Entwicklungsstände der inklusiven Schul- und Unterrichtskultur anschlussfähige Inhalte und Strukturen der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte herausgearbeitet werden.

Zahlreiche Fragen inklusiver Fachdidaktik sind ungelöst. Hierfür werden in den Fachdidaktiken der Sekundarstufe gerade erst Lösungen entwickelt. Anknüpfend an ein Inklusionsverständnis vom Ermöglichen einer „*Verankerung in der eigenen Generation*“ (Sasse, 2014, S. 119) sollte in der Unterrichtsplanung und -praxis ein Nebeneinander von verschiedenen Pädagogiken und Didaktiken vermieden werden. Kinder und Jugendliche mit den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung und Lernen benötigen keine gesonderte Unterrichtsplanung, sondern ein inklusiver Ansatz kommt zum Tragen, wenn der Unterrichtsgegenstand bereits in der Planung so weit aufgefächert wird, dass auf verschiedenen Anforderungsebenen Aufgaben angeboten werden können, die an die Entwicklungsstände aller Schüler:innen anschlussfähig sind.

Das Projektziel, Bausteine zu inklusiver, kooperativer Unterrichtsentwicklung für schulinterne Fortbildungen zu entwickeln und zu erproben, wird mit der Differenzierungsmatrix als pädagogisch-didaktischem Ansatz für Unterricht in heterogenen Lerngruppen verfolgt. Lehrkräfte sollen auf dieser Basis in Bezug auf zwei Themen professionalisiert werden: für die gemeinsame Unterrichtsplanung und die kooperative Erarbeitung der Leistungsbewertung auf Grundlage der Differenzierungsmatrix.

2. Grundlagen der Arbeit im Projekt

Die besondere Herausforderung inklusiven Unterrichts besteht darin, Lerngegenstände als gemeinsame Gegenstände für sehr verschiedene Schüler:innen zugänglich werden zu lassen und Lernumgebungen bereitzuhalten, die sehr unterschiedliche Zugänge zum jeweiligen Lerngegenstand aus sehr verschiedenen Perspektiven ermöglichen. Üblicherweise wird inklusiver Unterricht hierbei von den in einer Klasse offensichtlich beobachtbaren bzw. vermuteten Heterogenitätsdimensionen her geplant, und zwar häufig so, dass ein und derselbe Lerngegenstand auf drei Lernniveaus angeboten wird. Auf diesem Weg kommt ein gemeinsames und kooperatives Lernen an einem als gemeinsam erkannten Lerngegenstand von vornherein nicht in Gang. Denn in dieser Konstellation findet überwiegend paralleler Einzelunterricht in insgesamt drei Gruppen statt. Deshalb kommt es darauf an, den Unterricht für eine Lerngruppe nicht drei Mal, sondern genau einmal zu planen, und zwar für die gesamte Klasse. Hierfür ist die Differenzierungsmatrix konzipiert und erprobt worden, die gegenwärtig von zahlreichen Schulen in verschiedenen Bundesländern genutzt wird und auch in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung Berücksichtigung findet. Die Differenzierungsmatrix ist ein Planungsmodell für inklusiven Unterricht, das herangezogen werden kann, um inklusiven Unterricht in Kleinteams von etwa

vier Lehrkräften zu planen und die entsprechende Lernumgebung zu entwickeln. Das Grundraster der Differenzierungsmatrix ist angelehnt an das Lernstrukturgitter nach Kutzer (1982), das im Kontext der Mathematikdidaktik entwickelt wurde. Im Rahmen der Differenzierungsmatrix wird ein Lerngegenstand nach seiner thematischen und kognitiven Komplexität hin so aufgeschlüsselt, dass insgesamt 25 verschiedene pädagogische Lernangebote zu einem Lerngegenstand erarbeitet werden können, die an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen anchlussfähig sind. Die Differenzierungsmatrix eignet sich für alle Fächer und Lerngegenstände. Das Grundkonzept knüpft an die entwicklungslogische Didaktik und das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2002) an und ermöglicht eine hohe Strukturierung von offenem Unterricht. Trotz des hohen Strukturierungsgrades ist das Instrument gleichzeitig sehr flexibel und kann an die Bedarfe und Vorstellungen der Lehrkräfte und der Lernenden angepasst werden. Individuelle Lernaufgaben stellen die Anschlussfähigkeit an den individuellen Lernstand her, gleichzeitig sichert das gemeinsame Thema die soziale Einbindung in die Lerngruppe.

Alle Schulen sind verschieden und haben inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken unterschiedlich weit entwickelt. Wichtig für die Arbeit im Projekt war, nicht nur mit sehr inklusions- und entwicklungsorientierten Kollegien zusammenzuarbeiten, sondern den Ansatz auch in Schulen zu erproben, die in Bezug auf Inklusion noch am Anfang stehen.

Die Grundlage der Zusammenarbeit bildete bei allen drei Schulen die Bereitschaft und der Wunsch an Inklusion weiterzuarbeiten. Bei der Beschreibung der Ausgangslagen ist es wichtig zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung zu unterscheiden. Die folgende Einschätzung beruht auf den von uns erhobenen Daten und Beobachtungen in der Schule und enthält damit immer auch subjektive Anteile. Auch wenn nicht alle Situationen in der Schule auf diese Weise erfasst werden können, bietet dieses Vorgehen aber eine gute Möglichkeit Differenzen zwischen den drei Schulen aufzuzeigen. Dies mag anderen Schulen und Schulentwicklungsprojekten auf dem Weg zu Inklusion helfen, sich damit ins Verhältnis zu setzen und den eigenen Ist-Zustand zu reflektieren. Wir unterscheiden in diesem Projekt drei Entwicklungsniveaus (siehe auch Kracke, Sasse, Czempiel & Sommer, 2019). Diese können wie folgt zusammengefasst werden:

1. Entwicklungsstufe: Die Schule weist einen kaum ausgeprägten Umgang mit Heterogenität in Bezug auf die Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung auf.
2. Entwicklungsstufe: Die Schule ist in der Mehrheit bereit, inklusive Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung umzusetzen, es mangelt jedoch noch an geeigneten Instrumenten, positiven Erfahrungen und/oder der Überwindung gedachter Professionsgrenzen.
3. Entwicklungsstufe: Die Schule zeigt bereits einen heterogenitätsbewussten Umgang, sowohl in der multiprofessionellen Kooperation zwischen Lehrkräften als auch in der Unterrichtsplanung und der Leistungsbewertung. Dies muss noch nicht auf allen Ebenen gelingen. Problemstellen werden im multiprofessionellen Team gelöst. Individuelle Schwerpunkte in der Umsetzung der Kriterien sind möglich.

Präziser können diese drei Stufen durch die Kriterien „Pädagogisches Grundwissen“, „Unterrichtsformen“, „Kooperation“, „Planung“ und „Leistungsbewertung“ beschrieben werden (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Kriterien für Einschätzung des Entwicklungsstandes der Schulen in Bezug auf Inklusion

Kriterien	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Pädagogisches Grundwissen	Die Mehrheit der Kolleg:innen sieht den Inklusionsauftrag nicht als Teil ihrer Professionalität und verfügt nicht über inklusionsbezogenes Wissen.	Die Mehrheit der Kolleg:innen verfügt über Grundwissen zu Inklusion, können dieses aber noch nicht konsequent umsetzen.	Alle Kolleg:innen haben ein ausdifferenziertes Inklusionsverständnis. Im pädagogischen Alltag stehen die konkreten individuellen Bedürfnisse jedes Lernalters im Vordergrund (unabhängig von der eigenen Profession).
Unterrichtsformen	Lehrerzentrierter Unterricht überwiegt, hin und wieder werden offene bzw. projektorientierte Angebote gestaltet.	Schülerzentrierter, offener Unterricht überwiegt, hin und wieder werden auch lehrerzentrierte Angebote gestaltet. Für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf finden außerdem parallel gesonderte Angebote statt.	Das Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand für alle Schüler:innen im schülerzentrierten, meist offenen Unterricht überwiegt. Dieser wird durch lehrerzentrierte Phasen bzw. von Phasen der Einzel- und Kleingruppenarbeit für alle Schüler:innen ergänzt.
Kooperation	In Fächern, in denen eine Sonderpädagog:in vorhanden ist, wird zieldifferent unterrichtet. In allen anderen Fächern „laufen“ Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „mit“. Sie erhalten gelegentlich extra Angebote.	In Fächern, in denen eine Sonderpädagog:in vorhanden ist, wird zieldifferent unterrichtet. In anderen Fächern werden für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von den Grund- bzw. Regelschullehrer:innen in Absprache mit den Sonderpädagog:innen differenzierte Angebote gestaltet.	Grundschul- und Regelschullehrer:innen teilen sich gemeinsam mit Sonderpädagog:innen die pädagogische Verantwortung für alle Schüler:innen der Lerngruppe.
Planung	Ein Stoffverteilungsplan ist vorhanden. Jeder plant seinen eigenen Unterricht. Der Unterricht folgt der Reihenfolge eines Lehrgangs (Lehrbuch/Arbeitsheft).	Ein Stoffverteilungsplan ist vorhanden. Außerdem existieren Wochenpläne für alle Schüler:innen sowie Förderpläne/Unterstützungspläne für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.	Für die Planung des Unterrichts wird regelmäßig das Modell der Differenzierungsmatrix herangezogen. Planung und Reflexion des Unterrichts erfolgen in Teamstrukturen.
Leistungsbewertung	Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden von Sonderpädagog:innen bewertet. Andernfalls legen Grund- und Regelschullehrer:innen individuelle Maßstäbe nach eigenem Ermessen an.	Die Leistungsbewertung erfolgt in Absprache zwischen Grund- bzw. Regelschullehrer:innen und Sonderpädagog:innen unter Einbeziehung des individuellen Lernfortschritts in den einzelnen Fächern.	Die Leistungsbewertung erfolgt im Team unter Einbeziehung der Lehrpläne, der Differenzierungsmatrix (wenn diese bereits vor dem Projekt genutzt wird) sowie des individuellen Lernfortschritts.

Aus der Forschung zu Schulentwicklung ist bekannt, dass die Entwicklungsprozesse nur wirksam und nachhaltig sind, wenn sie partizipativ gestaltet werden (Gräsel & Parchmann, 2004). Daran anknüpfend wurde im Projekt kein fertiges Fortbildungskonzept in den Schulen vorgestellt, sondern durch Auftragsklärungsgespräche mit Schulleitungen und Steuergruppen, z. T. Lehrkräfteteams, der Auftrag an das Projektteam geschärft und die Inhalte der Fortbildungen jeweils an die Bedarfe und Wünsche der Kooperationsschulen angepasst. Diese Gespräche fanden nicht nur zu Beginn der Zusammenarbeit mit den drei Kooperationsschulen statt, sondern wurden im Prozess immer wieder geführt. Die zyklischen Beratungen dienten der Reflexion der Prozesse und Festlegung weiterer Schritte. Zum Teil waren sie durch Personalwechsel in den Schulen notwendig.

3. Vorstellung der Konzepte und Materialien

Fortbildung zu Unterrichtsplanung

Ziel der Fortbildung ist, die Lehrkräfte im gemeinsamen Planen, Durchführen und Reflektieren inklusiven Unterrichts zu schulen. Als Instrument dafür wurde die Differenzierungsmatrix genutzt. Hierbei haben wir die folgenden Erfahrungen gemacht: Im Rahmen der Fortbildung werden immer wieder längere Zeiten für Kleingruppenarbeiten nötig, sodass die Lehrkräfte tatsächlich an ihrer Planung arbeiten und konkrete Produkte erstellen können. Dabei steht die Wahl der Themen und Fächer den teilnehmenden Lehrkräften frei. Es bietet sich an, in absehbarer Zeit anstehende Unterrichtsthemen zu wählen, um die Arbeit mit der Matrix mit den Schüler:innen zeitnah ausprobieren zu können. Als Zeitraum für ein Unterrichtsprojekt auf Grundlage der Matrix sollte nicht weniger als vier Wochen geplant werden. Besonders fächerübergreifende Projekte sind hier geeignet. Wichtig ist, dass in der Planungsphase die Perspektive der Sonderpädagog:innen einbezogen wird. Falls das Konzept der Differenzierungsmatrix noch gänzlich unbekannt ist, kann zu Beginn der Arbeit das vom Projektteam erstellte Erklärvideo² und ein kurzer theoretischer Inputvortrag einführen. Danach kann das Wissen in Kleingruppen angewendet werden, indem bereits bestehende Matrizen aus anderen Schulen rekonstruiert werden³. Hierbei arbeiten die Lehrkräfte kokonstruktiv zusammen und es zeigt sich, dass es für die Planung zu einem konkreten Unterrichtsvorhaben nicht die *eine* Lösung gibt. Wenn die Kleingruppen einen Unterrichtsgegenstand für ein eigenes Projekt ausgewählt haben, durchdenken sie diesen Lerngegenstand aus Erwachsenenperspektive und erstellen gemeinsam eine Mindmap zu diesem Thema. Angebunden an den Lehrplan formulieren sie Lernziele und den Kern des Bildungsgehalts dieses Themas. Die Lehrkräfte treffen didaktisch begründete Entscheidungen über die Abgrenzung thematischer Säulen, also den Unterthemen. Mit Hilfe der Struktur der Differenzierungsmatrix entwickeln die Lehrkräfte gemeinsam Aufgaben zunächst als Ideensammlung und Skizze, die sie den einzelnen Ebenen zuordnen. Wenn alle Zellen gefüllt sind und

2 Link zum Video: <https://vimeo.com/512038327/b647ed8475>

3 Viele Beispiele finden sich unter: <http://www.gu-thue.de/matrix.htm>

die Beteiligten mit dem Zwischenergebnis zufrieden sind, beginnt die konkrete Arbeit an der Konstruktion von Aufgaben und Arbeitsmaterialien für die einzelnen Zellen in der Matrix. Ein exemplarischer Ablauf der schulinternen Fortbildung zur gemeinsamen Unterrichtsplanung auf Grundlage der Differenzierungsmatrix ist im Beitrag von Czempiel (2021) detailliert dargestellt.

Erklärvideo „Was ist eine Differenzierungsmatrix?“

Das fünfminütige Erklärvideo soll eine anschauliche, leicht verständliche Einführung in das Konzept der Differenzierungsmatrix geben. Es enthält Bilder aus einer Kooperationschule, die die Differenzierungsmatrix eingesetzt hat und Einschätzungen von Schüler:innen zur Arbeit mit den Matrizen. Gleichzeitig soll das Video auch bei Lehrkräften sowie Lehramtsanwärter:innen Interesse an der Methode wecken und motivieren, sich weitergehend zu informieren, z. B. über die Teilnahme an Fortbildungen oder über eigenständiges Literaturstudium.

Fortbildung zu Leistungsbewertung

Eine inklusive Lernkultur kann nicht gestaltet werden, ohne Fragen der Leistungsbewertung zu thematisieren. Widersprüche zwischen einem traditionellen Verständnis von Leistung und dem Anspruch von Inklusion müssen bearbeitet werden. Im Fortbildungsmodul zur Leistungsbewertung erarbeiteten wir zunächst mit den Lehrkräften einen *pädagogischen Leistungsbegriff*. Anschließend reflektierten wir die verschiedenen Funktionen von Leistungsbewertung wie Rückmeldung zum Lernen, Motivation, Selektion und Legitimation. Leistung als Abstraktum ist zunächst schwer zu fassen. Es muss konkretisiert werden, welche Tätigkeiten und Produkte unter Leistungsaspekten betrachtet werden. Mit dem Blick auf die Praxis wurden die bereits in der Schule vorhandenen Instrumente zur Leistungsbewertung erfasst und systematisiert, welche Aspekte dieser Instrumente sich auf welche Kompetenzen beziehen (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz). Es wurde zwischen einer Einschätzung des Prozesses und der Bewertung des Ergebnisses differenziert. Die Bedeutsamkeit von Leistungskriterien und deren Transparenz wurde diskutiert. Außerdem wurden Vor- und Nachteile verschiedener Bezugsnormen für Leistungsbewertung reflektiert (curricular, sozial, individuell). In den Fortbildungen wurden die Möglichkeit einer curricular individualisierten Bewertung im Zeugnis vorgestellt (Ergebnis aus Schulversuch „Unterrichtung und Leistungsbewertung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und weiterführenden Schule“ 2009-2015; Sasse & Schulzeck, 2013; Sasse & Lada, 2014; hat Eingang gefunden ins Thüringer Schulgesetz, 2019). Grundlegende Gedanken zur Leistungsbewertung auf Basis der Differenzierungsmatrix und erste Ideen zur Umsetzung, die im Rahmen des Projekts entstanden sind, finden sich im Beitrag von Held (2021).

4. Erfahrungsberichte zu den Fortbildungen

Im Rahmen der Fortbildungen an den einzelnen Schulen waren intensive inhaltlich-didaktische Diskussionen zwischen Lehrkräften verschiedener fachlicher Perspektiven zu beobachten. Die Abstimmung eines gemeinsamen Ziels und die Konkretisierung und Verteilung von Aufgaben waren zentrale Voraussetzungen für eine gute Kooperation. Eine klare Struktur der Workshops und ergebnisorientierte Arbeitsaufträge förderten die Zusammenarbeit im Kollegium ebenso wie sichtbare und nutzbare Produkte die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den Workshops steigerten. Unterrichtsentwicklung führt unweigerlich zu Fragen der Organisationsentwicklung (z. B. Strukturen für Teamarbeit, Unterrichtsbänder für Projekte im Stundenplan, Schulkonzept, schulinterner Lehrplan, Kommunikation mit Eltern...) und der Personalentwicklung. Diese Erfahrung aus dem Projekt verweist auf das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolf, 2013). Die Lehrpersonen-Teams, mit denen im Projekt zusammengearbeitet wurde, waren ständiger Veränderung durch Personalmangel, Krankheiten oder Elternzeiten unterworfen. In einer Schule gab es einen Wechsel der Schul- und auch der Teamleitung. Prozesse der Unterrichtsentwicklung benötigen personelle Kontinuität und stabile Verantwortungsübernahme. Innerhalb eines Teams entwickeln sich Vertrauen und Offenheit erst über die Zeit. Mit jedem Neuzugang zum Team verändert sich die Dynamik und die Teamentwicklungsphasen beginnen von vorn: Kontakt – Konflikt – Kontrakt – Kooperation (Tuckman, 1965). Schulentwicklung ist ein volatiler Prozess, der immer wieder bewusst vor dem Hintergrund von zum Teil nicht explizierten Vorstellungen guter Schule reflektiert, mit neuen Impulsen angeregt und nachgesteuert werden muss. Außerdem fiel im Projekt auf, dass in den verschiedenen Schulen unterschiedliche Diskussionskulturen etabliert waren. Es gab Kollegien, in denen eher formale Fragen im Vordergrund der Diskussionen standen. Und es gab Kollegien, die im Rahmen der Fortbildungen sich auf inhaltlich-didaktische Themen fokussierten.

Außerdem begleiteten Fragen der Leistungsbewertung den Prozess stetig und wurden immer wieder aufgeworfen. Diese Fragen zur Leistungsbewertung benötigen eine besondere Vertiefung und wurden deswegen im zweiten Teil des Projekts bearbeitet. Hier zeigte sich, dass explizierte Leistungskonzepte oftmals fehlen oder sich auch innerhalb einer Schule sehr unterscheiden können. Für den Aufbau der Fortbildungsreihe haben wir gelernt, dass es wichtig ist, inhaltlich die laufende Leistungseinschätzung und -dokumentation von der summativen Bewertung im Zeugnis zu trennen. Durch die schulrechtlichen Vorgaben und Zeugnisformulare sind hier noch anders gelagerte Fragen zu beantworten. Dennoch wurde deutlich, dass eine gemeinsame Verständigung über Leistungskriterien und Instrumente der Leistungserfassung im Kollegium immer wieder wichtig ist – gerade in Anbetracht der personellen Diskontinuitäten und fehlenden Einarbeitung neuer Kolleg:innen. Unter günstigeren Bedingungen (d. h. ohne die Einschränkungen durch die Corona-Pandemie) wäre während der Projektlaufzeit erwartbar gewesen, dass mindestens eine der Kooperationsschulen einen schulinternen Lehrplan mit integriertem Leistungskonzept entwickelt hätte.

5. Konklusion und Ausblick

Insgesamt zeigt das Projekt, dass unterschiedliche Niveaus inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung (mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen) verschiedene Inhalte und verschiedene Geschwindigkeiten in Fortbildungsprozessen nach sich ziehen:

- In der Schule auf Niveau 1 ließ sich das Thema Unterrichtsplanung auf Grundlage der Differenzierungsmatrix bei einer Gruppe freiwilliger Lehrkräfte („innovativer Kern“, etwa ein Drittel des Gesamtkollegiums) gut implementieren. Zuvor war der Prozess im Gesamtkollegium durch eher skeptische Kolleg:innen gebremst worden. Das Thema Leistungsbewertung wurde hier erst im Ansatz bearbeitet.
- In der Schule auf Niveau 2, die bereits über eine entwickelte inklusive Lernkultur im Grundschulteil verfügt, war die Entwicklung einer inklusiven Unterrichtskultur im weiterführenden Schulteil kaum möglich. Hier zeigte das Personal erhebliche Widerstände insbesondere mit Blick auf die Wahrnehmung von Heterogenität und Differenzierung. Möglicherweise könnte hier eine schulstufenübergreifende Entwicklung eines schulinternen Lehrplans die beiden Schulteile zusammenbringen.
- Die Lehrkräfte aus der Schule auf Niveau 3 nutzen das Potenzial der Differenzierungsmatrix für die Gestaltung des fächerübergreifenden Projektbandes und als geeignete Grundlage für eine transparente Leistungsbewertung ohne Noten. Die Lehrkräfte hatten vor Beginn des Projekts bereits fächerübergreifende Projekte und Leistungsbewertung ohne Noten Ziele für sich definiert.

Inklusive Unterrichtsentwicklung scheitert nicht am mangelnden Wissen oder der eher kritischen Haltung von Lehrkräften gegenüber zieldifferenter Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen oder geistiger Entwicklung. In diesem Projekt waren es eher Fragen der Schulorganisation, die eine kontinuierliche Zusammenarbeit von einzelnen Lehrkräfte-Teams erschwerten. In Vorbereitung ist ein Band für Schulleitungen, Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, der die unterschiedlichen Wege inklusiver Unterrichtsentwicklung in den drei Schulen als Fallbeispiele darstellen wird. Dabei werden typische schulorganisatorische bzw. pädagogisch-didaktische Schwierigkeiten und Hürden der Unterrichtsentwicklung in der schulischen Praxis sichtbar, aber auch Lösungen und Gelingensbedingungen für kooperatives Arbeiten zwischen Lehrkräften deutlich. Dieser „Praxisband“ kann das Buch *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren* (Sasse & Schulzeck, 2021) ergänzen, in dem die theoretischen Grundlagen der Differenzierungsmatrix dargestellt werden.

Im Zuge der Corona-Krise und pandemiebedingten Schulschließungen sind Fragen der Digitalisierung von Bildung mehr als dringend geworden. In einem nächsten Schritt wollen wir gemeinsam mit den Lehrkräfte-Teams ein digitalisiertes For-

mat der Differenzierungsmatrix entwickeln, damit die Methode auch in Zeiten des Distanzunterrichts genutzt werden kann.

Literatur

- Czempiel, S. (2021). Die Differenzierungsmatrix als Instrument inklusiver Unterrichtsentwicklung – ein Workshop für Studierende, Referendar*innen und Lehrer*innen. In A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.), *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (S. 349–364). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuser, G. (2002). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch*. (6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 280–294). Weinheim und Basel: Beltz.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Held, V. (2021). Die Differenzierungsmatrix als Basis der Leistungsbewertung. In A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.), *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (S. 91–108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kracke, B. (2021). Die kognitive Komplexität des gemeinsamen Gegenstands – Differenzierungsmatrizen aus lernpsychologischer Perspektive. In A. Sasse & U. Schulzeck (Hrsg.), *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (S. 35–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kracke, B., Sasse, A., Czempiel, S. & Sommer, S. (2019). Die Qualität schulischer Inklusion – exemplarisch erläutert. In A. Sasse, B. Kracke, S. Czempiel & S. Sommer (Hrsg.), *Schulische Inklusion in der Kommune* (S. 117–156). Münster: Waxmann.
- Kutzer, R. (1982). Anmerkungen zum Struktur- und Niveauorientierten Unterricht. In H. Probst (Hrsg.), *Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis. Beiträge zum gleichnamigen Studentenkongress der Fachgruppe Sonderpädagogik in Marburg 1978* (S. 29–62). Solms-Oberbiel: Jarik.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Sasse, A. (unter Mitarbeit von Lada, S.; 2014). Unterrichtsvorbereitung und Leistungseinschätzung in heterogenen Lerngruppen. In S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Grundschule* (S. 118–137). Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2013). Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch. In A. Jantowski & R. Möllers (Hrsg.), *Gemeinsam leben. Miteinander lernen* (S. 13–22). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (Hrsg.). (2021). *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 348–399. <https://doi.org/10.1037/h0022100>