



Alfred Holzbrecher

Differenzsensibel lehren lernen – Entwicklungsperspektiven und didaktische Anregungen für Unterricht und Schule¹

Wie kann schulisches Lernen zu Erfahrungen des Dazu-Gehörens, des Nicht-Diskriminiert-Werdens die Entwicklung der Lernenden zu starken Persönlichkeiten beitragen? Die Frage ist nicht trivial, denn im historischen Rückblick war Schule seit ihrer Einrichtung als staatlich finanzierte Organisation immer schon eine Selektionsanstalt, die diejenigen aussortierte, die nicht der (jeweils historisch definierten) Normalität entsprachen. Von daher wird verständlich, wie schwer es fällt, *Schule anders zu denken* und etwa die anderen gesellschaftlichen Funktionen von Schule stärker zu betonen, d.h. neben der Qualifikation, Sozialisation und vor allem Personalisation. Zu lebenslangem Lernen zu motivieren, Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft zu entwickeln, so dass sie lebenslang wirksam werden, – diesen gesellschaftlich notwendigen Zielen steht das historisch überkommene Selektionsprinzip im Wege. Schulisches Lernen vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts neu zu denken, beinhaltet nach Wegen zu suchen, wie gerade bei denjenigen *Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft* herausgefordert und unterstützt werden kann, die den Selektionsmechanismen zum Opfer fallen.

Eine *diversitätsbewusste Pädagogik* stellt einen Paradigmenwechsel dar: das Lehren soll von den Lernenden aus gedacht werden. Das *Paradigma der Belehrung* orientiert sich traditionell am Lerngegenstand und oft an dem, was die Schüler noch nicht können. Das *Paradigma der Aneignung* lässt dagegen das Spannungsfeld deutlich werden zwischen den zu vermittelnden Kompetenzen und dem lernenden Subjekt, seinen Stärken und seiner Lernarbeit, sich schrittweise das anzueignen, was Sinn macht. Lehren von dieser Aneignungsaktivität der Lernenden aus denken, fokussiert Fragen wie: Auf welche Weise setzen sich die Lernenden mit der Widerständigkeit des Gegenstands und mit den Widerständigkeits des Selbst – Lust- und Unlustgefühlen, eigenen Lernwünschen oder Ängsten – auseinander? Wie schaffen sie es, aus der Lern-Arbeit Stärke zu gewinnen und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit? Aus Lehrer/innen-Perspektive wäre dann zu fragen:

Wie kann die Lernumgebung so gestaltet werden, dass aus der Auseinandersetzung mit herausfordernden Aufgaben Erfahrungen von Kompetenz und Selbstwirksamkeit gemacht werden können, die die Lernenden dazu motivieren, Anstrengungsbereitschaft zu entwickeln und neue Lernbedürfnisse zu entdecken?

¹ Leicht gekürzte Fassung des Beitrags Holzbrecher 2015

Der klassische Unterricht funktioniert nach der 7-g-Logik:
„Alle gleichaltrigen Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen“

Die Lehreraktivitäten zielen auf *Förderung für alle*, d.h. es geht nicht (nur) darum, Defizite bei leistungsschwächeren Schülern zu kompensieren, sondern *alle* zu Lernaktivitäten herauszufordern und durch Unterstützungsmaßnahmen und -systeme abzusichern. Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Qualität kollegialer Kooperation eine wesentliche Gelingensbedingung inklusiver Pädagogik darstellt, werden im Folgenden *Professionelle Entwicklungsaufgaben* im Horizont einer diversitätsbewussten Pädagogik zu skizzieren versucht, die den programmatischen Anspruch der Wertschätzung von Vielfalt zu ihrer Zielperspektive macht. Lehren von den Lernenden aus denken heißt, eine Haltung zu entwickeln, die als „wertschätzende Erkundung“ zu kennzeichnen wäre. Diese Haltung verknüpft Lehren mit einer diagnostischen Perspektive. Mit Blick auf den eigenen Unterricht könnte sich eine solche Haltung des „Forschend Lehren Lernens“ vor allem auf folgende Bereiche beziehen:

1. die vielfältigen Lernvoraussetzungen, Lernzugänge und -wege der Schülerinnen und Schüler bei entsprechend modellierten Lernaufgaben;
2. die didaktisch relevanten Differenzlinien und ihre „Dramatisierung“ bzw. „Entdramatisierung“;
3. die Wirkungen des eigenen Unterrichts bei einer Verknüpfung von instruktionsorientierten, individualisierenden und kooperativen Unterrichtsphasen;
4. neue Formen des Lehrens, der Lernstandsdiagnose, der Leistungsbeurteilung und des Feedbacks.

Der klassische Unterricht funktioniert nach der 7-g-Logik: „Alle gleichaltrigen Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen“ (Helmke 2013:36). Die Orientierung an den „Mittelköpfen“, wie E.Chr.Trapp im 19. Jahrhundert formulierte, unterfordert die Einen und überfordert die Anderen. Im Belehrungsmodus werden unterschiedliche Lernzugänge oder Lerntempi nicht berücksichtigt, ganz zu schweigen von entwicklungsbedingten Lernhemmungen.

1. Gestaltung der vielfältigen Lernvoraussetzungen, -zugänge und -wege der Lernenden

Professionelles didaktisches Handeln besteht darin, nach einer Diagnose des Lernstands und einer Einschätzung der Aneignungsaktivität der konkreten Lernenden unterschiedliche didaktische Register ziehen zu können, d.h. *individualisiertes, kooperatives und instruktionsorientiertes Lernen didaktisch begründet* zu „mischen“. Die Kompetenz, differenzierend Lernumgebungen gestalten, beinhaltet also

Diagnostische Kompetenz

- Wie können der Lernstand, die Stärken/Schwächen, bevorzugte Lernzugänge, mögliche Ursachen für Lernblockaden etc. erkannt und sichtbar gemacht werden?

Didaktische Kompetenz

- Welche Herausforderungen, Aufgaben und Dosierung der Unterstützungsformen sind angemessen, um den Lernenden Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen? Welches didaktische „Register“ erscheint besonders geeignet dafür?
- In welcher Weise kann den Lernenden die *Erfahrung* vermittelt werden, welche Lernwege die für sie effektivsten sind, so dass sie ihr Lernen zunehmend selbst gestalten und regulieren können?

Evaluationskompetenz

- Inwiefern war das Lernangebot gemessen an den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen angepasst genug gestaltet?

Der Schlüsselbegriff der Individualisierung beinhaltet, Lehren vom Lernenden aus zu denken. Die Heterogenität einer Lerngruppe berücksichtigen heißt zu reflektieren, *ob und in welcher Weise* die Vielfalt der Lernenden didaktisch nutzbar gemacht werden können. Bevor wir uns Fragen einer „differenzsensiblen Didaktik“ stellen, gilt es darüber nachzudenken, wie vielfältig sich die Lernenden im Klassenzimmer präsentieren bzw. welche Differenzlinien im Unterricht von Bedeutung sind.

2. Differenzlinien und Möglichkeiten einer didaktischen Differenzierung

2.1. Differenzlinien

Leistungsfähigkeit steht an erster Stelle: Schüler/innen zeigen unterschiedliche Fähigkeiten in Bezug auf Lernfelder (z.B. sprachlich-ästhetische Fächer) oder auf Teilbereiche (z.B. mündlicher Sprachgebrauch). Zu unterscheiden wäre dann *Performanz*, also die tatsächlich gezeigte Leistung, von *Kompetenz*, d.h. einem Bündel von auch tiefer liegenden Fähigkeiten. Es ist davon auszugehen, dass *Kompetenz* umfassender ist als *Performanz*. Die *Kompetenzentwicklung* ist eine umfassende, die ganze Persönlichkeit einbeziehende Entwicklungsaufgabe und sollte nicht auf den Erwerb kognitiver und messbarer Fertigkeiten beschränkt werden. Darüber hinaus kann mit der Differenzlinie *Leistungsfähigkeit* auch das (Lern)Potenzial erfasst werden, das sich aus lernpsychologischen Kategorien wie „Auffassungsgabe“, „Verarbeitungstiefe“ ableiten lässt. Schließlich lässt sich mit dieser Differenzlinie auch erfassen, ob ein/e Schüler/in etwa eine herausragende oder „Inselbegabung“ hat, etwa im analytischen Bereich, und zugleich geringere soziale oder emotionale Kompetenzen zeigt.

Motivation, Interesse, Lern- und Leistungsbereitschaft sind deutlich zu unterscheiden von der skizzierten *Leistungsfähigkeit*. Hier geht es um das durch eine Vielzahl von externen (häusliches Milieu, Lehrerpersönlichkeit, Situation...) und internen Faktoren (Entwicklungsalter, Erfahrungen, Peer-Kommunikation...) beeinflusste Interesse an einem Fach, an einem Lerngegenstand oder auch an einer Lehrperson. Themen- oder bereichsspezifisch gibt es sicher auch Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Nicht selten werden auch von schwachen Schüler/innen Misserfolgserlebnisse generalisiert, und alles, was mit „Lernen“ zu tun hat, löst aversive Reaktionen aus.

Von großer Bedeutung sind vor diesem Hintergrund *Vorwissen, Sprachkenntnisse, Lernvoraussetzungen* vor allem bei der Entwicklung von fachlichen Fundamenten. Aus der kognitiven Psychologie wissen wir, dass neben einer „allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit“ *domänenspezifisches Vorwissen* und *lernstrategisches Wissen* von größter Bedeutung für die Lernentwicklung ist. Ein weiteres Bündel von Faktoren sind die *emotionalen/*

motivationalen Voraussetzungen (s.o.) sowie soziale Voraussetzungen (Empathiefähigkeit / Perspektivenübernahme, Respekt / Toleranz, Kompromiss-/ Kritikfähigkeit). Um das Feld zu weiten, seien hier noch die *milieu- und soziokulturell bedingten Lernvoraussetzungen* erwähnt, die ja als „kulturelles Kapital“ (Bourdieu) einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungsbiografie haben.

Lernstil

Vereinfacht kann zwischen einem *induktiven* von einem *deduktiven* Lernstil unterschieden werden: Der „induktive“ Lerner braucht konkrete, anschauliche Beispiele, um dann schrittweise zur Abstraktion zu kommen. Dem steht ein „deduktiver“ Lernstil gegenüber. Hier bewegt man sich primär auf einem hohen analytischen Niveau, auf der Ebene von Gesetzmäßigkeiten und belegt sie punktuell mit anschaulichen Beispielen. Es kann vermutet werden, dass eine nur darauf ausgerichtete Didaktik lernschwachen Schüler/innen wenig Chancen bietet.

Lerntempo

Im Lerntempo unterscheiden wir uns vermutlich wie unsere Fingerabdrücke. Einige Schüler/innen brauchen aufgrund ihres Lernstils, ihrer Lernvoraussetzungen oder ihrer momentanen Befindlichkeit etwas länger, bis sie etwas angeeignet und verarbeitet haben. Andere hingegen begreifen aus ähnlichen Gründen schneller, vielleicht auch weil der Lehrstil ihnen entgegenkommt, – und sich dann möglicherweise langweilen, weil sie keine herausfordernden Aufgaben mehr bekommen.

Lebenswelt / soziokulturelle Herkunft

Zu den vermutlich stärksten, weil wirkmächtigsten Differenzlinien gehören lebensweltliche Erfahrungen bzw. ein durch „kulturelles Kapital“ erworbener „Habitus“ (Bourdieu). Wie die Bildungsforschung immer wieder bestätigt, reproduziert ein Schulsystem, das zwar formal Zugangschancen eröffnet, aber letztlich nach harten Leistungskriterien selektiert, soziale Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung. Wenn es im Anspruch einer demokratischen Gesellschaft liegt, *allen* ein Höchstmaß an Teilhabe und an Bildungsabschlüssen zu ermöglichen, gilt es auf allen Handlungsebenen (Bildungssystem, Schule, Unterricht) integrierte Unterstützungssysteme zu entwickeln.



foto: eberle

Zuwanderungsgeschichte und Sprachregister

Immer noch weit verbreitet, obwohl durch die Bildungsforschung mehrfach widerlegt, ist die Meinung, die „kulturelle Herkunft“ der Schüler/innen sei ein wesentlicher Faktor für nicht gelingende Bildungsbiografien. Nicht „die Kultur“, sondern die soziokulturelle Herkunft (s.o.) ist entscheidend, und mit Blick auf die Verfügbarkeit der Sprachregister kann festgestellt werden, dass derjenige geringe Aufstiegschancen in unserem Bildungssystem hat, der nicht über das Register „Bildungssprache“ (vgl. Gogolin 2013) verfügt. Dies betrifft Zuwanderer in besonderem Maße, aber natürlich auch Schüler/innen aus bildungsbenachteiligten Milieus im Allgemeinen.

2.2. Möglichkeiten einer didaktischen Differenzierung

Im vorangegangenen Abschnitt wurde versucht, die Heterogenität der Lernenden systematisch darzustellen, nicht zuletzt um den Blick zu weiten für die Vielfalt der Differenzlinien, die im Unterricht berücksichtigt werden könnten. Damit stellt sich zunächst grundsätzlich die Frage, *inwiefern* es didaktisch sinnvoll, d.h. *für die Schüler/innen lern- und entwicklungsförderlicher* ist, diese Unterschiede kenntlich zu machen, also sie zu „*dramatisieren*“ – z.B. durch Gruppeneinteilung oder Zuweisung unterschiedlicher Aufgaben. Möglicherweise ist es besser, diese Differenzlinien zu „*entdramatisieren*“, sie unkenntlich zu machen oder auch bewusst zu negieren? Eine „Dramatisierung“ birgt die Gefahr einer sozialen Zuschreibung und Etikettierung („die“ Migrant/innenkinder, „die“ Jungen bzw. Mädchen, „die“ Behinderten oder Hochbegabten...) und damit einer Fest-Schreibung dieser Differenz. Das ist häufig für das Selbstbild der Lernenden in ihrem sozialen Kontext

kontraproduktiv. Andererseits kann eine Blindheit gegenüber diesen Differenzen – unter den wohlmeinenden Vorzeichen einer „egalitären“ Betrachtungsweise – ebenso zu einer Verschärfung von (z.B. Leistungs-) Unterschieden führen.

Differenzsensibel unterrichten beinhaltet also eine reflektierte, professionelle Planung im Horizont der Zielperspektive einer optimalen Lern- und Entwicklungsförderung der Schüler/innen. Vermutlich gibt es keine Rezepte für die didaktisch bewusste „Berücksichtigung“ der Differenzlinien bei einer Balance zwischen *Dramatisierung* und *Entdramatisierung*. Eine Professionalisierungsperspektive bieten hier sicherlich kollegiale Gespräche, Kooperationsformen wie wechselseitige Unterrichtshospitationen und Feedback von „kritischen Freunden“.

3. Wirkungen des eigenen Unterrichts: Differenzierungsformen und -phasen

In *didaktischer Perspektive* lassen sich mögliche Differenzierungsformen zunächst im *Wechsel der Sozialform* zwischen dem Unterricht in der ganzen Klasse (eher instruktionsorientiert) und Einzel- oder Gruppenarbeit (eher konstruktionsorientiert) konzipieren. Die Entscheidungen der Lehrperson für Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit im Kontext der Unterrichtsreihe sollten didaktisch begründet sein. Eine Reflexion der *Kriterien der Differenzierung und Individualisierung* bietet eine praktikable Veränderungsperspektive. Entscheidend dabei ist, nach den Instruktionsphasen („Frontalunterricht“) den *Kriterien der Gruppenbildung* eine größere Bedeutung zu geben. In den jeweils unterschiedlichen *Aufgabenstellungen* liegen die großen Differenzierungspotenziale.

Der *Input-Phase* (Frontalunterricht) kommen dabei folgende Funktionen zu:

- strukturierte Einführung in das Thema;
 - Anknüpfen an bisherige Unterrichtsreihen und vorhandene Kompetenzen;
 - Motivierung und Aufzeigen der Bedeutung des Stoffs;
 - Transparenz der Leistungsanforderungen, der Kompetenzstufen und der Unterrichtsstruktur.
- Im nächsten Schritt, der ersten *Differenzierungsphase* (Gruppenbildung), könnten die Schüler/innen sich entsprechend ihrer Interessen, bevorzugten Mitschüler/innen bzw. der angebotenen (methodischen, medialen..) Bearbeitungsformen zu *Neigungsgruppen* zusammenschließen.

Didaktische Kriterien sind hierbei, dass

- ein breites *Spektrum an Bearbeitungsmöglichkeiten* angeboten wird, d.h. unterschiedliche methodische, mediale, kreative Zugänge, Niveaustufen/Schwierigkeitsgrade. Die Lernenden erproben sich bzw. stellen fest, welche Lernzugänge im Fach X für sie optimal sind bzw. erkunden mögliche neue Lernstrategien;
- *selbstdifferenzierende Aufgaben* gestellt werden, die ermöglichen, z.B. je nach Schwierigkeitsgrad bzw. Anspruchsniveau, die „passenden“ Aufgaben für sich zu finden und somit zu Erfolgserlebnissen zu kommen;
- *diagnostische Aufgaben* gestellt werden, um als Lehrperson Einblick in den Lernstand und die bevorzugten Lernwege der Schüler/innen bekommen zu können.

Im darauf folgenden *gemeinsamen Unterricht* wird durch *Präsentationen* das „Lernen sichtbar gemacht“ (Hattie) und mittels Lehrgespräch in Wissens-, Sach- und Fachkontexte eingeordnet und strukturiert. Als diagnostische Perspektive müsste dabei mitreflektiert werden,

- welche bevorzugten Lernwege bzw. welches Anspruchsniveau von den einzelnen Lernenden gewählt wurde;
- Stärken-Schwächen-Analyse;
- Adaptivität / Passung zwischen der didaktischen und methodischen Gestaltung der Lernumgebung, der eigenen (Lehrer/in-) Rolle...und dem Lernerfolg.

In der nun folgenden *Differenzierungsphase* könnte eine stärkere Steuerung der Gruppenbildung seitens der Lehrperson dazu beitragen, dass Schüler/innen vor dem Hintergrund ihrer Stärken/Schwächen bzw. der Lehr-Lernziele gezielt herausgefordert und gefördert werden – und dabei die unterschiedlichen Differenzlinien berücksichtigt werden. Ist es lernförderlich(er)

- in leistungsheterogenen oder -homogenen Gruppen?
- in geschlechtsgetrennten oder -gemischten Gruppen?
- Dosierung der Stützmaßnahmen? (Scaffolding)
Didaktisch reflektiert werden müsste aus
- *Lernerperspektive*: Können schwächere Schüler/innen sich an stärkeren orientieren? Wie kann eine „dosierte Überforderung“ erreicht werden? Welche Sozialform/didaktische Differenzierung ist lern- und entwicklungsförderlich(er)? In welcher Weise können die

Lernenden ihre Stärken entdecken, weiterentwickeln und an ihren Schwächen arbeiten?
 - *Sachperspektive*: Was muss/soll jede/r Lernende als Mindeststandard lernen/können?
 Inwiefern sind Zusatzaufgaben für Leistungsstarke sinnvoll?

Zur professionellen Selbstreflexion gehört auch hier die *diagnostische Perspektive*:

- *Lernerperspektive*: Habe ich meine Aufgaben so modelliert, dass es eine Passung zum Leistungsniveau der Schüler/innen gab? „Passte“ die Lernform, der Lernweg bzw. die Lernmethode?
 - *Sachperspektive*: Inwieweit wurde die Kompetenz X angeeignet? Inwiefern ermöglichte die Aufgabenmodellierung ein – selbstständiges, von Neugier getriebenes – tiefes Eindringen in die Materie... und weckte weiter gehende Lernbedürfnisse...?

Lehr-Kompetenz als Gestaltung von Lernumgebungen lässt sich im Sinne der Praxisforschung als Spiralprozess beschreiben, in dem die Lehrtätigkeit oszilliert zwischen einem „diagnostischen Abtasten“ und dem reflektierten didaktischen Gestalten mit Hilfe eines breiten Spektrums an differenzierenden Lernmethoden.

4. Neue Formen des Lehrens, der Lernstandsdiagnose und der Leistungsbeurteilung

ZIEL-GEGENSTÄNDE

Zunächst stellt sich die didaktische Entscheidung, ob die Schüler/innen alle das *gleiche Ziel* erreichen sollen oder ob sie *zieldifferent* arbeiten. Wenn zielgleich gearbeitet werden muss, etwa um einen (Mindest)Standard zu sichern, können trotzdem unterschiedliche Wege und Zugänge dorthin führen. Im Sinne der Individualisierung erscheint es notwendig zu sein, gerade denen eine Chance zu geben, die im herkömmlichen Unterricht (vgl. die „7 G's“) scheitern. Zieldifferent zu arbeiten, beinhaltet ein fundierteres Nachdenken über das *Exemplarische* an einem Thema oder einer Erarbeitungsmethode, – dann mag auch der „Mut zur Lücke“ legitimierbar sein.

METHODIK, ARBEITSFORMEN, MEDIALE ZUGÄNGE

Ein breites Spektrum an Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen bietet einen zentralen Schlüssel für Differenzierung und Individualisierung. Sowohl die Lehrpersonen als auch die



foto: eberle

Lernenden selbst können damit feststellen, über welche Lernwege und -zugänge sie sich am effektivsten Lerninhalte aneignen.

Didaktisch begründete Entscheidungen könnten sich an der Differenzierung nach unterschiedlichen *kognitiven Aktivitäten* orientieren – wie Erkunden, Finden von Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhängen, Vergleichen, Einordnen in größere Zusammenhänge/ Ordnen und Systematisieren, Verallgemeinern, Austauschen etc., ein Spektrum, das irgendwann natürlich alle Lernenden kennen und können müssen. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass man sich an den Kategorien der Wissensorganisation orientiert:

- sollen die Schüler/innen etwas wissen, verstehen, durchdringen, sich auskennen mit, informiert sein über..?
- sollen sie sprechen, kommunizieren, berichten, erzählen, erfragen.... oder
- etwas erarbeiten, herstellen, gestalten, methodisch umgehen mit....
- vergleichen, bewerten, beurteilen, reflektieren, bedenken, entscheiden...
- das eigene Lernen beobachten, beschreiben, reflektieren und weiterentwickeln?

SCHWIERIGKEITSGRAD

Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe ergibt sich zum einen aus der *Fachperspektive* (Komplexität, Abstraktionsgrad, Vernetzung mit anderen fachlich relevanten Systemen), zum anderen aus der *Sicht des Lernenden* (Welche Gegenstände, Themen, Methoden, medialen Zugänge... nehme ich als „schwierig“ wahr? Welche Schwierigkeitsgrade traue ich mir realistischweise zu?). Wenn das Lehren vom Lernenden aus gedacht wird, gilt es bei der didaktischen Modellierung einer Aufgabe beide Perspektiven in einem Spannungsverhältnis zueinander zu sehen.

HILFSMITTEL, HILFESTELLUNGEN /SCAFFOLDING

Schüler/innen, die in bestimmten Momenten Schwierigkeiten haben, etwa mit dem Lerntempo, der Komplexität oder dem Abstraktionsgrad einer Aufgabe oder weil ihnen das Vorwissen nicht verfügbar ist, können spezifische Hilfestellungen, Hilfsmittel und – im besten Fall – ein auf ihr Lernprofil zugeschnittenes „Förder- und Helfersystem“ bekommen. Je nach Lernfortschritt werden die „Gerüste“ *dosiert* wieder weggenommen. Solche Stützen können auch andere methodische und mediale Zugänge, Umwege über andere kognitive Zugänge (s.o.) sein.

In der Interkulturellen Pädagogik steht „Scaffolding“ darüber hinaus für einen Ansatz, durch eine Hinführung zum Erwerb der „Bildungssprache“ beizutragen. Damit bekommt jedes (!) Unterrichtsfach die Aufgabe, den Schüler/innen aus bildungsbenachteiligten Milieus eine Chance auf Bildungserfolg zu geben, indem die jeweilige Fachterminologie schrittweise aufgebaut und systematisch vernetzt wird (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, Gogolin 2013).

BEWERTUNG

Ein differenzierterer Blick auf das, was als *Leistung* wertgeschätzt und letztlich bewertet wird, gehört zum Kern pädagogischer Professionalität. Traditionell ist die *Sachnorm* die zentrale Bezugsnorm, d.h. ausschließlich der zu lernende Inhalt oder die (Fach)Kompetenz. Oft wird noch der Vergleich mit den anderen Schüler/innen der Lerngruppe (*soziale Norm*) berücksichtigt, also die Frage, wo der Einzelne innerhalb des Leistungsgefüges der Klasse steht. Im Kontext einer „neuen Lernkultur“ wird allerdings zusätzlich stärker das lernende Subjekt mit seinen Entwicklungspotenzialen (*individuelle Norm*) zur Bezugsnorm. Wenn die Lernenden mit ihren vielfältigen und oft überraschenden Aneignungsaktivitäten im Zentrum stehen, ergibt sich daraus ein Spannungsverhältnis zur Sachnorm sowie die Frage der Vergleichbarkeit im Verhältnis zu Anderen (Sozialnorm). D.h. Grundlage einer differenzsensiblen Bewertung ist ein professionelles Ausbalancieren dieser drei Bezugsnormen.

Weitere Differenzierungsmöglichkeiten bei der Bewertung entwickeln sich, wenn etwa „*Lernaufgaben*“ von „*Leistungsaufgaben*“ unterschieden werden. Bei ersteren sollten die Schüler/innen lernen, ausprobieren, entdecken..., dem entsprechend geht es bei der Be-

urteilung um Prozessbeobachtung, „formative“ Lernkontrollen und „Lernstandsdiagnosen“ (wo steht der Lernende? Welche Stärken und Schwächen zeigt er? Auf welche Weise setzt er sich mit dem Material auseinander?...). Anders bei der „summativen“ Leistungsbeurteilung am Schluss einer Arbeitsphase (Klassenarbeit, Test...), die mit dem Ziel einer Bewertung feststellt, was gelernt wurde. Schlüssel einer didaktisch begründeten Reflexion ist die Frage, welche *Funktion* der Lernstandsdiagnose bzw. Leistungsbeurteilung zukommen soll.

Eine didaktische Zielperspektive könnte sein, das Spektrum der als Leistung anerkannten und wertgeschätzten *performance* auszuweiten und dabei die individuelle Bezugsnorm stärker zu gewichten: schriftliche Arbeiten jeder Art, Quantität und Qualität der münd-

Differenzierungsmatrix

Did.Differenzierungsmöglichkeiten →	Wechsel der Sozialform	Ziel-Gegenstände	Methodik, Arbeitsformen, mediale Zugänge	Schwierigkeitsgrad	Hilfsmittel, Hilfestellungen, Scaffolding	Bewertung
↓ Differenzlinien						
Leistungsfähigkeit						
Motivation, Interesse, Leistungsbereitschaft						
Vorwissen, Sprachkenntnisse, Lernvoraussetzungen						
Lernstil						
Lerntempo						
Lebenswelt, soziokulturelle Herkunft						
Zuwanderungsgeschichte: Sprachregister...						

lichen Beteiligung, Lerntempo, Originalität und Kreativität der gefundenen Lösungen, Qualität des Lernfortschritts... Damit stellen sich auch sehr grundsätzliche Fragen: Wie sind ganz unterschiedliche Kompetenz- und Leistungsbereiche (z.B. emotionale, soziale, kognitive, ästhetische ...) untereinander zu gewichten, wenn man zu einem Gesamturteil

kommen soll? Was beinhaltet eine „Anerkennung unterschiedlicher Lernwege und -zugänge“, wie oben gefordert, und soll (?) bzw. kann (?) verhindert werden, dass man sich letztlich doch vor allem an der Sachnorm orientiert? Wie können hohe Anforderungen vereinbart werden mit Ermutigung zu Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft?

Und zum Abschluss

noch einige Arbeitsvorschläge – etwa für die Lehrerfortbildung (vgl. Holzbrecher 2015, S. 360):

1. Greifen Sie aus den Kombinationsmöglichkeiten der Matrix eine heraus und entwickeln Sie für einen ausgewählten Lernbereich (und eine vereinbarte Jahrgangsstufe) eine Musteraufgabe. Diskutieren Sie diese Aufgaben auch unter dem Aspekt, in welcher Weise Sie mit dieser Aufgabe Ihre diagnostische Kompetenz entwickeln können.
2. Zu *Lerntempo/Schwierigkeitsgrad*: Wählen Sie – z.B. aus einem vorhandenen Schulbuch – eine komplexe Aufgabe aus und zerlegen diese in Teilschritte (a) für leistungsstarke, (b) für leistungsschwächere Schüler/innen.
Diskutieren Sie dabei, in welcher Weise Leistungsschwächeren „Gerüste“ (vgl. scaffolding) angeboten werden können:
 - durch ein Spektrum an unterschiedlichen methodischen/medialen Zugängen?
 - durch ein Spektrum an unterschiedlichen kognitiven Zugängen? ...
 Diskutieren Sie diese Aufgaben auch unter dem Aspekt, in welcher Weise Sie mit dieser Aufgabe Ihre diagnostische Kompetenz (weiter)entwickeln können.
3. *Anleitung zum schlechten Unterricht*
Schreiben Sie – in Anlehnung an Paul Watzlawicks „Anleitung zum Unglücklichsein“ (Piper Verlag) – eine „Anleitung zum schlechten Unterricht“:
Verfassen Sie für Ihre Kolleg/innen, Referendar/innen oder Praktikant/innen... „Ratschläge“, die mit großer Wahrscheinlichkeit zu „schlechtem Unterricht“ führen. Lassen Sie sich dabei von P. Watzlawicks Konzept leiten, die (oft unbewussten) Mechanismen, Wirkfaktoren..., Fettnäpfchen, Denk- und Handlungsmuster (im Lehrberuf) aufzudecken, indem Sie dazu „anleiten“, bewusst in diese Fallen... zu tappen.



foto: eberle

Literatur

- Gogolin, Ingrid u.a.(Hg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert, Münster/München (Waxmann); vgl. dazu auch die Website des FöMig-Projekts: www.foermig.uni-hamburg.de
- Hattie, John u.a. (2013): Lernen sichtbar machen., Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Helmke, Andreas (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven, in: PÄDAGOGIK 65 (2013) H.2/Febr. („Individualisierung im Fachunterricht“), S.34-37
- Holzbrecher, Alfred (Hg.) (2011): Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe, Schwalbach: Wochenschau Verlag
- Holzbrecher, Alfred (2015): Differenzsensibel lehren lernen – Entwicklungsperspektiven für Schulentwicklung, in: Holzbrecher, Alfred / Over, Ulf (Hg.) (2015): Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung, Weinheim und Basel: Beltz, S. 349-361
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweisprache. Lehren und Lernen, Paderborn (Schöningh), 3.akt. Auflage