

Möglichkeiten der Differenzierung bei schriftlichen Arbeiten (in Anlehnung an /6/)

Modell	Unterricht	Leistungsmessung	rechtlicher Kommentar	Beispiel und Erläuterung
Niveaudifferenzierung	<p>Der Unterricht muss, insbesondere auch in den Übungsphasen vielfältige Möglichkeiten der Aufgabenauswahl nach Niveaustufen anbieten. Dabei sollte es sich zunehmend auch um komplexe Anforderungen handeln. Möglichkeiten dafür sind unterschiedlich schwere Fachtexte oder eine Auswahl von Aufgaben entsprechend des anzustrebenden Kompetenzniveaus (vgl. /2/, S. 75). In Thüringen werden solche Aufgaben z. B. in zwei Niveaustufen im schriftlichen Abitur gefordert. Man unterscheidet den Mindeststandard (einfaches Niveau), den Regelstandard (mittleres Niveau) und den Expertenstandard (hohes Niveau) sowie das Additum zur spezifischen Förderung von leistungsbegabten Schülerinnen und Schülern.</p>	<p>Die Klassenarbeit kann entweder prinzipiell in zwei Niveaustufen (L - leicht und S -schwer) angeboten werden, oder es gibt einen Basisteil und einen Erweiterungsteil. Mit einer vollständig richtig gelösten, leichteren Arbeit bzw. einem vollständig und korrekt bearbeiteten Basisteil kann höchstens die Note 3 (oder 4) erreicht werden, für die besseren Noten muss von Anfang an die schwerere Arbeit bzw. zusätzlich der Erweiterungsteil gewählt werden. Der Basisteil muss in diesem Fall aber vollständig bearbeitet werden, um Punkte für den Erweiterungsteil zu bekommen.</p>	<p>Die Leistungsfeststellung in dieser Form ist möglich, wenn die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden können, ob sie die leichtere oder schwerere Arbeit bzw. neben dem Basisteil auch den Erweiterungsteil bearbeiten. Die Bewertungskriterien (wie viele Bewertungseinheiten pro Teilaufgabe und das Verhältnis Bewertungseinheit/ Note) muss bekannt sein, ebenso die Konsequenz bei Wahl der leichteren Arbeit.</p>	<p>Dieses Vorgehen ist besonders dann geeignet, wenn die Leistungsunterschiede in der Klasse sehr groß sind und sich leistungsschwache Schüler durch den Umfang der Gesamtaufgabe davon abschrecken lassen, überhaupt mit der Arbeit anzufangen bzw. große Angst haben, weil sie mit den Anforderungen nicht klar kommen und ein schlechtes Ergebnis erwarten. Durch die Wahl der leichteren Arbeit werden sie motiviert, intensiv die Grundlagen zu lernen. Es ist also vor allem ein psychologisches Gefühl, dass diese Variante ausgezeichnet. Allerdings funktioniert dieses Vorgehen auch nur dann, wenn die Schülerinnen und Schüler ihr Leistungsvermögen gut einschätzen können, bzw. es sollte vor der Klassenarbeit eine Zwischenreflexion stattfinden, damit die Lernenden ausreichend Rückmeldungen zu ihrem Leistungsstand erhalten. Der Vorteil dieser Form der Leistungsdifferenzierung besteht auch darin, dass die Schülerinnen und Schüler mit einem schnellen Arbeitstempo mehr gefordert sind, während sich die Langsamen in Ruhe und mit Sorgfalt der Lösung ihrer Aufgaben widmen können.</p>

<p style="text-align: center;">Leistungsdifferenzierung</p>	<p>Im Unterricht werden jeweils Aufgaben in mehreren Schwierigkeitsgraden (leicht, mittel, schwer) gestellt, sind aber im Unterschied zur Niveaudifferenzierung nicht so komplex und die Lernenden haben die Möglichkeit, auch zwischen den verschiedenen Schwierigkeitsgraden zu wechseln. Eine typische Unterrichtsmethode hierfür ist das Lernen an Stationen. Dabei sollte immer auch deutlich werden (z. B. durch Farben), welche Aufgaben unter, genau im Bereich oder über den Anforderungen des Lehrplanes liegen. Häufig überschätzen sich in der Anfangsphase die Schülerinnen und Schüler, entwickeln aber auch einen großen Arbeitseifer, um die Aufgaben des nächst höheren Schwierigkeitsgrades zu schaffen (vgl. /9/, S. 45 ff.). Gelegentlich kann man aber auch beobachten, dass leistungsstärkere Lernende bewusst leichtere Aufgaben wählen. Hier sollte der Lehrende Einfluss nehmen.</p>	<p>Die Klassenarbeit enthält schwierigkeitsgestufte Aufgaben und ist an diesen Stellen z. B. in zwei Spalten aufgeteilt. Vom gleichen Aufgabentypus stehen immer eine leichtere und eine schwierigere Aufgabe nebeneinander, jeweils mit den ausgewiesenen Punkten, die bei dieser Aufgabe in der einen oder anderen Variante erreichbar sind. Dies kann die Wiedergabe bekannter Sachverhalte im gelernten Zusammenhang (<i>Anforderungsbereich I</i>), die Wiedergabe bekannter Sachverhalte im veränderten Zusammenhang (<i>Anforderungsbereich II</i>) oder auch der selbstständige Transfer bzw. das Bearbeiten komplexer Problemstellungen (<i>Anforderungsbereich III</i>) sein. Je nach Anforderungsbereich und der damit verbundenen kognitiven Komplexität der Schülertätigkeit werden unterschiedliche Punktzahlen vergeben. Im Unterschied zur obigen Differenzierung nach Leistungsniveaus ist bei diesem Modell eine individuellere Bewertung möglich, dafür ist es aber auch in der Vorbereitung und Auswertung aufwendiger.</p>	<p>Dieses Modell ist zulässig, wenn alle Aufgaben allen Schülerinnen und Schülern zugänglich sind und die Schülerinnen und Schüler bei jeder Aufgabe den Schwierigkeitsgrad selbst wählen können. Die Bewertung der Aufgaben mit Punkten bzw. das Maß des Punkteverlusts bei Wahl leichter Aufgaben muss eindeutig und bekannt sein.</p>	<p>Dieses Vorgehen eignet sich, wenn in einer Klasse viele Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlich ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten sind. Voraussetzung ist, dass allen Lernenden klar ist, wo ihr Leistungsschwerpunkt liegt. Die Schülerinnen und Schüler können bei jedem Aufgabentypus wählen und lösen nur jeweils eine Aufgabe im entsprechenden Schwierigkeitsgrad. Sie können so wählen, ob sie sich mit einer schwereren Aufgabe auseinandersetzen oder lieber eine leichtere Aufgabe wählen, die sie mit höherer Wahrscheinlichkeit lösen können, verzichten damit aber auf eine bestimmte Anzahl von Punkten. Denn für die Aufgaben werden unterschiedlich hohe Punktzahlen vergeben. Am Ende werden alle Punkte zusammengezählt. Die Bearbeitungszeit sollte so konzipiert sein, dass die Schüler nicht beide Aufgaben pro Typus bewältigen können oder es muss geklärt sein, wie gewertet wird, wenn doch beide Aufgaben bearbeitet werden. Möglich wäre nur die Aufgabe mit der besseren Punktzahl zu werten oder der Lernende entscheidet sich eindeutig für die zu wertende Aufgabe. Dieses Vorgehen muss mit den Schülern vorher gut geübt werden. Vor der Klassenarbeit sollte unbedingt eine Zwischenreflexion stattfinden, damit die Schüler ausreichend Rückmeldungen zu ihrem Leistungsstand erhalten.</p>
--	---	---	--	--

<p style="text-align: center;">Bereitstellen von Arbeitshilfen</p>	<p>Im Unterricht müssen die Schülerinnen und Schüler das Benutzen von Hilfen, die am Lehrertisch oder an einer Lerntheke liegen, kennen gelernt haben. Sehr gut empirisch in Hinblick auf ihre Wirksamkeit zur Differenzierung untersucht sind Gestufte Lernhilfen (vgl. /2/, S. 42 ff. und /9/, S. 38 ff.). Bewährt hat sich auch, wenn leistungsstarke Schülerinnen und Schülern für Leistungsschwächere solche Hilfen erstellen.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können während der Klassenarbeit unter Verzicht auf eine bestimmte Anzahl von Punkten eine konkrete Hilfe nur zu bestimmten Aufgaben erhalten. Der Lehrer muss die Inanspruchnahme der Hilfen genau dokumentieren, z. B. durch Punktabzug mit Unterschrift auf dem Lösungsblatt des Schülers. Die Note befriedigend oder ausreichend sollte trotz des Einsatzes von Hilfekärtchen aber erreichbar sein. Bewährt hat sich, wenn die Hilfen in der Anzahl begrenzt sind und für die Lernenden ersichtlich eindeutig zu den Aufgaben zugeordnet sind (z. B. zwei Hilfen für die experimentelle Aufgabe, vgl. Beispiel).</p>	<p>Dieses Modell ist zulässig, weil die Schülerinnen und Schüler selbst über die Nutzung der Hilfen entscheiden können. Die Kriterien für den Punktabzug bei Nutzung der Hilfen müssen bekannt sein. Es sollte auch darauf geachtet werden, dass nicht andere Schüler von diesen Hilfen profitieren können. Erreicht wird dies z. B. durch die Ausgabe in schriftlicher Form bzw. durch die nur am Lehrertisch mögliche Einsicht für den betreffenden Schüler.</p>	<p>Sinnvoll ist dieses Vorgehen vor allem dann, wenn die Schüler zuerst auf eine Schlüsselidee kommen müssen, um die Aufgabe weiter zu bearbeiten. Dies kann z. B. der Ansatz für eine Herleitung sein, es kann in einer zweiten Hilfe auch die herzuleitende Gleichung selbst gegeben werden. Bewährt hat sich dieses Verfahren insbesondere auch bei der Einbettung von experimentellen Aufgaben in schriftliche Arbeiten, z. B. durch die Vorgabe eines Schaltbildes oder der Hilfe beim Aufbau einer Schaltung. Allerdings muss in diesem Fall der Schüler das Experiment prinzipiell an einem der Experimentierplätze mit dem Rücken zur Klasse durchführen (vgl. /11/, S. 20 ff.), damit nicht auch andere Schüler von der Hilfe profitieren. Durch dieses Vorgehen werden Angstblockaden abgebaut, die Schülerinnen und Schüler können weiterschreiben und so noch wertvolle Punkte für die restliche Lösung der Aufgabe erhalten.</p>
---	---	--	--	---

<p style="text-align: center;">Neigungsdifferenzierung</p>	<p>Wenn in einem differenziert angelegten Unterricht auch andere Lernformen, wie Projektarbeit, Werkstattunterricht oder Wochenplanarbeit und andere Leistungsformen, wie Referate und Präsentationen, das Erstellen eines Concept Maps oder einer Wikiseite üblich sind und dafür den Schülerinnen und Schülern Kriterien zur Bewertung bekannt sind, können diese Formen auch zur differenzierten Leistungsmessung herangezogen werden. Die Lehrkraft sollte beobachten, welche Themen im Unterricht die Lernenden besonders ansprechen und entsprechende Aufgaben mit geeignetem Material konzipieren. Dabei kann insbesondere die Gender- und Migrationsproblematik Beachtung finden.</p>	<p>Den Schülerinnen und Schüler werden verschiedene Möglichkeiten der Leistungserbringung zur Wahl gestellt und sie können entscheiden, auf welche Weise sie diese Aufgabe bearbeiten wollen. Dies können Referate sein, deren Thema der Lernende selbst vorschlägt oder aus einem Angebot entsprechend seines Interesses ausgewählt. Dies können auch selbst entwickelte Experimente, Beispiele für kreatives Schreiben (z. B. „Ein Tag ohne elektrische Energie“) oder die Ergebnisse von Forschungsaufträgen oder Projekten sein (vgl. /1/, S. 63 und /9/, S. 18). Diese Aufträge werden den Schülerinnen und Schülern langfristig erteilt und führen zu einem Arbeitsprodukt, dass bei vollständiger Bearbeitung zu einer (z. B. auch in einem „Werkvertrag“) festgesetzten Note führt. Bei Übererfüllung kann es eine Note besser, bei Untererfüllung eine Note schlechter werden.</p>	<p>Sofern die prinzipiellen Anforderungen hinsichtlich der zu leistenden Arbeit bei allen Aufgaben gleich sind, ist dieses Modell zulässig. Die jeweils spezifischen Kriterien für die Bewertung müssen eindeutig und transparent sein.</p>	<p>Auch bei diesem Verfahren ist eine gründliche Vorbereitung der Schüler notwendig. Nach unserer Erfahrung wählen vor allem leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler diese Angebote, um sich mit einer anspruchsvollen Aufgabe auseinanderzusetzen. Ich habe aber auch schon erlebt, dass sich zwei Schülerinnen, die wenig physikbegeistert und auch relativ leistungsschwach waren, einer für sie interessanten Aufgabe gestellt haben – das Schreiben eines Drehbuches für ein Theaterstück zum Thema „Archimedes und die goldene Krone“ und dieses Theaterstück auch mit ihren Mitschülern umgesetzt haben (vgl. /12/, S. 56 ff.). Gut eignet sich diese Vorgehen auch im Rahmen einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit, die es den Schülerteams ermöglicht, sich mit verschiedenen Aspekten zu einem übergeordneten Aspekt auseinanderzusetzen. Sie können dabei selbstständig ihren Arbeitsprozess planen und umsetzen, sich austauschen und eine geeignete Präsentation der Ergebnisse vorbereiten.</p>
---	---	---	---	--