

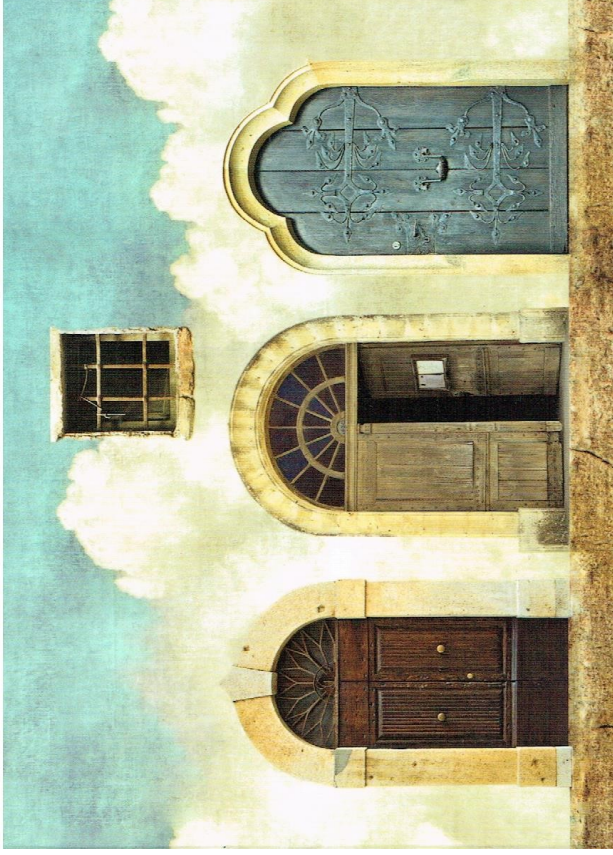
3.5 Differenzierte Leistungsnachweise

Schule ist kein Ort, an dem lediglich bestmöglich pädagogisch gefördert wird, sondern der auch dafür steht, dass über unterschiedliche Abschlüsse entschieden wird, welche schulischen und/oder beruflichen Perspektiven Lernende haben. Kontinuierliche Leistungsfeststellungen und Abschlussprüfungen sind Indizien für diesen selektiven Mechanismus. Es wäre absurd, diesen Aspekt auszublenden: Differenziert lernen, aber undifferenzierte Leistungsnachweise? Dann wäre Binnendifferenzierung eine pädagogische Spielweise, die im Ernstfall (Leistungsnachweis, Abschlussprüfung) Lernende allein lässt, mehr noch, viele von ihnen um ihre mögliche Leistungsfähigkeit betrügt. Auch Leistungsnachweise müssen folglich Differenzierungsangebote enthalten. Wobei zwischen neuen Leistungs- und Prüfungsnachweisen und Differenzierungsmöglichkeiten in klassischen Leistungsformaten zu unterscheiden ist.

Zunächst ist es notwendig, zwischen *Lernkontrollen/Kompetenzchecks* und *Leistungsnachweisen* zu unterscheiden. Erstere werden in der Regel – es sei denn, die Lehrkraft kündigte auf der Grundlage von rechtlichen Möglichkeiten anderes an – nicht benotet, was bedeutet, dass mit ihnen summativ am Ende einer Unterrichtseinheit Fortschritte bzw. Defizite bezogen auf Lernziele und Kompetenzen überprüft werden. In diesen Fällen handelt es sich also um Probehandeln auf differenzierter Basis: In Geschichtsbüchern der neueren Generation wird den Schülerinnen und Schülern meistens über gestufte Aufgabenstellungen die Möglichkeit gegeben, ihr Wissen und Können zu überprüfen. Probehandeln bedeutet, dass sie folgenlos von schwierigeren Aufgaben zu leichteren wechseln können – und umgekehrt. Schulbücher arbeiten häufig mit folgender Variante: Das Beispiel ist Teil einer Selbstüberprüfung am Ende einer Unterrichtseinheit zum „Kalten Krieg“ (s. Abb. 21, S. 122). Man erkennt einen nach Schwierigkeiten ansteigenden Weg von einer rein zeitlichen Einordnung über eine historische Kontextualisierung bis hin zu einem begründeten Werturteil.

Lässt man Schulbücher außer Acht, gibt es auch andere Formen, Kompetenzen zu überprüfen, wie dieses Beispiel zur Kartenarbeit im Geschichtsunterricht zeigt (s. Abb. 22, S. 122).

Einmal abgesehen davon, dass es bei beiden Beispielen sinnvoll wäre, nicht nur hier oder dort anzukreuzen, sondern sich in einer schriftlichen Antwort zu vergewissern, was man kann, beinhalten sie trotz oder wegen der Folgenlosigkeit für eine Benotung durchaus problematische Nebenwirkungen. Dies gilt weniger für die eher wenig motivierten oder leistungsschwächeren Lerner: Sie können u.U. erkennen, dass sie nicht nur schlichten Anforderungen genügen und somit motiviert werden, sich auch an schwierigeren zu versuchen. Anders könnte dies bei den „Spitzen“ der Klasse aussehen: Sie müssten sich nicht notwendig immer besonderen Herausforderungen stellen – ihr Verhalten wäre ja folgenlos, weil eine Beurteilung (Benotung) nicht stattfindet.



Peter Adamski

Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht

Aufgaben, Materialien, Lernwege

3 Methoden und Instrumente eines binnendifferenzierten Geschichtsunterrichts

Zitate einordnen

Du kannst ...

a) die Zitate den entsprechenden Jahreszahlen zuordnen. ✓

b) den historischen Zusammenhang benennen, in dem diese Zitate geäußert wurden. ✓ ✓

c) zu den Zitaten eine eigene begründete Position beziehen und erläutern. ✓ ✓ ✓

1988

A

1987

B

1947

C

1945

D

1983

E

1 Josef Stalin: Wer immer ein Gebiet besetzt, erliegt ihm auch sein eigenes gesellschaftliches System auf.

2 Michael Gorbatschow: Perestrojka bedeutet Initiative der Massen: Entwicklung der Demokratie auf breiter Basis.

3 Ronald Reagan: Um den Frieden zu erhalten, müssen wir stark genug sein, jeden potenziellen Aggressor überzeugen zu können, dass Krieg keinen Vorteil, sondern nur Katastrophen bringen würde.

4 Harry S. Truman: Es ist eines der Hauptziele der Außenpolitik der Vereinigten Staaten, Bedingungen zu schaffen, die es uns und anderen Nationen ermöglichen, eine Lebensform zu gestalten, die frei ist von Zwang.

5 Leonid Breschnew: Die sozialistischen Staaten setzen sich für die strikte Beachtung der Souveränität aller Länder ein. Und wir wenden uns nachdrücklich gegen die Einmischung in die inneren Angelegenheiten anderer Staaten.

Abb. 21: Differenzierte Kompetenzüberprüfung (aus: Denk/Mat 4, Ausgabe Hessen, 2013, S. 151)

| Kriterium | Anforderung 1 | Anforderung 2 | Anforderung 3 | Anforderung 4 |
|-----------------------------------|---|---|---|--|
| Aufbau einer Geschichtskarte | Ich weiß nichts über den Aufbau einer Geschichtskarte. | Ich kenne einen Baustein einer Geschichtskarte (z. B. die Legende) und finde diesen auch auf einer Geschichtskarte. | Ich kann alle wichtigen Bestandteile einer Geschichtskarte benennen und auf einer Geschichtskarte finden. | Ich kenne und finde alle Bausteine einer Geschichtskarte. Weiter kann ich diese Bestandteile benennen, erläutern und ihre Funktion erklären (Kartenleit., Legende, Signaturen). |
| Grundlegendes zur Geschichtskarte | Ich weiß nicht, was eine Geschichtskarte ist. | Ich kenne eine bestimmte Geschichtskarte und kann erklären, warum es eine Geschichtskarte ist. | Ich kenne zwei unterschiedliche Geschichtskarten, kann erklären, warum es jeweils Geschichtskarten sind. Und ich kann die Unterschiede in den Darstellungsformen der beiden Karten erklären (z. B. statische und dynamische Karte). | Ich kann an beliebigen Karten (oder sogar ohne) erläutern, was eine Geschichtskarte ist und kenne die verschiedenen Darstellungsformen. Ich weiß, wozu diese unterschiedlichen Arten von Geschichtskarten verwendet werden können. |
| Geschichtskarte lesen | Ich weiß nicht, wie eine Geschichtskarte gelesen werden kann. | Ich kann konkrete Orte, Gebiete oder Stellungen auf einer Geschichtskarte finden. | Ich kenne zwei spezifische Merkmale von Geschichtskarten (Schraffur, Doppelschraffur, Pfeile, Linien ...) und kann diese an einer Karte erläutern. | Ich kann beliebige Geschichtskarten lesen und die verschiedenen Darstellungen auf diesen Karten erläutern. |

Abb. 22: Kompetenzraster Kartenarbeit (Heuer 2007, S. 29)

Bei *Leistungsnachweisen* sieht die Situation vollkommen anders aus. Werden Leistungsnachweise in differenzierter Form angeboten, kann die Wahl eines Angebots erhebliche Konsequenzen für die Note haben. Dies betrifft beide der bislang idealtypisch ausgewählten Lerner, allerdings in unterschiedlicher Weise. Zu bedenken ist, dass bei Leistungsnachweisen nicht die Möglichkeit besteht, vom vermeintlich „Einfachen“ zum „Schwierigen“ aufzusteigen, sondern die erste Option *entscheidend* für das weitere Vorgehen und folglich für die zu erreichende Punktzahl ist.

Nehmen wir einmal an, ein für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I typischer Test, der z. B. sechs Aufgaben enthielte, hätte bei zwei Aufgaben ein Differenzierungsangebot in Form von Tippkarten. Es könnten folgende Szenarien eintreten.

- Für die „schwächeren“ Lerner:
 - Die Ausgangsfragestellung, die bei korrekter Beantwortung z. B. 6 Punkte erbrächte, ist ihnen zu anspruchsvoll. Sie verlangen sofort die zweite Tippkarte, mit deren Hilfe sie die Aufgabe beantworten können, was ihnen zwei Leistungspunkte brächte. Das ist immerhin mehr, als sie vermutlich ohne Differenzierungsangebot erreichen würden.
 - Sie versuchen sich an der Ausgangsfragestellung und rufen dann – im Falle des Scheiterns – nach und nach die beiden Tippkarten ab. Sie hätten dann immer noch einen Mindesterfolg, aber zugleich erhebliche Zeit verloren, um die übrigen Testaufgaben zu lösen.

Für die „stärkeren“ Lerner:

- Angesichts der Wahlmöglichkeiten gehen einige „auf Nummer sicher“, das heißt, sie nehmen eine Tippkarte zu Hilfe, was bedeuten könnte, dass sie ihr eigentliches Potenzial nicht voll ausschöpfen, was sich in der Note für den Test widerspiegeln könnte.
- Dieses Verhalten kann sich umso mehr festigen, wenn sie bei Lernkontrollen selten oder gar nicht mehr die anspruchsvollen Aufgaben gewählt haben, sich selbst also ständig unterfordert haben. Deshalb ist es seitens der Lehrkräfte besonders wichtig, in Lernphasen solche Schülerinnen und Schüler zu motivieren, Herausforderungen anzunehmen, zuweilen auch mit dem extrinsischen Motivationshinweis auf Folgen bei Leistungsnachweisen.

Bezogen auf den schulischen Alltag, ergeben sich unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten für Leistungsnachweise, je nachdem, ob es sich um traditionelle oder neuere Formen der Leistungsüberprüfung handelt. Bei beiden gilt, dass das gesamte Spektrum von Differenzierungsmethoden (mit Einschränkungen: Lernzugänge) ausgeschöpft werden kann.

3.5.1 Traditionelle Formen der Leistungsüberprüfung

Neben der mündlichen Mitarbeit, die besonders für die Sekundarstufe I große Relevanz besitzt (= Geschichte als mündliches Fach, abgesehen von integrierten Gesamtschulen), handelt es sich in der Hauptsache um Tests (Sekundarstufe I) und um Klausuren (Sekundarstufe II). In der Tat ist es angesichts rechtlicher Vorschriften, die für das betreffende Bundesland zu beachten sind, nicht immer leicht, aber doch möglich, Differenzierungsangebote zu machen.

Es ist allerdings bemerkenswert, dass sich in den letzten 20 Jahren eine erhebliche Erweiterung des Spektrums von „sonstigen“ Leistungsnachweisen für die Sekundarstufe I vollzogen hat. Als Leistungsnachweise können neben den genannten herangezogen werden:

- ▶ Wandzeitungen,
- ▶ Collagen,
- ▶ Protokolle,
- ▶ Referate und Präsentationen,
- ▶ Projektarbeiten,
- ▶ kleine Facharbeiten,
- ▶ Recherchen,
- ▶ Erkundungen,
- ▶ selbstständige Untersuchungen.

Dieses (unvollständige) Spektrum gilt nicht – wie erwähnt – für jedes Bundesland, schafft aber die Möglichkeiten, Leistungsnachweise zu differenzieren, wenn nicht zu individualisieren. Differenzierung heiße in diesem Fall, Lernern Leistungsnachweise je nach ihren Stärken anzubieten, die dann in eine Unterrichtsnote Geschichte eingingen. Das würde einen etwas anderen Umgang mit Benotungen bedeuten: Die Lehrkraft würde für ein Halbjahr nicht nur die Unterrichtsnote und die Schwerpunkte des Kompetenzerwerbs ankündigen, sondern auch, welche Leistungsnachweise möglich sind, aus denen ausgewählt werden kann oder welche verbindlich sind und welche gewählt werden können (ausführlicher zur Unterrichtsnote: Adamski 2014, S. 105 ff.).

Eine solche Differenzierung berührt allerdings noch nicht das Kernproblem, wie *innerhalb* eines Tests oder einer Klausur differenziert werden kann. Solange beide Formate sozusagen Klassiker der Leistungsüberprüfung sind – hoffentlich auf Dauer nicht bleiben –, steht binnendifferenzierter Geschichtsunterricht hier vor einer der größten Herausforderungen.

Ein Differenzierungsangebot für eine Klausur muss nicht notwendigerweise bedeuten, dass die Bearbeitung der ein oder anderen Variante Konsequenzen für die Note haben muss. Die Auswahl zwischen zwei Quellen oder eine zwischen schriftlicher Quelle und einer visuellen Repräsentation muss nicht zu Abstrichen in der Beurteilung führen, kann es aber, wenn die jeweiligen Alternativen *unterschiedlich* ein unterschiedliches Anspruchsniveau haben. Wenn als Alternative zu

einem Quellen text ein Darstellungstext z. B. aus einer Zeitung steht, ist es wahrscheinlich, dass die Quelle anspruchsvoller ist, das heißt die entsprechende Schülerwahl Konsequenzen für die Benotung hat. Beispielsweise könnte die Beurteilung einer Klausur zum Grundlagenvertrag zwischen BRD und DDR aus dem Jahr 1972 nicht zur Note „sehr gut“ (14 Punkte) führen, wenn eine Darstellung statt eines Auszugs aus dem Vertrag als Materialgrundlage gewählt würde. Das könnte anders aussehen, wenn es sich bei der Darstellung um ein Historikerurteil handelt. Das heißt: Es ist jeweils seitens der Lehrkraft im Einzelfall zu entscheiden und dies gegenüber den Lernenden zu begründen.

Dasselbe gilt für Tests in der Sekundarstufe I: Wahlmöglichkeiten können gleichwertig sein oder auch nicht. Bei Lernhilfen ist von vornherein klar, dass dies nicht der Fall ist. Sie führen immer zu einem Punktabzug – sie sind aber nicht die einzige Differenzierungsmöglichkeit. Wie lässt sich hier sinnvoll differenzieren?

Tests

Sie sind nach wie vor die häufigste Form der schriftlichen Leistungsüberprüfung in der Sekundarstufe I. Tests sind meistens so konstruiert, dass sie leichtere mit schwierigeren Aufgaben kombinieren sowie bei der Aufgabengestaltung ein breiteres Spektrum von geschlossenen, halboffenen und offenen Aufträgen berücksichtigen.

Ein Beispiel für den Abschluss der Unterrichtseinheit „Antikes Athen“ zeigt die Abbildung 23. Es handelt sich im Kern um Wissensfragen (1–4), die in unterschiedlichen Varianten – Zuordnung, Lückentext, halboffene Fragen – angeboten werden. Die fünfte Aufgabe zielt auf eine Perspektiventühernahme als offene Aufgabe, die letzte auf ein Sachurteil.

Welche Differenzierungsmöglichkeiten bestehen mit welchen Folgen für die Leistungen (Noten) der Schülerinnen und Schüler?

- ▶ Beim Lückentext könnten bezogen auf die schwierigste Variante die Begriffe weggelassen werden; eine erste Tippkarte könnte drei oder vier an den richtigen Stellen nennen; eine zweite Hilfe könnte alle 13 aufführen. Die Wahl von Tippkarten hätte natürlich die Konsequenz, dass die Ausgangspunktzahl nicht erreicht werden könnte. Aber: Deutlich mehr Lernende könnten, wenn die Ausgangsfragestellung für sie eine reine Raterunde wäre, immerhin zu einer befriedigenden Leistung gelangen.
- ▶ Die fünfte Aufgabe ist sehr anspruchsvoll, nämlich sich zugleich in zwei nicht in der Volksversammlung vertretenen Gruppen und in ein Mitglied der altathenischen Polis hineinzuversetzen, das nicht zu den reichen oder gut versorgten Polismitgliedern gehörte, wohl aber im Prinzip über eine Mitbestimmungsmöglichkeit bei politischen Angelegenheiten verfügte. In diesem Fall könnte die Lehrkraft die Aufgabe dadurch entlasten, dass sie Wahlmöglichkeiten anbietet, sich z. B. nur auf eine oder zwei Perspektiven einzulassen – wiederum mit Punktabzügen, wobei diese anspruchsvolle Aufgabe ohnehin im Vergleich mit den anderen deutlich zu wenig Gewicht für die Gesamtbewertung hat.

1

| | | |
|-------------------------|-------------------|--------|
| GL-Arbeit Nr. 3 / Jg. 6 | Name: | Datum: |
| Mögliche Punkte: 43 | Erreichte Punkte: | Note: |

1. Ordne die unten stehenden Daten den Ereignissen zu. □ /2,5 P

_____ angeblich die ersten Olympischen Spiele
 _____ in Griechenland entstehen
 _____ Alexander der Große setzt mit einem Heer nach Kleinasien über
 _____ die griechische Kolonisation beginnt
 _____ die Römer verbieten die Olympischen Spiele

um 800 v.u.Z. □ 776 v.u.Z. □ um 750 v.u.Z. □ 334 v.u.Z. □ 394

2. Ordne den Erklärungen die richtigen Begriffe zu. □ /3,5 P

A: Staatsform mit einem erblichen König Aristokratie
 B: Herrschaft des Volkes Polis
 C: Auswanderung der Griechen in Tochterstädte Hellenismus
 D: Herrschaft des Adels Demokratie
 E: Verbreitung der griechischen Kultur Olympische Spiele
 F: Feier zu Ehren der Götter Kolonisation
 G: Griechischer Stadtstaat Monarchie

3. Setze die Zahlen der unten stehenden Begriffe an der richtigen Stelle in die Lücken ein! □ /13 P

In der gebirgigen und kustenreichen griechischen Landschaft entstanden nach 800 v.u.Z. viele selbstständige □. Trotz unterschiedlicher Herkunft und Herrschaft sahen sich die einzelnen Stämme aufgrund ihrer verwandten Sprache, Religion und Dichtung als Einheit. Sie nannten sich □. Das wichtigste Götterfest fand in □ zu Ehren von Zeus und Hera statt.

Die wachsende Bevölkerung und der geringe Ertrag des Bodens zwangen viele Griechen zur Auswanderung. Sie gründeten an den Küsten des Schwarzen Meeres und des Mittelmeeres zahlreiche □.

Unter den Stadtstaaten ragten im 5. Jh. v.u.Z. zwei heraus: □ als stärkste Landmacht und □ als führende Seemacht.

In Athen entwickelte sich Mitte des 5. Jh. eine neue Staatsform: die □. Nicht mehr Könige oder Adlige regierten, sondern das □. Jeder wehrfähige Bürger Athens konnte sich am politischen Leben sowie an der Rechtsprechung beteiligen. In der □ hatten alle

2

das gleiche Stimmrecht. Keine Bürgerrechte besaßen □, eingewanderte „Mitbewohner“ und □.

Im 3. Jh. v.u.Z. geriet das Land unter den Einfluss König Philipps II. von Makedonien. Desens Sohn □ nutzte die innere Schwäche des persischen Großreichs und eroberte es ab 334 v.u.Z. Er schuf die Voraussetzungen für den □, die Verbreitung der griechischen Kunst und Kultur in der Antike.

Nach dem Tod Alexanders 323 v.u.Z. zerfiel das Reich unter seinen Nachfolgern.

| |
|--|
| 1: Alexander der Große 2: Athen 3: Demokratie 4: Frauen 5: Hellenen 6: Hellenismus 7: Kolonien 8: Olympia 9: Sklaven 10: Sparta 11: Stadtstaaten 12: Volk 13: Volksversammlung |
|--|

4. Beantworte folgende Fragen, achte darauf, dass du in ganzen Sätzen schreibst. □ /12 P

a) Wie sah die Ausbildung reicher Athener Jungen aus?

b) In welchem Alter haben Jungen und Mädchen in Athen geheiratet?

c) Was geschah mit den Jungen in Sparta, wenn sie 7 Jahre alt waren?

d) Was sind Heloten?

e) Waren in Athen alle Kinder willkommen?

f) Was gehörte zur griechischen Kultur? Nenne drei Beispiele.

5: In Athen soll eine Volksversammlung stattfinden. Was könnten der Bauer Glaukos, der Sklave Ossian und Petra, die Frau eines reichen Athener Bürgers, darüber denken? Schreibe auf ein Beiblatt. □ /6 P

6. Der Franzose Pierre de Coubertin schrieb 1932 über den Sinn und Zweck der Olympischen Spiele: □ /6P

„Die Olympischen Spiele feiern, heißt, sich auf die Geschichte berufen. Sie ist es, die am besten den Frieden sichern kann. Von den Völkern verlangen, sich gegenseitig zu lieben, ist eine Art Kinderei; sie aufzufordern, sich zu achten, ist keine Utopie, aber um sich zu achten, muss man sich zunächst kennen.“

Entspricht die Einstellung Coubertins den alten griechischen Vorstellungen? Schreibe auf ein Beiblatt.

Abb. 23: Klassischer Fest im Anfangsunterricht Geschichte (Beatrix Oerder-Adamski)

sowohl in speziellen Methodenkapiteln als auch bezüglich von Aufgaben und Arbeitsaufträgen in die Gestaltung und Durchführung von Portfolioarbeit einführen, Hoffnung geben, dass mehr Lehrkräfte einen kleineren oder größeren Anteil von Leistungsnachweisen auf diese verlagern.

Präsentationen, Projekte und Portfolios bergen ein erhebliches Potenzial für innere Differenzierung, zumal sie als Unterrichtsleistung relativ frei aushandelbar und selbst als Prüfung – jedenfalls bislang – noch nicht so kleinschrittig rechtlich „durchnormt“ sind, wie dies bei Klausuren und Tests der Fall ist.

Präsentationen

Was ist unter Präsentationen zu verstehen?

Bei Präsentationen handelt es sich um ein gezielt strukturiertes Verarbeiten, mediengestütztes Vermitteln und adressaten- und situationsbezogenes Darstellen von Inhalten. Präsentationen sollen darüber hinaus die Lerngruppe aktiv miteinbeziehen, d. h. sie zu Nachfragen animieren, statt sie in eine Rezipientenrolle zu versetzen; sie zu Stellungnahmen provozieren, statt sie mit fertigen Ergebnissen zu konfrontieren.

(Matschä 2006a, S. 665)

So betrachtet, eröffnen sich verschiedene Anknüpfungspunkte für Binnendifferenzierung:

- ▶ die Inhalte in ihrer Fokussierung auf unterschiedliche zentrale Fragestellungen, aus denen eine Auswahl getroffen werden kann.
- ▶ die Medien, die unter Aspekten wie Inhaltsbezogenheit, Adressaten, eigenen Stärken und leistbarem Aufwand ausgewählt werden können.
- ▶ die Einbeziehung der Lerngruppe, die bspw. über praktisches Handeln (explorische Anwendung, Überprüfung des Vorgehens) oder Thesen oder einen Fragekatalog etc. geleistet werden kann.
- ▶ die Anzahl der Akteure: Ist es eine Präsentation Einzelner, muss das „Paar“ 1–3 sinnvoll auf die Stärken zugeschnitten sein; handelt es sich um eine Gruppenpräsentation, ist zu überlegen, wie sich die Stärken der Einzelnen am besten kombinieren lassen: Jemand der sicher vortragen kann, ohne ständig auf seine Zettel zu schauen oder die Folien vorzulesen; eine andere, die sich gut auf eine Kommunikation mit der Lerngruppe versteht; ein dritter, der etwa bei der Gestaltung von Folien oder Wandzeitungen sein Talent repräsentiert findet.

Mit anderen Worten: Sollte die Entscheidung der Lehrkraft in Absprache mit den Schülerinnen und Schülern dahingehen, die eine oder andere Unterrichtseinheit nicht mit herkömmlichen Leistungsnachweisen, sondern mit Präsentationen Einzelner oder von Gruppen abzuschließen, was nicht nur möglich, sondern auch erstrebenswert wäre, ergäben sich intensive auf Differenzierung nach Stärken angelegte Gespräche mit den Lernenden. Diese sollten – wie immer in Sachen

Differenzierung – unter den Aspekten Förderung und Forderung stattfinden. Das heißt, einerseits Routinen („nicht schon wieder PowerPoint“) infrage zu stellen (Forderung), sie andererseits aber zu bekräftigen, wenn der Eindruck besteht, dass Lerner sich mit diesem Medium zunächst einmal auf einem Terrain bewegen, das ihnen vertraut ist und ihnen Sicherheit verschafft. Dabei ist wichtig, dass den Lernenden das breite Spektrum von Präsentationsmöglichkeiten vor Augen geführt wird – das heißt, in anderen Unterrichtssituationen über Aufgabenstellungen zu einem begrenzten Inhalt geübt werden. Daraus könnte Schritt für Schritt eine (unvollständige) Liste von Möglichkeiten vielfältiger Formen entstehen, wie Vergangenes präsentiert werden kann:

- ▶ schriftlich: Referat plus Thesenpapier oder ausgewählte Quelle zur Vertiefung/Veranschaulichung; perspektivisches Schreiben (Brief, Flugblatt etc.);
- ▶ visuell: Wandzeitung, Collage, Zeitstrahl, Strukturbild, Comic;
- ▶ auditiv: Rede, Vortrag, Reportage, Interview, Podcast;
- ▶ szenisch: Rollenspiel, Revue, Sketch;
- ▶ gestalterisch: Ausstellung, Rekonstruktion, Modell, Website.

Ein berechtigter Einwand könnte sein, dass die Varianten sich u. a. dadurch unterscheiden, dass für die eine (z. B. Wandzeitung) ein erheblich geringerer Arbeitsaufwand erforderlich ist als für die andere (z. B. Revue).

Das ist nicht von der Hand zu weisen, bedeutet aber letztlich, dass den Schülern und Schülern dieses Problem verdeutlicht werden muss – falls sie es nicht selbst erkennen. Das muss aber nicht heißen, dass der Gruppe „Revue“ oder „Podcast“ ihre Idee zwangsläufig ausgedrückt werden muss. Ihnen wird allerdings klar zu machen sein, dass diese Idee – falls sie dabei bleiben wollen – nicht im Rahmen des Unterrichtsalltags realisiert werden kann, sondern sie dafür Zeit außerhalb des Geschichtsunterrichts investieren müssen.

Eine Präsentation muss aber nicht in jedem Fall am Ende einer größeren Unterrichtseinheit stehen, sondern kann sich durchaus auf einen kleinen Ausschnitt konzentrieren:

B

Beispiel für die Sekundarstufe I: die Münchener Ministerpräsidentenkonferenz 1947

1947 war mit Gründung der Bizone ein erster Schritt zur Teilung Deutschlands eingeleitet worden; die britische Besatzungspolitik war schon länger auf einen Konfliktkurs gegenüber der Sowjetunion eingeschwenkt, dem die amerikanische nach und nach folgte; die sowjetische Deutschlandpolitik hatte mit der Vereinigung von KPD und SPD zur SED sowie mit Bodenreformen und Sozialisierungen bestimmte politische und wirtschaftliche Vorentscheidungen getroffen, darüber hinaus mit der Sowjetoisierung der osteuropäischen Länder selbst einen Konfrontationskurs eingeschlagen.

④

In dieser Situation trafen sich vom 5. – 7. Juni auf Einladung des Bayerischen Ministerpräsidenten Ehard alle seine Kollegen in München – letztendlich auch die aus der sowjetischen Besatzungszone – um von deutscher Seite aus einen möglichen Ausweg im Sinne einer „in-nerdeutschen“ Verständigung zu diskutieren bzw. anzustreben. Die Konferenz scheiterte, noch ehe sie begann.

Die Gründe hierfür wurden und werden wissenschaftlich kontrovers diskutiert. Dies schafft eine aus der Sicht historischen Lernens gute Voraussetzung, sich mit dem Ablauf zu beschäftigen, die Gründe für das Scheitern zu analysieren und sich selbst eine Meinung zu bilden. Nach der Erarbeitung des hier knapp skizzierten historischen Kontextes und der unmittelbaren Vorgeschichte könnten Schülerinnen und Schüler zu ganz unterschiedlichen Präsentationsmöglichkeiten gelangen:

- ▶ Mittels PowerPoint oder OHP-Folien ließe sich die Vorgeschichte nachzeichnen, die Positionen der west- und ostdeutschen Ministerpräsidenten sowie der jeweiligen Besatzungsmächte herausarbeiten und das Ergebnis vorstellen. Als zentraler Diskussionspunkt könnte die Frage fokussiert werden, wer für das Scheitern der Konferenz (hauptsächlich) verantwortlich war.
- ▶ Eine andere Gruppe könnte ausgehend von der zentralen Problemfrage eine Pro- und Kontra-Debatte oder eine Podiumsdiskussion (Fish-Bowl) inszenieren, die zunächst den historischen Kontext und die unmittelbare Vorgeschichte aufarbeitet, um anschließend mit zugespitzten Meinungen/Plädoyers das Plenum in die Entscheidungsfindung miteinzubeziehen.
- ▶ Eine dritte Variante könnte ein Rollenspiel sein. Die Gruppe erarbeitet sich Kontext und unmittelbare Vorgeschichte und beginnt auf dieser Basis zu dem Zeitpunkt mit dem Spiel, als sich west- und ostdeutsche Ministerpräsidenten zusammenfinden, um eine Tagesordnung für die Konferenz festzulegen.

Wie auch immer sich Lernende in Zusammenarbeit mit ihrer Lehrkraft entscheiden, erhalten sie die Möglichkeit, sich gemäß ihren Stärken zu orientieren.

Dass dies auch heißen kann, ihre Schwächen zu kaschieren, freundschaftlich formuliert, neuen Herausforderungen aus dem Weg zu gehen, ist nicht zum ersten Mal als Problem benannt (Routinen) – wobei es dabei aus meiner Sicht keine wirklichen Lösungen gibt. Sie gibt es eher in benotungsfreien Lernsituationen, in denen sie an andere Präsentationsvarianten herangeführt werden können und diese u. U. auf Dauer in ein erweitertes Repertoire ihrer Stärken aufnehmen können. Dass sie in Situationen einer Leistungsbewertung, besonders aber bei Prüfungen auf Vertrauen zurückgreifen, liegt auf der Hand und sollte von den Lehrkräften auch dementsprechend respektiert, wenn nicht unterstützt werden.

Projekte

Stärker noch als bei der Vorbereitung und Durchführung von Präsentationen setzt Projektarbeit eine zeitliche und organisatorische Öffnung des Unterrichts und das Vermögen von Lerngruppen voraus, selbstständig zu lernen. Ansätze zur Binnendifferenzierung gehen folglich über solche hinaus, die bislang (Ausnahme Fächer- und Blütauftgaben) schwerpunktmäßig behandelt wurden. Daraus ergeben sich vielfältige Möglichkeiten differenzierenden und individualisierenden historischen Lernens.

Was ist das Besondere an Projektarbeit und was macht sie sowohl für einen kompetenzorientierten als auch binnendifferenzierten Geschichtsunterricht mit dem speziellen Blick auf Leistungsnachweise – so interessant? „Historische Projektarbeit wird hier verstanden als alle Denk-, Recherche- und Artikulationsstudien umfassende selbsttätige Auseinandersetzung seitens der Schülerinnen und Schüler mit einer historischen Problemstellung.“ (Ziilsdorf-Kersting 2012, S. 64 f.) In klassischer Variante greht es um eine eigenständige historische Spurensuche vor allem im lokalen Umfeld: Unsere Schule in der Zeit des Nationalsozialismus – Warum wurde die Schule nach Albert Schweitzer benannt? – Wie verlief die Entnazifizierung in unserer Stadt/Gemeinde? Zum Teil handelt es sich folglich um Fragestellungen, die vermutlich besser oder ansatzweise bereits erforscht sind, dennoch aber die Möglichkeit beinhalten, neue Erkenntnisse zu erlangen.

Es muss aber nicht unbedingt eine solche historische Spurensuche im eigentlichen Sinn sein. Projektorientierte Arbeit kann auch heißen – und damit wäre sie im Geschichtsunterricht deutlich häufiger anwendbar, ein bekanntes Thema mit eigenen Fragestellungen und Präsentationsformen neu aufzubereiten: Die Ursachen der Französischen Revolution als Nachrichtensendung/Reportage – Der Alltag in den 1950er-Jahren als Revue – Die friedliche Revolution in der DDR als Zeitzeugencollage.

Schließlich sind darüber hinaus Mimiprojekte denkbar, die einen geringen Zeitraum beanspruchen, dennoch aber den Charakter von Projektarbeit komplett abbilden. Das vielleicht motivierendste: Mein Geburtstag (= Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte).

In welcher Variante auch immer Projektarbeit von und für Lernende initiiert wird, bildet sie alle wesentlichen Operationen historischen Denkens ab: Lernen – formulieren zu einem Inhalt historische Fragen und Vermutungen (Wahrnehmungskompetenz), sie sichten und analysieren Quellen und Darstellungen (Analysekompetenz), entwickeln gemeinsam ein Sachurteil (Urteilskompetenz) und gelangen für sich zu einer historischen Sinnbildung in Form eines Werturteils (Orientierungskompetenz): War aus unserer Sicht unsere Schule ein typisches Beispiel oder eine Ausnahme für ein Gymnasium in der NS-Zeit und wie stehen wir dazu? – Ist es für uns nachvollziehbar, dass die Schulgemeinde oder die Stadt sich für diesen Namenspatron entschieden hat? – Ist es für uns vertretbar, dass sich sowohl Schulleitung als auch Schüler dafür eingesetzt haben, dass ehemalige NS-belastete Lehrer wieder in den Schuldienst zurückkehren sollten?

Wer praktisch handelnd Vergangenes rekonstruiert und im Prozess forschend-entdeckenden Lernens unter mehr oder weniger Anleitung von Lehrkräften Methodenkenntnisse erwindet und anwenden lernt, wird sehr viel deutlicher als in herkömmlichen Unterrichtsverfahren den Strukturcharakter von Geschichte begreifen und reflektierte Erfahrungen mit zentralen fachdidaktischen Kategorien (Perspektivität, Alterität, Kontroversität) sammeln können.

(Adamski 2006b, S. 2)

Das heißt, die Revue zum Alltag in den 1950er-Jahren wird nicht bei allen Gruppen identisch sein. Zu reflektieren wäre, welche Schwerpunktsetzungen aus welchen Gründen getroffen wurden; zu diskutieren wäre des Weiteren, inwiefern die vorgestellten Produkte die Mentalität dieser Ära widerspiegeln – und ob dies plausibel, triftig oder höchst selektiv oder anachronistisch ist.

Die Präsentation der Ergebnisse – in welcher Form auch immer – ist Ausdruck ihrer Art, eigene Geschichte(n) zu erzählen (narrative Kompetenz).

Um dies am Beispiel der Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte zu exemplifizieren:

- ▶ Lernende formulieren ihre eigene Fragestellung, indem sie fokussieren, was sie besonders interessiert: nur der Geburtstag selbst oder die Woche, der Monat; „große“ Geschichte oder Alltagsereignisse oder Verknüpfung von beidem; bezogen auf die Gemeinde, das Land oder weltweit?
- ▶ Sie sichten und analysieren Materialien, indem sie z.B. unterschiedliche Quellen bearbeiten (Zeitungen, Jahresschroniken) und ggf. Zeitzeugen (Eltern, Großeltern) befragen.
- ▶ Sie können ihre Lebensgeschichte in einen engeren oder größeren historischen Kontext einbetten.
- ▶ Sie können für sich entscheiden, ob diese Ereignisse/Kontexte für sie bedeutsam oder vernachlässigbar erscheinen.

Welches Potenzial für Binnendifferenzierung bietet Projektarbeit? Projektarbeit ist im Regelfall immer eine Gruppenarbeit, weil damit bereits ein erster Differenzierungsaspekt gegeben ist, nämlich der nach unterschiedlichen Talenten, die in ein gemeinsames Tun eingebracht werden können:

Jedes Kind hat mindestens ein Gebiet, auf dem es Fachmann ist: die Kreative, der Zeichner, die Künstlerin, der Bastler, die Strategin, der Spielexperte, die Telefonexpertin, der Ortskundige, die Begeisterungsfähige, der Fotograf [...]

(Menzel 1998, S. 203)

Diese unvollständige Liste kann als Folie dienen, auf der mit den jeweiligen Gruppen über ihr Vorhaben beraten werden kann.

Ein zweites Beispiel: Als thematischer Hintergrund wird exemplarisch „Lebenswelten im Mittelalter“ gewählt. Es handelt sich folglich um ein projektorientiertes

iertes Arbeiten, weil nicht erwartet werden kann und auch gar nicht muss, dass Schülerinnen und Schüler zu neuen Erkenntnissen kommen werden, weil sie neue Quellen aufzufinden werden. Um projektorientiert arbeiten zu können, muss zunächst eine inhaltliche Basis für alle gelegt werden, weil es sich um eine fremde, wenngleich geschichtskulturell sehr präzente Vergangenheit handelt, die den Lernenden der Klasse 6 oder 7 über Sachbücher, Mittelalterevents, Spielzeug, Filme oder Exkursionen mit den Eltern schon einmal begegnet ist (Ritter, Burgern) – ggf. auch schon im Grundschulunterricht.

In Anknüpfung an die sicherlich recht unterschiedlichen geschichtskulturellen und ggf. schulischen Prägnanzen ist zunächst eine Basis zum Verständnis der politischen und gesellschaftlichen Struktur des Mittelalters zu legen, zu der u.a. Grundherrschaft und Lehnswesen, weltlicher und geistlicher Adel, Königsherrschaft sowie Gründung und Entwicklung von Städten gehört. Anschließend können diejenigen Lebenswelten identifiziert werden, die im Mittelalter relativ klar voneinander abgegrenzt waren:

- ▶ Leben auf dem Land;
- ▶ Leben im Kloster;
- ▶ Leben in der Stadt;
- ▶ Leben auf der Burg.

Das ist immer noch ein weiter thematischer Rahmen, soll es aber auch sein, weil nunmehr von den Gruppen historische Fragen entwickelt werden sollen, die ihre besonderen Interessen konkretisieren.

Es macht Sinn die wesentlichen Phasen von Projektarbeit in einer kompakten Form als bei Frey (2007, S. 54) – der klassischen Referenz für ein idealtypisches Projektphasenmodell – darzustellen. Dabei bleibt die letzte Phase – die Präsentation – ausgespart, weil sie bereits ausführlich angesprochen wurde.

Es ist zu erwarten, dass die Projektinitiative – zumal im Geschichtsunterricht – von der Lehrkraft ausgeht. Wie sieht es in den weiteren Phasen mit Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung aus?

- ▶ Themenfindung und Projektskizze: Aus den angebotenen inhaltlichen Möglichkeiten (= vier Lebenswelten) gilt es, gruppenangemessene Themen zu entwickeln. Diese werden sich notwendigerweise auf inhaltliche Teilaspekte beschränken. Diese Teilaspekte können unterschiedliche Dimensionen von historischer Wahrnehmung betreffen. Um dies am Inhalt „Leben in der Stadt“ zu exemplifizieren: Es könnte um die Entwicklung der Stadtherrschaft gehen – von der Gründung über die Herrschaft der Patrizier bis hin zu Kämpfen um die Stadtherrschaft; es könnten aber auch Alltagsprobleme in den Fokus geraten: Wie lebten Händler und Handwerker, wie geflohene Bauern, wie Juden in der Stadt? oder auch: Wie unterschieden sich diese Schichten in Kleidung, Wohnung etc.? Lernende könnten aber auch auf die Idee kommen, sich besonderen, zu alldem eher quer liegenden, Fragen äußern zu wollen: Wiesah es mit Umweltverschmutzungen aus? Welche gesundheitlichen Gefähr-

dungen bestanden darüber hinaus (Krankheit, Pest, Tod)? In allen diesen Fällen geht es in der Beratung darum, beherrschbare historische Fragestellungen zu entwickeln, die den Fähigkeiten der Gruppen angemessen sind – ein zentrales Feld für binnendifferenzierte Angebote. In der anschließenden Projektskizze, die einen groben Überblick über das Vorgehen und zugleich die Hinweise auf mögliche Präsentationsformen enthalten sollte, gilt ähnliches: Was ist mit Blick auf die Fähigkeiten zu realisieren, was eher nicht?

► Die Planung ist ein ausführlicheres Dokument zum inhaltlichen Vorgehen, zum zeitlichen Ablauf und zur Entwicklung einer Präsentation. Es kann zeitgen, mit welchen Zugängen und Materialien die Gruppen arbeiten wollen, wie eng oder breit ihr analytischer Zugriff ist. Bei allem ist unter Differenzierungsaspekten entscheidend, wie realistisch das Vorhaben ist. Aus Sicht der beratenden Lehrkraft ist – erneut – der Aspekt „Fördern und Fordern“ relevant. Nimmehr soll die „klösterliche Lebenswelt“ exemplarisch werden – unter dem Aspekt „Klosterleben damals und heute“. Allein schon die Themenformulierung, so erfreulich sie auf den ersten Blick erscheinen mag, erfordert einen genaueren Blick auf die jeweilige Gruppe: Unter dem Aspekt der Förderung könnte diese Fragestellung uneingeschränkt positiv bewertet werden: Die Lernenden beschränken sich nicht nur darauf, wie es früher war, sondern wollen auch das Hier und Jetzt thematisiert wissen. Ihnen sollten Hilfestellungen angeboten werden. Unter der Perspektive der Förderung sollten sich entsprechende Gruppen nicht nur über Websites zum Klosterleben heute informieren, sondern ihnen angeboten, sie ggf. dazu aufgefordert werden, sich zu erkundigen, wo es in der lokalen und regionalen Umgebung Klöster gibt, und was deren Insassen zum Vergleich von Vergangenheit und Gegenwart sagen.

► Die Durchführung des Projekts: Manchmal zeigt sich erst in dieser Phase, wie realistisch Projektplanungen und Produktvereinbarungen sind bzw. waren. Es zeigt sich darüber hinaus, inwiefern die Gruppen gut zusammenarbeiten können (können), in dem Sinn, dass die vorhandenen Talente sinnvoll genutzt wurden. Das kann zu Problemen führen. Wie z. B. bei einer Lerngruppe einer 9. Hauptschulklasse in der Umgebung von Fulda, die sich mit dem jüdischen Leben in Fulda beschäftigte. Der Lehrer merkte an: „Die Erarbeitung zeigt, dass ihr an dem Thema sehr interessiert seid. Allerdings fällt immer wieder auf, dass ihr gar nicht recht wisst, wonach ihr suchen sollt. Besonders in [...] (einem jüdischen Friedhof) braucht die Gruppe große Unterstützung, bis ihr gemerkt habt, worum es eigentlich geht. Erst zum Schluss eurer Arbeit, sozusagen als lästiges Beiwerk, beginnt ihr, die Inhalte zu bearbeiten.“ (Meier 2003, S. 23) Der binnendifferenzierende Auftrag an die Lehrkräfte könnte lauten: Lernen, mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen umzugehen; zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen stärker zu reflektieren; genauere Diagnostik zu betreiben.

Portfolios

Projektarbeit ist eine Leistungserbringung von Gruppen, ein Portfolio eine Leistung von Einzelnen – es bildet somit Lernerbiografien ab. Portfolios sind sehr gut dazu geeignet, anhand von nur wenigen Dokumenten und Berichten analytischer zu machen, über welche Kompetenzen historischen Denkens Schülerinnen und Schüler verfügen, welche Arbeits- und Lernstile sie bevorzugen und wie reflektiert sie mit ihren Stärken und Schwächen umgehen. Was ist ein Portfolio?

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, die Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden enthalten.

(Häcker 2007, S. 127)

Die Arbeit mit Portfolios bietet Möglichkeiten, komplexere Leistungen als z. B. bei Tests einzufordern, die zudem aus sehr vielfältigen Wahlangeboten bestehen können, was ihr enormes Potenzial für binnendifferenzierten und individualisierten Geschichtsunterricht unterstreicht.

Ein Beispiel aus dem Anfangsunterricht Geschichte einer 7. Gymnasialklasse mit den inhaltlichen Schwerpunkten Vor- und Frühgeschichte sowie antike Hochkulturen. Das Portfolio war Leistungsnachweis für das gesamte erste Halbjahr. Für den Zeitraum wurden keine weiteren zusätzlichen Hausaufgaben gestellt außer der, sich auf die Erstellung der Aufgaben für das Portfolio zu konzentrieren. (Ein Portfolio muss nicht zwingend einen so großen zeitlichen Rahmen erhalten. Gerade, wenn man mit Portfolioarbeit beginnt, kann sie sich durchaus auf eine kleinere Unterrichtsseinheit beschränken, wie bspw. Altes Ägypten.)



Beispiel: Portfolio für den Anfangsunterricht Geschichte (Peter Adamski)

Wir werden im kommenden Halbjahr/Schuljahr folgende Themen behandeln:

- ▶ Wir entdecken mit Fred Feuerstein die Steinzeit;
 - ▶ Wir versuchen, das Rätsel des Pyramidenbaus im alten Ägypten zu lösen;
 - ▶ Wir gehen auf Spurensuche im antiken Griechenland und Rom.
- Das kann spannend werden, und, was hinzukommt, – ihr zeigt eure Leistungen auf eine ganz neue Art und Weise: Ihr erstellt ein Portfolio!

Was ist ein Portfolio?

Eine Mappe, in der du bestimmte Arbeiten für das Fach Geschichte sammelst. Das Portfolio soll die Entwicklung deines Sachwissens und deiner methodischen Fertigkeiten aufzeigen. Du darfst auswählen, welche Arbeiten du abgibst, die dann am Ende des Halbjahres/Schuljahres bewertet werden.

Wie wird ein Portfolio angelegt?

Inhaltsverzeichnis – Es enthält eine Übersicht über die von dir gewählten Arbeiten und die Reihenfolge, in der sie im Portfolio auftauchen.

Aufgaben – Aus folgenden Gruppen von Aufgaben kannst du Arbeiten für das Portfolio auswählen:

Gruppe 1: (Zusammenfassen, Erläutern, Ergänzen)

- 1.1. Eine Stunde protokollieren oder in einer Mind-Map darstellen, die du besonders spannend findest.
- 1.2. Das Zustandekommen eines größeren Tafelbildes erklären.
- 1.3. Erläutern, wie es am Beispiel schriftlicher Quellen zu unterschiedlichen Meinungen zu einem geschichtlichen Sachverhalt kommen kann.
- 1.4. Das Ergebnis einer Stunde durch häusliche Weiterarbeit (Jugendbuch, Sachbuch, Internet) ergänzen.

Gruppe 2: (Geschichtliches Wissen anwenden)

- 2.1. Ein eigenes Schaubild entwickeln, das nicht im Schulbuch steht.
- 2.2. Ein geschichtliches Ereignis aus einer anderen Sicht erzählen.
- 2.3. Einen Brief an eine historische Persönlichkeit schreiben, die du schätzt oder nicht magst.
- 2.4. Eine Collage zu einem dich interessierenden Thema entwickeln.

Gruppe 3: (Damals und heute/Erfinden oder wahr)

- 3.1. Einen Bericht verfassen und illustrieren über Lebensformen in Ägypten, Griechenland oder in Rom.
- 3.2. Eine Tabelle erstellen über Demokratie/Monarchie.



3.3. Sage und historische Wirklichkeit vergleichen.

3.4. Populäre Geschichten (Comics) oder Spielfilme (z. B. Gladiatoren in Rom) überprüfen.

Du kannst aus den insgesamt 12 Aufgaben 6 auswählen, die du im Portfolio abgeben möchtest. Du solltest aber darauf achten, dass aus jeder Gruppe mindestens eine und aus jeder größeren Unterrichtseinheit ebenfalls eine Aufgabe in das Portfolio gehört. Im Laufe des Schulhalbjahres werden wir nach jeder größeren Unterrichtsreihe gemeinsam überlegen, welche Beiträge sich für das Portfolio anbieten könnten. Solltest du selbst andere Ideen für Portfolio-Beiträge haben, können wir natürlich darüber reden:

- ▶ Du hast an einem „Aktionsstag Steinzeit“ teilgenommen und möchtest darüber berichten: kein Problem!
- ▶ Du hast mit deinen Eltern eine Ausstellung zu einem der Themen besucht und möchtest deine Eindrücke und Beobachtungen aufschreiben? Gern.
- ▶ Du hast dich schon immer oder gerade jetzt damit beschäftigt, wieso eigentlich die alten Griechen Erfinder der Demokratie waren. Wunderbar!
- ▶ Du hast noch andere Ideen: Besprich sie mit deinem Lernpartner oder mit mir. Wir finden eine Lösung!

Arbeits- und Lernberichte

Zu jeder der 6 ausgewählten Aufgaben gehört ein Arbeitsbericht, aus dem hervorgehen soll, warum du das Thema ausgewählt hast, wie du vorgegangen bist, welche Materialien du benutzt hast, was dir besondere Freude oder auch Schwierigkeiten gemacht hat.

Außerdem gehören in das Portfolio Lernberichte, die Auskunft geben sollen über das Unterrichtsklima, deine Fortschritte im Lernen, die Stärken und Schwächen der Unterrichtsgestaltung durch den Lehrer. Wie man solche Arbeits- und Lernberichte anfertigt, werden wir in Portfolio-Stunden besprechen.

Kommentar:

Einerseits geht es um grundlegende, nicht nur fachspezifische Kompetenzen, die einzutüben und nachzuweisen sind (Gruppe 1). Andererseits um die Anwendung historischer Kenntnisse an komplexeren Aufgabenstellungen (Gruppe 2) und schließlich um fachspezifische Kompetenzen (Analyse- und Urteilskompetenz) auf angemessenem Niveau, die aufzeigen können, inwieweit Ansätze von Temporal-, Wirklichkeits-, und moralischem Bewusstsein angebahnt werden könnten. Die Aufgabengruppen durchziehen zentrale fachdidaktische Prinzipien wie Multiperspektivität, Kontroversität sowie Perspektivenübernahme.

Die Lernenden haben Wahlmöglichkeiten, die aber nicht uneingeschränkt gelten: Es soll verhindert werden, dass sie sich nur auf eine Unterrichtseinheit beschränken; des Weiteren, dass sie eine Aufgabengruppe aussparen können. Innerhalb der Aufgabengruppen stehen anspruchsvollere neben leichteren Auf-

3 Methoden und Instrumente eines binnendifferenzierten Geschichtsunterrichts

gaben, Wahlmöglichkeiten nach Lernstilen und -zugängen (Insgesamt = Fördern und Fordern). Darüber hinaus wird explizit darauf verwiesen, dass es weitere Wahlmöglichkeiten für das Portfolio gibt und eigene Ideen erwünscht sind.

Damit ist insgesamt ein Rahmen gesetzt, innerhalb dessen binnendifferenziertes Arbeiten – hier in einer Gymnasialklasse – möglich ist und individualisiertes historisches Lernen angestrebt wird.

Die Leistungen, die Schülerinnen und Schüler in dem Portfolio dokumentieren, unterscheiden sich in wesentlichen Punkten von den herkömmlichen:

- ▶ Kein Portfolio innerhalb einer Klasse ist identisch mit einem anderen, sondern zeigt jeweils die individuellen Schwerpunktsetzungen, die Resultat eines binnendifferenzierten Angebots sind.
- ▶ Die Leistungen werden nicht punktuell erbracht wie bei Tests oder Klausuren, sind folglich stressfreier und nicht abhängig von der Tagesform. Eine erste Fassung der Produkte kann überarbeitet werden – in inhaltlicher wie gestalterischer Form.
- ▶ Lernende haben die Möglichkeit, ihre Stärken einzubringen, sodass mit mehr Motivation gearbeitet wird. In der Regel hat dies bessere Noten zur Folge.
- ▶ Die Beratung über inhaltliche Schwerpunkte oder die Qualität erster Produkte in Gesprächen mit Peers und der Lehrkraft findet nicht unter dem Druck der Benotung statt. Insofern erhöht sich die Chance, dass Kritik z.B. an Lernroutinen oder der Realisierbarkeit von Vorhaben produktiv verarbeitet werden kann.
- ▶ Durch die Reflexion ihrer eigenen Arbeit in Arbeits- und Lernberichten mit Feedbacks der Lehrkraft kann es auf Dauer gelingen, dass sich erfolgreiche Lernstrategien festigen und Defizite mindestens teilweise aufgehoben werden können.

Fazit: In diesem Kapitel sollte aufgezeigt werden, dass trotz gelegentlich vorhandener rechtlicher Grenzen eine Reihe von Möglichkeiten existieren, auch bei Leistungsnachweisen binnendifferenziert vorzugehen. Die Unterscheidung von traditionellen und neuen Formen der Leistungsnachweise verdeutlicht aber auch, dass der Differenzierungsansatz sehr viel umfangreicher und vielschichtiger genutzt werden kann, wenn es sich um Präsentationen, Projekte, erst recht um die Arbeit mit Portfolios handelt. Dies ist durchaus als Plädoyer für die Öffnung von Unterricht zu verstehen, in dem Sinne, dass Lernende Schritt für Schritt an selbstständigeres Arbeiten in kooperativen Formen herangeführt werden. Dadurch entstehen ein zeitlich-organisatorisches Lehr-/Lernarrangement, das mindestens in bestimmten Phasen das mehr oder weniger durchgetaktete Doppelstundenmuster überwindet und den Schülerinnen und Schülern den notwendigen Raum lässt für historisches Verstehen, das mehr als Anhäufung von Wissen und kleinschrittigen Kompetenzzanwendungen im Sinne der Abspulung eines immer übervollen Lehrplans ist. Dies wäre eine erheblich günstigere Plattform für binnendifferenziertes historisches Lernen.