

**Handreichung zur Binnendifferenzierung
unter besonderer Berücksichtigung des
Förderschwerpunkts Lernen
mit Beispielen für die Fächer Deutsch,
Mathematik und Englisch
in den Klassenstufen 5 und 6**

2018

Autorenteam:

Albert, Carmen, Klosterbergschule Bad Berka Staatliche Regelschule, Fachlehrerin Englisch (Kapitel 4)

Behr, Ursula, Dr., Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Arbeitsbereichsleiterin Lehrplan- und Fachentwicklung (Vorwort, Gesamtkoordination)

Bethge, Andrea, Dr., Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Referentin für Inklusion, Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“; Förderschwerpunkte Lernen und emotionale und soziale Entwicklung, Didaktik und Unterrichtsentwicklung in heterogenen Lerngruppen (Vorwort, Kapitel 1 und 3)

Friedrich, Renate, Staatliche Regelschule Wormstedt, Fachberaterin Deutsch, Didaktische Trainerin (Kapitel 2)

Gärtner, Sonja, Staatliches regionales Förderzentrum Hildburghausen, Fachberaterin Förderschwerpunkte Lernen und emotionale und soziale Entwicklung, (Kapitel 4)

Groth, André, Staatliches regionales Förderzentrum „Am Rothenbach“ Sömmerda, Berater für Schulentwicklung, Sonderpädagogische Diagnostik (Kapitel 2)

Hämmerling, Helga, Dr., Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Fachreferentin Englisch (weiterführende allgemeinbildende Schulen), (Kapitel 4)

Herrmann, Birgit, Staatlich regionales Förderzentrum „Janis-Schule“ Jena, Sonderpädagogin, (Kapitel 2)

Hoffmann, Birgit, Staatliche Regelschule „Otto Dix“, Gera, Fachlehrerin Mathematik und Physik, (Kapitel 3)

Irsig, Karina, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Referentin für Förderung, Gemeinsamer Unterricht, Sonderpädagogische Diagnostik, (Kapitel 2)

Käßner, Uta, Staatliche Regelschule Gößnitz, Stellv. Schulleiterin; Fachlehrerin Mathematik und Chemie; Sonderpädagogin, (Kapitel 3)

Metscher, Manuela, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Fachreferentin Deutsch, (Kapitel 2)

Schneider, Anja, Friedrich-Fröbel-Schule Schleiz Staatliches regionales Förderzentrum, Kompetenz- und Beratungszentrum, Fachlehrerin Englisch, Lehrerin im Gemeinsamen Unterricht, (Kapitel 4)

Skorsetz, Birgit, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Fachreferentin Mathematik, (Kapitel 3)

Winzer, Regina, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Referentin Förderpädagogik, Lehrplanarbeit Förderschule, Pädagogische Diagnostik, (Kapitel 4)

Inhalt

Vorwort	4
I Ausgangslage und Kontext	4
II Ziel der Handreichung und Gliederung	4
1 Allgemeinpädagogische und allgemeindidaktische Aspekte von Binnendifferenzierung 6	
1.1 Historisches und Begriffe – Entwicklungen und Bedeutungsverschiebungen	6
1.2 Sichtweisen auf den Förderschwerpunkt Lernen	7
1.3 Aspekte von Binnendifferenzierung	8
1.4 Fallstricke bei der Unterrichtung von Schülern mit zuerkannten sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen	11
1.5 Adaptionen der Praxisbeispiele der folgenden Kapitel	12
1.6 Fazit	12
Literaturverzeichnis Kapitel 1	13
2 Anregungen für den Deutschunterricht	16
2.1 Vorbemerkungen	16
2.2 Lehrplanziele und die Gestaltung des Deutschunterrichts für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen	17
2.2.1 Texte rezipieren	18
2.2.2 Texte produzieren	19
2.2.3 Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren	19
2.3 Umsetzung der Forderungen im inklusionsorientierten Deutschunterricht durch das „Modell der Planungsimpulse“	20
2.3.1 Ziel der Planungsimpulse	21
2.3.2 Aufbau des digitalen Modells der Planungsimpulse	21
2.3.3 Beispiel für das Modell der Planungsimpulse für das Fach Deutsch	23
2.3.4 Fazit	25
Literaturverzeichnis Kapitel 2	26
Abbildungsverzeichnis Kapitel 2	27
3 Anregungen für den Mathematikunterricht	28
3.1 Allgemeine Hinweise	28
3.2 Einsatz der Lernmaterialien	28
3.3 Auswahl der exemplarisch aufbereiteten Themen	29
3.4 Lernbereich Arithmetik/Algebra – mit Zahlen, Variablen und Symbolen umgehen	30
3.4.1 Beispiel „Größen“	30
3.4.2 Beispiel „Quadratmeter“	32
3.4.3 Beispiel „Brüche“	33
3.5 Lernbereich Funktionen – Beziehungen/Veränderungen erkunden, beschreiben und darstellen	33
3.6 Lernbereich Geometrie – Ebene und räumliche Strukturen nach Maß und Form erfassen	34
3.6.1 Beispiel „Vierecke“	34
3.6.2 Beispiel „Geomi“	36
3.7 Lernbereich Stochastik – mit Daten und Zufall arbeiten	36
3.7.1 Beispiel „Ich lerne meine Klasse kennen“	37
3.7.2 Beispiel „Kenngößen“	38
3.8 Tipps und Tricks – nicht nur für den Mathematikunterricht	38
Literaturverzeichnis Kapitel 3	41
4 Anregungen für den Englischunterricht	42
Vorbemerkungen	42
4.1 Lernbereich Hör-/Hör-Sehverstehen	48
4.1.1 Diagnostik und abgeleitete Ziele	48
4.1.2 Maßnahmen	49

4.1.3	<i>Beispiel</i>	51
4.2	<i>Lernbereich Leseverstehen</i>	53
4.2.1	<i>Diagnostik und abgeleitete Ziele</i>	53
4.2.2	<i>Maßnahmen</i>	54
4.2.3	<i>Beispiele</i>	55
4.3	<i>Lernbereich Sprechen</i>	60
4.3.1	<i>Diagnostik und abgeleitete Ziele</i>	60
4.3.2	<i>Maßnahmen</i>	61
4.3.3	<i>Beispiel</i>	62
4.4	<i>Lernbereich Schreiben</i>	64
4.4.1	<i>Diagnostik und abgeleitete Ziele</i>	64
4.4.2	<i>Maßnahmen</i>	65
4.4.3	<i>Beispiel</i>	65
4.5	<i>Sprachliche Mittel</i>	66
4.5.1	<i>Diagnostik und abgeleitete Ziele</i>	67
4.5.2	<i>Maßnahmen</i>	68
4.5.3	<i>Beispiele</i>	69
	<i>Literatur- und Quellenverzeichnis</i>	71

Vorwort

I Ausgangslage und Kontext

Das Recht auf inklusive Bildung für Menschen mit Behinderungen wurde auf völkerrechtlicher Ebene 1994 mit der Salamanca-Erklärung der UNESCO verankert. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009 zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet.

In Thüringen lernen Schüler¹ mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit 1992 zielgleich im Gemeinsamen Unterricht; seit 2003 ist der Gemeinsame Unterricht auch für zieldifferentes Lernen gesetzlich geregelt (ThürFSG §1, Abs.2). Das bedeutet, dass Schüler unterschiedlicher Bildungsgänge seit diesem Zeitpunkt gemeinsam in einer Klasse der Grund-, Regel oder Gesamtschule lernen können. Mit der Einführung der Thüringer Gemeinschaftsschule im Jahre 2011 (ThürSchG §6) wurde das gemeinsame Lernen von Schülern mit unterschiedlichen Bildungsgangempfehlungen zusätzlich gestärkt. Diese Vielfalt und Unterschiedlichkeit innerhalb einer Klasse erfordert Veränderungen bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie bei der Einschätzung von Schülerleistungen.

In Entwicklungsverläufen von Schülern mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen zeigt sich zudem insbesondere im Gemeinsamen Unterricht, dass Entwicklung prinzipiell immer offen ist. Daher muss es auch diesen Schülern grundsätzlich möglich sein, einen von der KMK anerkannten Schulabschluss zu erwerben. Vor diesem Hintergrund ist es nur folgerichtig, ihrer Unterrichtung die auf den Hauptschulabschluss bezogenen Fachlehrpläne der Regelschule zugrunde zu legen. Diese Handreichung thematisiert die damit einhergehenden Anforderungen an die Unterrichtsplanung und -gestaltung. In Kapitel 1 werden eher fächerübergreifende allgemeindidaktische Ansatzpunkte für die Unterrichtsgestaltung dargelegt; in den Kapiteln 2, 3 und 4 wurden ausgewählte fachspezifische Unterrichtsgegenstände sehr praxisorientiert aufbereitet. Dabei wird deutlich, dass Vieles bereits gelebte professionelle unterrichtliche Realität ist.

Die Konsequenzen, die sich aus den Veränderungen für die Beurteilung von Schülerleistungen ergeben, sind nicht Gegenstand der vorliegenden Handreichung.

II Ziel der Handreichung und Gliederung

Primäres Ziel der Handreichung ist es, Lehrkräften Orientierung und Unterstützung für die Gestaltung eines binnendifferenzierten Unterrichts im Kontext zunehmender Vielfalt und Unterschiedlichkeit unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Lernen zu geben. Hierfür werden Wege aufgezeigt, wie Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen beim Erwerb eines von der KMK anerkannten Schulabschlusses begleitet werden können.

Die Handreichung beinhaltet allgemeinpädagogische, allgemeindidaktische Empfehlungen (Kapitel 1) sowie fachspezifische, unterrichtspraktische Empfehlungen (Kapitel 2, 3 und 4). Letztere enthalten fachdidaktische Hinweise sowie Beispiele zur Umsetzung des jeweiligen Fachlehrplans der Fächer Deutsch (Kapitel 2), Mathematik (Kapitel 3) und Englisch (Kapitel 4) in den Klassenstufen 5 und 6 im Gemeinsamen Unterricht. Grundlage der Beispielkonzeption ist entsprechend das Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Die Beispiele sind mit Lern- und Lehrmaterialien sowie Hinweisen für die Planung und Durchführung des Unterrichts unterlegt.

Die allgemeindidaktischen Empfehlungen gehen über diese konkreten Beispiele hinaus. Sie fassen in kürzester Form erziehungswissenschaftliche Aspekte zusammen, die für die Gestaltung Gemeinsamen Unterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Lernen bedeutsam sind. Es werden Besonderheiten und Ressourcen, aber auch „Fallstricke“, die sich aus der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Schüler ergeben,

¹ Personenbezeichnungen werden geschlechterneutral verwendet.

herausgearbeitet und weitgehend fachunabhängige Möglichkeiten zur Unterstützung von je individuellen Lernprozessen aufgezeigt.

Die allgemeindidaktischen Empfehlungen bilden damit eine geeignete Grundlage für Lehrkräfte, Fachschaften und Lehrerkollegien, die gemäß der „Hinweise zur Lehrplanimplementation“ (ThILLM, 2014) eigene, schulintern abgestimmte und zur Situation und dem Entwicklungsstand der Einzelschule und ihrer Schülerschaft passende Unterrichtsentwürfe und Materialien erarbeiten oder die konkreten Beispiele aus den Kapiteln 2, 3 und 4 adaptieren oder weiterentwickeln wollen.

Dr. Ursula Behr und Dr. Andrea Bethge

1 Allgemeinpädagogische und allgemeindidaktische Aspekte von Binnendifferenzierung

1.1 Historisches und Begriffe – Entwicklungen und Bedeutungsverschiebungen

Die im Kontext von Lernförderung verwendeten Begriffe und die damit verbundenen Bedeutungszuweisungen verdeutlichen Menschenbilder und geben Auskunft über den Auftrag und die Ziele von Schule.

Seit Gründung der ersten Hilfsschulklasse in Deutschland im Jahre 1867 (vgl. Knaack, 2001) haben sich sowohl die Bezeichnungen der Zielgruppe als auch deren Beschreibung sowie die Kriterien für die Zuordnung zu dieser Gruppe mehrfach geändert. Dies ist vorrangig in gesellschaftlichen Entwicklungen und sich wandelnden Menschenbildern begründet. In der Entstehungszeit wurde von *Hilfsschulen*, *Hilfsklassen* und *Nachhilfeklassen* gesprochen. Deren Auftrag war es, die Volksschule von sogenannten *Schwachsinnigen* und *Schwachbefähigten* zu entlasten und die Wirtschaft mit gering qualifizierten Arbeitskräften zu versorgen (vgl. Knaack, 2001). Dies änderte sich mit der Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens. Der Begriff *Hilfsschule* wich dem Begriff *Sonderschule zur Lernhilfe* oder *Sonderschule für Lernbehinderte*. Mit der Entstehung der Sonderschule für geistig Behinderte Mitte der 1960er Jahre erlangte die *Sonderschule für Lernbehinderte* ein neues Selbstverständnis. Sie verstand sich fortan als Leistungsschule, denn es lernten in ihr nun nicht mehr nur die Schüler, die dem Unterricht an der allgemeinen Schule nicht folgen konnten, sondern auch die Schüler, die in der Schule für geistig Behinderte nicht ausreichend gefördert werden konnten (vgl. Kottmann, 2006, 64).

Auf die seit den 1970er Jahren verstärkt auftretenden Bestrebungen zur integrativen Unterrichtung von Schülern mit Beeinträchtigungen an der allgemeinen Schule antwortete die KMK 1994 in ihren „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ mit der Ablösung des Begriffs der *Sonderschulbedürftigkeit* durch die Zuerkennung von *Sonderpädagogischem Förderbedarf* (KMK, 1994, 2). Die *Sonderschule für Lernbehinderte* wurde zum *Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Lernen*, das Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen auch im Gemeinsamen Unterricht begleitet. Die Beeinträchtigung wurde zudem nicht mehr als kontextunabhängiges Merkmal der Einzelperson beschrieben, vielmehr gerieten die konkreten schulischen Möglichkeiten, die Anforderungen an den Heranwachsenden und dessen persönliches Umfeld in den Blick (KMK, 1994, 6). Die sonderpädagogische Diagnostik schließt seitdem die Kind-Umfeld-Analyse ein. Mit der Zuschreibung von *sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen* erfolgte eine Bedeutungsverschiebung. Beschrieben wird ein Phänomen, das Besonderheiten des Lernens im schulischen Kontext zusammenfasst und für das es außerhalb des deutschen Sprachraumes keine adäquate Entsprechung gibt.

Die Unterrichtung der sogenannten Schwachbefähigten orientierte sich dabei von Anfang an den Zielen und Inhalten der allgemeinen Schule (Werning & Lütjge-Klose, 2012, 99f). Die Verstetigung der Schulart Hilfs- bzw. Sonderschule führte jedoch zur Konzipierung eines speziellen Bildungsgangs und gesonderten Lehrplänen für diese Schulart, die sich von den Lehrplänen der allgemeinen Schule vor allem durch eine Reduktion der Inhalte und Ziele und dem Versuch der Reduktion von Komplexität auszeichnen. Die Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen war aus der Perspektive des betroffenen

Schülers entsprechend folgenreich, denn selbst der einfache Hauptschulabschluss war für ihn, so er auf der Grundlage dieses speziellen Lehrplanes unterrichtet wurde, nicht mehr erreichbar². Vor diesem Hintergrund - also unter Berücksichtigung des Wissens um die Bedeutung eines von der KMK anerkannten Schulabschlusses für die weitere Biografie jedes Schülers, der im Gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen gesammelten Erfahrungen, der aktuellen internationalen und nationalen Entwicklungen (Salamanca-Erklärung 1994; UN-BRK 2009; KMK 2011 etc.), der Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft und der Verpflichtung der Thüringer Schulen „zur individuellen Förderung der Schüler als durchgängiges Prinzip des Lehrens und Lernens“ (ThürSchG §2, Abs. 2), ist die Zuweisung zu einem gesonderten Bildungsganges nicht mehr begründbar. Es gilt vielmehr, Wege der individuellen Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen und individuell passende Unterstützungsmöglichkeiten zu erschließen, die es diesen Schülern ermöglichen, einen Hauptschulabschluss zu erwerben.

1.2 Sichtweisen auf den Förderschwerpunkt Lernen

Eine Zuschreibung von Lernbehinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen als ein umfassendes, tiefgreifendes und lang andauerndes Leistungsversagen ist vor dem Hintergrund der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht haltbar.

Versuche, die Gruppe der sogenannten Lernbehinderten oder der Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen klar zu definieren und zu beschreiben, dauern bis in die heutige Zeit an. Es gibt jedoch bisher keine allgemein akzeptierte Theorie des Phänomens Lernbehinderung (Werning & Lütje-Klose, 2012, 44ff). Vielmehr wird durch diesen Begriff oder durch die Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen weder eine klar definierte Gruppe von Kindern und Jugendlichen noch ein klar definiertes Symptom beschrieben (Werning & Lütje-Klose, 2012, 18). Das verbindende Merkmal scheint schulisches Versagen oder – wie Werning & Lütje-Klose (2016, 18) formulieren – „vielleicht auch das Versagen der Schule“ zu sein. *Sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen* stellt folglich kein individuelles Merkmal einer Person, sondern „ein relationales Phänomen [dar], das nur in Bezug auf die Anforderungen der Schule, den Leistungserwartungen und dem Beurteilungsverhalten der Lehrer, ihren Lernarrangements und Toleranzgrenzen richtig interpretiert werden kann“ (Eberwein, 1996, 51). Schüler erreichen nicht in der erwarteten Weise oder nicht in dem vorgegebenen zeitlichen Rahmen die „intellektuellen Leistungsanforderungen“ (Grünke, 2004, 65). In Anlehnung an Balgo (2003, 103) kann die Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen auch als „*Erklärungsprinzip* für das beobachtbare Ausbleiben von im Vergleich zu einer bestimmten Bezugsnorm in einem bestimmten Zeitraum und in bestimmten Bereichen erwarteten Verhaltensveränderungen“ angesehen werden.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen ist folglich als besonderes, von den allgemeinen Erwartungen abweichendes Verhältnis zwischen dem individuellen schulischen Lernfortschritt und den schulischen Leistungserwartungen zu verstehen. Dabei können die schulischen Leistungserwartungen als – mitunter auch sehr persönliche – Interpretation der Rahmenlehrpläne durch die Fachschaft, die Lehrkräfte und die Schulleiter betrachtet werden.

Das bedeutet, dass die Zuerkennung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nur zum Teil von den Persönlichkeitsmerkmalen, Fähig- und Fertigkeiten des Lernenden abhängt. Mindestens ebenso bedeutsam sind die an ihn gerichteten äußeren Lernanforderungen sowie das professionelle unterrichtliche Handeln und das Selbstverständnis der Lehrkräfte der allgemeinen Schule. Eine Institution, deren Mitglieder ihre Schüler individuell fördern und fordern und dabei auf ein großes Methodenrepertoire zurückgreifen sowie aufgeschlossen und akzeptierend mit Vielfalt umgehen, wird vermutlich ihre Schüler seltener als lernbeeinträchtigt

² Die Möglichkeit, am Förderzentrum einen gleichwertigen Hauptschulabschluss zu erwerben (ThürFSG, § 15 Abs. 2) wird in der Regel nicht allen Schülern gewährt. Ferner bleibt für den weiteren, insbesondere beruflichen Lebensweg das Problem der fehlenden Fremdsprachenkenntnisse bestehen.

wahrnehmen. Die Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen kann folglich als kontextabhängig angesehen werden.

1.3 Aspekte von Binnendifferenzierung

Verschiedene Aspekte von Binnendifferenzierung werden dargestellt. In der unterrichtlichen Realität bedingen und verstärken diese einander und werden in ihrer Gesamtheit zu einem Unterstützungsangebot für alle Lernenden.

a) Entfaltung des Lerngegenstandes statt pauschaler Reduktion

Grundlegend für eine Binnendifferenzierung, die jedem Lernenden einen Zugang zum Lerngegenstand ermöglichen soll, ist das Aufzeigen und Zulassen von verschiedenen Zugängen zu einem exemplarisch ausgewählten, relativ komplexen, von Tiefe gekennzeichneten Lerngegenstand (vgl. Klafki, 2007; Feuser, 2005; Bethge, 2015) unter Wahrung der Subjektposition des Schülers in Bezug auf das eigene Lernen (vgl. Behr, 2014, 84). In der Verantwortung der Lehrkraft liegt es, den Lerngegenstand so zu entfalten, dass möglichst jeder Lernende *einen für ihn subjektiv bedeutsamen Aspekt* an diesem entdeckt und auf diesem Weg zu seiner je persönlichen Auseinandersetzung mit diesem gelangt. Damit dies gelingen kann, muss der Lerngegenstand eine der Entwicklung der Lernenden angemessene Komplexität und Tiefe aufweisen, denn erst eine gewisse Komplexität und Tiefe ermöglichen es, über subjektiv bedeutsame Aspekte je meinen individuellen Zugang zu ihm zu finden. Als hilfreich erweist sich ein Unterricht, der sich an „Schlüsselprobleme[n]“ (Klafki, 2007, 66) orientiert, die dann den Gemeinsamen Lerngegenstand (Feuser, 2005) bilden. Sehr eindrücklich und sehr anschaulich werden die Vielfalt möglicher Zugänge zu einer Thematik sowie die Lernchancen, die diese Vielfalt der Zugänge bietet, für die Fächer Deutsch und Mathematik sowie für die beiden Fächer übergreifende Lerngegenstände beispielsweise von Gallin und Ruf (2003a, 2003b) dargestellt, für projektorientiertes Lernen werden von Gutschke (2010) Umsetzungsvarianten aufgezeigt.

b) Differenzierung in den Methoden und Medien statt in den Zielen

Es lassen sich nach Klafki (2007, 182) zwei Arten von Binnendifferenzierung unterscheiden: die *Differenzierung „von Methoden und Medien bei gleichen Lernzielen“*-und eine *Differenzierung der Lernziele*. Bei der letztgenannten Form der Differenzierung sei jedoch Vorsicht geboten, denn es bestehe die Gefahr der „Einschränkung von Bildungsmöglichkeiten für bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen“ (Klafki, 2007 182). Möglicherweise notwendig werdende Phasen zieldifferenten Lernens sollten deshalb stets zeitlich und thematisch begrenzt bleiben. Sie sind mittels individualisierter Lern- oder Bildungsangebote auszugestalten, die - ausgehend vom Entwicklungsstand des Schülers - auf der Basis der curricularen Vorgaben der abschlussbezogenen Fachlehrpläne erstellt werden. Insbesondere zieldifferentes Lernen erfordert darüber hinaus individuelle Lernentwicklungspläne, prozessbegleitende pädagogische Diagnostik und die regelmäßige Evaluation der Ergebnisse der individuellen Förderung. Im Kontext Gemeinsamen Lernens und individueller Förderung geraten weitere Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung in den Blick. So werden bspw. Möglichkeiten der Differenzierung in und mittels komplexer Lernarrangements von Tschekan (2011) dargestellt. Zahlreiche und vielfältige, insbesondere unterrichtsfachbezogene, fachspezifische, Empfehlungen und Erkenntnisse sind der fachdidaktischen Diskussion und Literatur zu entnehmen. An dieser Stelle seien ausgewählte allgemeindidaktische Möglichkeiten exemplarisch dargestellt, die bei vollumfänglicher Nutzung Differenzierung und Individualisierung *und* Gemeinsames Lernen gleichermaßen unterstützen:

c) Wahl der Sozialform

Wocken (2012, 59ff) unterscheidet vier Varianten gemeinsamer Lernsituationen, zwei davon sind noch einmal untergliedert. Die konzeptionelle Unterlegung ist in der folgenden Übersicht dargestellt. Dabei sind die Varianten grau unterlegt, die aus Sicht der Verfasserin gemeinsames, lerngegenstandsbezogenes Lernen unterstützen und gleichzeitig Binnendifferenzierung ermöglichen. Die nicht grau unterlegten Formen ergänzen und rahmen diese. Insbesondere die Bedeutung der kommunikativen Lernsituationen außerhalb von Unterricht kann für die gegenseitige Akzeptanz der Lernenden gar nicht überschätzt werden. Gefragt sind eine Pausenkultur sowie eine über den Unterricht hinausgehende Schulkultur, die Begegnung ermöglicht und unterstützt.

Sozialform	Konzeptionelle Unterlegung	Perspektive der Lernenden
Koexistente Lernsituationen	Lernende lernen allein oder nebeneinander (bspw. Frontalunterricht, Einzelarbeit)	Phasen individuellen Lernens; Erleben von aufgabenbezogener Selbstwirksamkeit
Kommunikative Lernsituationen	spontane, freie Interaktionen ohne Einschränkung des Themas, bspw. in der Pause o. auf dem Schulweg o. bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen (Schulfest, Klassenfeiern etc.)	den anderen und sich selbst kennenlernen, Stärkung der gegenseitigen Akzeptanz und der Sozialbeziehung = Voraussetzung für gemeinsames Lernen
Subsidäre Lernsituationen (unterstützend)	Gewähren kurzzeitiger oder beiläufiger Unterstützung, damit der andere weiter arbeiten kann ohne das eigene Lernziel aufzugeben (s. auch Modalitäten des Behaltens/Erinnerns)	eigenverantwortlich Unterstützung geben und erfahren können und dabei das eigene Ziel weiter verfolgen; den anderen als Ressource für das eigene Lernen und sich selbst als Ressource für das Lernen der anderen erleben können (vergleichbar dem sogenannten Tutorenprinzip)
Subsidäre Lernsituationen (prosozial)	Ein Lernender stellt sein eigenes Lernziel zurück, um einen anderen bei der Erreichung seines Lernzieles zu unterstützen	Unterstützung/Hilfe annehmen und geben, erleben, dass das eigene Ziel momentan wichtiger oder weniger wichtig ist als das des anderen; Zurückstecken eigener Interessen
Kooperative Lernsituationen (komplementär)	Lernende benötigen den je anderen, um ihr eigenes (Lern)Ziel zu erreichen (z.B. Schach, Badminton)	Erfahren, dass manche Dinge nur funktionieren, wenn es ein Gegenüber gibt, welches die komplementäre Position einnimmt
Kooperative Lernsituationen (solidarisch)	Lernende setzen sich gemeinsam mit einem Aspekt eines Lerngegenstandes auseinander; sie stellen je ihre Fragen aneinander und unterstützen so den je anderen bei seiner Lösungsfindung	Erleben, dass gemeinsames Erschließen des Lerngegenstandes bereichernd ist und sowohl zu gleichen als zu unterschiedlichen Erkenntnissen führen kann; Erleben, dass unterschiedliches Vorwissen und unterschiedliche Perspektiven auf dieselbe Sache zu unterschiedlichen Fragen führen (können)

Abb. 1 Gemeinsame Lernsituationen nach Wocken (2012) – eigene Darstellung

Damit die Vielfalt der Lernenden zur Ressource für das Lernen aller wird und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen vollumfänglich am Unterricht partizipieren können, sollte die Lehrkraft *Sozialformen anregen, empfehlen oder durch eine entsprechende Raumgestaltung vorstrukturieren*. Dies unterstützt das Zustandekommen von lernförderlichen Konstellationen. Die Lehrkraft sollte Sozialformen jedoch nicht über längere Zeit reglementierend vorgeben, also Schüler einander nicht über längere Zeit verbindlich zuweisen. (Bethge, 2015, 327ff)

Besondere Bedeutung kommt dem Zulassen und zur Normalität-Werden (spontaner) subsidär-unterstützender Lernsituationen zu, denn sie ermöglichen ein unkompliziertes Miteinander und Erleben des je anderen als Ressource für das eigene Lernen. In diesem Kontext sollte auch die Lehrkraft zum subsidär-unterstützenden Mitlernenden werden. Ebenso sollte die Entstehung

kooperativ-solidarischer Lernsituationen zugelassen und unterstützt werden, wobei die Lernenden über das Recht verfügen sollten, diese verlassen und auch wieder zurückkehren zu können, um zwischenzeitlich allein weiter zu lernen. Hier gilt es, die Schüler kooperativ-solidarische Lernsituationen als vorteilhaft und bereichernd für das je eigene Lernen (und nicht als zusätzliche Auflage) erleben zu lassen.

Und nicht zuletzt sollten unterstützend-prosoziale Lernsituationen von jedem geleistet und erlebt werden. Jeder sollte hin und wieder eigene Lernziele zurückstecken (müssen), um einen anderen zu unterstützen. Dies kann bspw. durch das Stellen von Fragen an den je anderen, durch Arbeitsteilung bei der Erstellung eines gemeinsamen Arbeitsergebnisses oder Hilfen unterschiedlicher Art geschehen.

d) Modalitäten des Behaltens/Erinnerns

Holzcamp (1995 300ff) unterscheidet drei Modalitäten des Behaltens/Erinnerns, die einander bedingen und sich gegenseitig ergänzen: Das *Konzept der mentalen Modalitäten* umfasst dabei das bewusste und gezielte Einprägen ebenso wie das Abrufen von Wissensbeständen. Das *Konzept der kommunikativen Modalitäten* sucht Wissensbestände anderer Personen zu nutzen, indem diese durch gezieltes Nachfragen aufgefordert werden, sich ihrerseits zu erinnern. Das *Konzept der objektivierenden Modalitäten* umfasst allgemein zugängliche Wissensbestände wie beispielsweise Bücher, Fotos, Präsentationen etc. anderer Menschen, die ich als Suchender nicht persönlich kennen muss, um auf ihre Expertise zurückgreifen zu können sowie eigene Aufzeichnungen, die mir behilflich sind, bestimmte Inhalte jederzeit und möglichst kontextunabhängig zu erinnern.

Mit dem Ausbau der digitalen Möglichkeiten verwischen in der Gegenwart kommunikative und objektivierende Modalitäten, bspw. bei der Nutzung von Internet-Plattformen. Dennoch ist allen Modalitäten des Behaltens/Erinnerns gemeinsam, dass sie zunächst erstellt werden müssen, bevor man sie nutzen kann. Deshalb stellt das eigenständige, mindestens aber eigenverantwortliche, *Anfertigen und Nutzen* eigener Aufzeichnungen eine Schlüsselkompetenz dar, die in der Schule frühzeitig anzubahnen ist und Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung eröffnet.

Die Nutzung der kommunikativen Modalitäten des Behaltens/Erinnerns, beispielsweise fragt ein Schüler einen anderen Schüler um Rat oder erbittet sein Urteil, kann dabei als (spontane) subsidär-unterstützende Lernsituation aufgefasst werden (s.o.).

Hinsichtlich der objektivierenden Modalitäten ist es für das gemeinsame und zugleich individualisierte Lernen förderlich, wenn die Lehrkraft eine dem Entwicklungsstand des Schülers angemessene Vorauswahl an Medien – in Print- oder/und digitaler Form – trifft, aus der wiederum jeder Schüler das für sich Passende auswählen kann. Das schließt nicht aus, dass auch ein vom Schüler anderweitig ausgewähltes Medium zugelassen ist. Die entscheidende Möglichkeit zur Binnendifferenzierung liegt in der Kopplung einer von der Lehrkraft zu treffenden entwicklungsangemessenen Vorauswahl und der Auswahlmöglichkeit des Schülers. Selbstverständlich eingeschlossen in die objektivierenden Modalitäten sind dabei Nachschlagewerke wie bspw. Duden, Wörterbücher, Tafelwerk oder Modalitäten des Behaltens/Erinnerns operativen Charakters wie bspw. Abakus oder Rechenstäbchen.

e) Zuweisung von Lernzeit, Unbedrohtheit und Ruhe

Das Erleben von Unbedrohtheit ist eine grundlegende Voraussetzung für das Lernen, insbesondere für das erfolgreiche Vordringen in die Tiefe eines Lerngegenstandes (Holtkamp, 1995, 485). Dies schließt Ruhe im Verständnis der Abwesenheit von Lärm ebenso wie ein ausgeglichenes und besonnenes Agieren der Lehrkraft ein. Es bedeutet ferner, dass die zugewiesene Lernzeit keinen künstlichen Druck erzeugen und Phasen des Nachdenkens und des Reflektierens, die Nutzung von Unterstützungsangeboten sowie die Nutzung und das Anfertigen von Modalitäten des Behaltens/Erinnerns ermöglichen sollte. Erst die genannten Aspekte von Unbedrohtheit ermöglichen individuelles Lernen gemäß dem je eigenen Entwicklungs- und Wissensstand.

f) Didaktisch aufbereitete und vorausgewählte Unterstützungsangebote

Qualitativ hochwertige Unterstützungsangebote weisen in der Regel fachspezifische Besonderheiten auf und sind in den fachbezogenen Kapiteln dargestellt. An dieser Stelle seien lediglich einige weitgehend fachunabhängige Möglichkeiten genannt:

So unterstützt eine Darstellung desselben Sachverhalts auf mindestens zweierlei Weise, da zwei Perspektiven auf eine Sache diese erst in ihrer Tiefenstruktur erkennbar werden lassen (vgl. Bateson, 1990, 179f), den Schüler beim Lernen und erleichtert ihm den Zugang zum Lerngegenstand. Dies kann bspw. mittels zwei verschiedener Texte von zwei verschiedenen Autoren zu demselben Sachverhalt oder mittels zwei verschiedener Textsorten oder mittels Text u. Zeichnung o. Fotos geschehen. Andere Möglichkeiten der doppelten Darstellung sind die Kombination aus geschriebenem und gesprochenem Wort oder eines von beiden kombiniert mit einem Comic, einer Bildergeschichte oder schematischen Ablaufplänen oder Zeichnungen. Ebenso können von der Lehrkraft Karteikarten o. ä. mit Hilfestellungen, Teillösungswegen angefertigt werden, die von den Lernenden selbstständig und eigenverantwortlich gewählt und genutzt werden können. Den Schülern die Möglichkeiten zum Rückzug, bspw. zu einer Stillarbeit in die Lesecke, und zum Stellen von Fragen zu ermöglichen, bietet weitere Möglichkeiten zur Differenzierung. Auch hier handelt es sich um Angebote, die von den Schülern selbstständig und eigenverantwortlich genutzt werden können.

Die Erschließung jedes Lerngegenstandes sowie die zugehörigen Lernmaterialien sollten so aufbereitet sein, dass Schüler zum aktiven und absichtlichen Lernen herausgefordert werden. Dies geschieht idealerweise durch eine Kombination aus Instruktionen, verschiedenen Operatoren und nonverbalen Arbeitsaufträgen, die sich aus der Gestaltung des Materials ergeben. Besonders geeignet sind Operatoren, die vom Schüler eine Eigenleistung, bspw. im Verständnis des Darstellens eigener Gedanken, Überlegungen und Begründungen, verlangen.

1.4 Fallstricke bei der Unterrichtung von Schülern mit zuerkannten sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen

Mit Bezugnahme auf Döner (1976) „Problemlösen als Informationsverarbeitung“ werden im Folgenden „Sechs Fallstricke bei der Unterrichtung von Schülern mit zuerkannten sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen“, die das Vordringen in die Tiefe des Lerngegenstandes und infolgedessen den Kompetenzerwerb behindern, herausgearbeitet³. Diese Fallstricke behindern das Vordringen in die Tiefe eines Lerngegenstandes aller Schüler, nicht nur jener mit zuerkannten sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, denn Lernprozesse verlaufen nicht linear und unterliegen keinem Ursache-Wirkungs-Bedingungsgefüge.

Grundlage der Formulierungen bilden die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Holzkamp, 1995), die Erkenntnisse der dialektisch-materialistischen Integrations- u. Inklusionspädagogik (Jantzen 2007, Feuser, 2005, Rödler, 2000) und es werden Ergebnisse der Studie „Die Lehrer-Schüler-Beziehung – Ressource für das Lernen“ (Bethge, 2015) aufgegriffen:

- a) „*Reparaturdienstverhalten*“: Als gravierend beurteilte Abweichungen von den Erwartungen in der Lernleistung eines Schülers werden relativ linear interpretiert und es werden naheliegende, logisch scheinende Erklärungen konstruiert. Infolgedessen wird versucht, diese Abweichungen zu kategorisieren und zu beheben ohne entscheidende Hintergründe oder Zusammenhänge für diese Abweichung zu hinterfragen oder zu (er)kennen.
- b) „*Beschränkungen auf Ausschnitte der Gesamtsituation*“: Im Bestreben, den Schülern - wie es umgangssprachlich heißt - „wenigstens etwas beizubringen“, werden Lerngegenstände solange reduziert oder *heruntergebrochen*, bis sie im Einzelfall nicht

³ Das Vorgehen ist angelehnt an Werning & Lütje-Klose (2016; 88ff), die „Sechs Fehler im Umgang mit Lernschwierigkeiten“ beschreiben.

- einmal mehr als Ausschnitt eines Ganzen erkennbar sind. Eine solche beinahe absolute Reduktion verzerrt den Lerngegenstand bis zur Unkenntlichkeit.
- c) „*einseitige Schwerpunktbildung*“: Es werden dem Schüler nur wenige Aspekte des Lerngegenstandes dargeboten, andere werden ihm von vornherein vorenthalten. Begründet wird dies fast immer mit dem Kriterium der Relevanz und/oder der Sorge um Überforderung des Schülers.
 - d) „*Nebenwirkungen nicht beachten*“: Es wird linear gedacht und immer wieder das Gleiche geübt ohne den Zugang zum Lerngegenstand zu variieren oder grundlegend anders an die Aufgabe heranzugehen.
 - e) „*Tendenz zur Übersteuerung*“: Individuelle Lernfortschritte werden nicht erkannt und auf das Nichterfüllen derselben kriterialen Bezugsnorm wird mehrfach mit (den gleichen) Sanktionen reagiert;
 - f) „*Tendenz zu autoritärem Verhalten*“: Die in aller Regel wohldurchdachten, von der Lehrkraft gewählten Zugänge und Methoden werden als einzig mögliche angesehen. Das schließt immer auch Schüler vom Zugang zum Lerngegenstand aus (vgl. Gallin/Ruf, 2003, 21).

1.5 Adaptionen der Praxisbeispiele der folgenden Kapitel

Die exemplarisch aufbereiteten Lehrplanthemen beruhen auf Fallstudien und Erfahrungen einer kleinen Gruppe von Lehrkräften. Sie wurden in einem konkreten Kontext entwickelt und so verallgemeinert, dass sie in möglichst vielen verschiedenen Kontexten zum Tragen kommen. Es ist dennoch empfehlenswert, vor dem Einsatz in der eigenen Klasse zu prüfen, ob die Klassen- oder die Schulsituation oder der Entwicklungsstand einzelner Lernender Adaptionen notwendig machen. Insbesondere sogenannte lebensweltbezogenen Themen sind, will man keine Klischees bedienen, wohnort-, interessen- und eben lebensweltabhängig. Sie unterliegen zudem einem zeitlichen Wandel.

Grundlegend für jede Art von Adaption ist dabei, dass die Lehrkraft selbst über weitreichendes und umfangreiches Wissen über die Struktur des Lerngegenstandes verfügt.

Sie muss so sicher in der Struktur und der Einbindung des Lerngegenstandes in andere Verweisungszusammenhänge sein, dass sie viele Arten von Lebensweltbezug ohne Einbußen der sachlichen und fachlichen Richtigkeit herzustellen vermag.

1.6 Fazit

Alle Möglichkeiten der Binnendifferenzierung entfalten ihre volle Lernunterstützung erst dann, wenn Schüler *selbstbestimmt Unterstützungsleistungen annehmen, ausschlagen oder auch anfragen und einfordern* können. Unterstützung beinhaltet somit den Aspekt der Selbstbestimmtheit und passt sich an die Lernwege des Schülers an (Holzkamp, 1995, 547; Bethge, 2015, 365). Um Unterstützung anzubieten, bedarf es keiner aufwändigen Aushandlungsprozesse und keiner Kategorisierung der Schüler. Vielmehr erweist es sich als sinnvoll, dass die Lehrperson mit entwicklungsangemessenen, entsprechend enger oder weiter gefassten, adressatenbezogenen Vorschlägen in Vorleistung geht und dem Schüler damit eine seinem Entwicklungsstand angemessene Wahloption eröffnet. Mit anderen Worten: Weder wählen die Schüler vollkommen frei, noch erfolgt eine reglementierende Zuweisung von Seiten der Lehrkraft. Beide einseitigen Vorgehensweisen schränken den Nutzen der Unterstützungsangebote, insbesondere mit Blick auf die Lernbereitschaft und den längerfristigen Lernzuwachs, ein. Ihre optimalen Möglichkeiten können die Unterstützungsangebote erst in einer dialogisch gestalteten Auswahl, in die die Lehrkraft ihre professionelle und der Schüler seine persönliche Perspektive einbringen, entfalten. Gefördert wird dieser Prozess, wenn es der Lehrkraft gelingt, den eigenen Unterricht aus der Perspektive der Schüler und von deren Standpunkt aus zu betrachten, um Lernen wirksam unterstützen zu können (vgl. Hattie, 2013, 280ff; Steffens & Höfer, 2013, 14). Neben der Methode des Perspektivwechsels bieten sich hierfür auch Gespräche mit den Schülern selbst an.

Literaturverzeichnis Kapitel 1

Balgo, Rolf (2003): Ansätze einer systemischen Theorie der Beobachtung sonderpädagogischen Beobachtens von „Lernbehinderung“. In: Balgo, Rolf & Werning, Rolf: Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: verlag modernes lernen Borgmann. S. 89-114

Bateson, Gregory (1990): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuchverlag

Behr, Ursula (2014): Kompetenz- und Standardorientierung in den Thüringer Lehrplänen aus der Sicht von Selbst- und Sozialkompetenz und Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung. In: Jantowski, Andreas & Möllers, Rigobert (Hrsg.): Unterricht im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Standardorientierung. Bad Berka: ThILLM. S. 82-88

Bethge, Andrea (2015): Die Lehrer-Schüler-Beziehung - Ressource für das Lernen Beschreibung der Lehrer-Schüler-Beziehung in Bezug auf ihren Lernen herausfordernden oder nicht herausfordernden Charakter in heterogenen Lerngruppen, in denen Heranwachsende mit und ohne Beeinträchtigung lernen. Dissertation. Berlin: Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin

Bethge, Andrea (2018): Gestalten einer das Lernen herausfordernden Lehrer-Schüler-Beziehung im Gemeinsamen Unterricht – eine Skizze. In: Feyerer, Ewald, Prammer, Wilfried, Prammer-Semmler, Eva, Kladič, Christine, Leibetseder, Margit, Wimberger, Richard (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Inklusion, Profession und Person. Bad Heilbronn: Klinkhardt Verlag. S. 226-233

Bethge, Andrea und Greiner, Franziska (2018): Inklusionsorientierung im (Fach)Unterricht. Quelle: [https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_\(Fach\)Unterricht_2.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_(Fach)Unterricht_2.pdf) (Zugriff am: 30.10.2018)

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/3110_9_policy_guidelines_deutsch.pdf (Zugriff am: 09.10.2017)

Eberwein, Hans (1996): Lernbehinderung - Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behindertun. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 33-55

Essen, v., Fabian (2007): Lernbehinderung. In: Ziemer, Kerstin (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, S.171-173

Feuser, Georg (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gallin, Peter & Ruf, Ruf (Hrsg.) (2003a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze – Velber: Kalkmeyerische Verlagsbuchhandlung GmbH.

Gallin, Peter & Ruf, Ruf (Hrsg.) (2003b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen - Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze – Velber: Kalkmeyerische Verlagsbuchhandlung GmbH.

Grünke, M. (2004): Lernbehinderung. In: Lauth, G. W., Grünke, M., Grunstein, J. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Göttingen: Hogrefe. 65-77

Hattie John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Holzcamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt, New York: Campus Verlag
- Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hrsg) (2012): Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland
<http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf>
 (20.10.2017)
- KMK (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen.
 Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999. Quelle:
<http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf> (09.10.2017)
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (09.10.2017)
- Jantzen, Wolfgang (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik: 2 Teile in einem Band. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Knaack, Kirsten (2001): Die Hilfsschule im Nationalsozialismus. Examensarbeit. Universität Hamburg. Quelle:
<http://www.hilfsschule-im-nationalsozialismus.de/seite-25.html> (Zugriff am: 09.10.2017)
- Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarfs als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn Verlag Julius Klinkhardt.
- Langner, Anke (2007): Ziemer, Kerstin (Hg.): Lernschwierigkeit. In: Lexikon Inklusion. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG S.173-175
- mittendrin e.V. (Hrsg.) (2012): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Postman, Neil & Weingartner, Charles (1969/1972): Fragen und Lernen. Die Schule als kritische Anstalt. Frankfurt am Main: März Verlag.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Rödler, Peter (2000): Geistig behindert: Menschen lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen - Grundlagen einer basalen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Steffens, Ulrich & Höfer, Dieter (2013): Die Hattie-Studie – Forschungsbilanz und Handlungsperspektiven. In: Börner, Hartmut (Hrsg.): Lehrerhandeln und Lernerfolg. Die Hattie Studie, Ergebnisse und Perspektiven. Bad Berka: ThILLM. S. 10-35
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2014): Hinweise zur Lehrplanimplementation. Quelle:
https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/2129cb7c-efa9-406c-b673-f6b2ca3e2785/Hinweise%20zur%20Lehrplanimplementation_End_091214.pdf (Zugriff am: 08.10.2017)
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2004/2009): Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung (ThürSoFöV):

https://www.thueringen.de/imperia/md/content/schulaemter/worbis/foerderung/verordnung_sonderpaedagogischen_foerderung.pdf (Zugriff am: 09.10.2017)

Tschekan, Kerstin (2011): Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik. Berlin: Cornelsen Verlag.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7. - 10. Juni 1994.

<https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf> (Zugriff am: 09.10.2017)

Vernooij, Monika A. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. Wiebelsheim: Quelle & Meyer

Werning, Rolf & Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München: Ernst Reinhard Verlag.

Wocken, Hans (2014): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Wocken, Hans: Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. Hamburg: Feldmaus Verlag. 59-75

Begemann, Ernst; Schoen, Martin; Vetter, Gerhard (1982) im Auftrag des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz: Schulversuch Hauptschulabschluss an der Schule für Lernbehinderte. Abschlussbericht. Mainz: Hase & Koehler Verlag

<http://www.bims.com/begemann/data/1114435180.26.pdf> (Zugriff am: 21.10.2017)

2 Anregungen für den Deutschunterricht

Die Handreichung enthält unterrichtspraktische Anregungen zur Binnendifferenzierung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch der Klassenstufen 5/6.

Die entwickelten Lern- und Lehrmaterialien wurden bereits im Unterricht eingesetzt. Es werden konkrete Empfehlungen für die Planung und Durchführung des Gemeinsamen Unterrichts gegeben, vor allem für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen.

Die Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte folgt den Vorgaben des jeweiligen Thüringer Fachlehrplans zum Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses für die o. g. Klassenstufen. Die Beispiele sind konzeptionell geprägt von fachspezifischen bzw. fachdidaktischen Besonderheiten. Sie setzen jedoch gleichermaßen die in Kapitel 1 beschriebenen allgemeinpädagogischen und allgemeindidaktischen Positionen um.

Ein Blick auf die Gesamtheit der vorliegenden Materialien eröffnet die Vielfalt unterrichtlicher Zugänge für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Anregungen, die in der Handreichung aus der Sicht eines einzelnen Unterrichtsfaches beschrieben werden, können auch in einem anderen fachlichen Kontext genutzt werden. Der Leser wird also ermutigt, über den eigenen fachspezifischen Tellerrand zu schauen und die Handreichung in Gänze als Fundus für die Unterrichtsgestaltung zu nutzen.

2.1 Vorbemerkungen

„Es gibt Dinge, die wir lernen müssen, bevor wir sie tun können. Und wir lernen sie, indem wir sie tun.“

(Aristoteles)

Die Beherrschung der deutschen Sprache ist der Schlüssel für eine erfolgreiche Schul- und Berufslaufbahn für Kinder und Jugendliche und stellt eine wichtige Voraussetzung für ihre gesellschaftliche Teilhabe dar.

Dem Fach Deutsch kommt für die Schüler eine grundlegende Bedeutung im Rahmen ihrer Kompetenzentwicklung bis zum Erwerb des Haupt- bzw. des Realschulabschlusses zu. Beim Umgang mit der deutschen Sprache erwerben die Schüler Kompetenzen, die ihnen helfen, ihre Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten. Sie werden dazu befähigt, sich in einer vorwiegend medial vermittelten Umwelt zu orientieren. Dabei wird ihnen bewusst, was Sprache ist und was sie leisten kann.

Der Beitrag des Faches Deutsch zur Grundbildung erwächst aus den spezifischen Lerngegenständen. Neben der Entwicklung, Erweiterung und Differenzierung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und des Sprachbewusstseins spielen auch die Entwicklung des Selbst- und Weltverständnisses sowie des literarisch-kulturellen Bewusstseins eine wesentliche Rolle. Der Fokus liegt auf den Sprachtätigkeiten, die über das Sprachenlernen hinaus auch die Grundlage für das fachliche Arbeiten in allen anderen Unterrichtsfächern bilden. Dies umfasst vor allem eine solide schriftliche und mündliche Kommunikations- und Darstellungsfähigkeit, die den unterschiedlichen gesellschaftlichen Erfordernissen, insbesondere den sich ständig verändernden Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt, gerecht werden muss.

Um der zunehmenden Heterogenität in den Lerngruppen gerecht zu werden und einen Kompetenzzuwachs aller Lernenden zu sichern, bedarf es neben der effektiven Nutzung und Ausdehnung von Lernzeit zielgruppenspezifischer und bedarfsgerechter Angebote, die Teil des Regelunterrichts selbst sind oder eng mit diesem verzahnt sein sollten. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich schwerpunktmäßig auf die Bedürfnisse der Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen, ermöglichen jedoch in ihrer Gesamtheit die individuelle Förderung auf allen Leistungsniveaus.

Eine der Kernaussagen der KMK-Empfehlung zum Förderschwerpunkt Lernen ist:

„Sonderpädagogische Förderung im Bereich des Förderschwerpunkts Lernen orientiert sich grundsätzlich an den Bildungs- und Erziehungszielen der allgemeinen Schule [...]“⁴

Um den Unterricht so zu gestalten, dass Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen erfolgreich und motiviert lernen, ist es notwendig, dass

- die geplanten und gestellten Bildungsaufgaben Bezug zu ihrer Lebenswelt haben.
- eine geeignete Lernstruktur geschaffen wird, die ihnen soziale und funktionale Stabilität bietet.
- ihr sprachliches Handeln gefördert wird.
- ihnen ein altersentsprechender Wissenserwerb ermöglicht wird.⁵

Im inklusionsorientierten Deutschunterricht ist es deshalb geboten, eine „Vielfalt von Lernzugängen in Form von unterschiedlichen Anspruchsniveaus und vielfältigen Aufgaben und Themenstellungen“ zu schaffen.⁶

Diesem Ziel fühlen sich die nachfolgenden Anregungen für den Deutschunterricht verpflichtet. Jedem Lernenden soll damit sein individueller Zugang zum Lerngegenstand ermöglicht werden.

2.2 Lehrplanziele und die Gestaltung des Deutschunterrichts für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen

Der Thüringer Lehrplan für den Erwerb des Haupt- und Realschulabschlusses im Fach Deutsch (2011) ist die verbindliche Grundlage für den Unterricht und beschreibt Ziele für die Kompetenzentwicklung in den Lernbereichen *Texte rezipieren*, *Texte produzieren*, *Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren*, die im Unterrichtsprozess integrativ zu realisieren sind.

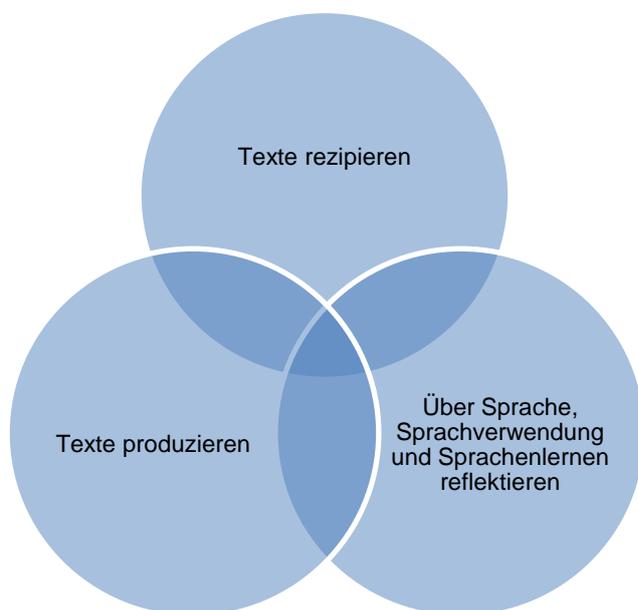


Abb. 1 **Lernbereiche**

Die drei Lernbereiche werden im Folgenden aus der Sicht der Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf betrachtet und mit Hinweisen zur didaktisch-methodischen Gestaltung des Deutschunterrichts untersetzt. Dabei ist zu beachten, dass die Förderung der

⁴ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der KMK vom 01.10.1999, S. 3.

⁵ ebenda, S. 15.

⁶ Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. S. 28.

Schüler an ihre individuellen sprachlichen Voraussetzungen anknüpft. Die Spracherfahrungen jedes Einzelnen müssen zwingend berücksichtigt werden und stellen die Grundlage der individuellen Förderung dar. Eine erfolgreiche Sprachförderung beginnt damit, dass die Lernenden am individuellen Sprachstand „abgeholt“ werden und ihnen ermöglicht wird, aktiv an der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz mitzuwirken.⁷ So sind Lebenswelt- und Praxisbezug, Situationsbezogenheit und Handlungsorientierung wichtige Prinzipien für einen erfolgreichen Unterricht in allen Unterrichtsfächern, also auch im Deutschunterricht.

2.2.1 Texte rezipieren

Durch ihre subjektiven Lesefähigkeiten und individuellen Leseerfahrungen können Schüler sowohl Situationen aus ihrer Lebenswelt als auch aus fiktiv dargestellten Situationen in literarischen und sachbezogenen Kontexten wahrnehmen und aufnehmen, um dann mit ihnen angemessen umgehen zu können.

Der eigenständige und zweckgerichtete Einsatz von Strategien vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen von Texten ermöglicht den Schülern eine gezielte Entnahme von Informationen, die sie mit ihrem vorhandenen Vorwissen verknüpfen können und auf der Grundlage ihrer individuell erlebten Lebenswirklichkeit reflektieren und bewerten können. Lesestrategien sind Werkzeuge, die Lernende befähigen, Texte selbstständig in systematischer Weise zu erschließen und zu verstehen. Ziel ist eine selbstständige und adäquate Anwendung der Lesestrategien, um die Schüler in die Lage zu versetzen, selbstgesteuert und unabhängig von einem „Aufgabensteller“ zu handeln.

Für Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen ist es insbesondere zwingend notwendig, dass ihnen im Rahmen des Deutschunterrichts die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten des automatisierten Dekodierens innerhalb des Leseprozesses zu fördern und intensiv zu trainieren.

Was für das Lesen von Texten gilt, trifft gleichermaßen auch für das Lesen von Aufgabenstellungen zu. Nicht nur für Schüler mit Förderbedarf ist es sinnvoll und hilfreich, dass der Lehrer Aufgabenstellungen möglichst eindeutig und sprachlich präzise formuliert. Verständliche Instruktionen können (fachunabhängig) Routinen ausprägen und unterstützen und sind wichtig für die Strukturierung der Aufgabenlösung und deren Steuerung.

Nicht notwendige sprachliche Schwierigkeiten sind zu vermeiden, so dass die Lernenden die Aufgabenstellungen leicht erfassen und verstehen können. Das beugt Missverständnissen vor und sichert, dass Schüler ihr vorhandenes Fachwissen zeigen können. Nachfolgend wird auf mögliche Sprachbarrieren hingewiesen, die auf verschiedenen Ebenen existieren können und die nach Möglichkeit im Vorfeld durch zielgerichtete Maßnahmen⁸ auszuschalten sind. Diese Hinweise haben allgemeingültigen Charakter, sind also **nicht fachspezifisch**.

a) *Wortebene*

- ✓ Nutzen Sie Formulierungen der Standard-/Fachsprache, die den Lernenden aus dem Unterricht bekannt sind.
- ✓ Vermeiden Sie unbekannte Fachterminologie bzw. liefern Sie umgehend Erklärungen mit.
- ✓ Verwenden Sie Fremdwörter, auch aus dem Bereich der Standardsprache, sparsam und zweckdienlich.
- ✓ Reduzieren Sie Komposita und Nominalisierungen, die insbesondere in der Fachsprache zahlreich auftreten.

⁷ Bezirksregierung Münster (Hrsg.): Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Lernen. S.112 f.

⁸ in Anlehnung an: Wagner, S.; Schlenker-Schulte, Ch. (2015): Textoptimierung von Prüfungsaufgaben – eine Handreichung.

- ✓ Beachten Sie, dass Silbentrennungen in Texten das Verständnis erschweren können.

b) Satzebene

- ✓ Vermeiden Sie lange Sätze bzw. ungewohnte Wortstellungen in den Sätzen.
- ✓ Sorgen Sie für klare Beziehungen, sowohl zwischen den Satzgliedern als auch zu anderen Sätzen.
- ✓ Bedenken Sie, dass Passivstrukturen das Verstehen ebenso stören wie nicht eindeutig verwendete Pronomen.
- ✓ Vermeiden Sie Häufungen von Attributen.
- ✓ Verwenden Sie Negationen nur, wenn diese unbedingt notwendig sind.

c) Textebene

- ✓ Sichern Sie eine gute Lesbarkeit, indem Sie Schriftgröße/-art, Zeichenabstand, Kursiv-/Fettdruck, Zeilenabstand/-länge adäquat einsetzen.
- ✓ Passen Sie die Größe, Anordnung und Ausrichtung von Abbildungen, Grafiken, Diagrammen etc. situations- und adressatengerecht an.
- ✓ Sorgen Sie für übersichtliche Darstellungen, z. B. durch Gliederung in Abschnitte oder Gliederungssignale bei Nummerierungen, Aufzählungen etc.

Erfahrungsgemäß empfiehlt sich für Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen der Einsatz von analytisch-synthetischen Lesemethoden, die den Lese(lern)prozess als Einheit von Lesetechnik und Sinnentnahme des Gelesenen realisieren.

Generell sollten Übungen sinnstiftend und funktional der Lebenswelt der Schüler entsprechend gestaltet sein, um Lernerfolge nachhaltig zu sichern.

2.2.2 Texte produzieren

Alle Schüler sollen insbesondere durch den Deutschunterricht in die Lage versetzt werden, Sprache in schriftlicher und mündlicher Form situationsbezogen einsetzen zu können. Den Lernenden muss die Bedeutung von Schrift und deren Funktion innerhalb der Kommunikation klar und bewusst sein. Die Praxis zeigt, dass es nicht vorausgesetzt werden kann, dass Schüler zu Beginn ihrer Schullaufbahn über diese Einsicht verfügen.

Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen erwerben sprachliche Kompetenzen grundsätzlich in den gleichen Teilschritten und in der gleichen Abfolge wie ihre Mitschüler. Der Kompetenzerwerb erfolgt jedoch in der Regel erschwert und verzögert, weshalb kein besonderes Modell für deren sprachliche Entwicklung oder für deren Schriftspracherwerbsprozess existiert. Es erweist sich daher immer wieder als notwendig, dass sich die Deutschlehrer mit den Phasen des Schriftspracherwerbs auseinandersetzen, damit sie gezielt an den Stellen, an denen Erwerbsprozesse erschwert verlaufen, diagnostizieren und fördern können.

2.2.3 Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren

Der Erwerb von Sprachkompetenz setzt voraus, über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen zu reflektieren. Die Schüler lernen, das komplexe Erscheinungsbild des sprachlichen Handelns und die Bedingungen, unter denen es zustande gekommen ist, zu verstehen. Grammatische und orthografische Erscheinungen werden in inhaltlichen, funktionalen und normativen Zusammenhängen betrachtet und für das eigene Sprachhandeln genutzt. Sprache und Sprachkompetenz werden zunehmend als persönliche Bereicherung wahrgenommen und erfolgreich angewendet.

Sprachaufmerksamkeit ist ein erster und wichtiger Schritt, insbesondere für Schüler, die in einem schriftfernen Umfeld aufwachsen. Die Weiterentwicklung bis hin zum Sprachbewusstsein ist eine wesentliche Aufgabe des Deutschunterrichts. Sprachwissen und Kenntnisse über sprachliche Phänomene sind zentrale Grundlagen sowohl für alle Lernbereiche im Fach Deutsch als auch für fachliches Lernen im Sachfachunterricht.

2.3 Umsetzung der Forderungen im inklusionsorientierten Deutschunterricht durch das „Modell der Planungsimpulse“

© Idee: Irsig/Groth/Friedrich, Grafik: Freitag/Ackert 2018

„Inklusive Bildungsangebote ermöglichen Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen oder mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf den gleichberechtigten Zugang zu allen Angeboten des Unterrichts, zu den Angeboten der verschiedenen Bildungsgänge und des Schullebens.“⁹

Damit Lernende Fortschritte erzielen, ist einerseits die Lernausgangslage eines Jeden zu berücksichtigen und andererseits sind die Lernangebote so aufzubereiten, dass Lernende die gestellten Aufgaben erfolgreich bewältigen können. Dazu kann nachfolgendes Modell für eine erfolgreiche als auch effektive Planung genutzt werden.

Das Modell der Planungsimpulse greift konzeptionelle Aspekte der *Bloomschen Taxonomie*¹⁰ auf und ist angelehnt an das von R. Kutzer erarbeitete *Lernstrukturgitter*¹¹ sowie an die *Themenzentrierte Planung* von A. Gutschke¹². Zuletzt genanntes Modell hat Beispielfunktion, hier werden unterschiedliche Lernzugänge für alle Schüler einer Lerngruppe zu einem Lerngegenstand eröffnet.

Das Modell der Planungsimpulse wird besonders gestützt durch den „Index für Inklusion“¹³, in dem für das Entwickeln inklusiver Praktiken u. a. folgende Indikatoren ausgewiesen werden:

„ [...]

- *Der Unterricht wird auf die Vielfalt der Schüler hin geplant.*
- *Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller Schüler.*
- *Die Schüler sind Subjekte ihres eigenen Lernens.*
- *Die Schüler lernen miteinander.*

[...]“¹⁴

Das Modell der Planungsimpulse basiert auf den Grundsätzen der Mathetik. Mathetik betrachtet das Lernen aus dem Blickwinkel des Schülers und versteht sich als Grundvoraussetzung für individuelles Lernen im Sinne eines aktiven, selbstorganisierten Lernprozesses. Der mathetische Ansatz lässt individuelle Lernwege zu und bietet die Möglichkeit für kooperative Arbeitsformen, wodurch die Schüler stärker zum Subjekt ihres Lernens werden. Neben der Kognition werden auch Emotion, Motivation und Volition der Lernenden angesprochen.

⁹ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schule. Beschluss der KMK vom 20.10.2011. S. 8.

¹⁰ Bloom, Benjamin S. (Hrsg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1972.

¹¹ Kutzer, R. (2008): Mathematik entdecken und verstehen. Euro-Ausgabe.

¹² Gutschke, A.: ThemenZentrierte Planung (TZP) – am gemeinsamen Gegenstand lernen. In: Börner, Buchholz, Fischer (Hrsg.): Gemeinsamer Unterricht in Thüringen – Bilanz und Perspektiven. Tagungsband des 5. Landesweiten Integrationstages Thüringen (2011), S. 41-46.

¹³ Boban, I.; Hinz, A. (Hrsg.): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle (2003)

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [11.03.2018]

¹⁴ ebenda, S. 81 ff.

Das Modell der Planungsimpulse verhilft zu Lernangeboten, die durch unterschiedliche Aufgabenstellungen und verschiedene Organisationsformen dem Schüler ein selbstbestimmtes Lernen ermöglichen.

2.3.1 Ziel der Planungsimpulse

Die Planungsimpulse bieten dem Lehrer ein handhabbares Modell zur Unterrichtsplanung. Der Lerngegenstand kann so gestaltet werden, dass

- die persönliche Bedeutsamkeit,
- die Vorerfahrungen,
- die Vorkenntnisse,
- die Interessen

der Schüler im Mittelpunkt stehen und damit einen Lernerfolg ermöglichen. Lehrer können über diese Lernzugänge unterschiedliche Methoden/Möglichkeiten planen, mit denen Schüler sich dem Lerngegenstand individuell nähern und diesen für sich erschließen. Das Modell der Planungsimpulse soll die Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen erleichtern. Es ist kein Ersatz für die Gestaltung und Organisation einer vorbereiteten Lernumgebung.

2.3.2 Aufbau des digitalen Modells der Planungsimpulse

Das Modell für das Fach Deutsch liegt in digitaler Form vor (**Material wird nachgereicht.**)

Die Planungsimpulse werden hier konzeptionell beschrieben und unter Punkt 2.3.3 an einem konkreten Beispiel für die Klassenstufen 5/6 dargestellt.

Die Planungsimpulse haben eine tabellenartige Struktur. Einem Lerngegenstand werden horizontal vier Lernzugänge zugeordnet. Die Lernzugänge A bis D markieren eine Spannweite vom *Wissen anwendenden/Wissen transferierenden* Zugang auf abstrakter Ebene bei Lernzugang A bis zu hin zum *konkret handelnden* Zugang auf direkt wahrnehmender Ebene bei Lernzugang D.

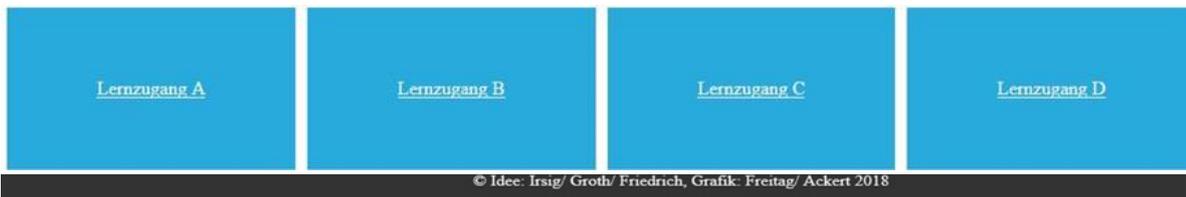


Abb. 2 **Lernzugänge**

Jeder dieser Lernzugänge (A bis D) kann separat angeklickt werden. Es öffnen sich jeweils drei Felder. Die ersten beiden sind ausgefüllt und das dritte ist individuell beschreibbar.

Das erste Feld listet immer eine Auswahl von Tätigkeiten, durch die der Schüler selbstständig erfolgreich lernen kann. Nachfolgende Abbildungen zeigen die Unterschiedlichkeit.

Lernzugang A

- Verallgemeinern
- Beweisen
- Einschätzen
- Konstruieren
- Anwenden

Abb. 3 **Feld 1 Lernzugang A**

Lernzugang D

- Betrachten
- Fühlen, Probieren
- Hören
- Finden
- Erzählen
- Benennen
- Erkennen
- Auflisten
- Erinnern

Abb. 4 **Feld 1 Lernzugang D**

Das jeweils zweite geöffnete Feld ist durch konkrete Instruktionen belegt, die für die Formulierung von Aufgaben genutzt werden können.

- Entwickle ...
- Schätze ein ...
- Formuliere ...
- Stelle her ...
- Leite her ...
- Schlussfolgere ...
- Plane ...

Abb. 4 Feld 2 Lernzugang A

- Wer? Wann? Was? Wo?
- Nenne .../ Zeige ...
- Bestimme .../ Bennene ...
- Sage auf ...
- Zähle auf ...
- Gib an ...
- Male .../ Zeichne nach ...
- Schreibe .../ Suche ...
- Unterstreiche ...

Abb. 5 Feld 2 Lernzugang D

Ein drittes Feld hinter jedem Lernzugang zeigt sich zunächst leer und ist technisch in drei (hintereinander liegenden) Ebenen aufgebaut. In der ersten Ebene fixiert der Lehrer die Themenschwerpunkte. Durch Anklicken eines Schwerpunktes öffnet sich auf der dahinter liegenden Ebene (zweite Ebene) ein weiteres leeres Feld, in das die Aufgaben zum jeweiligen Themenschwerpunkt zu hinterlegen sind. Beim Anklicken einer Aufgabe öffnet sich die dritte Ebene, die mit dem konkreten Material (Text, Arbeitsanleitung, Link...) zu befüllen ist. Am Beispiel des Lerngegenstandes „Fabel“ wird dies nun gezeigt.

erste Ebene

Arbeit an der Fabel "Der Löwe und das Mäuschen"

→ zweite Ebene

- Lies die Fabel!
- **Gib sie mit eigenen Worten wieder!**

→ Ebene

Der Löwe und das Mäuschen

Ein Mäuschen lief über einen schlafenden Löwen. Der Löwe erwachte und ergriff es mit seinen gewaltigen Tatzen.

"Verzeihe mir", flehte das Mäuschen, "meine Unvorsichtigkeit, und schenke mir mein Leben, ich will dir ewig dafür dankbar sein. Ich habe dich nicht stören wollen."

Großmütig schenkte er ihr die Freiheit und sagte lachend zu sich, wie will wohl ein Mäuschen einem Löwen dankbar sein.

...

Abb. 6 Ebenenschema am Beispiel einer Fabel

2.3.3 Beispiel für das Modell der Planungsimpulse für das Fach Deutsch

Im Folgenden wird für das Leseverstehen epischer Texte die Arbeit mit den Planungsimpulsen am Beispiel des Lerngegenstandes „Fabel“ dargestellt. Der Thüringer Lehrplan Deutsch für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses (2011) bildet den Orientierungsrahmen.

Themenschwerpunkte

Das Diagramm zeigt fünf thematische Schwerpunkte in einer vertikalen Abfolge, die durch horizontale Linien getrennt sind. Jeder Schwerpunkt ist in einem hellblauen rechteckigen Feld dargestellt.

<u>Arbeit an der Fabel "Der Löwe und das Mäuschen"</u>
<u>Arbeit am und mit dem Text</u>
<u>Textart "Fabel"</u>
<u>Vergleich der Textarten "Fabel", "Märchen" und "Sage"</u>
<u>Fabeldichter</u>

Abb. 7 *Feld 3 am Beispiel einer Fabel*

	Lernzugang A	Lernzugang B	Lernzugang C	Lernzugang D
1. Ebene	Arbeit an der Fabel „Der Löwe und das Mäuschen“	Arbeit an der Fabel „Der Löwe und das Mäuschen“	Arbeit an der Fabel „Der Löwe und das Mäuschen“	Arbeit an der Fabel „Der Löwe und das Mäuschen“
2. Ebene	„Lies die Fabel.“ „Versetze dich in eines der handelnden Tiere und schreibe aus dieser Sicht eine Nacherzählung der Fabel.“	„Lies die Fabel.“ „Gib die Fabel schriftlich mit eigenen Worten wieder.“	„Höre die Fabel. Lies mit.“ „Bereite einen Lesevortrag vor.“	„Höre die Fabel. Lies mit.“ „Nenne die handelnden Tiere.“
3. Ebene	Arbeitsblatt mit dem Text	Arbeitsblatt mit dem Text	CD und Arbeitsblatt mit dem Text	CD und Arbeitsblatt mit dem Text
1. Ebene	Arbeit am und mit dem Text	Arbeit am und mit dem Text	Arbeit am und mit dem Text	Arbeit am und mit dem Text
2. Ebene	„Suche dir einen Partner.“ „Plant und gestaltet ein Rollenspiel.“	„Finde die wörtliche Rede.“ „Formuliere die Regeln zur wörtlichen Rede. Gestalte ein Lernplakat.“	„Schreibe die handelnden Tiere auf.“ „Welche Eigenschaften haben sie? Ordne sie zu.“	„Unterstreiche im Text 10 Verben.“ „Schreibe sie mit dem Infinitiv (Nennform) auf.“
3. Ebene	Textvorlage	Textvorlage	Textvorlage	Textvorlage (Beispiel kennzeichnen)
1. Ebene	Textart Fabel	Textart Fabel	Textart Fabel	Textart Fabel
2. Ebene	„Gestalte ein Lapbook zur Textart Fabel. Beziehe auch Fabeldichter mit ein.“	„Finde aus dem Sachtext die Merkmale einer Fabel heraus. Schreibe sie übersichtlich auf.“	„Lies den Sachtext über Fabeln.“ „Bearbeite nun den Lückentext.“	„Benenne die Fabeltiere.“ „Ordne ihnen die Eigenschaften zu.“
3. Ebene	Internet, Übersichtswerke, ... Materialien	Arbeitsblatt mit dem Sachtext	Arbeitsblatt mit dem Sachtext und Arbeitsblatt mit dem Lückentext	Arbeitsblatt mit Tieren in Tabellenform, damit Eigenschaften zugeordnet werden können oder als Legespiel
1. Ebene	Textarten Fabel, Märchen, Sage im Vergleich	Textarten Fabel, Märchen, Sage im Vergleich	Textarten Fabel, Märchen, Sage im Vergleich	Textarten Fabel, Märchen, Sage im Vergleich
2. Ebene	„Vergleiche Fabel, Märchen und Sage. Stelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten in geeigneter Form dar.“	„Ordne die Textbeispiele den Textarten zu. Begründe deine Entscheidung an Hand von Merkmalen.“	„Lies die Textbeispiele. Ordne ihnen die Merkmale zu.“ „Ergänze die Tabelle.“	„Setze den Puzzletext zusammen.“ „Schreibe ihn in dein Heft.“
3. Ebene	Übersichtswerke, Internet, ... Materialien	Arbeitsblatt mit Textbeispielen und Übersichtswerke, ...	Arbeitsblatt mit Textbeispielen Übersicht mit Merkmalen und die entsprechende Tabelle.	Puzzletext, der die Merkmale beinhaltet

Abb. 8 tabellarische Darstellung aller drei Ebenen am Beispiel einer Fabel

Für das Formulieren von Aufgabenstellungen für die Lernzugänge C und D sind die Hinweise aus Punkt 2.2.1 zu berücksichtigen.

Die Kernfrage bei der Aufbereitung eines Lerngegenstandes lautet: Wie kann man diesen so anbieten, dass Lernende einen Zugang zum aktiven Lernen finden?

Die Gliederung in den einzelnen Lernzugängen ist demzufolge abhängig von der Zielsetzung, vom Thema, den Lernausgangslagen, von der angebotenen Arbeitsweise (ggf. auch fächerübergreifend). Wesentlich für die Aufbereitung des Lerngegenstandes ist die Berücksichtigung der vielfältigen und individuellen Lernausgangslagen der Schüler.

In Bezug auf die dargestellten Beispiele für mögliche Aufgabenstellungen ist zu beachten, dass

- sie exemplarischen Charakter haben,
- das konkrete Bedingungsgefüge einer Lerngruppe berücksichtigt wird,
- keine quantitative Stundenzuordnungen vorgenommen wurden,
- das Thema integrativ aufbereitet wurde (siehe Forderung des Lehrplans),
- sie keine Bindung an Phasen des Lehr- und Lernprozesses (z. B. Einführung, Festigung, Systematisierung) ausweisen,
- sie sich vornehmlich als Lernaufgaben verstehen,
- sie lehrwerkunabhängig sind,
- sie partiell auch zur Einschätzung der Kompetenzentwicklung genutzt werden können und
- sie fächerübergreifend einsetzbar sind.

2.3.4 Fazit

Das Modell der Planungsimpulse bietet dem Lehrer Hilfestellungen beim Aufbereiten der Lehrplaninhalte und schafft ein hohes Maß an Flexibilität. Lerngegenstände bzw. -inhalte sind problemlos austauschbar. Im Unterricht können den Schülern somit Lernarrangements mit niveaubezogenen Aufgaben angeboten werden, die ihren individuellen Voraussetzungen entsprechen. Eine Vielfalt an Sozialformen bietet sich an.

Literaturverzeichnis Kapitel 2

Aesop: Der Löwe und das Mäuschen. In: Ausgewählte Fabeln von Aesop.

Verfügbar unter

http://www.deutschonline.de/Deutsch/Fabeln/Aesop.htm#Der_L%C3%B6we_und_das_M%C3%A4uschen (Zugriff am 11.03.2018)

Bezirksregierung Münster (Hrsg.): Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Lernen.

Verfügbar unter [https://www.bezreg-](https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen/FSP-Lernen_sonderpaed_Fachlichkeit.pdf)

[muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen/FSP-Lernen_sonderpaed_Fachlichkeit.pdf](https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen/FSP-Lernen_sonderpaed_Fachlichkeit.pdf) (Zugriff am 06.02.2018)

Boban, Ines und Hinz, Andreas (Hrsg.): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle 2003.

Verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Zugriff am 11.03.2018)

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Verfügbar unter

https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf (Zugriff am 06.02.2018)

Gutschke, Angela (2010): ThemenZentrierte Planung (TZP) – am Gemeinsamen Gegenstand lernen. In: Börner, Simone, Buchholz, Thomas, Fischer, Jörg (Hrsg) (2010): Gemeinsamer Unterricht in Thüringen – Bilanz und Perspektiven. Tagungsband des 5. Landesweiten Integrationstages Thüringen 2010. Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 41 – 46

<http://www.fes-thueringen.de/media/2011/06/tagungsband-integrationstag-2010-2.pdf> (Zugriff am 09.10.2017)

Kutzer, Reinhard (2008): „Mathematik entdecken und verstehen“. Euro-Ausgabe

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der KMK vom 01.10.1999.

Verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf> (Zugriff am 06.02.2018)

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schule. Beschluss der KMK vom 20.10.2011.

Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff am 06.02.2018)

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011): Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses Deutsch.

Wagner, Susanne & Schlenker-Schulte, Christa. (2015): Textoptimierung von Prüfungsaufgaben – eine Handreichung.

Verfügbar unter https://www.zfamedien.de/downloads/ZFA/TOP_Broschuere-gesamt.pdf (Zugriff am 06.02.2018)

Abbildungsverzeichnis Kapitel 2

Abb. 1 Lernbereiche	17
Abb. 2 Lernzugänge	21
Abb. 3 Feld 1 Lernzugang A	
Abb. 4 Feld 1 Lernzugang D.....	21
Abb. 5 Feld 2 Lernzugang A	
Abb. 6 Feld 2 Lernzugang D.....	22
Abb. 7 Ebenenschema am Beispiel einer Fabel	22
Abb. 8 Feld 3 am Beispiel einer Fabel	23
Abb. 9 tabellarische Darstellung aller drei Ebenen am Beispiel einer Fabel	24

3 Anregungen für den Mathematikunterricht

Die Handreichung enthält unterrichtspraktische Anregungen zur Binnendifferenzierung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch der Klassenstufen 5/6.

Die entwickelten Lern- und Lehrmaterialien wurden bereits im Unterricht eingesetzt. Es werden konkrete Empfehlungen für die Planung und Durchführung des Gemeinsamen Unterrichts gegeben, vor allem für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen.

Die Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte folgt den Vorgaben des jeweiligen Thüringer Fachlehrplans zum Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses für die o. g. Klassenstufen. Die Beispiele sind konzeptionell geprägt von fachspezifischen bzw. fachdidaktischen Besonderheiten. Sie setzen jedoch gleichermaßen die in Kapitel 1 beschriebenen allgemeinpädagogischen und allgemeindidaktischen Positionen um.

Ein Blick auf die Gesamtheit der vorliegenden Materialien eröffnet die Vielfalt unterrichtlicher Zugänge für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Anregungen, die in der Handreichung aus der Sicht eines einzelnen Unterrichtsfaches beschrieben werden, können auch in einem anderen fachlichen Kontext genutzt werden. Der Leser wird also ermutigt, über den eigenen fachspezifischen Tellerrand zu schauen und die Handreichung in Gänze als Fundus für die Unterrichtsgestaltung zu nutzen.

3.1 Allgemeine Hinweise

In diesem Kapitel sind ausgewählte Themen des Fachlehrplans Mathematik exemplarisch für die gemeinsame Unterrichtung von Schülern mit unterschiedlichen Lernständen unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Lernen aufbereitet. Für die Lernbereiche *Arithmetik/Algebra*, *Funktionen*, *Geometrie* und *Stochastik* wurden Materialien entwickelt oder bereits unter Federführung des ThILLM entwickelte Materialien erneut getestet. Alle Beispiele können als Varianten des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2005) angesehen werden.

Die exemplarisch entwickelten Lernmaterialien und Aufgabenstellungen, berücksichtigen die Unterschiedlichkeit der Schüler sowie die Struktur des Lerngegenstandes. Verschiedene Zugänge zum Lerngegenstand ermöglichen es jedem Schüler, so weit in das jeweilige Thema vorzudringen, wie er sich selbst das zutraut. Auf diese Weise wird niemand von vornherein vom Kompetenzerwerb ausgeschlossen. Die von der Lehrkraft differenziert aufbereiteten Lernmaterialien und Aufgabenstellungen werden den Schülern in Abhängigkeit von deren Entwicklungsstand und ihren themenbezogenen Vorkenntnissen empfohlen ohne eine Zuweisung einer Teilaufgabe oder eines bestimmten Materials für einen konkreten Lernenden vorzunehmen. Vielmehr können die Schüler aus der von der Lehrkraft getroffenen Vorauswahl selbst auswählen. Alle entwickelten Lernmaterialien sind so aufeinander abgestimmt, dass sie jedem Schüler ein Vordringen in die Tiefenstruktur des Themas und der zugehörigen Lerngegenstände ermöglichen. Insbesondere verweisen sie – direkt oder indirekt – auf dessen Komplexität. Fachliche Hintergründe werden zwar vereinfacht, jedoch nicht verkürzt dargeboten. Das bedeutet auch, dass sich prinzipiell von jedem Material aus der gesamte Lerngegenstand und infolgedessen das Thema erschließen lassen.

3.2 Einsatz der Lernmaterialien

Ebenso bedeutsam für den Lernerfolg wie die Vorauswahl der Lernmaterialien und das Vorhalten eines passenden Aufgabenangebots sind die Art und Weise ihres Einsatzes. Damit die Lernmaterialien und die Aufgaben ihr volles Potential entfalten können und kein

Schüler zurückgelassen wird, muss es den Schülern möglich sein, miteinander zu lernen. *Es muss möglich sein, sich selbst einen Partner zu wählen oder auch vorübergehend mit einem zugewiesenen Ansprechpartner zu arbeiten.* Insbesondere die Möglichkeit kurzer Rückfragen oder Rückversicherungen unter den Schülern unterstützt die optimale Nutzung der Lernmaterialien und forciert die vollständige Bearbeitung jedweder Aufgabenstellung, denn wie oft ist es lediglich Unsicherheit, die uns auch im Alltag veranlasst, noch einmal nachzufragen. Miteinander zu lernen unterstützt alle Schüler beim Kompetenzerwerb. Insbesondere das beiläufige oder implizite Lernen, das Mitlernen während der auszuführenden Tätigkeit, das Zu-Sehen, wie ein anderer seine Kompetenz zeigt und die entsprechende Handlung ausführt, unterstützt den eigenen Zugang zu einem Thema. Sogenannte schwächere Schüler vermögen an den Überlegungen und Erkenntnissen anderer teilzuhaben. Sie fertigen eigene Aufzeichnungen (vgl. Bethge, 2015, 321), darüber an, was ein anderer gewusst, herausgefunden, erläutert oder begründet hat – um nur einige Beispiele zu nennen. Oder sie ordnen an, zeichnen, sortieren, kleben auf, was ihre Mitschüler vorstrukturiert oder vorgedacht haben. Ihre (Lern)Handlungen entsprechen damit allgemein verinnerlichten Vorstellungen von Schülerhandeln im Unterricht. Sehr interessierte oder sogenannte leistungsstärkere Schüler können ihr Verständnis hinsichtlich des Themas vertiefen, indem sie einander ihre Erkenntnisse darlegen, über verschiedene Lösungen oder unterschiedliche Lösungswege debattieren und Argumente austauschen. Ebenso können sie Fragen (aneinander) formulieren, wobei weiterführende Fragen genauso tauglich für den Lernfortschritt sind wie Kontrollfragen. Die Arbeit miteinander kann von der Lehrkraft organisiert sein oder von den Schülern selbst organisiert werden. Das liegt in der pädagogischen Verantwortung der Lehrkraft. Ebenso liegt es in ihrer Verantwortung zu entscheiden, nach welchen Kriterien die Gruppenbildung erfolgt.

3.3 Auswahl der exemplarisch aufbereiteten Themen

Die Auswahl der exemplarisch entwickelten Lernmaterialien und Aufgabenstellungen erfolgte unter Berücksichtigung folgender Aspekte:

- *Mathematische und Lernkompetenzen:*

Sie entsprechen dem Thüringer Lehrplan Mathematik für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses (2011) und den KMK-Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Hauptschulabschluss (2004) bzw. für den Mittleren für den Mittleren Schulabschluss (2003). Die Berücksichtigung der Empfehlungen der KMK für das Fach Mathematik sowie des Lehrplans bei der Auswahl der Themen und deren Aufbereitung ist selbsterklärend.

- *Komplexität des Lerngegenstandes:*

Die Notwendigkeit, Lerngegenstände ein Stück weit in ihrer Komplexität zu belassen, ermöglicht verschiedene Anknüpfungspunkte und infolgedessen Zugänge zu diesem. Je reduzierter ein Lerngegenstand ist, desto weniger ist es möglich, bei seiner Erschließung zu variieren. Die Lernenden werden nicht dort abgeholt, wo sie stehen, sondern sie können – um in diesem Bild zu bleiben – selbstbestimmt loslaufen, weil sie das Ziel kennen und ihren individuellen Weg dorthin beschreiten können.

- *Vielfalt der Zugangsmöglichkeiten zum Lerngegenstand:*

Komplexität des Lerngegenstandes allein reicht nicht aus, damit Lernende ihren je individuellen Lernweg beschreiten können. Es bedarf darüber hinaus eines für sie je passenden, an ihre Vorkenntnisse anschlussfähigen Zugangs zu diesem Lerngegenstand, der ihr Interesse weckt und es ihnen ermöglicht, motiviert zu lernen.

- *Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Lernwegen:*

Es gibt stets mehrere Möglichkeiten, ein Thema zu bearbeiten oder ein Problem zu lösen. Die Lehrperson muss nicht alle diese Wege aufbereitet haben. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, mindestens einen Weg so darzubieten, dass die Schüler diesen nutzen können. Darüber hinaus muss es ihr ihre Fachlichkeit ermöglichen, mit wenig Aufwand zu erkennen, ob ein vom Schüler eingeschlagener Lernweg prinzipiell zum Ziel führt. Auch sollte sie zulassen, dass Schüler sich gegenseitig Lernwege zeigen. Dies unterstützt deren Kompetenzerwerb und entlastet die Lehrperson.

Da lernförderliche und anspruchsvolle Aufgaben Aspekte aus mehreren Lernbereichen enthalten, sind die entwickelten Lernmaterialien und Aufgaben dem Lernbereich zugeordnet, der aus Sicht der Autoren den Schwerpunkt der Aufgabe bildet.

3.4 Lernbereich Arithmetik/Algebra – mit Zahlen, Variablen und Symbolen umgehen

Aus diesem Lernbereich wurden ausgewählt: „Größen“, „Quadratmeter“ und „Brüche“. Während sich „Größen“ als Einstieg in das Schuljahr eignet und an Wissen und Erfahrungen aus der Grundschule anknüpft, eignet sich das Thema „Quadratmeter“ sehr gut zum Einsatz am Ende eines Schuljahres, da es Wissen und Fertigkeiten aus verschiedenen Lernbereichen bündelt und auf bereits erworbene Kompetenzen zurückgreift. Der Thüringer Lehrplan (2011, S. 12) enthält bezogen auf den Umgang mit Größen folgende Zielvorgaben: "Der Schüler kann [...]

- Größen der Zeit, der Länge, der Masse, des Geldes, der Fläche und des Volumens
 - schätzen,
 - vergleichen und ordnen,
 - umrechnen.
- mit Größen rechnen und Einheiten sinnvoll anwenden."

Diese Kompetenzen können unter Nutzung des folgenden Aufgabenkomplexes erworben werden.

3.4.1 Beispiel „Größen“

Als Einstieg eignet sich das **Größen-Memory** „Wie schwer, wie lang, wie teuer, ...?“ Das Material (s. Anlage Größen) dient der Aktivierung und Vertiefung des in der Grundschule erworbenen Wissens über Größen und berücksichtigt die Erfahrungswelt der Schüler. Es lässt sich gut in Partnerarbeit als subsidär-unterstützende Lernsituation (s. 1.3. c) „Wahl der Sozialform“), auch Tutorenprinzip genannt, nutzen, wobei die Differenzierung durch das Material selbst erfolgt. Insbesondere ermöglicht das Material Schülern auch bei Schwierigkeiten im Lesen oder bei Konzentrationsschwierigkeiten ihre mathematischen Kompetenzen zu entwickeln, da die bildliche Darstellung es ermöglicht, sich auf den mathematischen Gehalt des Lerngegenstandes zu fokussieren. Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit, die die Konzentration auf den mathematischen Inhalt des Lerngegenstandes unterstützt, ist das Hantieren mit echten Gegenständen.

Ziele der Partnerarbeit sind:

- Jeder Schüler kann Größen und Einheiten einander korrekt zuordnen.
- Er schärft seine Größenvorstellungen und entwickelt eine Vorstellung über die angemessene Verwendung der Einheiten.

Um dies zu erreichen, ordnen die Schüler in Partnerarbeit die Text- und Größenkärtchen oder/und Bild- und Größenkärtchen nach Masse, Zeit, Länge und Geld einander zu. Hierbei sind folgende Handlungsschritte notwendig:

- Lesen und Verstehen des Arbeitsauftrages:
Mögliche Differenzierung:
Schüler lesen einander den Arbeitsauftrag vor, erklären ihn sich gegenseitig; erschließen ihn sich gemeinsam.
- Ausschneiden der Kärtchen:
Mögliche Differenzierung
Bereitstellen aller oder anteilig ausgeschnittener Kärtchen
- Sortieren nach Masse, Zeit, Länge und Geld:
Mögliche Differenzierung
Kenntnis der Anzahl der Kärtchen pro Größe;
Reduzierung der Anzahl der Kärtchen; Reduzierung der Anzahl der Größen oder der zugehörige Messgeräte zur Anschauung und Überprüfung bereitlegen (Lineal, Waage, Uhr, Kalender, ...)
- Selbstkontrolle mit der vorgegebenen Lösung (s. Anlage „Größen“)
Mögliche Differenzierung:
Schüler kontrollieren gemeinsam, separate Lösungsblätter entsprechend der vier Größen; Lösungsblatt von Anfang an bereit stellen (Schüler schreibt ab)
- Aufkleben der Kärtchenpaare nach den jeweiligen Größen
Mögliche Differenzierungen:
Bereitstellen bereits anteilig aufgeklebter Kärtchen;
Schüler kleben Kärtchen gemeinsam auf
- Zusammengehörige Größen ordnen
Mögliche Differenzierungen:
Partner- oder Einzelarbeit;
nur anteilig ordnen;
geringere Anzahl vorgeben;
zusätzliches Bildmaterial (eventuell wahre Größenverhältnisse widerspiegelnd) anbieten
- *Mögliche weitere Differenzierungen/Zusatzaufgaben:*
weitere Gegenstände finden, die dieselbe Größenordnung aufweisen wie die vorgegebenen Beispiele;
weitere Messgeräte finden
weitere Einheiten und zugehörige Umrechnungszahlen finden

Die Partnerarbeit mit dem Memory dauert maximal eine Stunde.

In der darauffolgenden Stunde sollte der durch das Memory gewonnene Wissens- oder Kompetenzzuwachs aufgegriffen werden. Dies kann durch die Erstellung einer **Größen-Tabelle** und die damit einhergehende Zuordnung von Größen, Messgeräten und Einheiten erfolgen (s. Anlage Größen)

Mögliche Differenzierungen:

Es können die bei der Arbeit mit dem Memory herausgearbeiteten Differenzierungsmöglichkeiten genutzt werden: So kann

- die Tabelle in Gruppen, Partner- oder Einzelarbeit erarbeitet werden;
- es möglich sein, einen Mitschüler etwas zu fragen;
- die Anzahl der zuzuordnenden Größen oder die Anzahl der innerhalb einer Größe zuzuordnenden Gegenstände variiert werden.

Ferner können

- Wortkarten wieder als Bilder vorgegeben sein.
- Einheiten, Messgeräte und Gegenstände auf unterschiedlich farbigem Papier ausgedruckt oder bereits ausgeschnitten vorliegen. Dies schafft die Möglichkeit des Umherschlebens und Probierens. Da es sich um eine eindeutige Zuordnungsaufgabe handelt, wird durch das Umherschleben der Karten die implizite Kontrolle (es darf keine Karte übrigbleiben und es gehören immer zwei oder drei Karten von jeder Farbe zusammen) wirksamer.
- für interessierte und leistungsstarke Schüler nur die Größen oder nur die Einheiten oder eine Mischung aus beidem vorzugeben sein oder Beispiele für die Größen gefunden werden, die dann wiederum lernschwächeren Schülern helfen würden, die Zuordnungen von Größen und Einheiten zu verstehen.

Möglicherweise notwendige Adaptionen:

Bei der Erstellung des Memorys und der Tabelle sind die Vorkenntnisse, Interessen und der Entwicklungsstand der Schüler zu berücksichtigen. Dies meint insbesondere, dass für die Bestimmung der Größen Gegenstände aus der tatsächlichen Lebenswelt der Schüler ausgewählt sein sollten. Sie können beispielsweise auf aktuelle Ereignisse Bezug nehmen und sollten mögliche Unterschiede, wie beispielsweise zwischen Stadt und ländlichem Raum, Jungen und Mädchen oder sport- oder musikinteressierten Klassen etc. beachten. Nachdem sich mit verschiedenen Größen auseinandergesetzt wurde, kann für ausgewählte Größen eine Umrechnungsscheibe angefertigt werden. Sie steht den Schülern als Modalität des Behaltens/Erinnerns (s. 1.3 d) „Modalitäten des Behaltens/Erinnerns“) zur Verfügung und stellt ein Hilfsmittel für die Umrechnung einer Größenangabe von einer Einheit in eine andere dar.

3.4.2 Beispiel „Quadratmeter“

Von den Schülern einer Klasse wird nach dem Prinzip des Flickenteppichs aus einzelnen, auf Papier aufgezeichneten Quadratdezimetern gemeinsam ein Quadratmeter hergestellt (s. Anlage „Quadratmeter“). Jeder einzelne Quadratdezimeter ist mit einem Quadratzentimeterraster versehen. Jeder Schüler gestaltet so viele dieser Quadratdezimeter mit symmetrischen Mustern, wie er zum Gesamtwerk beitragen kann und will. Die einzelnen Quadratdezimeter werden dann so nebeneinander geklebt, dass ein Quadratmeter entsteht. Diese gemeinschaftliche Herstellung des Quadratmeters ist zum Beispiel als Abschluss der Lernbereiche Arithmetik und Geometrie geeignet, kann also im Rahmen eines Klassenprojektes am Schuljahresende eingesetzt werden. Bei dieser Variante des Lernens am gemeinsamen Gegenstand kann jeder Schüler sich entsprechend seiner Möglichkeiten und seinem Willen zum Ausbau seiner Kompetenzen in die gemeinsame Arbeit einbringen. Damit bleiben niemandem Aspekte des Lerngegenstandes vorenthalten. Ziele der gemeinsamen Arbeit am Quadratmeter sind

- Größenvorstellung von Flächen zu vertiefen und zu festigen;
- die Einheiten der Fläche zu verinnerlichen;
- das Wissen über Symmetrien anzuwenden und kreativ umzusetzen;
- den künstlerischen Aspekt der Mathematik zu entdecken;
- die Fertigkeiten im Zeichnen zu aktivieren und auszubauen;
- eine umfangreiche Aufgabe gemeinsam vollständig zu erledigen und so neben den fachlichen Fertigkeiten die Sozialkompetenz zu stärken.

Der erste Quadratdezimeter wird von allen Schülern selbst gezeichnet. Im weiteren Verlauf ergeben sich *mögliche Differenzierungen*:

- Die Schüler zeichnen und gestalten weitere Quadratdezimeter selbst oder sie gestalten von der Lehrperson vorbereitete Quadratdezimeter.
- Möglich wäre die Arbeit mit einer Schablone oder einer bereits erfolgten Unterteilung des Quadratdezimeters, sodass nicht jede Linie selbst gezogen werden muss.
- Die Quadratdezimeter von den Schülern selbst ausgeschnitten werden oder bereits ausgeschnitten vorliegen.
- In Zentimeterabständen gerastertes Papier kann vorgehalten und dem Schüler das Zeichnen und/oder Ausschneiden der Umrandung überlassen werden.

Darüber hinaus erfolgt die Differenzierung über die Anzahl der bearbeiteten Quadratdezimeter und die Möglichkeiten, sich in die abschließende Tätigkeit des Anordnens und Aufklebens einzubringen. In sehr interessierten und leistungsbereiten Klassen sollte angeregt werden, den Quadratmeter in der Form zu variieren, um ihn nicht als gegenständliches Gebilde mit einer bestimmten Form zu verinnerlichen. Ein solches Vorgehen unterstützt die Begriffsbildung aller Schüler.

3.4.3 Beispiel „Brüche“

Der Thüringer Lehrplan (2011, S. 11) enthält folgende Zielvorgaben:

„Der Schüler kann [...]

- Bruchteile

- zeichnerisch darstellen,
- aus geometrischen Darstellungen ablesen,

- gebrochene [...] Zahlen der Situation angemessen darstellen, dies bedeutet insbesondere:

- die Zahlengerade zu nutzen,
- gemeine Brüche zu kürzen und zu erweitern,
- gemeine Brüche und Dezimalbrüche ineinander umwandeln,
- ausgewählte Prozentzahlen (bequeme Prozentsätze) veranschaulichen.

Die Wochenplanarbeit (s. Anlage „Brüche-Wochenplan) bietet jedem Schüler die Möglichkeit, an seinen Lernstand anzuknüpfen und grundlegende mathematische Kompetenzen hinsichtlich der Darstellungsmöglichkeiten von Bruchteilen und der Vorstellung vom Begriff „gebrochene Zahl“ zu entwickeln und auszubauen. Letzteres schließt ein, gebrochene Zahlen in unterschiedlichen Situationen zu lesen sowie sicher und sachgemäß verwenden zu können. *Während der Wochenplanarbeit ist es möglich, sehr differenziert mit den vielfältigen Aufgaben aus dem Lehrbuch und dem Arbeitsheft umzugehen.* Die Lehrperson hat so die Möglichkeit, den einzelnen Schüler individuell zu fordern und zu fördern und jeder Schüler kann individuell in seinem Tempo arbeiten. Er muss hierfür zielgerichtet sein Stundenziel und seine Arbeitszeit planen und einteilen und seine Arbeitsmaterialien stets parat haben.

Mögliche Differenzierungen:

Von der Lehrperson können ggf. zusätzliche Lernmaterialien (bspw. Bruchrechnenkreise) bereitgestellt werden. Die Schüler können allein oder mit einem anderen Schüler arbeiten oder diesen ggf. auch um ein kurzes Feedback bitten oder um Rat fragen. Jeder Schüler kann prinzipiell selbstbestimmt entscheiden, welche Aufgaben er wählt und wie weit er in das Thema vordringen will. Auch können sich Schüler von anderen Schülern oder von der Lehrkraft Hilfe bei der Planung oder bei der Entscheidungsfindung für eine Aufgabe holen.

3.5 Lernbereich Funktionen – Beziehungen/Veränderungen erkunden, beschreiben und darstellen

Der Thüringer Lehrplan (2011, S. 13) enthält folgende Zielvorgaben

„Der Schüler kann

- alltagsbezogene Zuordnungen [...]
- erkennen,

- beschreiben, [...]
- unterschiedliche Darstellungsformen von alltagsbezogenen Zuordnungen
 - situationsangemessen auswählen,
 - erstellen und zwischen ihnen wechseln, [...]
- Informationen zielangemessen entnehmen aus:
 - Texten,
 - Tabellen,
 - Karten,
 - Diagrammen.
- Tabellen übersichtlich anlegen,
- Diagramme sorgfältig und genau zeichnen,
- seine Überlegungen zu Zuordnungen verständlich darstellen,
- seine Ergebnisse selbstständig überprüfen.“

Für diesen Lernbereich sei auf die Impulsbeispiele im Thüringer Schulportal „Zuordnungen“ und „Wetter“ verwiesen. Ihre Aufbereitung ist - insbesondere auch unter Nutzung der Anregungen aus Kapitel 1- für die Arbeit in heterogenen Gruppen geeignet.

Zuordnungen:

<https://www.schulportal-thueringen.de/web/quest/media/detail?tspi=487>

Wetter:

<https://www.schulportal-thueringen.de/web/quest/media/detail?tspi=1671>

3.6 Lernbereich Geometrie – Ebene und räumliche Strukturen nach Maß und Form erfassen

Aus diesem Lernbereich werden „Vierecke“ und „Geomi“ vorgestellt. Während „Vierecke“ an das Wissen und die Erfahrungen aus der Grundschule anknüpft, eignet sich „Geomi“ sehr gut zur Verknüpfung mit dem Lernbereich „Brüche“. Die Lernausgangslage ist für diesen Bereich im Lehrplan (2011, S. 15.) wie folgt beschrieben: „Der Schüler erkennt, unterscheidet und benennt [...] ebene Figuren (Viereck, Rechteck, Quadrat, Trapez, Parallelogramm, Raute, Drachenviereck, Dreieck, gleichseitige und gleichschenklige Dreiecke, Kreis) und verwendet dabei sachgerecht Fachbegriffe (Punkt, Strecke, Seitenlänge, Ecke, Kante, Seite, Fläche, Durchmesser, Radius, Mittelpunkt des Kreises, rechter Winkel).

Der Schüler kann Strecken, die parallel oder senkrecht zueinander sind, unter Verwendung des Geodreiecks zeichnen und feststellen, ob Strecken diese Eigenschaft besitzen.

Er zeichnet Kreise mit gegebenem Radius oder Durchmesser.“

3.6.1 Beispiel „Vierecke“

Das Material dient der Aktivierung und dem Ausbau des in der Grundschule erworbenen Wissens und Vorwissens über Vierecke. Das Material wird als Gruppenarbeit eingesetzt, wobei die Differenzierung in der Gruppenarbeit durch die Schüler selbst erfolgt. Empfehlenswert sind Lerngruppen mit höchstens fünf Schülern. Die Gruppenarbeit und die Anfertigung eines Schaubildes dauern maximal zwei Unterrichtsstunden.

Ziel der Gruppenarbeit ist es, auf einem Schaubild alle Vierecke mit ihren charakteristischen Eigenschaften und in ihren Beziehungen zueinander darzustellen. Die Schüler erhalten zu Beginn der Gruppenarbeit einen Materialsatz und können während der Gruppenarbeit ihre eigenen Aufzeichnungen sowie Nachschlagewerke nutzen. Die Gruppenarbeit kann als eine Variante des Lernens am gemeinsamen Gegenstand angesehen werden, bei der jeder Schüler seine bereits erworbenen Kompetenzen einbringen, ausbauen oder neue Kompetenzen entwickeln kann. Auf diese Weise können alle Schüler das gesamte Thema bearbeiten. Damit das Gesamtergebnis stimmt, müssen alle Arbeiten gleichermaßen sorgfältig verrichtet werden – sei es das Ausschneiden, Nachschlagen, Zuordnen oder

Aufkleben. So erfahren die Schüler, dass kein Beitrag zur Anfertigung des Schaubildes gering zu schätzen ist.

Mögliche Differenzierungen:

- Durch eine gut gewählte, auf der Unterschiedlichkeit der einzelnen Gruppenmitglieder gründende Gruppenzusammensetzung wird eine weitgehend selbstbestimmte Differenzierung möglich. Jeder Schüler kann zum Arbeitsergebnis das beitragen, was er am besten kann oder er kann sich auch an anderen Aufgaben ausprobieren. Zugleich kann er von dem Wissen und den Fertigkeiten der anderen profitieren und frei von äußerem Druck oder Versagensängsten in den Bereichen mitlernen, in denen er sich noch nicht so sicher fühlt.
- Es können zusätzliche Vierecke gemalt oder skizziert, weitere Eigenschaften der Vierecke hypothesenartig formuliert oder aus den Nachschlagewerken herausgesucht werden.
- Besonders interessierte und leistungswillige Schüler können das eine oder andere Viereck auch selbst konstruieren.
- Es können verschiedene Formen und Größen derselben Vierecksart, beispielsweise in einem Lernmaterial oder an der Tafel dargestellt sein oder gezeichnet werden, wodurch die charakteristischen Eigenschaften für alle Schüler klarer erkennbar werden.

Die in der Gruppenarbeit angefertigten Schaubilder werden vor der Klasse präsentiert. Die anderen Schüler gleichen ihre Arbeitsergebnisse mit dem jeweils präsentierten Schaubild ab und stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus. Gemeinsam werden im Klassenverband die Ergebnisse der Schaubilder so zusammengefasst, dass die Eigenschaften den Vierecken fachlich richtig zugeordnet sind. Die Schüler ergänzen anschließend selbstständig das vorbereitete Arbeitsblatt „Übersicht über Vierecke“ (s. Anlage „Vierecke“).

Mögliche Differenzierungen:

- Die Präsentation kann zuerst von leistungsstarken Schülern oder einer besonders motivierten Lerngruppe vorgenommen werden. Auf diese Weise können die anderen Gruppen ihre Ergebnisse schon einmal abgleichen und insbesondere auch einen Eindruck davon gewinnen, wie die Präsentation ablaufen könnte oder sollte. Zudem lässt sich die gesamte Präsentation so organisieren, dass jedes Gruppenmitglied – so es das möchte, einen Beitrag leisten kann ohne dass die Rede- oder Zeigeanteile auf die Gruppenmitglieder gleichverteilt sein müssen. Vielmehr ist jede Variante der **selbstbestimmten Differenzierung** denkbar: Einer redet, einer zeigt; der Vortrag wird aufgeteilt etc.
- Für das Ausfüllen des Arbeitsblattes kann die Differenzierung im Vorfeld erfolgen indem in der Übersicht unterschiedlich umfangreich bereits Dinge vorgegeben sind. Die Möglichkeit, unterschiedlich vorbereitete Arbeitsblätter vorzuhalten, ermöglicht es jedem Schüler am Ende der Präsentation über ein vollständig ausgefülltes Arbeitsblatt verfügen. Auch diese Variante der Differenzierung sollte weitgehend selbstbestimmt erfolgen.

Abschließend fertigt jeder Schüler ein „Buch der Vierecke“ (s. Anlage „Vierecke“) an. Dies dient als Zusammenfassung, Nachschlagewerk und Lernzielkontrolle.

Mögliche Differenzierungen:

- Die Schüler können einander unkompliziert beim Erstellen des „Buches der Vierecke“ unterstützen.
- Es werden Vierecke abgezeichnet, skizziert, einander zugeordnet und klassifiziert. Charakteristische Eigenschaften von Vierecken werden formuliert und den Vierecken zugeordnet, eigene Rätsel können entstehen („Wer bin ich? Ich habe zwei gleich lange Seiten.“ Oder „Ich besitze vier Symmetrieachsen.“) Über den Wahrheitsgehalt von Aussagen über Vierecke wird entschieden. Aufgaben, die zuvor mit Material, Nachschlagewerken und Nachfragen bewältigt wurden, sollen nun mittels eigener Überlegung und Argumentation richtig gelöst werden. Als Hilfsmittel können die eigenen Aufzeichnungen verwendet werden.

3.6.2 Beispiel „Geomi“

Im Beispiel „Geomi“ werden die Lernbereiche Arithmetik/Algebra und Geometrie – Brüche und Ebene Figuren - verknüpft. Die Schwerpunkte liegen in

- der Entwicklung der Vorstellung von Bruchteilen eines Ganzen
- der Festigung der ebenen Figuren
- der Schulung der Feinmotorik (Falten, Schneiden, Kleben),
- der optischen Differenzierung (Orientierung in der Ebene, Farbauswahl)
- der Förderung der Kreativität
- der Arbeit nach Anleitung und
- der Steigerung der Ausdauerfähigkeit in der Zielerreichung.

Der Lernraum wird vom Fachlehrer vorbereitet. Das heißt, es werden die notwendigen Materialien von der Lehrkraft bereitgestellt. Hierzu gehören:

- Faltpapiere verschiedener Formen (Kreise, Quadrate, Rechtecke unterschiedlicher Größen) und A 3 Blätter (weiß oder farbig)
- die Arbeitsanleitung für das „Geomi“
- Schere und Kleber für den Notfall.

Mögliche Differenzierungen:

- Die Arbeitsanleitungen liegen in zwei Varianten vor (s. Anlage „Geomi“).
- Die Schüler können einzeln oder gemeinsam arbeiten
- Ein von der Lehrkraft oder einem besonders interessierten Schüler vorab erstelltes Geomi steht als Orientierung zur Verfügung. Dies bietet der Lehrkraft auch die Möglichkeit, die Projektarbeit mit der Frage „Wie viele Geschwisterkinder bekommt Geomi heute von euch?“ einzuleiten.
- Weitere Differenzierungsmöglichkeiten bestehen darin, die verschiedenen ebenen Figuren zu bezeichnen oder - auch fächerübergreifend – eine Geschichte oder eine Beschreibung zum Geomi anzufertigen

Die Präsentation erfolgt in Form einer Bildergalerie bzw. eines Galerierundgangs.

3.7 Lernbereich Stochastik – mit Daten und Zufall arbeiten

Der Thüringer Lehrplan (2011, S. 17) enthält folgende Zielvorgaben:

„Der Schüler kann

– Daten

- in Ur- und Strichlisten erfassen,
- ordnen,

- veranschaulichen in:
 - Ranglisten,
 - Häufigkeitstabellen,
 - Diagrammen,
- absolute Häufigkeiten ermitteln,
- Daten unter Verwendung von Kenngrößen (Minimum, Maximum, Spannweite, arithmetisches Mittel, Modalwert, Median)
 - charakterisieren,
 - vergleichen,
 - darstellen.“

Das Impulsbeispiel „Mathematik - Stochastik II - Klassenstufen 5/6. Einstieg in die Begriffswelt der Stochastik“ (s. <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=491>) stellt eine Möglichkeit dar, sich mit dem Sammeln und Darstellen von Daten unter der Überschrift „Ich lerne meine Klasse kennen“ zu Beginn von Klasse 5 auseinanderzusetzen. Es bietet zugleich die Grundlage für das in dieser Handreichung vorgestellte Material. Mit diesem können alle laut Lehrplan geforderten Kompetenzen erworben werden. Das Material ist anschlussfähig bezüglich der unterschiedlichen Erfahrungswelten der Schüler und sichert einen individuellen Lernerfolg.

3.7.1 Beispiel „Ich lerne meine Klasse kennen“

Das strukturierte und systematische Sammeln und Darstellen von Daten stellt einen Teilbereich der Statistik dar und bildet zugleich die Grundlage für die Stochastik. Mit dem Material „Daten meiner Klasse“ (s. Anlage „Daten“) lassen sich grundlegende Kenntnisse und erste Kompetenzen hinsichtlich des strukturierten und systematischen Sammelns, Erfassens und Darstellens von Daten erwerben. Das Zählen von Objekten stellt eine Möglichkeit dar, die Umwelt strukturiert abzubilden, Merkmale von Objekten zu erfassen und zu interpretieren. Die Arbeitszeit für das Material beträgt ca. 5 Unterrichtsstunden. Das Material umfasst

- Steckbrief
- Wortkarten
- A + Urliste + Überschrift
- B + Urliste + Überschrift
- C + Urliste + Überschrift
- D + Urliste + Überschrift
- E + Urliste + Überschrift
- F + Urliste + Überschrift
- Zusatz + Urliste + Überschrift
- Quiz (optional)

Jeder Schüler füllt einen Steckbrief zu seiner Person aus und zerschneidet ihn gemäß den vorgegebenen Kategorien. Die so erhaltenen Daten werden anschließend nach Kategorien sortiert (Größe, Geschlecht, Geburtsdatum, Lieblingsfarbe, ...)

Mögliche Differenzierungen:

- Die Schüler unterstützen einander beim Ausfüllen des Steckbriefes.
- Die Kategorien können mit Bildern/Fotos statt mit Worten dargestellt sein.

Für den nächsten Arbeitsschritt hat die Lehrkraft Wort- oder/und Bildkarten vorbereitet, aus denen hervorgeht, welche Daten dargestellt werden sollten. Die Schüler – sie können wiederum allein, im Tandem oder in Gruppen arbeiten – wählen eine der Kategorien aus und erstellen für diese eine Urliste. Sie erarbeiten Vorschläge für Ranglisten, Diagramme und

Überschriften und begründen diese. Hilfsmöglichkeiten bietet das Material (s. Anlage „Daten“).

Mögliche Differenzierungen:

Es können

- Vorschläge für weitere Kategorien (Haustiere, Geburtsorte, ...) gemacht und bearbeitet werden;
- Diagramme bereits vorbereitet sein.
- die Schüler allein oder zusammenarbeiten;
- von der Lehrperson Beispiele für verschiedene Darstellungen bereithalten werden, an denen die Schüler sich orientieren können.
- Diagramme aufgeklebt oder mittels Bausteinen gestapelt statt gezeichnet werden.

Die Ergebnispräsentation der Lerngruppen erfolgt nach zuvor verabredeten Kriterien. *Empfehlenswert ist folgende Gliederung:*

(1) *Vorstellen*

- der eigenen Person;
- des Themas;
- der gewählten Vorgehens- und Darstellungsweise.

(2) *Begründen*

- der gewählten Vorgehens- und Darstellungsweise;
- der in der Auswertung getroffenen Aussagen.

3.7.2 Beispiel „Kenngrößen“

Dieses Beispiel beruht auf dem in der Mediathek des Thüringer Schulportals vorhandenen Impulsbeispiel „Mathematik - Stochastik I - Klassenstufen 5/6. Lernlandkarten am Beispiel „Daten“. (s. <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=489>)

Der Schüler erstellt seine eigenen Lernkarten (s. Anlage „Daten“) zu folgenden statistischen und beschreibenden Kenngrößen

- Maximum
- Minimum
- Spannweite
- Median (Zentralwert)
- Modalwert
- Rangliste
- Arithmetisches Mittel
- Summe

Die Übungsbeispiele zu Temperatur- und Regenmenge unterstützen das Begreifen der Begriffe und deren konzeptionelle Unterlegung.

Mit dem Blick auf den Ausbau der Kompetenzen zur Nutzung technischer Geräte (Computer) kann mit Excel gearbeitet werden (s. Anlage „Daten“).

3.8 Tipps und Tricks – nicht nur für den Mathematikunterricht

In diesem Abschnitt werden einige Hinweise angeführt, die die tägliche Unterrichtsarbeit erleichtern können.

a) Gliedermaßstab

Ein wichtiges Arbeits- und Hilfsmittel für den Mathematikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6 ist der Gliedermaßstab (Zollstock). Er unterstützt handlungsorientiertes Lernen. Er kann innerhalb der verschiedenen Lernbereiche unterschiedlichste Verwendung finden. So eignet er sich beispielsweise zum

- Messen von Längen;
- Darstellen von Flächen;
- Darstellen von Eigenschaften der Vierecke;
- Darstellen von Winkeln.

Darüber hinaus knüpft er unmittelbar an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an, denn sie kennen ihn aus ihrer Umwelt, dem Werkunterricht oder dem Heimwerken von Freunden oder Verwandten.

b) Blankokopiervorlagen

Für mehrere Lerngebiete und das Vordringen in den jeweiligen Lerngegenstand erweist es sich als günstig, notwendige Vorlagen in größerer Menge nutzungsbereit zu wissen. Hierzu zählen in Klasse 5 und 6 beispielsweise Quadratdezimeter, verschiedene Vierecke, Raster zur Orientierung für das manuelle Erstellen von Säulendiagrammen.

c) Gruppenbildung und -zusammensetzung

Die Einteilung der Gruppen erfolgt nach pädagogischen Gesichtspunkten. Es ist hilfreich, Gruppen mit einer ungeraden Zahl von Schülern zu bilden, wenn man eine Untergruppenbildung vermeiden will. Zu bevorzugen sind Gruppengrößen von drei oder fünf Schülern, da eine größere Anzahl an Schülern ebenfalls die Bildung von Untergruppen begünstigt. Wird hingegen eine Untergruppenbildung angestrebt, sind Gruppen von vier oder sechs Schülern zu bevorzugen. Die Gruppen sollten nicht ständig neu zusammengestellt werden, jedoch hin und wieder Veränderungen unterliegen. Dies lässt sich beispielsweise dadurch realisieren, dass eine Gruppe ein Thema oder Lerngebiet bearbeitet und die Gruppen für die Arbeit an einem nächsten Thema oder Lerngebiet neu zusammengestellt werden. Eine andere Möglichkeit bestünde darin, Gruppenmitglieder hin und wieder zu tauschen. Dabei liegt es in der pädagogischen Verantwortung der Lehrkraft, wie sie die Gruppen zusammensetzt oder sich selbst zusammensetzen lässt. Ein Sowohl-als-Auch hinsichtlich freier Wahl und Reglementierung scheint hilfreich. Ferner sind im Lernraum bevorzugt heterogene Gruppen zu bilden. So können sich die Schüler in ihren Fähig- und Fertigkeiten ergänzen und jeder Lernende kann etwas (anderes) zum Gesamtergebnis beitragen.

d) Partnerarbeit

Partnerarbeit kann mit unterschiedlichen Intentionen initiiert werden (s. 1.3 c) „Wahl der Sozialform“). So kann ein Lernpartner als Helfer bezeichnet werden. Das bedeutet zugleich, dass der andere Partner als der, dem geholfen werden muss, identifiziert wird. Es entsteht eine subsidiär-prosoziale Lernsituation (s. 1.3 c) „Wahl der Sozialform“).

Ebenso ist es möglich, dass Partner gleichberechtigt, aber mit unterschiedlichem Kompetenzzuwachs zusammenarbeiten, beispielsweise, weil ein Partner noch Hilfsmittel (Abakus, Dinesmaterial) benutzt und der andere nicht.

Zum Finden eines Partners oder zum Bilden einer Gruppe für eine längerfristige oder ergebnisorientierte Zusammenarbeit – gemeint ist also bspw. nicht ein kurzes Nachfragen – lassen sich verschiedene Methoden einsetzen. Hilfreich sowohl für den individuellen Kompetenzzuwachs als auch für das Klassenklima ist es, wenn Partner und Gruppemitglieder wechseln – möglicherweise bilden sich auf diese Weise tragfähige soziale Grundstrukturen heraus. In Abhängigkeit von der Aufgabenstellung und der Verfügbarkeit der Lernmaterialien profitieren in der Regel alle Schüler am meisten, wenn die

Gruppenmitglieder oder die Partner unterschiedliche, einander ergänzende Kompetenzen aufweisen und sich auf der persönlichen Ebene akzeptieren.

Zur Abwechslung oder zur Auflockerung kann auch einmal das Los entscheiden. Es muss hier aber im Blick behalten werden, dass das dann unverhoffte und unbeeinflussbare Einstellen auf die aktuelle soziale Situation emotionale und kognitive Ressourcen kostet, die infolgedessen für den Lernprozess nicht zur Verfügung stehen. In Abhängigkeit vom Entwicklungsstand einzelner Schüler finden diese im Extremfall gar nicht in den Lernprozess.

e) Aufzeichnungen der Schüler

Schüler fertigen Aufzeichnungen an, um sie zu verschiedenen Anlässen selbst wieder nutzen zu können (s. 1.3 d) Modalitäten des Behaltens/Erinnerns“). Dies ist der eigentliche Zweck von Aufzeichnungen. Eigene Aufzeichnungen anfertigen zu dürfen, erhöht die Motivation, diese freiwillig zu vervollständigen und sie so anzufertigen, dass man sich selbst in ihnen zurechtfindet. Die Schüler erwerben auf diese Weise nachhaltig Methodenkompetenz hinsichtlich des Anfertigen und Nutzens von Aufzeichnungen. Die Aussicht, die eigenen Aufzeichnungen auch in den kommenden Schuljahren nutzen zu können, stellt eine natürliche Motivation dar, aussagekräftige, saubere und übersichtliche Aufzeichnungen anzufertigen. Die Lehrperson kann beim Anfertigen und Nutzen der Aufzeichnungen behilflich sein, indem sie beispielsweise eine Aufzeichnungsvariante vorgibt. Sie sollte aber nicht über die Art und Weise der Umsetzung bestimmen, denn in Regel hat jeder Mensch sein eigenes Ordnungssystem, das ihm hilft, sich zu erinnern. Wie bei einem Kunstwerk gilt auch für das Anfertigen von Aufzeichnungen, dass sie individuell von ihrem Schöpfer zu dem von ihm bestimmten Zweck angefertigt werden.

Aufzeichnungen können (oder sollten) auch Literaturlisten (Verweise auf Nachschlagewerke, Lehrbücher etc.) beinhalten.

f) Auf das Detail kommt es an

Zur Illustrierung dieser Aussage sollen die folgenden Beispiele dienen:

1. Um zu begreifen, was eine „Senkrechte“ ist, müssen die sich schneidenden Geraden in unterschiedlichen Lagen dargestellt sein. U.a. sollten sie schief gezeichnet sein.
2. Um den Begriff „Quadratmeter²“ konzeptionell zu unterlegen, muss dieser auf unterschiedliche Weise; also in verschiedenen Formen, dargestellt sein.

g) Gutes Lernmaterial

Gutes Lernmaterial zeichnet sich dadurch aus, dass es zu der Handlung anregt, die zum Erwerb der angestrebten Kompetenz führt.

Materialien, die im Fach Mathematik beispielsweise als Nachschlagemöglichkeit oder als unterstützende Materialien geeignet sind: Umrechnungsscheibe (Kopiervorlage); Bruchrechnenkreise; Abakus/Rechenrahmen

Literaturverzeichnis Kapitel 3

Bethge, Andrea (2015): Die Lehrer-Schüler-Beziehung - Ressource für das Lernen Beschreibung der Lehrer-Schüler-Beziehung in Bezug auf ihren Lernen herausfordernden oder nicht herausfordernden Charakter in heterogenen Lerngruppen, in denen Heranwachsende mit und ohne Beeinträchtigung lernen. Dissertation. Berlin: Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin

Bethge, Andrea und Greiner, Franziska (2018): Inklusionsorientierung im (Fach)Unterricht. Quelle: [https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_\(Fach\)Unterricht_2.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_(Fach)Unterricht_2.pdf) (Zugriff am 03.10.2018)

Feuser, Georg (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gallin, Peter & Ruf, Ruf (Hrsg.) (2003a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze – Velber: Kalkmeyerische Verlagsbuchhandlung GmbH.

Gallin, Peter & Ruf, Ruf (Hrsg.) (2003b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen - Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze – Velber: Kalkmeyerische Verlagsbuchhandlung GmbH.

Holzcamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt, New York: Campus Verlag

KMK (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999. Quelle: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf> (Zugriff am 09.10.2017)

Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff am 09.10.2017)

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2014): Hinweise zur Lehrplanimplementation. Quelle: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/2129cb7c-efa9-406c-b673-f6b2ca3e2785/Hinweise%20zur%20Lehrplanimplementation_End_091214.pdf (Zugriff am 08.10.2017)

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur ((2011) Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses Mathematik Quelle: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1386> (Zugriff am 03.10.2018).

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2004/2009): Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung (ThürSoFöV): https://www.thueringen.de/imperia/md/content/schulaemter/worbis/foerderung/verordnung_sonderpaedagogischen_foerderung.pdf (Zugriff am 09.10.2017)

Wocken, Hans (2014): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Wocken, Hans: Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. Hamburg: Feldmaus Verlag. 59-75

4 Anregungen für den Englischunterricht

Die Handreichung enthält unterrichtspraktische Anregungen zur Binnendifferenzierung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch der Klassenstufen 5/6.

Die entwickelten Lern- und Lehrmaterialien wurden bereits im Unterricht eingesetzt. Es werden konkrete Empfehlungen für die Planung und Durchführung des Gemeinsamen Unterrichts gegeben, vor allem für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen.

Die Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte folgt den Vorgaben des jeweiligen Thüringer Fachlehrplans zum Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses für die o. g. Klassenstufen. Die Beispiele sind konzeptionell geprägt von fachspezifischen bzw. fachdidaktischen Besonderheiten. Sie setzen jedoch gleichermaßen die in Kapitel 1 beschriebenen allgemeinpädagogischen und allgemeindidaktischen Positionen um.

Ein Blick auf die Gesamtheit der vorliegenden Materialien eröffnet die Vielfalt unterrichtlicher Zugänge für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Anregungen, die in der Handreichung aus der Sicht eines einzelnen Unterrichtsfaches beschrieben werden, können auch in einem anderen fachlichen Kontext genutzt werden. Der Leser wird also ermutigt, über den eigenen fachspezifischen Tellerrand zu schauen und die Handreichung in Gänze als Fundus für die Unterrichtsgestaltung zu nutzen.

Vorbemerkungen

Der Erwerb grundlegender Fremdsprachenkenntnisse ermöglicht allen Schülern die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und ist zudem von Bedeutung für das Erlangen eines allgemeinbildenden Abschlusses. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nehmen deshalb selbstverständlich am Fremdsprachenunterricht teil, d.h. er darf ihnen nicht vorenthalten werden. Es sind Unterstützungsangebote vorzuhalten, welche die Chancen auf einen Schulabschluss erhöhen und einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung und Beruf ermöglichen.¹⁵

Diesem Ziel fühlen sich die nachfolgenden Anregungen für den Englischunterricht verpflichtet. Die Ausführungen folgen dabei dem im Einführungsteil beschriebenen Verständnis von sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen als einem besonderen, von den allgemeinen Erwartungen abweichenden Verhältnis zwischen dem individuellen schulischen Lernfortschritt und den schulischen Leistungserwartungen.

Wollen Fachlehrer also günstige Bedingungen für individuelle Lernfortschritte schaffen, so müssen sie bereit sein, ihre aus dem Lehrplan resultierenden Leistungserwartungen an die Bedürfnisse der Schüler mit Förderbedarf im Lernen anzupassen.

Ziel des Unterrichts in einer modernen Fremdsprache ist die Befähigung zum fremdsprachigen Handeln in interkulturellen Verstehens- und Verständigungssituationen. Die Ziele und Inhalte der Kompetenzentwicklung in den einzelnen Lernbereichen sind ausgerichtet auf die Spezifik des angestrebten Abschlusses. Sie bilden auch für den Gemeinsamen Unterricht die verbindliche Grundlage. Welche Kompetenzen ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den einzelnen Lernbereichen tatsächlich erwerben

¹⁵Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland - Beschluss: Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, 04.03.2010, Berlin, S. 18.

kann, ist jedoch nicht per se aus vorgegebenen Standards abzuleiten, sondern aus seinem aktuellen Entwicklungsstand.

Die Entwicklung der Persönlichkeit verläuft individuell in sehr unterschiedlichem Tempo. Dies kann u.a. die Bereiche Wahrnehmung, Denken, Sprache und Kommunikation, Emotional- und Sozialverhalten bzw. Lern- und Leistungsverhalten betreffen.

Geht der Fachunterricht nicht adäquat auf die Voraussetzungen der Lernenden ein, wenden sich Schüler oft demotiviert von Englisch ab. Beobachtbar ist dies z. B. an:

- Ersatzhandlungen wie Spielen, Malen,
- Unterrichtsstörungen wie Schwatzen, Herumlaufen bis hin zu
- Vermeidungsverhalten wie Verweigerung der Mitarbeit, der Hausaufgaben oder letztendlich des Schulbesuchs.

Entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung fremdsprachigen Handelns ist aber die Bereitschaft zum Erlernen einer Sprache.

Die Gestaltung eines Englischunterrichts, in dem auch Schüler mit Förderbedarf im Lernen Freude am Erwerb der Fremdsprache haben und individuelle Lernfortschritte angebahnt werden, gewinnt somit an Bedeutung.

Das folgende Material enthält exemplarisch Anregungen für die Lernbereiche Hör-/Hör-Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben sowie die sprachlichen Mittel. Der Lernbereich Sprachmittlung findet keine explizite Berücksichtigung.

Wie kann Englischunterricht unter Aspekten der Förderung von Schülern mit Förderbedarf im Lernen gestaltet werden?

Wie alle schulischen Lernprozesse so erfolgt auch der Erwerb der Fremdsprache immer im Kontext von Lehrer-Schüler-Beziehungen. „Kinder und Jugendliche müssen begleitet werden – und zwar durch `Beziehung`, also von Interesse, Nachfragen, Ansporn und Forderung, auch von Kritik, aber ebenso von Anteilnahme, Hilfe und Ermutigung. Anspruch und Zuwendung sind ... erstrangige Stimuli für die Motivationssysteme des Kindes.“¹⁶ Gute Beziehungen zwischen den am Lernprozess Beteiligten sind also grundlegend für das Lernen. Im Umkehrschluss wird Lernfortschritt durch belastete Beziehungen behindert.

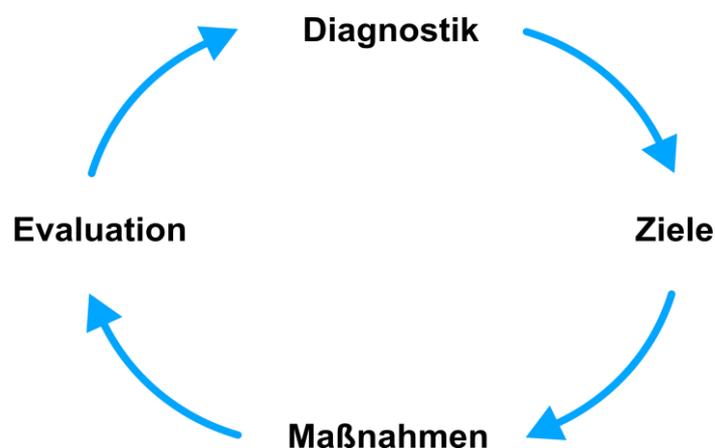
Im Wissen um die Bedeutung von Bindungen sollten Lehrende diese bewusst positiv gestalten. Dies gelingt über die Körpersprache ebenso wie beispielsweise über Gespräche zum Beziehungsaufbau und –erhalt. Solche Gespräche können in vielfältigen Situationen gesucht werden, z. B. in Pausen. Deren Inhalte sollten sich nicht ausschließlich auf das Fach beziehen, sondern v. a. zum Ausdruck bringen, dass der Schüler gesehen und anerkannt wird. Auch im Kontext inklusiven Englischunterrichts gilt: „Wertschätzung ist der einzige Weg, die guten Eigenschaften anderer zum Vorschein zu bringen.“¹⁷

Die Förderung von Schülern mit Förderbedarf im Lernen erfolgt im Englischunterricht auf der Grundlage des nachfolgend abgebildeten Förderkreislaufs. Er stellt ein Schema dar, das unterrichtliches Handeln in vier Bereiche gliedert:

- Diagnose,
- Ziele,
- Maßnahmen und
- Evaluation.

Sie stehen untereinander in vielfältigen Wechselbeziehungen, die im Förderkreislauf reduziert dargestellt werden. Anliegen ist es, zu verdeutlichen, dass didaktisch-methodische Maßnahmen nicht isoliert zu Lernerfolgen führen. Die Förderung aller Schüler im Englischunterricht erfordert die Diagnostik der verschiedenen Lernvoraussetzungen, das Ableiten realistischer Lernziele sowie begleitend das Evaluieren und Reflektieren aller Unterrichtsprozesse.

Der dargestellte Förderkreislauf nimmt Bezug auf ein Handlungsmodell, welches auf Miller/Galanter/Pribram zurückgeht¹⁸.



¹⁶Bauer, Joachim: Lob der Schule, S.41, Heyne Verlag, München 2008.

¹⁷www.sri-chinmoy-weisheiten-sprueche.net/category/themen/wertschätzung_01.06.2017.

¹⁸Nach: Brodbeck, Matthias: Vereinfachtes Handlungsmodell.

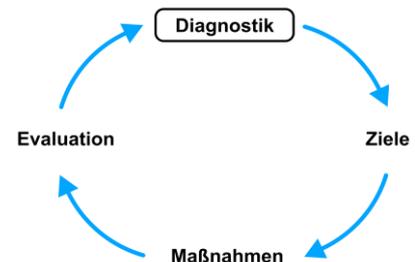
www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail, 31.03.2017.

Auf Grundlage des abgebildeten Modells können Prozesse beim Erlernen der Fremdsprache gezielter unter dem Aspekt der Förderung gestaltet werden.

Begriffsklärung:

Diagnostik

Der Begriff der pädagogischen Diagnostik meint die Ermittlung des gegenwärtigen Entwicklungsstands eines Schülers im schulischen Kontext und somit das Feststellen "der Zone der aktuellen Leistung"¹⁹. „Passend ist ein Unterricht dann, wenn die gestellten Anforderungen in einem Bereich liegen, der oberhalb des aktuellen Wissensstands liegt, aber auch nicht zu weit davon entfernt.“²⁰



Aus den Mitteln der Diagnostik, z. B. Kompetenztests, Analyse von Schülerarbeiten, Gespräche, Einsicht in die Schülerakte, soll hier die Beobachtung hervorgehoben werden. Sie findet im Unterrichtsalltag kontinuierlich Anwendung. Eine professionelle Beobachtung ist wertungsfrei. Sie bietet das Potenzial, Schüler mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen in ihrem Entwicklungsstand zu sehen und anzunehmen. Ausgangs- und Bezugspunkt sollen in diesem Prozess die Stärken des Kindes sein. Diesen Anspruch umzusetzen ist eine große Herausforderung für pädagogisches Handeln.

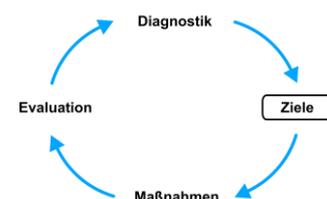
Bei Schülern mit Förderbedarf im Lernen wird häufig ein Entwicklungsstand angenommen, der sich an der Altersgruppe orientiert. Entwicklungsschritte – im Lernen ebenso wie im Verhalten – werden als selbstverständlich vorausgesetzt, obwohl sie im individuellen Fall noch nicht vollzogen wurden. Betreffende Schüler werden damit – meist unbewusst – in ihrer Persönlichkeit abgewertet und nicht neutral beobachtet bzw. angenommen.

Im Folgenden wird eine Auswahl von Fragen aufgelistet, die eine wertungsfreie Beobachtung der Schüler unterstützen können:

- Wie ist die Einstellung zum Fach Englisch?
- Wie hoch ist die Lernmotivation?
- Wie groß ist die Konzentrationsspanne, z. B. 5 – 10 Minuten?
- Wie ist das Arbeitstempo?
- Gelingt es, die Arbeitsmittel zu ordnen, z. B. Arbeitsblätter einzuheften?
- Gelingt die räumliche Orientierung, z. B. auf einem A4-Blatt?
- Gelingt es, um Hilfe zu bitten bzw. Hilfe anzunehmen?

Ziele

Aus den Ergebnissen der Diagnostik sind realistische Ziele abzuleiten, die der Zone der nächsten Entwicklung entsprechen. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit für Lernerfolge und die Motivation auf Seiten der Lernenden und Lehrenden. Lehrplanziele rücken erst dann in den Fokus, wenn sie in der Zone der nächsten Entwicklung realisierbar sind.

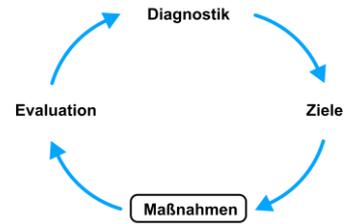


¹⁹Thüringer Schulportal: Instrumente und Methoden zur Förderung individuellen Lernens. Zugriff am 1. August 2017

²⁰Vock, Miriam; Gronostaj, Anna: Umgang mit Heterogenität in der Schule, Netzwerk- Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2017.

Maßnahmen

Auf der Grundlage der Diagnostik sind didaktisch-methodische Maßnahmen abzuleiten, die Lernerfolg befördern. Im Folgenden finden sich Anregungen für den Unterricht, welche – auch fächerübergreifend – von Bedeutung sind:



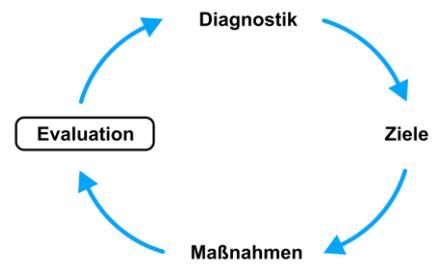
- persönliche Zuwendung, wie
 - wertschätzende Haltung
 - Einsatz nonverbaler Mittel wie Mimik, Gestik, Blickkontakt
 - Interesse an der Persönlichkeit des Schülers
- Lob für Bemühungen und erwünschtes Verhalten, wie
 - Aufmerksamkeit
 - Beteiligung am Unterricht
 - saubere Arbeitsweise
- Bewusstmachen auch kleiner Lernfortschritte durch positives Feedback
- Eingehen auf verlangsamtes Arbeitstempo z. B. durch
 - Schaffen von Zeitfenstern, um sich gedanklich auf die folgende Aufgabe bzw. das folgende Thema einstellen zu können
 - Gewähren längerer Arbeitszeit
 - Kürzen des Aufgabenumfangs sowohl im Unterricht als auch bei Hausaufgaben
- Konzentrationsaufbau und -erhalt, z. B. durch
 - Einplanen von – auch kurzen – Entspannungsphasen (Trinkpause, Klopfmassage, Atemübungen, Braingym, Dehnungsübungen, Einsetzen einer Klangschale etc.)
 - häufigen Methodenwechsel
 - Reduzieren ablenkender Sinnesreize
- stark strukturierte, wiederkehrende Abläufe/Rituale zur Schaffung von Sicherheit und Orientierung für die Schüler
- Anschaulichkeit als durchgehendes Prinzip, z. B. durch Visualisierung
- übersichtliche Strukturierung des Tafelbildes in sauberer Schrift
- optische Differenzierung, z. B. durch Signalfarben
- Betonung der Mündlichkeit als Grundlage eines kommunikativen Englischunterrichts und damit Ermöglichung der Teilhabe der Schüler
- Aufgabekultur, die sicherstellt, dass alle Schüler den Arbeitsauftrag erfüllen können durch z. B.
 - differenzierte Aufgabenstellungen
 - transparente Ziele bezüglich der Arbeitsergebnisse
 - Verwendung vertrauter, zielführender Operatoren
 - Aufgliedern komplexer Aufgaben in mehrere Arbeitsschritte
 - kurze, eindeutige Aufgabenstellungen
 - Vorgabe eines Lösungsbeispiels
 - Formulierung bzw. Klärung des Arbeitsauftrags ggf. auf Deutsch
- Hilfe zur Kompensation geringerer Merkfähigkeit, z. B. durch
 - Konzentration des Lernangebots auf für die Schüler bedeutsame bzw. interessante Lerninhalte
 - Ansprache mehrerer Sinne besonders in Einführungsphasen
 - häufige Wiederholungen zur Festigung
- positiver Umgang mit Fehlern²¹

²¹vgl. Hessischer Bildungsserver:

<http://elc.bildung.hessen.de/repository/fortbildung/pdo/englisch/inhalt/grundlagen/index.html>. 8. August 2017.

Evaluation

Die Phase der Evaluation versteht sich prozessbegleitend. Sie erfordert die Fähigkeit der Lehrenden, den eigenen Unterricht zu betrachten und mit dem gewonnenen Abstand zu reflektieren. Pädagogisches Handeln wird eingeschätzt in Bezug auf Beobachtungsgewohnheiten und Zielsetzungen, um dann Maßnahmen entsprechend zu überdenken und ggf. zu präzisieren.



Einige Fragen zur Reflexion des eigenen Englischunterrichts könnten lauten:

- Warum haben bestimmte Schüler besonders erfolgreich am Lernprozess teilgenommen?
- Warum haben sich einzelne Schüler aus dem Lernprozess zurückgezogen?
- Habe ich meine Schüler über- oder unterschätzt, z. B. bezüglich ihrer Wortschatzkenntnisse?
- War die Aufgabengestaltung den Bedürfnissen der Schüler angemessen?
- Habe ich Lernfortschritte der Schüler beobachten können?
- Habe ich lernförderliches Feedback gegeben?

Parallel dazu werden Schüler nach und nach an Methoden der Selbstreflexion herangeführt und übernehmen damit schrittweise mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen.

Mit der Evaluation des Unterrichts sind eine erneute Diagnostik, Überarbeitung der Ziele und Anpassung der Maßnahmen verbunden. Ein weiterer Kreislauf der Förderung wird eingeleitet. Das beschriebene Modell wird im Folgenden auf die verschiedenen Lernbereiche angewandt.

4.1 Lernbereich Hör-/Hör-Sehverstehen

Dem Hör-/Hör-Sehverstehen kommt eine Schlüsselfunktion für fremdsprachige Kommunikation zu. Entsprechend sollte diesem Lernbereich regelmäßig Raum im Englischunterricht gegeben werden. Dabei spielt das sprachliche Vorbild des Lehrers, z. B. in Bezug auf Aussprache sowie die Verwendung sprachlicher und pragmatischer Mittel eine entscheidende Rolle. Die Lehrersprache sollte laut, deutlich und angemessen im Tempo sein. Darüber hinaus bieten sich zahlreiche Quellen, u. a. auditive und audio-visuelle Materialien, Datenbank kompetenztest.de, Radio/TV bzw. Internet an.

Die Entwicklung des Hörverstehens sollte möglichst oft in Kombination mit bildlicher Darstellung erfolgen. Schüler mit Förderbedarf im Lernen haben häufig frustrierende Erfahrungen im Umgang mit Hörtexten gemacht. Sie haben erlebt, dass sie diese nicht oder nur teilweise verstehen, und wenden sich in vergleichbaren Situationen vom Lernprozess ab. Gerade für jene Schüler ist es vorteilhaft, Hör- und Sehverstehen zu verbinden, da auf diese Art und Weise verschiedene Sinne den Rezeptionsprozess gleichzeitig unterstützen.

Für das erfolgreiche Hör-/Hör-Sehverstehen ist die innere Einstellung, also das Hören- und Sehenwollen, ausschlaggebend. Jeder Lernerfolg ist abhängig davon, wie gut Schüler – in diesem Fall für Hören und Sehen– motiviert werden können.

Als rezeptive Fertigkeit ist das Hör-/Hör-Sehverstehen Ergebnis komplexer kognitiver Vorgänge. Die Kenntnis der zusammenhängend ablaufenden mentalen Prozesse ermöglicht das gezielte Üben von Teilkompetenzen. Beispielhaft sei hier das Erkennen der Parameter einer Sprechsituation genannt, ohne die ein Verstehen nicht möglich ist, z. B. Personen, Ort, Zeit, Sprech Anlass (vgl. Haß, S. 46ff)²².

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen beschreibt vier grundlegende Absichten:

- „... global verstehen (erfahren, was insgesamt gemeint ist);
- selektiv verstehen (eine ganz bestimmte Information erhalten);
- detailliert verstehen (das Gesprochene in allen Einzelheiten verstehen);
- Schlussfolgerungen ziehen können usw.“²³

Diese vier Intentionen bieten Raum für Differenzierung, sodass für jeden Schüler Lernerfolg im Hör-/Hör-Sehverstehen möglich wird.

4.1.1 Diagnostik und abgeleitete Ziele

Im Rahmen der Diagnostik wird festgestellt, welchen Entwicklungsstand der Schüler bezüglich seiner Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz erreicht hat. Aus diesen Beobachtungen können individuelle Lernziele für ihn abgeleitet werden. Nachfolgende Auflistungen bieten eine Auswahl möglicher Beobachtungskriterien an.

Sachkompetenz:

- Verfügen über Vorwissen zu dem anstehenden Thema
- Verstehen thematischen Grundwortschatzes
- Verstehen wiederkehrender Bedeutungseinheiten (chunks)
- Verstehen von Detailinformationen (z. B. Namen, Orte, Zahlen)

²²Haß, F., Kieweg, W.: I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten, Klett Verlag, 2012.

²³Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Verlag, 2001, S. 74.

- Verstehen der Parameter eines Monologs/Dialogs/Polylogs (Wer spricht mit wem worüber, wann und wo, aus welchem Anlass und mit welcher Absicht?)²⁴
- Verstehen von wiederkehrenden Arbeitsanweisungen

Methodenkompetenz:

- Einnehmen einer aktiven Erwartungshaltung
- bewusste Wahrnehmung textexterner Hinweise als Verstehenshilfen, z. B. Geräusche oder Stimmlagen zur Erfassung der Situation
- Entschlüsseln von Gefühlsbotschaften anhand prosodischer Merkmale
- Entwickeln einer bildlichen Vorstellung zur Hörsituation
- Kompensieren von Verstehensproblemen
- Anfertigen von Gedächtnishilfen (z. B. Notizzettel)

Selbst- und Sozialkompetenz:

- Bemühen um eine positive Hörhaltung, motiviertes Zuhören
- Halten und Erhöhen der persönlichen Konzentrationsspanne
- positiver Umgang mit Verstehensproblemen durch fortgesetztes konzentriertes Zuhören
- Einstellen auf verschiedene Sprecher

4.1.2 Maßnahmen

Allgemeine Maßnahmen:

- Anbieten zahlreicher und regelmäßiger Hör-/Hör-Sehübungen inklusive vorbereitender Komponentenübungen, z. B. zur Lautdifferenzierung
- Beachten der Progression, d. h. von kurzen zu längeren, von einfachen zu komplexeren Sequenzen
- mehrmaliges Hören/Sehen eines Textes mit differenzierenden Aufgaben
- Heranführen an höhere Sprechgeschwindigkeiten (Präsentation entsprechender Texte mit oder ohne Aufgabe zur Entwicklung des aufmerksamen Zuhörens)
- Auffordern zu entspanntem und konzentriertem Hören/Sehen auch bei Verstehensproblemen, z. B. indem Schüler
 - sich auf bekannte Wörter konzentrieren
 - Unverstandenes übergehen oder erraten
 - sich angesichts möglicher Fehler in ihren Äußerungen zum Hör-/Hör-Sehtext mutig und risikobereit zeigen
- Planen der Hör-/Hör-Seh- und Schreibaufgaben nacheinander, um Zeit für die Erfüllung von Schreibaufgaben einzuräumen
- Loben des aktiven Zuhörens über eine individuelle Konzentrationsspanne unabhängig vom Ergebnis
- Befähigen zum individuellen Note-Taking, z. B. auf Notizzettel (Strukturhilfe, Ermutigen zu individuellen Abkürzungen, Zeichen etc.)
- ...

Phase des Pre-listening:

- Motivieren durch geschickte Themenwahl und ansprechende Inhalte (aus dem Lebensumfeld, humorvoll, überraschend)
- Fragen zu Erwartungen zum Hör-/Hör-Sehtext

²⁴Haß, F., Kieweg, W.: ebenda, S.62.

- Reaktivieren des Vorwissens zu dem anstehenden Thema, z. B. im Unterrichtsgespräch oder paarweise
- Anregen einer bildlichen Vorstellung der Situation des Hörtextes
- Anbahnen eines persönlichen Bezugs durch offene Fragen zum Thema
- Visualisierung als Verstehenshilfe, z. B. durch Gegenstände, Modelle, Abbildungen
- Wiederholen und Erweitern thematischen Grundwortschatzes, z. B. als Mindmap
- Klärung unbekannter Lexik und Aussprache
- Sicherstellen des Verständnisses der Arbeitsanweisungen
- Zulassen von Äußerungen auf Deutsch
- ...

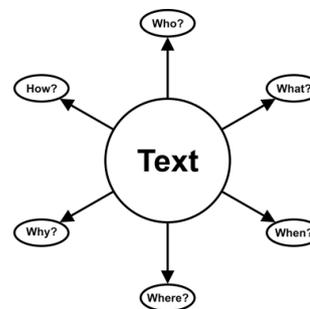
Phase des While-listening:

- einfache Aufgabenstellungen, z. B.
 - *How many people are talking?*
 - *Are there any words that you know? Which?*
 - *Which of these five words can you hear? (Auswahl vorgegeben)*
- Lenkung der Wahrnehmung auf textexterne Elemente (wie z. B. Geräusche, prosodische Merkmale) und Deutung (z. B. Geräusche erraten, Stimmungen verstehen)
- Fördern des Einstellens auf verschiedene Sprecher
- Minimieren der Schreibanteile
- ...

Phase des Post-listening:

- Anbahnen des Verständnisses wiederkehrender Gesprächsparameter²⁵, z. B. mit Hilfe einer vorgegebenen Tabelle oder Mindmap zur weiteren Bearbeitung (Anhang 1).

Who?	
What?	
When?	
Where?	
Why?	
How?	



- Fragen nach Detailinformationen, z. B. Namen, Orte, Zahlen, ggf. unter Zuhilfenahme von
 - Tabelle mit Teilinformationen
 - Mindmap mit Platzhaltern
 - Lösungsauswahl
 - Lückentext
 - Anfangsbuchstaben
- Reflektieren der Arbeitstechnik „Anfertigen von Notizen zum Hörtext“
- Minimieren der Schreibanteile
- Zulassen von Äußerungen auf Deutsch
- Austauschen und Ergänzen der Notizen (Partner- oder Gruppenarbeit)
- Verknüpfen des Gehörten mit der eigenen Lebensrealität
- Wiederaufgreifen in anderen Zusammenhängen, z. B. durch gegenständlich-praktisches Handeln im Rollenspiel (vgl. Haß, S. 52)

²⁵ebenda, S. 62

4.1.3 Beispiel

Hörtext "Party Preparations"

Der Schüler versteht das Gespräch zweier Mädchen, die eine Einkaufsliste in Vorbereitung einer Party erstellen. Er wiederholt und erweitert Wortschatz zum Thema "Food and Drinks".

Tapescript (Anhang 2):

- Girl 1: So, tomorrow is our party. We should make a shopping list.
Girl 2: Okay. What should we prepare? I could make fruit salad.
Girl 1: What do we need for it?
Girl 2: Usually just some apples, bananas and oranges.
Girl 1: We could make it special by adding some more fruits.
Girl 2: That's a good idea. How about some strawberries and mangoes?
Girl 1: Mhm, yummy. Should we add some lemon and nuts?
Girl 2: Yeah, that's good. Okay. So we need one lemon, two oranges, two apples, two bananas, one mango, a packet of strawberries.
Girl 1: And nuts. Don't forget the nuts.
Girl 2: Yeah. Okay. One bag of nuts. Anything else?
Girl 1: Oh, not for the fruit salad, but maybe some sweets and crisps.
Girl 2: Okay. Sweets, crisps.
Girl 1: Any drinks?
Girl 2: Yeah. Lemonade, cola, ice tea, water, juice.
Girl 1: I think that's too much. Maybe just two and some water. We can mix the two then.
Girl 2: Okay, two bottles of orange juice, two bottles of apple juice and four bottles of water.
Girl 1: Should we buy some milk shakes?
Girl 2: That's a good idea. What will we need?
Girl 1: Well, I think milk, fruit, sugar and ice cream
Girl 2: Oh, we need some ice cream, anyway. One big carton of vanilla, one big carton of chocolate ice cream and some fruit from the fruit salad and sugar, but mum has some sugar. And two cartons of milk?
Girl 1: Yes, that should be enough.
Girl 2: Okay, two cartons of milk.
Girl 1: Let's go shopping then.
Girl 2: Don't forget your money and bags.²⁶

Im Folgenden werden einige Maßnahmen für die drei Phasen des Hörens zur Auswahl empfohlen.

Phase des Pre-Listening:

- Motivieren/Aufschließen für das Thema, z. B. Brainstorming zu "Party"
- sprachliche Vorentlastung durch Wiederholung/Erweiterung des Wortschatzes zum Thema "Food and drinks", z. B. durch ABC-Liste (differenzierend evtl. vorgegebene Wörter einordnen lassen)
- Ordnen des Wortschatzes z. B. nach "Food" bzw. "Drinks" (Mindmap, Tabelle)
- Visualisierung durch Originale/Modelle/Fotos/Flashcards/Wortkarten
- Sicherstellen des Verständnisses der Arbeitsanweisungen

²⁶<https://www.schulportal.sachsen.de/tadb/suche.php?menuid=784>, 12.01.2018

Phase des While-Listening:

Hierbei steht immer auch das aufmerksame Zuhören im Fokus. Dafür erhält der Schüler unabhängig vom Hörverständnis unmittelbar positives Feedback.

Ein persönlicher Notizzettel empfiehlt sich. Er kann zur Unterstützung für Aufzeichnungen in dieser Phase bereitgelegt und in den verschiedenen Hördurchgängen benutzt bzw. vervollständigt werden.

- erstes Hören:

Mögliche Fragen zur Auswahl (Anhang 1 – Gesprächsparameter):

- How many people are talking?
- Who is talking?
- What's on tomorrow?
- What do you think where the girls are? (hilft dem Schüler, sich die Situation vorzustellen)

- zweites/drittes Hören:

- vorab Visualisierung von Wörtern zum Thema "Food and Drink", an die sich der Schüler bereits nach dem ersten Hören erinnert; ggf. auf Notizzettel mitschreiben bzw. Einkaufsliste schon anlegen
- What's on the girls' shopping list?
 - ⇒ Fokus neben aufmerksamem Zuhören auf Verstehen weiterer Details und Anfertigen/Ergänzen der Notizen
 - ⇒ Lösen des Aufgabenblatts (Anhang 3)
 - ⇒ Fokus für lernstärkere Schüler auf Listening for gist bzw. implications

Phase des Post-Listening:

- Lesen bzw. Ausdenken eines Rezepts für einen Obstsalat oder Milchshake (evtl. Musterrezept als Impuls)
- Gestaltung des Rezepts
- Herstellen eines Salats oder Shakes
- Wiederholung/Erweiterung der Mengenangaben (Visualisierung durch verschiedene Verpackungen, Auffinden der Mengenangaben im Tapescript oder in einem Rezept)
- Erstellen eines Einkaufszettels in Vorbereitung einer Party (differenzierend, auch analog zum Lösungsbeispiel dieser Aufgabe)
- Schreiben und Gestalten einer Partyeinladung (differenzierend Struktur bzw. Beispiel vorgeben oder nur Gestalten eines Beispiels)
- Rollenspiel analog dem Hörtext (differenzierend Bereitstellen des Tapescripts zum Lesen in Rollen oder Rollenspiel in der Muttersprache zulassen, Anhang 2)
- Transfer auf den eigenen Alltag im Unterrichtsgespräch: Austausch eigener Erfahrungen beim Planen einer Party, Sammeln von Tipps zur Vorbereitung einer Party
- keine Textarbeit im unmittelbaren Anschluss, dafür kurze Entspannungsphase und Methodenwechsel

4.2 Lernbereich Leseverstehen

Die Beherrschung der Kulturtechnik Lesen ist heute mehr denn je eine wesentliche Grundlage für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und für erfolgreiches lebenslanges Lernen. „Wer sinnerfassend lesen kann, Texte versteht und richtig nützt, wird sein berufliches und privates Leben erfolgreich und erfüllend gestalten können.“²⁷

Für Schüler mit Förderbedarf im Lernen stellt Lesen eine große Herausforderung dar. Ursachen liegen u. a. in weniger umfassendem Allgemeinwissen ebenso wie eingeschränktem Wortschatz (nach: Didaktische Handreichung Modul B. Allgemeine Erläuterungen zu VERA, S. 26).²⁸In diesem Kontext kommt der Entwicklung der Freude am Lesen eine besondere Bedeutung zu.

Beim Leseverstehen laufen höchst komplexe kognitive Vorgänge ab, welche die Bereiche Lesetechnik, Informationsentnahme, -verarbeitung und -weitergabe umfassen.

Der lesende Blick bewegt sich nicht von Buchstabe zu Buchstabe, sondern er erfolgt in Sprüngen. Gute Leser erfassen in einem solchen Sprung bis zu 30 Buchstaben. Schwache Leser erreichen diese Spanne nicht. Damit ist der gesamte Lesevorgang stark verlangsamt (vgl. Hass, F. S.76f). Häufig gibt es bereits beim Erfassen auf Wortebene große Probleme. Diese setzen sich auf Satz- und Textebene fort. So bleiben vollständige Sätze in Aufbau und Bedeutung oft unverstanden und folglich auch der Text als Ganzes.

Nicht nur die Technik des Lesevorgangs an sich, sondern vor allem die Verarbeitung des gelesenen Textes ist sehr anspruchsvoll. Hierzu gehören z. B. das Erschließen, Verarbeiten und Werten von Detailinformationen und wesentlichen Aussagen.

4.2.1 Diagnostik und abgeleitete Ziele

Im Rahmen der Diagnostik wird festgestellt, welchen Entwicklungsstand der Schüler bezüglich seiner Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz erreicht hat. Aus diesen Beobachtungen können individuelle Lernziele für ihn abgeleitet werden. Nachfolgende Auflistungen bieten eine Auswahl möglicher Beobachtungskriterien an.

Sachkompetenz:

- selbstständiges Lesen z. B. auf der Ebene von Buchstaben, Silben, Wörtern, ...
- Verstehen thematischen Grundwortschatzes
- Benennen des Hauptthemas eines Textes
- Erkennen und Unterscheiden von Textsorten
- Verstehen der Kernaussage/des wesentlichen Inhalts (globales Lesen)
- Verstehen von Einzelinformationen, z. B. Jahreszahlen, Namen, Orte, Mengen (selektives Lesen)
- Verstehen bedeutsamer Details (detailliertes Lesen)

Methodenkompetenz:

- Aufbauen einer inhaltlichen Erwartungshaltung
- Nutzen textexterner Verstehenshilfen, z. B. Bilder
- Erschließen unbekannter Lexik mit Hilfe eines Nachschlagewerks

²⁷ https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Polytechnische_Schule/Dateien/Deutsch/Lesen_koennen_-_Lernen_koennen/Bedeutung_des_Lesens.pdf, 29.06.2017.

²⁸ Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen: Vergleichsarbeiten, 8. Jahrgangsstufe (VERA-8), Englisch- Didaktische Handreichung, Modul B, 2016.

- selbstständiges Nutzen von vorhandenen Inventaren, z. B. Vokabelheften oder Mindmaps
- Anwenden von Arbeitstechniken, z. B. Unterstreichen, (farbiges) Markieren, Anfertigen von Randnotizen

Selbst- und Sozialkompetenz:

- Einnahme einer positiven Lesehaltung
- Lesen mit eigener Motivation
- Halten der Konzentration entsprechend der Aufgabe bzw. zunächst für eine individuell zu erweiternde Zeitspanne
- Weiterarbeiten trotz Verstehensproblemen
- Anwenden eigener Lösungsstrategien, wie z. B. nochmaliges Lesen der Textstelle
- Bereitschaft zur Zusammenarbeit
- Bitten um Hilfe in angemessener Weise, wenn eigene Strategien erschöpft sind

4.2.2 Maßnahmen

Allgemeine Maßnahmen:

- Auswahl des Texts
Um lernschwache Schüler zum Lesen zu motivieren, kommt der Textauswahl eine besondere Bedeutung zu. Texte mit persönlich bedeutsamem Inhalt fördern den Lernprozess. Lehrende sollten dies sowohl bei der Wahl der Gegenstände, im Umfang der Texte/Textteile als auch im Angebot der Textsorten beachten. Ein Thema kann durch verschiedene Textsorten repräsentiert werden, z. B. „Haustiere“ durch einen Artikel, eine Email oder ein Poster. Andererseits kann die Funktion einer bestimmten Textsorte an unterschiedlichen Themen erarbeitet werden, z. B. Mindmaps zu Verkehrsmitteln, Lebensmitteln, Hobbies. Die Vielfalt der Angebote ermöglicht individuelle Zugänge zu verschiedenen Lerngegenständen, indem Schüler für sich bedeutsame Texte auswählen.
- Vorbereitung des Arbeitsblatts
Nur auf ihrem eigenen Arbeitsblatt haben Schüler die Möglichkeit, sich individuell mit dem Text auseinanderzusetzen, also wirklich mit einem Text zu arbeiten. Sie können beispielsweise Randbemerkungen notieren, Textstellen markieren, Wörter unterstreichen oder nach ihrer Vorstellung das Blatt aufgabengemäß gestalten. Um dies optimal zu ermöglichen, empfehlen sich folgende Maßnahmen zur besseren Orientierung und Lesbarkeit (vgl. Anhänge 4, 19 und 20):
 - Reduktion gestalterischer Elemente auf das Wesentliche
 - Textpräsentation in zwei Spalten
 - Einteilung des Texts in Abschnitte
 - Nummerierung der Textabschnitte
 - Trennung von Textteilen durch Rahmen
 - Beschränken auf eine Seite
 - Vergrößerung des Zeilenabstandes
 - linksbündige Ausrichtung
 - Wahl einer gut lesbaren Schriftart und -größe, z. B. Century Gothic Standard
 - Platz für eigene Gestaltung
 - Einfügen breiter Ränder

Wie in der Alltags- und Berufswelt sollte das stille sinnentnehmende Lesen im Unterricht im Fokus stehen. In den drei Phasen der Lesearbeit, dem Pre-, While- und Post-Reading, ist

gelegentlich auf die deutsche Sprache zurückzugreifen, um das Verständnis des Inhalts zu sichern.

Um das Leseverstehen über verschiedene Sinneskanäle zu unterstützen, bieten sich unterstützende Maßnahmen, wie z. B. Bilder, CDs, Videos, Gegenstände oder Realia begleitend für alle Phasen des Lesens an.

Schüler werden – nicht nur in Lesephasen – auch zum ratenden Erschließen von Wortschatz sowie zum Vergleich mit der Muttersprache ermutigt, um echte kommunikative Situationen zu meistern. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, einen positiven Umgang mit Fehlern zu pflegen, um Sprachhemmungen abzubauen.

Entsprechend ihres individuellen Lernstils werden Schüler bestärkt, Arbeitsblätter auf individuelle Weise zu bearbeiten.

Einige ausgewählte lernunterstützende Maßnahmen empfehlen sich für die verschiedenen Lesephasen:

Phase des Pre-Reading:

- Aufbauen einer Erwartungshaltung
- Aktivieren von ausgewähltem Wortschatz zum Thema, z. B. in einer Mindmap
- Aktivieren des Vorwissens zum Thema
 - offene Fragestellung, z. B. *"What do you already know about ...?"*
 - paarweise kurz zu dem Thema austauschen

Phase des While-Reading:

- Lesen des gesamten Texts und Entwickeln von Vorstellungen über den Inhalt
- Lesen mit (leistungsstärkerem) Partner und Austausch über den Inhalt
- Spekulieren über den Inhalt, z. B. mit Bildern oder Gegenständen
- Vervollständigen von Satzanfängen
- Übersetzen der Überschrift/Teilüberschriften
- Anstellen von Vermutungen über den Wahrheitsgehalt von Behauptungen
- Anwenden von Arbeitstechniken wie Unterstreichen, (farbiges) Markieren, Anfertigen von Randnotizen
- Weiterlesen auch bei unbekanntem Wortschatz (z. B. erraten, nicht beachten)
- Abdecken (noch) nicht benötigter Textteile mit leerem, evtl. farbigem Blatt zur Förderung der Wahrnehmung und Konzentration

Phase des Post-Reading:

- Formulieren einer Überschrift
- Zuordnen von Zwischenüberschriften und Aussagen zu Textabschnitten
- Auffinden von englischen Sinneinheiten im Text gemäß einer vorgegebenen deutschen Liste (sortiert/unsortiert nach Vorkommen im Text)
- Vervollständigen von Satzanfängen
- lautes Lesen mit Lernpartner als Sprachvorbild (Aussprachetraining)
- Erstellen einer ABC-Liste mit Wörtern aus dem Text (fehlerfreies Abschreiben üben, evtl. Ergänzen deutscher Entsprechungen)
- Prüfen von (deutschen) Aussagen über den Text auf Wahrheitsgehalt
- Bearbeiten offener Aufgabenstellungen
- ausgehend vom Text Wortfelder zusammenstellen und erweitern (Mindmap, Listen)
- Ausgestalten des Textes, z. B. Illustrieren
- gegenständlich-praktisches Handeln, z. B. Schneiden, Kleben, Basteln, ...
- Recherchieren (ggf. angeleitet) zu Themen des Texts mit offener Fragestellung, z. B. *"Find more information about ..."*

4.2.3 Beispiele

Textbeispiel 1: Fun Facts for Kids about Hippos

Der Schüler liest einen Text der Niveaustufe A2. Er versteht dessen Inhalt bzw. Teile des Inhalts entsprechend seines Lernstands.

Originaltext:

(Formatierte Version unter Beachtung der Hinweise aus 4.2.2 im Anhang 4)

Fun Facts for Kids about Hippos

Where are hippos born?

A hippo baby (called a "calf") is born on land or in water. It is protected by the mother, not only from crocodiles and lions but from hippo bulls that may try to attack them in the water.

Bild: Michael Schnell; find-das-bild.de



What do hippos love?

Hippos love water and they spend most of the day in it to stay cool. The hippo can even breathe, see, and hear while its body is under water because its nose, ears, and eyes are on the top of its head.

Do hippos swim better than people?

Yes, they are excellent swimmers and can hold their breath for five minutes. Hippos can walk under water along the bottoms of rivers and lakes.

Hungry hippos

Hippos are vegetarians. At night, they come out of the water and feed off the grass.

Are hippos dangerous?

Although, hippos are vegetarians they are still one of the most dangerous animals in the world. Once on land, hippos can run very fast, much faster than people normally can. When a hippo yawns it is not tired but shows its teeth to frighten other animals.²⁹

Das Verstehen des Textinhalts steht im Vordergrund. Daher ist es auch zulässig, Deutsch in die Unterrichtssprache einzubinden bzw. deutschsprachige Beiträge der Schüler mit Förderbedarf im Lernen zuzulassen.

Ideen für die Phase des Pre-Reading:

- Tier-Bingo: "Find someone in the class who has seen/touched a ..." (Anhang 5)
- Anfertigen einer ABC-Liste (Anhänge 6 und 7)

²⁹TMBWK: Kompetenztest für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 6 an Regelschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Förderzentren mit dem Bildungsgang der Regelschule; Fach Englisch Teil 1- Hör- und Leseverstehen (Schuljahr 2009/2010) Task 11

- Verwenden eines Bildimpulses als Redeanlass, z. B. Foto eines Flusspferds
 - *Name the parts of the hippo body.*
 - *Describe the picture.*
 - *Speculate: Who do you think has taken this photo? Why?*
- Nutzen von Vorwissen im Unterrichtsgespräch:
 - *What do you already know about hippos?*
 - *What do you think they eat?*
 - *Where do you think they live?*
- Spekulieren über den Inhalt, z. B. anhand der Teilüberschriften bzw. von Vermutungen (Anhang 8)

Ideen für die Phase des While-Reading:

- Lesen des gesamten Texts (auch sehr gut als paarweises Arbeiten geeignet)
- Beantworten von Fragen, z. B. *What do you learn about hippos in the text?*
- Formulieren weiterer Fragen (für leistungsstarke Schüler)
- Erkennen von Wörtern und/oder Redewendungen, Markieren und Abschreiben (Anhänge 9 - 11)
- Überprüfen von Aussagen auf deren Wahrheitsgehalt, evtl. Korrektur der Falschaussagen (Anhänge 12 - 14)
 - Angebot kurzer, eindeutiger Aussagen mit variierendem Schwierigkeitsgrad; d.h. auch Aufnahme leichter Beispiele, die Lernerfolg für alle Schüler garantieren
 - Präsentieren der Aussagen sortiert oder unsortiert entsprechend ihres Vorkommens im Text (Differenzierungsmöglichkeit)
 - Verwenden von Schlüsselwörtern des Texts in allen Aussagen
 - Mögliches Differenzieren der Aussagen:
 - auf Deutsch vorgeben
 - auf Englisch vorgeben
 - auf Englisch formulieren lassen
 - Nummerieren der Aussagen analog zum Text als differenzierende Orientierungshilfe

Ideen für die Phase des Post-Reading:

- Finden einer Überschrift für den gesamten Text
- Illustrieren des Texts (Anhang 15)
- paarweises Sprechen über Flusspferde ohne Textvorlage.
- Sprachmittlung (Anhänge 16 – 18)
- Schreiben einer Liste mit vegetarischen Lebensmitteln
- Durchführen von Internetrecherchen (ggf. Vorgabe von Quellen) zu Flusspferden oder anderen Wildtieren
- Vorstellen eines anderen Wildtiers
- Zubereiten einer vegetarischen Speise/Mahlzeit
- Durchführen eines Wettbewerbs, z. B.: *A hippo can hold its breath for 5 minutes. How long can you? Stop the time. Make a ranking list.*

Textbeispiel 2: Cool job: Firefighter

Der Schüler liest einen Text der Niveaustufe A2. Er versteht dessen Inhalt bzw. Teile des Inhalts entsprechend seines Lernstands.

Originaltext:

(Formatierte Version unter Beachtung der Hinweise aus 4.2.2 in den Anhängen 19 und 20)

Cool job: Firefighter

On Saturday nights, A.J. Coster doesn't get a lot of sleep. Usually three or four times a night, a loud bell rings, a red light goes off, and he has to jump out of his bed. That's because he's a weekend volunteer firefighter in Northern Virginia. During the week, he lives at home with his mom, dad, and sister, and does his main job: going to high school. Coster is 18 years old.

"I always wanted to be a firefighter," he says.

A hard-working student, he managed to go to high school, do his homework, and fit in 160 hours of firefighting class on top of it all.

Fighting fires is dangerous work. After some time Coster was allowed to work inside burning buildings. He wears firefighting boots, fire pants, a hood to protect his neck and head, a helmet, a mask and gloves.

"Teamwork is important," he says. "It's the whole team that puts the fire out."



© Fxquadro / fotolia.com

Firefighters feel great about helping people."

Coster's plan is to become a flight medic on a helicopter.³⁰

Remember, call 911 if you smell smoke or see a fire.

Im Folgenden werden einige Maßnahmen für die drei Phasen des Lesens zur Auswahl empfohlen.

Ideen für die Phase des Pre-Reading:

- Aktivieren von Vorwissen zum Thema "Freiwillige Feuerwehr" anhand z. B. des Bildes oder eines Utensils der Feuerwehr
- Spekulieren über den Inhalt
- Einflechten lenkender Fragen in das hinführende Unterrichtsgespräch, wie z. B.:
 - Wie wird ein Feueralarm ausgelöst in Deutschland/GB/USA?
 - Welche Zeichen signalisieren Feueralarm?
 - Ist Feuerwehrfrau/-mann ein Vollzeitjob?
 - Wie schützen sich Feuerwehrleute selbst vor dem Feuer?
- Wortschatz:
 - Wortfeld "*clothes*" aktivieren (auch in Post-Reading-Phase sinnvoll)
 - Vokabelvorentlastung, entsprechend der gewählten Aufgabenstellung umfassend bis sparsam, z. B.

³⁰<http://kids.nationalgeographic.com/Stories/PeoplePlaces/Firefighter>, 01.06.2017

Vokabeln	Schwierigkeitsgrad		
	I	II	III
<i>jump</i>	x	x	
<i>volunteer</i>	x	x	x
<i>hard-working</i>	x		
<i>hour</i>	x	x	
<i>class</i>	x		
<i>dangerous</i>	x	x	
<i>burn</i>	x	x	x
<i>building</i>	x	x	
<i>important</i>	x	x	
<i>great</i>	x		
<i>smell</i>	x	x	

- gegebenes Vokabular für späteres Arbeiten ggf. im Text sichtbar machen (z. B. Fußnoten, Unterstreichung)
- von dem gegebenen Vokabular ausgehend spekulieren über den zu erwartenden Inhalt

Ideen für die Phase des While-Reading:

- Lesen des gesamten Texts
- Bewusstmachen vorhandener Hilfen, z. B. Wörterbücher, Vokabellisten, individuelle Arbeit am Text mit Randbemerkungen, Markieren, Arbeit mit Partner
- Stellen offener Aufgaben, z. B.
 - *What is the text about?*
 - *What do you understand?*
- Markieren aller bekannten (hoher Unterstützungsbedarf) bzw. unbekannt (geringer Unterstützungsbedarf) Wörter im Text
- Übersetzen vorgegebener Wörter/Wortgruppenentsprechend des Lernstands (Anhänge 21 und 22)
- Prüfen von Aussagen auf deren Wahrheitsgehalt, evtl. Korrektur der Falschaussagen
 - Präsentation der Aussagen sortiert oder unsortiert entsprechend ihres Vorkommens im Text (Differenzierungsmöglichkeit)
 - Verwendung von Schlüsselwörtern des Texts in allen Aussagen
 - Mögliche Differenzierung der Aussagen:
 - auf Deutsch vorgeben
 - auf Englisch vorgeben
 - auf Englisch formulieren lassen

Ideen für die Phase des Post-Reading:

- Austauschen über den Inhalt entsprechend der differenzierenden Aufgabenstellungen
 - *What have you understood?* - Was hast du verstanden?
 - *What words have you understood?* - Welche Wörter hast du verstanden?
 - für leistungsstarke Schüler: Rekonstruieren des Texts aus vorgegebenen Stichworten
- Gemeinsames Üben lauten Lesens (heterogene Leistungsgruppen)
- Führen eines Interviews mit differenzierenden Vorgaben (Fragen auf Englisch/Deutsch)
- Schreiben eines Profils für einen anderen Beruf
- Reaktivieren des Wortfeldes "*clothes*"
- Üben des Notrufs im Rollenspiel
- Beschreiben/Üben des Fluchtwegs

4.3 Lernbereich Sprechen

In allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens dominiert die mündliche Kommunikation. Der Kompetenzentwicklung in den Lernbereichen Hör-/Hör-Sehverstehen und Sprechen muss deshalb ein entsprechend großer Raum eingeräumt werden (vgl. DESI-Studie).³¹

Im Unterschied zum Lese- und Hör-/Hör-Sehverstehen mit primär rezeptivem Charakter handelt es sich beim Sprechen um eine produktive sprachliche Kompetenz. Die Entstehung einer sprachlichen Äußerung ist ein höchst komplexer mentaler Ablauf – von der Wahrnehmung des Sprechanlasses bis hin zur Artikulation sowie der Verarbeitung des darauf folgenden Feedbacks (vgl. Haß, S.63f).

Mündliche Kommunikation vollzieht sich monologisch, dialogisch oder polylogisch. Situationsadäquat und sprachlich angemessen zu agieren und zu reagieren ist auch in der Muttersprache kompliziert. Sprechhemmungen oder fehlende abrufbare Redemittel schränken sprachliche Reaktionen ein oder verhindern sie ganz. Deshalb kommt der intensiven Arbeit an der Befähigung zur monologischen und dialogischen Kommunikation eine große Bedeutung zu.

4.3.1 Diagnostik und abgeleitete Ziele

Im Rahmen der Diagnostik wird festgestellt, welchen Entwicklungsstand der Schüler bezüglich seiner Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz erreicht hat. Aus diesen Beobachtungen können individuelle Lernziele für ihn abgeleitet werden. Nachfolgende Auflistungen bieten eine Auswahl möglicher Beobachtungskriterien an.

Sachkompetenz:

- deutliches Artikulieren einzelner Wörter und Wendungen aus dem Grundwortschatz zu vertrauten Themen
- korrekte Bildung der Laute, z. B. [dʒ], [tʃ], [θ], [ð]
- Verfügen über aktiven Wortschatz in individuellem Umfang
- Anwenden grundlegender Textsortenkenntnisse, z. B. Aufbau eines Gesprächs, einer Präsentation
- Vorlesen/Singen eines geübten Texts
- auswendiges Vortragen eines Reims/Gedichts/... je nach Merkfähigkeit
- zusammenhängendes Sprechen zu einem vertrauten Thema, z. B. 3 – 4 einfache Sätze zu einem Bildposter
- lautes Lesen, Auswendiglernen und Vortragen eines kurzen Dialogs als Rollenspiel
- Teilnehmen an Gesprächen mit nichtsprachlichen bzw. elementaren sprachlichen Mitteln

Methodenkompetenz:

- bewusstes, aktives Zuhören als Grundlage des Sprechens
- Nachsprechen und Auswendiglernen in individuellem Umfang
- Einprägen thematischen Wortschatzes, von Wortgruppen und Wendungen der Alltagssprache
- Entwickeln einer Vorstellung zum Thema
- Vortragen eines Monologs/Dialogs/Polylogs nach einem vorgegebenen Beispiel
- bewusstes Einsetzen der eigenen Körpersprache

³¹Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main 2006

- Nutzen von Hilfsmitteln, z. B. Wortkarten, Stichpunkte, Vokabelheft

Selbst- und Sozialkompetenz:

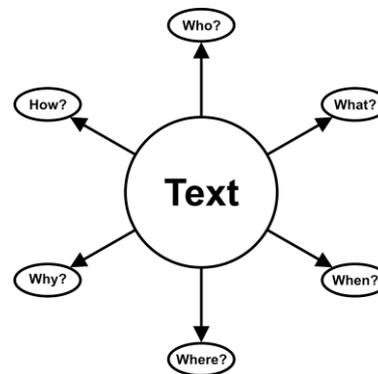
- Überwinden von Sprechangst, z. B. Gespräche initiieren, Nachfragen (englisch oder deutsch)
- Mut zu Fehlern
- angemessenes Auftreten vor Zuhörern und im Gespräch
- Reagieren auf Kommunikationspartner (nonverbal, verbal)
- deutliches Sprechen in situationsangepasster Lautstärke

4.3.2 Maßnahmen

Einige ausgewählte lernunterstützende Maßnahmen empfehlen sich:

- Anbahnen des Verständnisses wiederkehrender Gesprächsparameter, z. B. mit Hilfe einer vorgegebenen Tabelle oder Mindmap zur weiteren Bearbeitung (Anhang 1)

Who?	
What?	
When?	
Where?	
Why?	
How?	



- Sprechzeit der Schüler im Unterricht erhöhen, z. B. fester Bestandteil in möglichst vielen Stunden, viele Wiederholungen des Gesprochenen, paarweises Üben, Partnerwechsel
- Sprachhemmungen abbauen oder verhindern z. B. durch
 - Schaffen eines sprechförderlichen, bestärkenden Lernraums ohne Bewertung
 - Wahl persönlich bedeutsamer Themen
- Fokus auf Verständlichkeit mit hoher Toleranz gegenüber Fehlern, keine bis sparsame Kritik (Verständlichkeit vor Korrektheit)
- Beispieltexthe hörend oder lesend erarbeiten
- sprachliche Vereinfachung, z. B.
 - Verwendung von hochfrequenten grammatischen Formen
 - Intonationsfragen zulassen: *You? Tea?* (statt: *Would you like a cup of tea?*)
- Absicherung der Verfügbarkeit von Redemitteln, z. B. durch Verwendung von Lernkarten (Anhänge 33, 34) und regelmäßiges Wiederholen (picture dictation, Survey-Verfahren ...)

Phase des Pre-Speaking:

- Schaffen einer Erwartungshaltung/Vorstellung vom Gesprächsinhalt, z. B. mit Hilfe von Geräuschen, Überschriften
- Üben der Aussprache, auch unter Verwendung zahlreicher Hörbeispiele
- mimisches Darstellen von Gefühlen beim Sprechen
- Nutzen vielfältiger, relevanter Redeanlässe, z. B. Vorbereitung eines Schulfestes, Entscheidung für ein Geburtstagsgeschenk, ...
- visuelles Unterstützen, z. B. durch Gegenstände, Fotos, Bilder
- Verdeutlichen der Funktion des Texts

- Nutzen wiederkehrender Bausteine zur Produktion einfacher Texte, z. B.
 - Begrüßung, Verabschiedung
 - Datum, Uhrzeit
 - Unterrichtssprache
- Nachempfinden realer Situationen, z. B. durch emotionale Beteiligung, Humor, Mitgefühl

Phase des While-Speaking:

- Anbieten von Dialogen auf Deutsch als differentes Lernziel (Fokus auf kommunikatives Handeln in der Muttersprache)
- Fördern lauten, betonten Vorlesens
- Vorgeben eines Beispiels mit optisch hervorgehobenen, individuell veränderbaren Textteilen
- Visualisieren als lernunterstützende Maßnahme, z. B. Flow-Chart, Mindmap
- Fördern des Sprechens durch Auswendiglernen, z. B. einer Gesprächsrolle, einer Präsentation
- Nutzen von Redekarten oder anderer Formen des Scaffolding

Phase des Post-Speaking

- Stellen von Fragen zum Monolog/Dialog/Polylog
- Reflektieren des Sprechens, z. B. über Selbsteinschätzung oder Feedback der Schüler

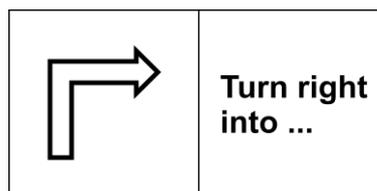
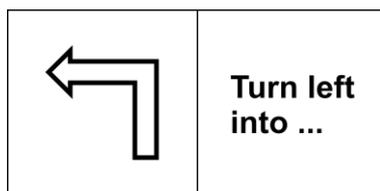
4.3.3 Beispiel

Thema: Wegbeschreibung

Der Schüler versteht eine Wegbeschreibung (siehe Hörverstehen) und beschreibt selbst einen Weg (monologisch bzw. dialogisch).

Zur Erarbeitung und Festigung sprachlicher Strukturen bieten sich einfache vergrößerte Schemata von Stadtplänen an, welche (auch per Hand) schnell zu erstellen sind (Anhänge 23 - 25). Diese vereinfachten Stadtpläne können zum Einsatz kommen, sobald Straßennamen (nach Vorgabe oder frei erdacht) eingetragen sind. Darüber hinaus eröffnen sich gestalterische Möglichkeiten, die zu Kreativität anregen.

Viele Schüler sind unsicher in ihrer Raum-Lage-Wahrnehmung und verwechseln rechts und links. Sie können unterstützend 2 kleine Lernkarten mit Richtungspfeilen (Vorderseite) und passender Wendung (Rückseite) benutzen, welche auch auf die Stadtpläne aufgelegt werden können.



(Anhang 26)

Folgende differenzierende Aufgaben steigen in ihrem Anforderungsniveau und bieten Möglichkeiten für alle Schüler am Thema zu arbeiten:

- paarweises Üben der drei Wendungen "*Turn left.*", "*Turn right.*" und "*Go straight on.*" durch den Raum laufend
- Lesen eines vorgegebenen Dialogs mit typischen Merkmalen einer Wegbeschreibung (Anhang 27) und Nachstellen auf dem Stadtplan (Anhang 23) mit Spielfiguren, Radierer o. ä.;
- hörendes Verstehen einer mündlichen Wegbeschreibung und Nachvollziehen auf dem Stadtplan mit Finger, Stift o. a.
- Erstellen neuer Dialoge analog eines vorgegebenen Beispiels mit Hilfe hervorgehobener, veränderbarer Textbausteine (Anhang 27)
- Erstellen und Üben frei erdachter Wegbeschreibungen mit vorgegebenen Redemitteln (Anhang 28)
- spontane Wegbeschreibungen unter Verwendung möglichst vieler bekannter Redemittel; Ermutigung zur kreativen Fortsetzung des Gesprächs

4.4 Lernbereich Schreiben

Produktives Schreiben hat als fremdsprachliche Kompetenz, z. B. beim Knüpfen und Aufrechterhalten persönlicher Kontakte über soziale Netzwerke, eine wichtige Funktion. Es stellt für viele Schüler bereits in der Muttersprache eine große Herausforderung dar und ist in der Fremdsprache ungleich schwieriger. Eine produktive Anwendung der Sprache in Form eines Fließtextes wird schrittweise angebahnt. Sie kann erst dann Ziel sein, wenn sie dem Entwicklungsstand der Schüler entspricht. Diese sollen längerfristig in die Lage versetzt werden, Textgenres zu unterscheiden, ihre Regelmäßigkeit zu erkennen und diese in der Textproduktion anzuwenden. Als Schreibanlässe sind dafür konkrete Inhalte mit funktionalem Bezug zur Erlebniswelt der Schüler zu bevorzugen.

Der Motivation kommt eine besondere Bedeutung zu.

Wie im Lernbereich Sprechen benötigen Schüler kontinuierliche und vielfältige Unterstützung. Hierzu zählen z. B.

- das Erschließen der Relevanz des Themas für die eigene Person,
- das Aktivieren und Erweitern notwendigen Weltwissens,
- das Erkennen und Anwenden der Regelmäßigkeit von Textgenres, z. B. Email, Einkaufsliste, sowie
- das Bereitstellen themenspezifischer sprachlicher Mittel.

Der Fokus liegt in den Klassenstufen 5 und 6 auf reproduktivem Schreiben. Damit werden sprachliche Mittel gefestigt, Kompetenzen entwickelt (z. B. das Erstellen von Lernhilfen) und methodische Wechsel herbeigeführt (z. B. zum Erhalt der Motivation und Konzentration). Für Schüler mit Förderbedarf im Lernen kommt dem Schreiben – auch fächerübergreifend – vor allem als Arbeits- und Mnemotechnik große Bedeutung zu.

4.4.1 Diagnostik und abgeleitete Ziele

Im Rahmen der Diagnostik wird festgestellt, welchen Entwicklungsstand der Schüler bezüglich seiner Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz erreicht hat. Aus diesen Beobachtungen können individuelle Lernziele für ihn abgeleitet werden. Nachfolgende Auflistungen bieten eine Auswahl möglicher Kriterien an.

Sachkompetenz:

- selbstständiges Aufschreiben ganzheitlich erfasster Wörter
- fehlerfreies Abschreiben von Sätzen und kurzen Texten
- orthografisch richtiges Schreiben einfacher, häufig wiederkehrender Wörter

Methodenkompetenz:

- selbstständiger und sorgfältiger Umgang mit den Schreibmaterialien (Hefter, Block, Kopien, Federmappe)
- übersichtliches Einteilen bzw. Strukturieren des Schreibplatzes zur besseren Raum-Lage-Orientierung, z. B. auf einer A4-Seite
- Schreiben in gut lesbarer Handschrift
- Vervollständigen vorstrukturierter Texte, z. B. Mindmaps
- Führen eines Vokabelhefts, welches für das weitere Lernen benutzt werden kann

Selbst- und Sozialkompetenz:

- selbstständiges Bereithalten der Schreibmaterialien
- Bemühen beim Schreiben, z. B. um ein lesbares Schriftbild, um saubere Darstellung
- Halten und Erhöhen der persönlichen Konzentrationsspanne

4.4.2 Maßnahmen

Einige ausgewählte lernunterstützende Maßnahmen empfehlen sich:

- Vorgeben der zu schreibenden Wörter, Sätze, kurzen Texte
- Erleichtern der optischen Differenzierung (Wahrnehmung) und Unterstützung des deutlichen und fehlerfreien Abschreibens durch Anpassen der Schriftgröße
- Hervorheben von Schreibweisen, welche vom Lautbild abweichen, z. B. meat - beat - heat - dream
- Vermeiden diktiertter Schreibanteile
- Schaffen von Orientierung auf dem Blatt und Sicherheit beim Schreiben durch lenkende Vorgaben:
 - Strukturvorgaben, z. B. begonnene Mindmap mit Platzhaltern, Kästchen zum Ausfüllen
 - Vorgabe von Schreibanteilen, z. B. Lückentext mit genügend Schreibplatz auch für größere Schriften, Anfangsbuchstaben, Lösungen zur Wahl
- deutliche Reduktion des Schreibumfangs im Unterricht und bei Hausaufgaben

4.4.3 Beispiel

Mindmapping zum Thema "*Food and drinks*"

Der Schüler schreibt Wörter orthografisch richtig (ab), indem er sie in einer Mindmap systematisiert (siehe auch Lernbereich Sprachliche Mittel).

Das Beispiel bekräftigt die Bedeutung des Schreibens als Arbeits- und Mnemotechnik für Schüler mit Förderbedarf im Lernen im Sinne des richtigen Abschreibens. Beim Mindmapping ist ggf. auch Hilfe für das Finden geeigneter Oberbegriffe nötig, sollte ein Schüler diese nicht selbstständig abstrahieren können.

Folgende differenzierende Aufgaben unter dem Gesichtspunkt des Schreibens steigen in ihrem Anforderungsniveau und bieten Möglichkeiten für alle Schüler am Thema zu arbeiten:

- Übertragen der Mindmap ins Deutsche (Nutzen als Lernhilfe), evtl. mit Strukturvorgabe zur besseren Raum-Lage-Orientierung auf dem Blatt (Anhang 29)
- Abschreiben einer vorgegebenen Mindmap, ggf. mit 1 - 2 inhaltlichen (nicht sprachlichen) Fehlern, welche vor dem Abschreiben zu finden sind (Anhang 30)
- Vervollständigen einer Mindmap unter Vorgabe eines Rasters mit Oberbegriffen und ungeordneter Wortsammlung; Vormarkieren der Wörter mit verschiedenen Farben entsprechend eingetragener Oberbegriffe (Anhang 31)
- Vervollständigen einer Mindmap auf Grundlage eines leeren Rasters sowie unsortierten Wortmaterials aus Ober- und Unterbegriffen (Anhang 32)
- Vervollständigen einer Mindmap mit Vorgabe einiger weniger zu verwendender Wörter
- selbstständiges Erstellen einer Mindmap unter Verwendung verschiedener Quellen (z. B. Hefter, Vokabelheft, Lehrbuch, Wörterbuch, Internet, Lernposter)

4.5 Sprachliche Mittel

Zu den sprachlichen Mitteln, die den mündlichen und schriftlichen Gebrauch einer Sprache ermöglichen, gehören die Bereiche Phonologie, Orthografie, Wortschatz und Grammatik. Die kurze Darstellung beleuchtet die Bedeutsamkeit der einzelnen sprachlichen Mittel vor dem Hintergrund der Niveaustufen A1 und A2 (elementare Sprachverwendung) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Elementare Sprachverwendung heißt Verständigen auf einfache Art in Kontexten mit unmittelbarer Bedeutung. Die Kommunikation auf dieser Stufe ist einfacher und direkter Austausch von Informationen über geläufige Inhalte, erfolgt fast ausschließlich mündlich und bewegt sich immer auf konkret anschaulicher Ebene.³²

Welche Schlussfolgerungen ergeben sich für eine differenzierende Arbeit an den sprachlichen Mitteln?

Phonologie:

Das Lernen durch Imitieren und der damit verbundene Zugang zum Klangbild der Sprache über das Gefühl sind erfolgversprechend. Ergänzend können Regelkenntnisse an Beispielen vermittelt werden.

Orthografie:

In Alltagssituationen erfolgt Kommunikation überwiegend mündlich.

Im Rahmen des Schreibens hat Orthografie vor allem Bedeutung für Arbeits- und Mnemotechniken, z. B. beim Übertragen vorgegebener Wörter in einen Lückentext bzw. beim Abschreiben des Tafelbildes.

Wenn ein Schüler in der Muttersprache noch überwiegend lautgetreu schreibt, wird er die Verschriftlichung englischer Wörter nicht korrekt aus dem Klangbild ableiten können. Um allen Schülern zu ermöglichen, Schreibanteile des Unterrichts erfolgreich zu bewältigen, empfiehlt es sich, Schreibanteile nicht zu diktieren, sondern zum Abschreiben vorzugeben. Dabei sollen Wörter nicht Buchstabe für Buchstabe übertragen, sondern zunehmend als Ganzes memoriert werden.

Grammatik:

Grammatik beschreibt Morphologie und Syntax einer Sprache in abstrakter Form. Häufig bleiben grammatische Inhalte für Schüler mit Förderbedarf im Lernen zunächst bedeutungslos. Es empfiehlt sich eine konsequente Ausrichtung der Lerninhalte an Alltagssituationen, da grammatische Phänomene nur mit praktischem Bezug vermittelbar sind. Sie können als lexikalische Einheiten angeboten werden.

Wortschatz:

Lexikalische Kenntnisse sind Grundlage für jede fremdsprachige Kommunikation. Der Lehrplan orientiert ausdrücklich auf den Erwerb eines funktionalen, also zweckmäßigen, Wortschatzes. Interessen der Schüler werden bei der Auswahl thematisiert und einbezogen. Außerdem wird der zu vermittelnde Lexikumfang relativiert: "Beim produktiven Wortschatz liegt der Schwerpunkt nicht auf der Anzahl der gelernten Wörter, sondern in ihrem sicheren und möglichst multiplen und variablen Gebrauch."³³

³²vgl. Europarat- Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Verlag Langenscheidt, 2001, S. 34.

³³Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses, Englisch, 2011, S.61.

Die Arbeit am Wortschatz ist abhängig von den individuellen Voraussetzungen der Schüler. Zwei Punkte seien besonders hervorgehoben:

- Voraussetzungen in der Muttersprache:

Bei der Vermittlung des Wortschatzes in der Fremdsprache wird auf den Voraussetzungen der Muttersprache aufgebaut. Hauptsächlich umfasst der aktive Wortschatz Wörter und Wendungen der Umgangssprache. Trotzdem erschließen sich viele Bedeutungen alltäglicher Wörter nicht oder nur teilweise. Begriffe mit abstraktem Inhalt bleiben unverstanden und ungenutzt. Es wird auf Wörter mit konkretem Inhalt – vorrangig aus dem Alltagswortschatz – zurückgegriffen. Die Wortwahl ist oft einfach und abwechslungsarm, Kommunikation erfolgt in Einwortsätzen. Erwartungen an den Gebrauch des englischen Wortschatzes müssen dem Rechnung tragen.

- individuelle Merkfähigkeit:

Die Merkfähigkeit ist Voraussetzung für die Aneignung eines individuellen Wortschatzes. Häufig besteht in diesem Bereich erheblicher Förderbedarf.

4.5.1 Diagnostik und abgeleitete Ziele

Im Rahmen der Diagnostik wird festgestellt, welchen Entwicklungsstand der Schüler bezüglich seiner Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz erreicht hat. Aus diesen Beobachtungen können individuelle Lernziele für ihn abgeleitet werden. Nachfolgende Auflistungen bieten eine Auswahl möglicher Beobachtungskriterien an.

Sachkompetenz:

- Verfügen über einen individuell zu erweiternden Wortschatz
- Verfügen über feste, wiederkehrende Alltagswendungen, z. B. *"Excuse me, please."*; *"You're welcome."*, *"I'm from ..."*

Methodenkompetenz:

- aufmerksames Zuhören und Auf-den-Mund-Schauen beim Vorsprechen
- verständliches Nachsprechen/Imitieren der Intonation
- Führen eines Merkheftes, z. B. Vokabelheft, Phrasebook o. ä.
- fehlerfreies, leserliches Abschreiben
- Vervollständigen einer vorgefertigten Mindmap
- Nachschlagen unbekannter Wörter im (elektronischen) Wörterbuch
- Nutzen von Gedächtnishilfen, z. B. Lernkarten, Eselsbrücken

Selbst- und Sozialkompetenz:

- regelmäßiges Lernen und Wiederholen von Wörtern und Wendungen
- Lernen zusammen mit anderen Schülern, z. B. gegenseitiges Abhören

4.5.2 Maßnahmen

Einige ausgewählte lernunterstützende Maßnahmen empfehlen sich.

- individuelles Anpassen des Lernumfangs entsprechend der Merkfähigkeit
- Unterstützen und Weiterentwickeln der Merkfähigkeit durch verschiedene Methoden des Vokabellernens und Anwenden von Mnemotechniken:
 - Ansprechen des akustischen Gedächtnisses, z. B. durch lautes Lesen, Nachsprechen
 - Erstellen von Lernkarten
 - regelmäßiges Wiederholen
 - Schaffen eines emotionalen Bezugs (auch z. B. durch übertriebene Intonation, humorvolles Beispiel etc.)
 - Anwenden der Loci-Methode
 - Bauen von Eselsbrücken, z. B. Entwickeln kurioser Vorstellungsbilder
 - Ansprechen des episodischen Gedächtnisses durch Inszenieren (vgl. Haß, S.120)
 - Benutzen verschiedener Schreibfarben, z. B. für Vokabellisten und zum Hervorheben bestimmter grammatischer oder orthografischer Phänomene
 - Einsetzen von Bildern
- Lob für jeden Lernfortschritt, z. B. wenn neu vermittelte oder länger nicht gebrauchte Wörter/Wendungen benutzt werden
- Bewusstmachen von Lernfortschritten
- systematisches Ordnen des Vokabulars, z. B. nach Themen oder Wortfamilien
- Gegenüberstellen des Englischen und Deutschen, z. B. Mindmaps in beiden Sprachen
- Anleiten zum Erstellen von Mindmaps (siehe Beispiel unter 4.4.3)
- Bewusstmachen des praktischen Nutzens für kommunikative Situationen
- Festigung des vorangegangenen Wortschatzes und schrittweises Erweitern
- Aufschreiben der Lexik
 - als Wort,
 - im Kontext einer Wortgruppe oder
 - im Kontext eines sehr kurzen (im Ganzen einzuprägenden) Satzes
- Vermitteln neuen Wortschatzes über verschiedene Lernkanäle (visuell, auditiv, taktil, motorisch/mimisch/gestisch, über Geruch und Geschmack), z. B. Gegenstände zeigen, Früchte probieren, Tätigkeiten vorführen etc.
- Präsentieren des Wortschatzes mit praktischem Bezug, z. B. in einem Alltagsgespräch
- Präsentieren grammatischer Phänomene analog zum Wortschatz in emotional ansprechenden Minidialogen
 - kommunikativer Wert (auch ohne Regelverständnis)
 - handlungsorientiert szenisch spielbar
 - emotionale Beteiligung, z. B. durch lustige/dramatische/absurde Inhalte
 - Fördern sozialen Lernens beim wiederholenden Lesen oder Abfragen
- Besonderheiten bei der Vermittlung grammatischer Inhalte:
 - Setzen des Schwerpunktes auf Inhaltsverständnis
 - Einbetten in Redemittel

4.5.3 Beispiele

Der Schüler festigt und erweitert, die ihm zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel. Im Folgenden werden einige Maßnahmen zur Auswahl empfohlen.

- Labelling pictures
- Mindmapping (Anhänge 29 – 32)
- Arbeit mit Lernkarten

Alternativ zu im Handel erhältlichen Lernkarten können die Schüler ohne großen Aufwand diese auch selbst herstellen. Hierzu benötigt jeder ein unbedrucktes A4-Blatt, welches auf die gewünschte Kartengröße zusammengefaltet wird. Danach werden die entstandenen Felder beschriftet und zerschnitten.

Zu einzelnen Themen können Druckvorlagen erstellt und kopiert werden. Leere Felder bieten Raum für individuelle Beschriftung ("At school"- Anhang 33, "My room"- Anhang 34).

Kann ein Schüler selbstständig noch keine ausreichende Ordnungsstruktur im Umgang mit den Karten finden, benötigt er Hinweise und Kontrolle für eine griffbereite Aufbewahrung.

Einige Vorteile:

- Förderung der Feinmotorik und Ansprache verschiedener Sinne durch Falten, Kleben, Schneiden, Legen
 - Möglichkeit der Visualisierung durch verschiedene Farben für Englisch und Deutsch
 - Möglichkeit des selbstständigen Lernens mit Selbstkontrolle
 - Möglichkeiten sozialen und spielerischen Lernens, z. B. mit einseitig beschriebenen Karten (vor dem Zusammenkleben)
 - Zuordnen (auch auf Zeit möglich)
 - Memory spielen
 - Verwendung als Lernhilfe zur Vorbereitung eines Monologs zum Thema
 - Üben des logischen Textaufbaus (z. B. für einen Monolog), indem Karten in sinnvolle Reihenfolge gebracht und individuell nummeriert werden
 - leichte Einteilung persönlicher Lernportionen durch Variieren der zu lernenden Kartenanzahl
 - Durchführen eines Projekts, indem Fotos oder Bilder den entsprechenden Lernkarten zugeordnet werden (z. B. für ein Plakat zum Thema)
- Angebot grammatischer Themen in ihrer Funktion als Redemittel

Vorschlag eines Merkhafteintrags, der als grammatische Phänomene die Verwendung von Personal- und Possessivpronomen sowie der Personalform der 3. Person Singular im Simple Present aufgreift:

Über ein Mädchen erzählen

This is my friend. Her name is Sara .	Das ist meine Freundin. Ihr Name ist Sara .
She is from Jena.	Sie ist aus Jena.
She has got a cat.	Sie hat eine Katze.
Her hobby is dancing.	Ihr Hobby ist Tanzen.
She likes techno music.	Sie mag Techno.
she	sie
her	ihr, (sie)

Über einen Jungen erzählen

This is my friend. His name is Oliver .	Das ist mein Freund. Sein Name ist Oliver .
He is from Erfurt.	Er ist aus Erfurt.
He has got a hamster.	Er hat einen Hamster.
His hobby is swimming.	Sein Hobby ist Schwimmen.
He likes pizza.	Er mag Pizza.
he	er
his	sein

Literatur- und Quellenverzeichnis

1. Beck, Bärbel und Klieme, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse Band 1. Weinheim: Beltz Pädagogik. 2007.
2. Brodbeck, Matthias: Vereinfachtes Handlungsmodell. www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=5285 (Zugriff am 31.03.2017)
3. Dennison, Paul E. und Gail E.: Brain-Gym. Das Handbuch. VAK Verlags GmbH, Kirchzarten, 2013.
4. DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. DESI-Ergebnisse Band 2. Weinheim: Beltz Pädagogik 2008.
5. Europarat- Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Verlag Langenscheidt, 2001, S.74.
6. Fxquadro / fotolia.com
7. Haß, Frank; Kieweg, Werner: I can make it, Verlag Kallmeyer, 2013.
8. https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Polytechnische_Schule/Dateien/Deutsch/Lesen_koennen_-_Lernen_koennen/Bedeutung_des_Lesens.pdf Zugriff am 29.06.2017.
9. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/making-reading-communicative>
10. Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen: Vergleichsarbeiten, 8. Jahrgangsstufe (VERA-8), Englisch- Didaktische Handreichung, Modul B, 2016.
11. Schnell, Michael: find-das-bild.de
12. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland - Beschluss: Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, 04.03.2010, Berlin.
13. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Lehrplan Englisch, Regelschule, 2011, S.5
14. Thüringer Schulportal: Instrumente und Methoden zur Förderung individuellen Lernens. Zugriff am 1. August 2017.
15. Vock, Miriam; Gronostaj, Anna: Umgang mit Heterogenität in der Schule, Netzwerk-Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2017.
16. www.sri-chinmoy-weisheiten-sprueche.net/category/themen/wertschaetzung_ Zugriff am 01.06.2017