



Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“ im Rahmenlehrplan 1–10 für Berlin und Brandenburg

**Der sonderpädagogische
Förderschwerpunkt „Lernen“
im Rahmenlehrplan 1–10
für Berlin und Brandenburg**

IMPRESSUM

Herausgeber

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Tel.: 03378 209 - 0
Fax: 03378 209 - 149

www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autor und Autoren Anja Beck, Julia Halbing, Gudrun Hansen, Dr. Ursula Mahnke, Daniel Meile

Autorinnen und Autoren der Unterrichtsbeispiele Lisa Berndt, Julia Halbing, Katrin Harwardt, Andreas Hölting, Andrea von Kiedrowski, Pirko Krause, Daniel Meile, Franziska Mulack, Regina Pols, Franziska Stenzel, Leona Velleuer

Redaktion Daniel Meile, Gudrun Hansen, Dr. Silja Haller, Irene Hoppe

Verantwortlich Susanne Wolter

Beratung Thurid Dietmann, Jürgen Heuel, Olaf Schönicke

Gestaltung Christa Penserot

ISBN 978-3-944541-37-2

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); Ludwigsfelde 2017

Soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY 3.0 DE; verbindlicher Lizenztext zu finden unter <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/legalcode>

Inhalt

	Vorbemerkung	7
1	Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“ und der neue Rahmenlehrplan 1–10	9
1.1	Was ist neu?	9
1.2	Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung	16
1.2.1	Sonderpädagogische Diagnostik in der lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung	18
1.2.2	Sonderpädagogische Diagnostik im Förderschwerpunkt „Lernen“	19
1.3	Unterricht und Förderung im Förderschwerpunkt „Lernen“	21
1.4	Das Niveaustufenmodell im Rahmenlehrplan 1–10 und der Förderschwerpunkt „Lernen“	22
1.5	Leistungsbewertung	27
2	Unterrichtsprinzipien in heterogenen Lerngruppen	30
2.1	Aufgabenbezogen	30
2.1.1	Didaktische Reduktion: Konzentration auf das Wesentliche – Vereinfachung des Komplizierten	30
2.1.2	Differenzierende Aufgabenformate: problemorientiert – gestufte Anforderungen	32
2.1.3	Vereinfachte Texte: leichterer Zugang zu Sachinformationen	33
2.2	Lernprozessbezogen	35
2.2.1	Selbststeuerung: Handeln durch Dialog mit sich selbst	35
2.2.2	Lernstrategien: einüben und effektiv einsetzen	37
2.2.3	Kooperative Lernsituationen: Regeln konkret erfahrbar machen	38
2.2.4	Selbstständigkeit: Anleitung zur Wahlfreiheit	40
2.3	Ständige Anpassung der Anforderungen	41
2.4	Zusammenfassung / Differenzierungsmöglichkeiten im Überblick	43
2.5	Exkurse: Unterricht in heterogenen Lerngruppen	43
2.5.1	Lernumgebung	44
2.5.2	Storyline	47
2.5.3	Schülerfirmen	49
2.5.4	Scaffolding	51

3	Unterrichtsbeispiele aus dem Gemeinsamen Unterricht und aus Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“	53
4	Teamarbeit in der Schule	54
4.1	Schulinternes Curriculum – mit dem Fokus auf dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ und dem Förderkonzept der Schule	54
4.2	Förderplanung im Team	57
5	Literatur	59
6	Abbildungsverzeichnis	63
7	Anhang	63

Abkürzungsverzeichnis

FSP Lernen	Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt „Lernen“ (Berlin) bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“ (Brandenburg)
RLP	Rahmenlehrplan
RLP FSP Lernen	Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ (Berlin) bzw. für den Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Allgemeinen Förderschule (Brandenburg)
SchiC	Schulinternes Curriculum

Vorbemerkung

Die vorliegende Handreichung richtet sich zuerst an Sie als Lehrkraft an einer Berliner oder Brandenburger Schule. Sie unterrichten auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“. Dies taten Sie bisher nach einem gesonderten Rahmenlehrplan. Im Gemeinsamen Unterricht mussten Sie dazu zeitgleich verschiedene Rahmenlehrpläne nutzen. Dies ändert sich nun, weil Sie Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogische Förderschwerpunkte mit Ausnahme des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“ ab dem Schuljahr 2017/2018 mithilfe eines gemeinsamen Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1–10 unterrichten werden.

An wen richtet sich die vorliegende Handreichung?

Heute lernen Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ in verschiedenen schulischen Organisationsformen. Diese haben sich in den letzten Jahren gewandelt und werden sich weiter verändern. Eine bedeutsame Veränderung ist die Bestrebung beider Länder, verbesserte Angebote zu unterbreiten, die allen Lernenden die Verwirklichung ihres Rechts auf Bildung im Sinne des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention ermöglichen (vgl. Koalitionsvereinbarung Berlin und Koalitionsvertrag Brandenburg).

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“

In Berlin und Brandenburg wurde dazu unter anderem der Gemeinsame Unterricht ausgebaut. Heute ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ im Gemeinsamen Unterricht in der Bildungsregion im Vergleich zum Anteil derer, die in Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ unterrichtet werden, höher als je zuvor (vgl. z. B. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2016).

Gemeinsamer Unterricht in Berlin und Brandenburg

Neben diesen Entwicklungen werden neue Wege gegangen, um dem Ziel eines inklusiven Schulsystems näher zu kommen. Beide Länder gehen dabei schrittweise vor, sodass es hier zunehmend Veränderungen von Schule und Unterricht gab und geben wird. In Berlin entstanden in den vergangenen Jahren beispielsweise Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ), die Schulen u. a. im Bereich der lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung und in anderen Fragen der inklusiven Schulbildung unterstützen. In Brandenburg wurde das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ erfolgreich abgeschlossen. Das Konzept „Gemeinsames Lernen in der Schule“ schließt daran an.

Neue Wege zur inklusiven Schule

Der neue Rahmenlehrplan 1–10 rückt mit dem Konzept systematisch aufeinander aufbauender Kompetenzen und Niveaustufen die individuelle Förderung der Lernenden stärker ins Blickfeld. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ unterrichten und fördern Sie weiterhin nach einem separaten Rahmenlehrplan.

Der neue Rahmenlehrplan 1–10 und der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“

Ziel der vorliegenden Handreichung ist es, konkret zu veranschaulichen, wie Sie der neue Rahmenlehrplan 1–10 in Ihrer Unterrichtsarbeit und in der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ unterstützen kann. Die Handreichung soll daneben den neuen Rahmenlehrplan 1–10 auf der didaktisch-methodischen Ebene ergänzen, um Ihnen Anregungen für einen erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu geben.

Ziele der Handreichung

Folgendes erwartet Sie

Kapitel 1:

Innovationskerne,
sonderpädagogischer
Förderschwerpunkt „Lernen“,
Niveaustufenmodell,
Leistungsbewertung

Entlang der Innovationskerne des neuen Rahmenlehrplans 1–10 erfahren Sie zunächst mehr über Neuerungen, ihre Möglichkeiten und die damit einhergehenden Herausforderungen.

Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, was die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ ausmacht. Hierzu werden die Gemeinsamkeiten von und Unterschiede zwischen lernprozessbegleitender Diagnostik und Förderung für **alle Schülerinnen und Schüler** und der sonderpädagogischen Diagnostik und Förderung für **Schülerinnen und Schüler insbesondere mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“** dargestellt.

Hieran anknüpfend werden Fragen zum Umgang mit dem Niveaustufenmodell und zur Leistungsbewertung aufgegriffen.

Kapitel 2:

Unterrichtsprinzipien und
Methoden in heterogenen
Lerngruppen

Das zweite Kapitel der Handreichung beschreibt Unterrichtsprinzipien und Methoden in heterogenen Lerngruppen. Diese beziehen sowohl die Kompetenzen und Standards als auch die Themen und Inhalte des Rahmenlehrplans 1–10 mit ein.

Kapitel 3:

Unterrichtsbeispiele

Im dritten Kapitel knüpft die Handreichung mithilfe von Praxisbezügen an die theoretischen Ausführungen der vorangegangenen Kapitel an. Dazu werden Unterrichtsbeispiele im Anhang dargestellt und mit dem Rahmenlehrplan 1–10 verknüpft.

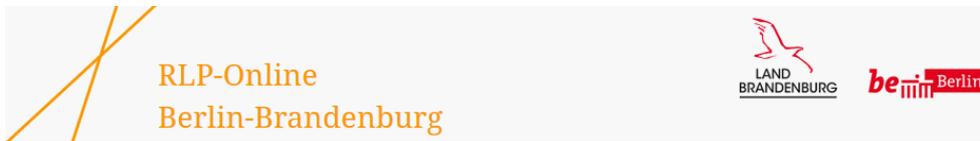
Kapitel 4:

Teamarbeit

Das vierte Kapitel gibt Impulse, wie die Teamarbeit an der Schule durch die Erarbeitung eines schulinternen Curriculums auf Grundlage des Rahmenlehrplans 1–10 und die gemeinsame Förderplanung intensiviert werden können.

An verschiedenen Stellen der Handreichung werden Sie direkt angesprochen. Sie erkennen dies an den gelben Textfeldern. Sie erhalten hier Hinweise zum Weiterlesen, zu Umsetzungsmöglichkeiten oder die Möglichkeit, sich bestimmte Inhalte noch einmal bewusst zu machen.

1 Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“ und der neue Rahmenlehrplan 1–10¹



Das erste Kapitel der Handreichung verfolgt das Ziel, das neue Rahmenlehrplan-Konzept in Beziehung zum Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ zu setzen. Sie werden in den Kapiteln 2, 3 und 4 sowie im Anhang mit praktischen Beispielen zur Unterrichts- und Schulentwicklung verknüpft.

1.1 Was ist neu?

Die Innovationskerne² des RLP 1–10 betreffen auch den FSP Lernen. Dabei ist zu beachten: Es ist nicht alles neu im RLP 1–10 und der Unterricht wird nicht neu erfunden. Er verändert sich unter anderem durch die zunehmend heterogene Zusammensetzung von Lerngruppen. Der RLP 1–10 reagiert auf diese Veränderungen.

Innovationskerne des RLP 1–10

Ganz wesentlich sind die folgenden beiden Innovationskerne:



Standardstufung unter Einbeziehung der Anforderungen des RLP FSP Lernen und Transparenz der Anforderungen

Im bisher gültigen RLP FSP Lernen

Im bisher gültigen RLP FSP Lernen wurden Regelstandards für das Ende der Jahrgangsstufen 4, 6, 8 und 10 dargestellt.

Weil die Standards in Listen für jede Doppeljahrgangsstufe dargestellt wurden, konnte auf den ersten Blick die Entwicklung der Kompetenzen in logischer Abfolge nicht ausreichend nachvollzogen werden, insbesondere dann, wenn die Standardlisten besonders lang erschienen.

Standardlisten und das Nebeneinanderlegen unterschiedlicher Rahmenlehrpläne

Auch war es bisher nicht möglich, in heterogenen, integrativen Lerngruppen die unterschiedlichen Anforderungsniveaus auf einen Blick zu erfassen. Dazu mussten die bisher gültigen RLP nebeneinandergelegt werden (vgl. Abbildung 1).

¹ Sämtliche Abbildungen, die den neuen Rahmenlehrplan 1–10 betreffen (SenBJW/MBJS 2015) unterliegen dem Copyright © des MBJS und der SenBJW 2015 (vgl. Literaturverzeichnis). Unten betrifft dies die Abbildung des gedruckten Rahmenlehrplans 1–10 und die Darstellungen aus dem Rahmenlehrplan Online.

² Zur Einführung des RLP 1–10 wurde auf dem Bildungsserver eine Zusammenstellung seiner Innovationskerne veröffentlicht (vgl. im Literaturverzeichnis: Weitere Angebote auf dem Bildungsserver).

Standards

RLP FSP Lernen Standards 4/6/8/10

RLP GS Standards 4/6

RLP Sek I Standards 7/8, 9/10

bisherige Situation:
z.B. Deutsch

Abbildung 1: Standards in den bisher gültigen Rahmenlehrplänen der Grundschule, der Sekundarstufe I und für den FSP Lernen³

Im neuen RLP 1–10

Bessere Übersichtlichkeit durch eine feinere Ausdifferenzierung der Niveaustufen

Der neue RLP 1–10 stellt Regelstandards auf insgesamt acht Niveaustufen dar: A–H. In der Regel sollen die Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen am Ende der Jahrgangsstufe 10 die Standards der Niveaustufe E erfüllen. Sie haben dann Kompetenzen auf insgesamt fünf der acht möglichen Niveaustufen erworben. Der neue RLP 1–10 bildet also die mögliche Kompetenzentwicklung auf Niveaustufen detaillierter ab als der bisher gültige RLP FSP Lernen.

Entwicklungslogisch aufbauende Darstellung

Der neue RLP 1–10 stellt die Standards systematisch und entwicklungslogisch aufeinander aufbauend dar (vgl. Kapitel 1.4). Doppeljahrgangsstufenbezogene Standardlisten entfallen. Dadurch lässt sich leichter erfassen, welche vorangegangenen bzw. kommenden Anforderungen an die Lernenden gestellt wurden bzw. werden. Diese Darstellung macht es im Unterricht in heterogenen Lerngruppen leichter, unterschiedliche Niveaustufen zu berücksichtigen.

³ Die verwendeten Ausschnitte wurden den bisher gültigen Rahmenlehrplänen der beiden Länder Berlin und Brandenburg entnommen. Diese Werke sind einschließlich aller ihrer Teile urheberrechtlich geschützt. Kein Teil des Werkes darf ohne ausdrückliche Genehmigung der Herausgeber (aktuelle MBJS und SenBJF) in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Dieses Verbot gilt nicht für die nicht gewerbliche Verwendung dieses Werkes für Zwecke der Schule und ihrer Gremien.

Rahmenlehrplan 1–10
z. B. Deutsch A–H

Schulbeginn →

→ **Übergang Gymnasiale Oberstufe**

2.13 Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln – Sprachbewusst handeln	
Wortschatz entwickeln und Redemittel/Textbausteine nutzen	Mehrsprachigkeit reflektieren und nutzen
Die Schülerinnen und Schüler können	
A Redemittel typischer Alltagssituationen (z. B. Einkauf, Arztbesuch) in Rollenspielen verwenden	Wörter des Grundwortschatzes und gebräuchliche Wendungen in verschiedenen Sprachen (Herkunftssprachen, auch Sprachvarietäten und Regionalsprachen) vergleichen
B Wörter des einfachen Grundwortschatzes (1/2) verwenden mit geeigneten Redemitteln/Textbausteinen Fragen und Rückfragen stellen	
C Wörter des erweiterten Grundwortschatzes (3/4) verwenden mit geeigneten Redemitteln/Textbausteinen Zustimmung, Zweifel oder Ablehnung gegenüber Äußerungen anderer signalisieren	Wörter (z. B. Zahlwörter, Operatoren) und Wendungen in verschiedenen Sprachen (Herkunftssprachen, auch Sprachvarietäten und Regionalsprachen) vergleichen und nutzen
D sich mit geeigneten Redemitteln in ein Gespräch einbringen, die eigene Meinung vertreten und begründen	
E mit geeigneten Redemitteln/Textbausteinen den logischen Zusammenhang eigener Überlegungen deutlich machen die Struktur eigener Vorträge und Darlegungen (z. B. Einleitung, Überleitung, Schluss, Fazit) durch geeignete Redemittel/Textbausteine deutlich machen	Wörter und Wendungen in verschiedenen Sprachen (Herkunftssprachen, auch Sprachvarietäten und Regionalsprachen) vergleichen
F verschiedene sprachliche Register unterscheiden mit vielfältigen Redemitteln/Textbausteinen eigene und fremde Intentionen verdeutlichen	die Strukturen verschiedener Sprachen (Herkunftssprachen, auch Sprachvarietäten und Regionalsprachen) unterscheiden (z. B. Satzstellung im Deutschen und Englischen, Wortbildung im Deutschen und Türkischen)
G verschiedene sprachliche Register situationsangemessen nutzen mit vielfältigen Redemitteln/Textbausteinen Vermutungen, Schlussfolgerungen und Einräumungen ausdrücken	
H den Einsatz von Redemitteln/Textbausteinen und sprachlichen Registern in verschiedenen Rede- und Schreibsituationen reflektieren	ausgewählte Erscheinungsformen des Sprachwandels (z. B. Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse) reflektieren

Abbildung 2: Darstellung der Kompetenzentwicklung und Standards im neuen RLP 1–10⁴

Auch das Nebeneinanderlegen verschiedener Pläne entfällt, weil es nun keinen gesonderten RLP FSP Lernen mehr gibt. Ein differenzierter Unterricht lässt sich mithilfe des neuen RLP 1–10 jetzt leichter planen und durchführen.

Weitere Innovationskerne des neuen RLP 1–10:

Fragen und Antworten zum Niveaustufenmodell finden Sie in Kapitel 1.4, Unterrichtsbeispiele, die das neue Niveaustufenmodell nutzen, in Kapitel 3 bzw. im Anhang.

Übergreifende Themen

Im bisher gültigen RLP FSP Lernen

Der bisher gültige RLP FSP Lernen wies Leitthemen aus. Diese hatten die Aufgabe, Anforderungen der Fächer bzw. Lernbereiche zu bündeln. Sie stellten damit eine inhaltliche Orientierung für den Unterricht dar und waren in besonderer Weise geeignet für die fachübergreifende und fächerverbindende Arbeit.

Leitthemen

Die Leitthemen hatten das Ziel, lebenspraktisches und lebensweltorientiertes Wissen übergreifend und handlungsorientiert zu vermitteln. Sie sollten zum kreativen Handeln, zur individuellen als auch gemeinsamen Arbeit, zum selbstgesteuerten und selbstverantwortlichen Lernen anregen.

⁴ Die genutzten Darstellungen aus dem RLP 1–10 unterliegen den Urheberrechtsbestimmungen entsprechend der Fußnote 1.

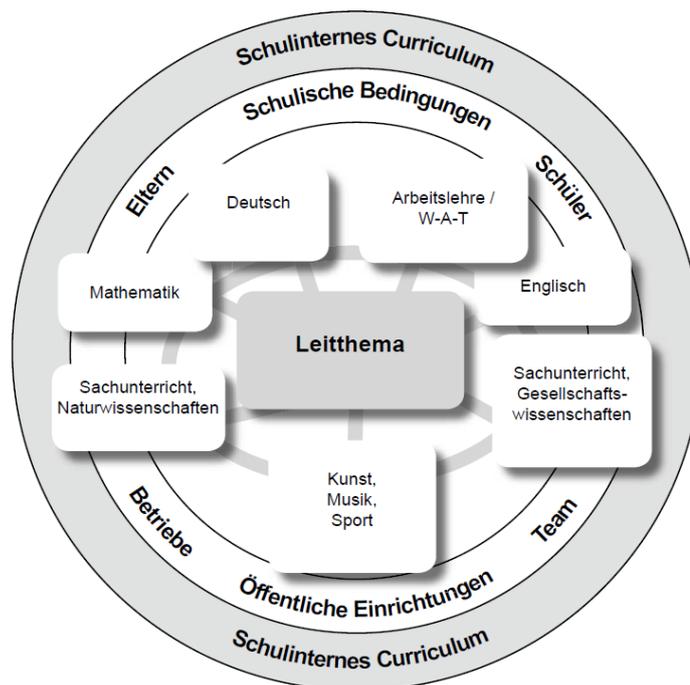


Abbildung 3: Leitthemen im bisher gültigen Rahmenlehrplan FSP Lernen⁵

Im neuen RLP 1–10

Teil B
Fachübergreifende
Kompetenzentwicklung

Die übergreifenden Themen des Teils B im neuen RLP 1–10 nehmen die fachübergreifenden, fächerverbindenden und lebensweltbezogenen Themenfelder als Bezüge auf. Es werden die wesentlichen übergreifenden Themen dargestellt, die die Schülerinnen und Schüler auf die Welt von morgen vorbereiten, die Teil des lebenslangen Lernens sind und die u. a. zu ihrer gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Bildung beitragen (vgl. Innovationskern „Basiscurricula für die Sprachbildung und die Medienbildung“ unten).

Diese Themen werden schulintern in die Fächer integriert und für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen so modelliert und organisiert, dass sie ihrer aktuellen und zukünftigen Lebenswirklichkeit nahekommen.

In den Unterrichtsbeispielen werden Bezüge zu den übergreifenden Themen hergestellt.

⁵ Die genutzte Darstellung unterliegt den Urheberrechtsbestimmungen entsprechend der Fußnote 3.



Anschlussfähigkeit

Im bisher gültigen RLP FSP Lernen

Der bisher gültige RLP FSP Lernen stellte den Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I dar und war anschlussfähig zum weiteren Lernen nach der Jahrgangsstufe 10.

Im neuen RLP 1–10

Der neue RLP 1–10 ist in mehrfacher Weise anschlussfähig. Durch die Niveaustufe A wird im RLP 1–10 nun auch an die Kompetenzen angeknüpft, die Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit mitbringen bzw. in der ersten Zeit entwickeln. Mit der Darstellung aller acht Niveaustufen zeigt der RLP 1–10 zum Ende der Jahrgangsstufe 10 auf, welche weitergehenden Kompetenzen die Lernenden auf Grundlage ihrer individuellen Möglichkeiten entwickeln müssen, um einen anerkannten Bildungsabschluss zu erreichen.

Anschlussfähigkeit und Abschlussorientierung durch flexible Niveaustufendarstellung

In den Kapiteln 1.4 und 1.5 können Sie sich über den Zusammenhang des Niveaustufenmodells / der Leistungsbewertung und der möglichen Abschlüsse für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen informieren.



Basiscurricula für die Sprachbildung und die Medienbildung

Im bisher gültigen RLP FSP Lernen

Bereits der bisher gültige RLP FSP Lernen bildete die Sprachbildung und die Medienbildung als wesentliche Ziele des Unterrichts ab. So wurde in der Darstellung der Grundlagen sonderpädagogischer Förderung Wert auf das sprachliche Handeln gelegt. Daneben war die Medienbildung in den Leitthemen ein Querschnittsthema.

Im neuen RLP 1–10

Die Förderung bildungssprachlicher und medienbezogener Kompetenzen ist nun explizit Bestandteil der Kompetenzentwicklung in allen Fächern. Kompetenzen in diesen Bereichen sind insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen relevant für ihren weiteren Lebensverlauf und ihre Bildungs- und Einstellungschancen auf dem Arbeitsmarkt.

Lebensrelevanz und Arbeitsmarktorientierung

Der Teil B des RLP 1–10 enthält die Basiscurricula für die Sprach- und die Medienbildung mit Standards, die in der Regel am Ende der Grundschule und der Sekundarstufe I von Lernenden ohne den FSP Lernen erreicht werden sollen (Stufen D und G). Die Standards der Basiscurricula sind für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen schulintern anzupassen, weil die Niveaustufen D und G von ihnen meist erst später oder in zehn Schulbesuchsjahren zum Teil gar nicht erreicht werden.

In den Unterrichtsbeispielen werden Bezüge zu den Basiscurricula hergestellt.



Themenauswahl und Themenformulierung

Im bisher gültigen RLP FSP Lernen

Verbindung von Standards und Inhalten

Die Standards des bisher gültigen RLP FSP Lernen waren noch stark inhaltsorientiert. Zwar wurden Themenfelder bereits getrennt von den Standards dargestellt, Inhalte wurden aber in den Standards oft mitformuliert. Dadurch waren einzelne Standards an spezifische Inhalte gebunden, obwohl die Kompetenzen auch mithilfe anderer Inhalte erworben werden können.

Lebensweltbezug

Auch im bisher gültigen RLP FSP Lernen wurde bei der Themenauswahl und -formulierung auf die Lebensbedeutsamkeit Wert gelegt. Dafür wurde eine große Auswahl an möglichen Themen und Inhalten insbesondere durch die Darstellung in den Leitthemen angeboten.

Im neuen RLP 1–10

Trennung von Standards und Inhalten

Im neuen RLP 1–10 werden Themen und Inhalte von den Kompetenzen und Standards stärker getrennt dargestellt. Dies unterstützt einen Unterricht in heterogenen Lerngruppen, der sich am gleichen Inhalt orientieren kann, aber bezüglich der zu entwickelnden Kompetenzen unterschiedlicher Niveaustufen bedient. Konkret bedeutet das: Die Auswahl der Themen und Inhalte wird bestimmt durch den angestrebten Kompetenzerwerb. Auf eine Vorabverknüpfung von Themen/Inhalten und Kompetenzen/Standards verzichtet der neue RLP 1–10 weitgehend.

Lebensweltbezug

Der RLP 1–10 sieht vor, dass die Auswahl der Themen und Inhalte entsprechend der Lebensbedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler erfolgt, vorhandene Neigungen und Interessen aufgegriffen und individuelle Fähigkeiten gefördert werden. In den meisten Fachteilen des RLP 1–10 wird bezogen auf die Auswahl der Themen und Inhalte im Vorwort zum Teil Ähnliches formuliert (hier am Beispiel des Fachteils Sachunterricht):

„Die ausgewiesenen Themenfelder werden für Schülerinnen und Schüler, die wegen einer erheblichen und langandauernden Beeinträchtigung ihres Lern- und Leistungsverhaltens sonderpädagogische Förderung erhalten oder für die sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen festgestellt wurde, schülerbezogen berücksichtigt. Sie werden entsprechend der Lebensbedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler ausgewählt.“ (vgl. Rahmenlehrplan 1–10, Teil C, Sachunterricht, S. 21)

Unterricht am gemeinsamen Gegenstand

Der RLP 1–10 bietet an der Stelle der Verknüpfung von Standards und Inhalten viele Möglichkeiten, die Herausforderung und Potenzial zugleich sein können. Dabei war es schon immer eine Herausforderung, in heterogenen Lerngruppen zum gleichen Inhalt Angebote auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus zu unterbreiten. Lehrkräfte wählen Inhalte in Bezug auf die Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler aus und passen diese in ihrer Komplexität so an, dass ein Unterricht am gemeinsamen Gegenstand ermöglicht wird.

Wie das Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand in der Praxis realisiert werden kann, können Sie einem anschaulichen Beispiel aus dem Berliner Fachbrief Nr. 4 „Mathematik – Grundschule“ (vgl. SenBJW und LISUM 2016, S. 4) entnehmen.

Die Berliner Fachbriefe beinhalten weitere Anmerkungen, Erläuterungen und Differenzierungsmöglichkeiten zur Unterrichtsplanung mit dem neuen RLP 1–10 auch im Hinblick auf heterogene Lerngruppen und den FSP Lernen (vgl. Fachbriefe im Literaturverzeichnis). Diese Fachbriefe können Sie grundsätzlich auch für das Unterrichten im Land Brandenburg nutzen, wobei landesspezifische Unterschiede (z. B. Niveaustufenmodell) berücksichtigt werden müssen.



Gesellschaftswissenschaften 5/6 und Naturwissenschaften 5/6

Im bisher gültigen RLP FSP Lernen

Der bisher gültige RLP FSP Lernen wies Gesellschaftswissenschaften und Naturwissenschaften bereits als Lernbereiche für die Jahrgangsstufen 5–10 aus. Sie wurden und werden in den Schulen mit dem FSP Lernen unterrichtet. Die dahinter liegenden Einzelfächer wurden nicht ausgewiesen.

Im neuen RLP 1–10

Der integrative Charakter der Fächer Gesellschaftswissenschaften 5/6 und Naturwissenschaften 5/6 entspricht den Prinzipien des fachübergreifenden, fächerverbindenden und lebensweltbezogenen Lernens. Themenorientiert werden das gesellschaftliche Zusammenleben in der geschichtlichen Relevanz sowie naturwissenschaftliche und technische Phänomene zum Unterrichtsgegenstand.

Auch mit dem neuen RLP 1–10 ist das Unterrichten und Lernen in Lernbereichen in den Jahrgangsstufen 7–10 möglich. Schulen mit dem FSP Lernen, aber auch solche Schulen, die sich für das Unterrichten in Lernbereichen entschieden haben, konzipieren für die Jahrgangsstufen 7–10 einen verbundenen Unterricht aus den Fachteilen der Einzelfächer.

Prinzipien des fachübergreifenden, fächerverbindenden und lebensweltbezogenen Lernens



Portal Rahmenlehrplan Online

Im bisher gültigen RLP FSP Lernen

Der bisher gültige RLP FSP Lernen lag in gedruckter Form bzw. als statische, digitale Datei vor. Daneben wurden ergänzende Materialien in gedruckter und digitaler Form (auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg) angeboten.

Im neuen RLP 1–10⁶

Filtermöglichkeiten und zusätzliche Informationen zur Umsetzung des RLP 1–10

Niveaustufe	Standard Die Schülerinnen und Schüler können...	Zusatzinformationen
A	einzelne Objekte bzgl. ihrer Länge direkt vergleichen	
B	Längen messen und Zeitpunkte ablesen	
C	Größen messen (auch Massen und Flächeninhalte)	
D	Größen messen (auch Volumina und Winkelgrößen)	<input checked="" type="checkbox"/>
E	Größen messen und Maße aus ausgewählten Darstellungen entnehmen	

Abbildung 4: Rahmenlehrplan Online

Der neue RLP 1–10 ermöglicht mit seinem Rahmenlehrplan Online einen guten Überblick über das gesamte Werk sowie eine Filterung nach verschiedenen Aspekten. So lassen sich beispielsweise für einzelne Schülerinnen und Schüler relevante Niveaustufen anzeigen, während andere ausgeblendet werden.

Einzelne Standards und Inhalte werden über Links miteinander in Verbindung gebracht. Über den RLP 1–10 hinaus verweist der Rahmenlehrplan Online auf standardillustrierende Aufgaben, didaktische Hinweise und weiterführende Links. Künftig werden hier weitere standardbezogene Materialien online zur Verfügung gestellt.

Die übersichtliche Darstellung unterstützt Lehrkräfte in heterogenen Lerngruppen darin, schnell notwendige Informationen zum RLP 1–10 zu finden.

1.2 Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung

Jede Lehrkraft diagnostiziert und fördert täglich Kinder und Jugendliche, sei es bewusst oder unbewusst. Das Kapitel 1.2 dient dazu, diesen notwendigen Prozess deutlicher zu machen und unterschiedlichen Stufen der Diagnostik zuzuordnen.

Jede Lerngruppe ist heterogen

Jede Lerngruppe, unabhängig von der Schulform, zeichnet sich durch eine große individuelle Vielfalt aus, sei es in Bezug auf Herkunft, Religion, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Interessen oder Ausprägung von möglichen Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler. Im Mittelpunkt jeden Unterrichts steht daher das Bemühen, eine möglichst hohe Passgenauigkeit zwischen diesen individuellen Lernvoraussetzungen und dem entsprechenden Lern- und Förderangebot herzustellen. So hat eine frühzeitige individuelle Förderung auch präventiven Charakter. Sie soll gravierende Lernstörungen vermeiden.

Der Kreislauf der Diagnose und Förderung

Ziel der lernprozessbegleitenden Diagnostik für alle Schülerinnen und Schüler ist eine positive Lernförderung, die auf klar erhobenen Daten und Fakten beruht und über reichliche Zielsetzungen das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in die eigene Leistungsfähigkeit stärkt. Sie lässt sich in einem Diagnosekreislauf mit vier Schritten beschreiben (vgl. Abbildung 5).

⁶ Die Verwendung der Abbildung 4 unterliegt den Urheberrechtsbestimmungen entsprechend der Fußnote 1.

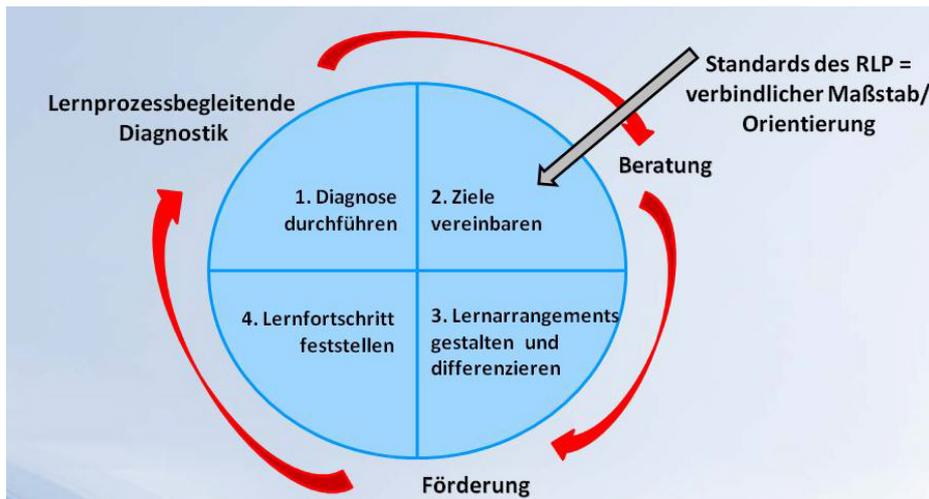


Abbildung 5: Kreislauf der „Lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung“

1. Zu Beginn des Diagnosekreislaufs wird der Entwicklungs- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf bestimmte Anforderungen mithilfe von unterschiedlichen diagnostischen Verfahren eingeschätzt.
2. Anschließend werden individuelle Ziele vereinbart.
3. Darauf bezugnehmend werden differenzierte Lernarrangements gestaltet, damit alle Schülerinnen und Schüler Lernerfolge erfahren können. Guter Unterricht knüpft gezielt an die Kompetenzen und Lerninteressen der Schülerinnen und Schüler an, um einen kontinuierlichen Kompetenzerwerb zu ermöglichen.⁷
4. Zum Abschluss des Diagnosekreislaufs werden die individuellen Lernfortschritte festgestellt und dokumentiert. Anschließend beginnt der Diagnosekreislauf von vorne.

Wie unterscheidet sich nun die sonderpädagogische Diagnostik und Förderung im FSP Lernen von der lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung für alle Schülerinnen und Schüler?

Im Folgenden wird zu dieser Frage ein alle Schülerinnen und Schüler umfassendes Konzept der lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung skizziert, das auf der Stufe 3 die sonderpädagogische Diagnostik und Förderung beinhaltet.

⁷ An dieser Stelle sei auf die Handreichung *Lernarrangements für den Sachunterricht*, Teile I und II (LISUM 2016), verwiesen, in der folgende Lernarrangements thematisiert werden: Kamishibai, Diorama, Lapbook, Lernwerkstatt, Forschungskreis und Schulgartenarbeit (siehe Bildungsserver Berlin-Brandenburg).

1.2.1 **Sonderpädagogische Diagnostik in der lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung**

Stufe 1: Erfassung des Lernstandes und individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler

Lehrkräfte erfassen den Lernstand aller Schülerinnen und Schüler mithilfe unterschiedlicher Methoden und Verfahren. Dazu gehören neben dem systematischen Beobachten des Lern- und Arbeitsverhaltens, der Befragung, der Selbsteinschätzung, den alternativen Formen der Leistungsdokumentation auch standardisierte Lernstandsanalysen⁸ und Screeningverfahren, Orientierungssowie Vergleichsarbeiten. Die Lehrkräfte leiten aus den Informationen zum Lernstand entsprechende Angebote zur differenzierten Arbeit im Unterricht ab.

Stufe 2: Differenzierte lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung für ca. 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler

Etwa 20 Prozent aller Lernenden erzielen nach auffälligem Befund auf Stufe 1 und trotz anschließender individueller Förderung in der Klasse nicht ausreichende oder stark abweichende Lernerfolge in den entsprechenden Bereichen. Für diese Schülerinnen und Schüler ist eine differenzierte lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung erforderlich. Dies betrifft vor allem

- Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben,
- Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Rechnen und
- Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen.

Eine vertiefte und differenzierte lernprozessbegleitende Diagnostik soll zu einer gezielten und effektiven Förderung führen. Dazu sollten bei Bedarf weitere Expertinnen und Experten, wie z. B. die für den Bereich zuständige Lehrkraft der Schule oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des schulpsychologischen Dienstes, mit einbezogen werden.

Stufe 3: Sonderpädagogische Diagnostik und Förderung für ca. 5 bis 7 Prozent der Schülerinnen und Schüler

Es ist davon auszugehen, dass ca. 5 bis 7 Prozent aller Schülerinnen und Schüler trotz Interventionen und Förderung eine noch intensivere Unterstützung benötigen. Um Lernerfolge zu ermöglichen, erfolgt hier eine umfassende sonderpädagogische Diagnostik. Eine sonderpädagogische Förderplanung für den zieldifferenten Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen wird im Team der unterrichtenden Lehrkräfte erstellt. Zieldifferent, also an anderen Standardniveaus orientiert, unterrichtet werden neben den Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen⁹ auch Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Geistige Entwicklung. Schülerinnen und Schüler mit anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten werden zielgleich unterrichtet.

⁸ Hierzu zählen zum Beispiel LauBe (Lernausgangslage Berlin) und ILeA (Individuelle Lernstandsanalysen, die in Brandenburg in den Jahrgangsstufen 1, 3 und 5 verpflichtend durchgeführt werden).

⁹ in Berlin in den Fächern, in denen die Leistungen stark abweichen

Die Abbildung 6 stellt das oben beschriebene dreistufige Konzept grafisch dar. Die Leserichtung wurde von unten nach oben gewählt, um zu verdeutlichen, dass die Grundlage, also das, was auf der Stufe 1 an lernprozessbegleitender Diagnostik und Förderung stattfindet, die Basis jeglicher lernprozessbegleitender Diagnostik und Förderung im Unterricht ist und alle Schülerinnen und Schüler einbezieht. Nach oben hin wird auf den Stufen 2 und 3 die angesprochene Schülergruppe kleiner.

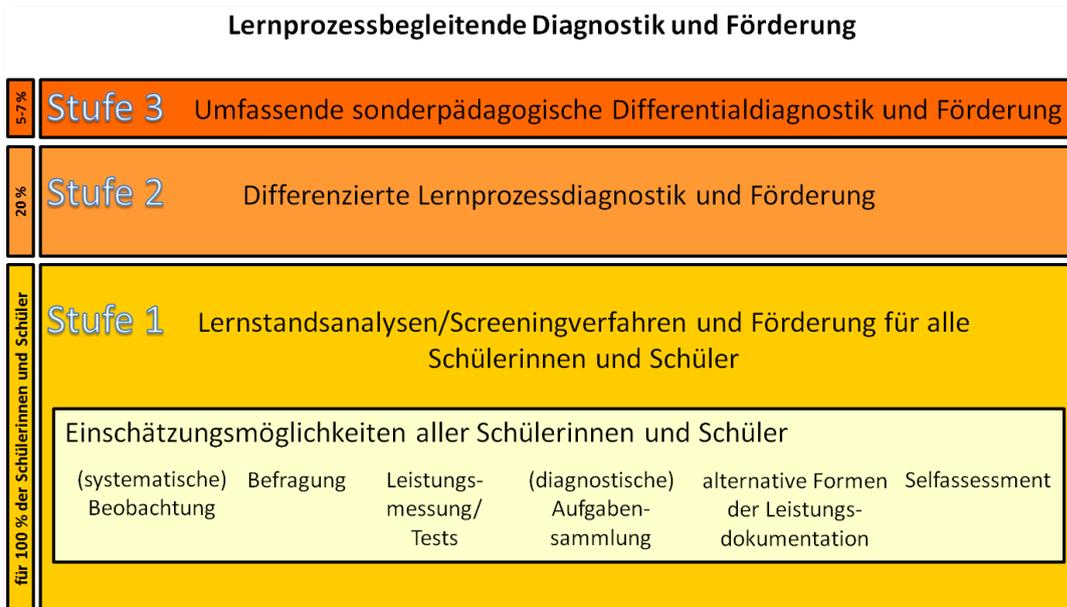


Abbildung 6: Stufenmodell zur „Lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung“¹⁰

Die folgenden Kapitel knüpfen hier an und stellen die Besonderheiten des FSP Lernens ausführlicher dar.

1.2.2 Sonderpädagogische Diagnostik im Förderschwerpunkt „Lernen“

Schulrechtliche Grundlagen sonderpädagogischer Diagnostik und Förderung sowie die damit verbundene Feststellung des FSP Lernen auf der Stufe 3 der lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung sind in Berlin und Brandenburg die jeweiligen Schulgesetze und Sonderpädagogik-Verordnungen.

Schulrechtliche Grundlagen
in Berlin und Brandenburg

Daneben wird

- in Berlin verbindlich der *Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen*¹¹ und
- in Brandenburg die *Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Förderschwerpunkte „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ (LES)* angewandt.

¹⁰ Vgl. auch Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung auf dem Bildungsserver:
<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb/>

¹¹ Dieser Leitfaden einschließlich der Formulare ist urheberrechtlich geschützt. Eine Vervielfältigung ist nur mit Zustimmung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin und unter Angabe der Quelle zulässig. Dies betrifft im Besonderen die bildliche Darstellung des Covers.



© SenBJW 2015



© MBJS 2013

Diese Dokumente weisen unter anderem folgende Indikatoren für das Vorliegen eines FSP Lernen aus:

Indikatoren für das Vorliegen eines FSP Lernen

In Berlin	In Brandenburg
<ul style="list-style-type: none"> ▪ gravierender Rückstand der Lernentwicklung in mehreren wichtigen Schulfächern (kann je nach Alter bzw. bisher absolviertem Schulbesuch zwischen mehr als einem und zwei bis drei Jahren variieren) ▪ deutlich unterdurchschnittliche Testintelligenz (unter Einbeziehung der Vertrauensintervalle >1,5 Standardabweichungen) <p>und zusätzlich in der Sonderpädagogik-Verordnung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ vielfach Beeinträchtigungen der motorischen, sensorischen, kognitiven, sprachlichen sowie emotionalen und sozialen Fähigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zwei- bis dreijähriger Rückstand in der Lernentwicklung in mehreren Schulfächern, unterdurchschnittliche Intelligenz des Kindes (1,5–3 Standardabweichungen unter dem Mittelwert bzw. im IQ-Bereich von 70–85) ▪ ein deutlicher sprachlicher Rückstand bei vielen Kindern ▪ massive soziale Probleme in der Klasse (Ängste, Aggressionen, soziale Isolation) bei vielen Kindern ▪ häufiges Sitzenbleiben, Zurückstellungen, erfolglose Förderbemühungen etc. ▪ oft auch Beeinträchtigungen in der Wahrnehmung und/oder Motorik

Beide Dokumente stellen die zum Zeitpunkt der Erstellung der Handreichung aktuellen Diagnoseverfahren für den FSP Lernen standardisiert, ausführlich und detailliert dar. Dieses soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Sie können sich ggf. direkt in diesen Dokumenten informieren. Ergänzend ist die Lektüre der sonderpädagogischen Verordnungen der beiden Länder dazu empfehlenswert.

Als Ergebnis des Verfahrens wird festgestellt, ob die Schülerinnen oder Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf haben und ob sie zielgleich oder zieldifferent unterrichtet werden.

1.3 Unterricht und Förderung im Förderschwerpunkt „Lernen“

Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen stellen keine homogen beschreibbare Gruppe dar. Ihre Voraussetzungen sind ebenso heterogen wie die aller Schülerinnen und Schüler, was eine Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts unabdingbar macht, sei es im Gemeinsamen Unterricht oder in Schulen/Klassen, in denen fast ausschließlich Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen unterrichtet werden.

Differenzierung und Individualisierung

Im FSP Lernen findet der Unterricht zieldifferent statt, d. h. auf anderen im RLP 1–10 dargestellten Niveaustufen als bei Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in diesem Förderschwerpunkt. Auch die Leistungsfeststellung und -bewertung erfolgt abweichend.¹² Die Lernenden erhalten das Zeugnis ihrer besuchten Schulform. Im Gemeinsamen Unterricht wird bei zieldifferentem Unterricht die abweichende Leistungsbewertung auf dem Zeugnis vermerkt (vgl. Kapitel 1.5). Grundlage für die Förderung ist unter anderem ein sonderpädagogischer Förderplan (vgl. Kapitel 4.2).

Der bisher gültige RLP FSP Lernen wies in seinem Teil A *Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt Lernen* eine Reihe didaktischer und methodischer Hinweise aus. Der neue RLP 1–10 enthält grundsätzlich keine methodischen oder didaktischen Festlegungen für den Unterricht, weder allgemeinpädagogisch noch im Sinne sonderpädagogischer Unterrichtsprinzipien. Die letzteren stellen zudem Unterrichtsprinzipien dar, die auch im Allgemeinen gelten sollten. So finden sich im neuen RLP 1–10 an unterschiedlichen Stellen Bezüge zu solchen Prinzipien wieder, die hier am Beispiel des Teils A schlagwortartig dargestellt werden:

Sonderpädagogische Unterrichtsprinzipien

Teil A (Schlagwörter): Lebensweltbezug, Anknüpfen an Vorerfahrungen, lebenslanges Lernen, Motivationsförderung, Individualisierung, Differenzierung, lernprozessbegleitende Diagnostik, Beratung und Förderung, Einbeziehung des schulischen Umfelds, fächerverbindender und fachübergreifender Unterricht, lebenspraktische Bezüge, fachübergreifende Sprachförderung, Berufsorientierung, konstruktiver Umgang mit Fehlern, Orientierung an Stärken, Lernen als aktiver Prozess, Anwenden, Üben, Systematisieren, Festigen, Vertiefen, vielfältiger Methoden- und Medieneinsatz, Lernen in Lernbereichen, Projektarbeit, außerschulische Lernorte

Die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts an den Schulen obliegt den Lehrkräften der jeweiligen Schule und ist nicht zuletzt abhängig von den individuellen Voraussetzungen der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler. Unbestritten ist, dass im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen die oben genannten Prinzipien und Methoden besonders sorgfältig angewandt werden sollten.

(Sonder-)pädagogische Förderung

¹² Berlin: in den Fächern, in denen die Leistungsanforderungen der allgemeinen Schule nicht erfüllt werden können; Brandenburg: im gesamten Unterricht (vgl. Sonderpädagogik-Verordnungen der beiden Länder)

In Kapitel 2 können Sie sich über Unterrichtsprinzipien in heterogenen Lerngruppen informieren.

Die methodischen Exkurse in Kapitel 2.5 und die Unterrichtsbeispiele in Kapitel 3 sollen Ihnen weitere Impulse und Anknüpfungspunkte für einen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen in heterogenen Lerngruppen geben.

1.4 Das Niveaustufenmodell im Rahmenlehrplan 1–10 und der Förderschwerpunkt „Lernen“

Darstellung des Niveaustufenmodells

In den Fachteilen des RLP 1–10 enthält der Teil C, Kapitel 2, je eine länderspezifische Darstellung des Niveaustufenmodells. Diese besteht aus farbigen Darstellungen der Niveaustufenverläufe (vgl. Abbildung 7 – hier nur ein Ausschnitt, weil es länderspezifisch unterschiedliche Darstellungen gibt).



Abbildung 7: Ausschnitt Niveaustufenmodell¹³

Die farbigen Darstellungen der Niveaustufen bilden ein idealtypisches Modell der Kompetenzentwicklung ab, das durch eine schriftliche Darstellung ergänzt wird, die das Interpretieren des Modells erleichtert (vgl. Abbildungen 8 und 9).

Konzept des Niveaustufenmodells

Die tabellarisch dargestellten Standards in Teil C, Kapitel 2 der Fachteile des RLP 1–10, basieren auf Kompetenzmodellen in den Fächern, in denen für das Fach als wesentlich erachtete Kompetenzen ausgewiesen werden. Die auf Niveaustufen beschriebenen Kompetenzen können grundsätzlich zu unterschiedlichen Zeitpunkten erreicht werden. In den Niveaustufen bildet sich dabei der Entwicklungsverlauf des Kompetenzerwerbs ab, der sich zwischen den Fächern, aber auch innerhalb der Fächer zwischen einzelnen Kompetenzen unterscheiden kann. Es soll dafür jeweils ein differenziertes Unterrichtsangebot bereitgestellt werden, sodass alle Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Voraussetzungen entsprechend lernen können.

Regelstandards

Grundsätzlich können alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten Niveaustufen durchlaufen und die in den Standards beschriebenen Kompetenzen erwerben. Bezogen auf Schulstufen bzw. Bildungsgänge wird beschrieben, auf welchen Niveaustufen Standards in der Regel erreicht werden sollen, wenn ein bestimmter Abschluss angestrebt wird.

Das Niveaustufenmodell ermöglicht eine bessere Vergleichbarkeit der erreichten Kompetenzen und Standards innerhalb einer Lerngruppe und eine individuelle Lern- und Schullaufbahnberatung.

Anpassung des Niveaustufenmodells für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen

Für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen gilt eine gesonderte auf den jeweiligen länderspezifischen Abschluss orientierte Darstellung (vgl. Abbildungen 8 und 9). BOA steht in der Darstellung für den Berufsorientierenden Abschluss in Berlin. Der Abschluss L steht für den Abschluss der Schule mit dem sonderpädagogischen FSP Lernen in Brandenburg.

¹³ Der Ausschnitt unterliegt den Urheberrechtsbestimmungen entsprechend Fußnote 1.

Berlin – FSP Lernen

Schülerinnen und Schüler mit dem **sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen** werden auf folgenden Niveaustufen unterrichtet:

Jahrgangsstufe 3 Niveaustufe B, in Teilen C
 Jahrgangsstufen 4 – 6 Niveaustufe C
 Jahrgangsstufen 7 – 8 Niveaustufe D
 Jahrgangsstufen 9 – 10 Niveaustufen D – E

3	4	5	6	7	8	9	10	Niveau
B		C			D		E	BOA

Abbildung 8: Niveaustufen FSP Lernen Berlin¹⁴

Brandenburg – FSP Lernen

Schülerinnen und Schüler mit dem **sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen** werden auf folgenden Niveaustufen unterrichtet:

Jahrgangsstufen 1 – 2 Niveaustufen A und B
 Jahrgangsstufe 3 Niveaustufe B
 Jahrgangsstufen 4 – 6 Niveaustufe C
 Jahrgangsstufen 7 – 8 Niveaustufe D
 Jahrgangsstufen 9 – 10 Niveaustufen D und E

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Angestrebter Abschluss
A		B		C			D		E	Abschluss L

Abbildung 9: Niveaustufen FSP Lernen Brandenburg¹⁵

Im Niveaustufenmodell lässt sich ablesen, dass Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen aufgrund ihrer umfassenden Beeinträchtigungen im Lernen länger auf Stufen verweilen können. Es bietet den Vorteil, dass dies nicht pauschal über alle Fächer hinweg geschehen muss, sondern die Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer individuellen Stärken in einzelnen Fächern auch höhere Niveaustufen erreichen können.

Lernentwicklung entlang der Niveaustufen

Auch die Leistungsbewertung orientiert sich für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen an den oben dargestellten Übersichten für den FSP Lernen. Hier gilt der zeitgebundene Regelstandard. Für Berlin gilt dies für ausgewählte Fächer, in denen eine abweichende Leistungsbewertung notwendig ist. Für Brandenburg gelten diese spezifischen Anforderungen für sämtliche unterrichteten Fächer (vgl. Kapitel 1.5 Leistungsbewertung). Zeitgebunden bedeutet, dass für den jeweils angestrebten Abschluss in den Darstellungen oben zum Ende der Jahrgangsstufe 10 die Niveaustufe E erreicht sein muss. Für die Niveaustufen A bis D gelten die angegebenen Zeiträume entsprechend.

Orientierung für die Leistungsbewertung

¹⁴ Der Ausschnitt unterliegt den Urheberrechtsbestimmungen entsprechend Fußnote 1.

¹⁵ Der Ausschnitt unterliegt den Urheberrechtsbestimmungen entsprechend Fußnote 1.

Konsequenzen für die
Unterrichtsarbeit

Was bedeutet das nun für Ihre ganz konkrete Unterrichtsarbeit im Hinblick auf den Schulabschluss?

Es lässt sich nicht ausschließen, dass Sie Unterrichtsangebote machen müssen, die das Erreichen der für den FSP Lernen gesetzten Standards zum vorgegebenen Zeitpunkt nicht ermöglichen, weil die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler dafür noch nicht gegeben sind.

Für die Leistungsbewertung hingegen orientieren Sie sich (neben individuellen und sozialen Bezugsnormen) an den zeitgebundenen Regelstandards, die der RLP 1–10 abschlussbezogen ausweist.

Lesen Sie dazu auch Kapitel 1.5.

Fragen und Antworten

Um die Interpretation des Niveaustufenmodells zu unterstützen, sind nachfolgend Fragen und Antworten zusammengestellt. Die Fragen hat das Redaktionsteam im Zuge der Recherchen gesammelt. Mithilfe der Marginalien am Rand lässt es sich einfacher durch die Fragen und Antworten zu den Oberthemen Inhalt, Abschlüsse, Fremdsprachen und Darstellungen navigieren.



Inhaltliche Fragen

Niveaustufen und
Regelstandards

Frage: Worin besteht der Unterschied zwischen Niveaustufe und Regelstandard?

Antwort:

Kompetenzbeschreibungen auf Niveaustufen: Mithilfe der auf Niveaustufen beschriebenen Kompetenzen unterbreiten Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern Unterrichtsangebote, die sich an den individuellen Lernvoraussetzungen orientieren (siehe gelber Kasten oben). Die Unterrichtsangebote sollen zu einem kontinuierlichen Weiterlernen führen. Niveaustufen können dabei zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchlaufen oder erreicht werden.

Regelstandards: Regelstandards sind an bestimmte Zeiträume und Zeitpunkte gebunden. Sie beschreiben die darin zu erreichenden Kompetenzen, um z. B. Übergänge zu bewältigen und Abschlüsse zu erreichen. Im RLP 1–10 lässt sich das gut an den abschlussbezogenen unterschiedlichen Darstellungen erkennen.

Unterricht muss also beides leisten. Einerseits sollen Unterrichtsangebote individuell ausgerichtet werden (individuelle Bezugsnorm), andererseits soll sich der Unterricht an Regelstandards orientieren, die an Zeiten gebunden sind (kriteriale Bezugsnorm).

Auch dies stellt für Ihren Unterricht grundsätzlich keine Neuerung dar. Ein guter Unterricht zeichnet sich auch weiterhin aus durch eine Orientierung an den individuellen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf die zu erreichenden Regelstandards und mit dem Ziel, den bestmöglichen Abschluss zu erreichen.

Frage: Ich unterrichte Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen. Kann ich im Unterricht von Regelstandards abweichen?

Abweichungen von den Regelstandards

Antwort: Für alle Schülerinnen und Schüler gilt, dass differenzierte Unterrichtsangebote vorgehalten werden, die sich an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientieren und somit vom Regelstandard abweichen können (vgl. Kapitel 1.2.1).

Für den FSP Lernen gilt für die Regelstandards zudem eine gesonderte Darstellung im RLP 1–10. Die dort dargestellten Regelstandards weichen von denen der anderen Schülerinnen und Schüler ab. Dies schlägt sich insbesondere in der Leistungsbewertung nieder (vgl. Abbildungen 8 und 9).

Eine weitere mögliche Abweichung von Regelstandards in der Leistungsbewertung für das Land Berlin wird im Kapitel 1.5 dargestellt.

Die Leistungsbewertung ist jedoch an die Regelstandards, die für den FSP Lernen ausgewiesen sind, gebunden.

Frage: Wann ist ein Regelstandard erreicht? Bis wann wurde er durchlaufen?¹⁶

Zeiträume und Zeitpunkte der Regelstandards

Antwort: Regelstandards gelten immer für einen Zeitraum. Für beide Länder Berlin und Brandenburg wird z. B. für den FSP Lernen das Ende des Zeitraums, in dem die Niveaustufe E durchlaufen wird, mit dem Abschluss der Jahrgangsstufe 10 angegeben.

9	10
	E

Im Zeitraum davor müssen die Anforderungen entsprechend angepasst werden, weil in der Regel nicht davon ausgegangen wird, dass der Standard auf Niveaustufe E z. B. zu Beginn der Jahrgangsstufe 10 schon erreicht wird.

Dies gilt äquivalent für die anderen Niveaustufen.

Frage: Wie sind die Regelstandards zeitlich verortet? Wie kann ich mich bei der Leistungsbewertung daran orientieren?¹⁷

Genauere zeitliche Orientierung der Regelstandards

4	5	6
	C	

Antwort: Die dargestellten Zeiträume, in denen Unterrichtsangebote auf den Niveaustufen A bis E für die Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen in der Regel unterbreitet werden, sind im RLP 1–10 zeitlich verankert. So lässt sich z. B. die Niveaustufe C zwischen den Jahrgangsstufen 4 und 6 verorten und die Niveaustufe E bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10.

9	10
	E

Sie gehen bei Ihrer Unterrichtsplanung vor wie in der Arbeit mit den bisher gültigen Rahmenlehrplänen, die Standards am Ende von Doppeljahrgangsstufen auswiesen. Auch hier mussten Sie Anforderungen für die Unterrichtsangebote und in der Leistungsbewertung abstimmen (vgl. auch Kapitel 1.5).

¹⁶ Die verwendete Abbildung unterliegt den Urheberrechtsbestimmungen entsprechend der Fußnote 1.

¹⁷ Die verwendeten Abbildungen unterliegen den Urheberrechtsbestimmungen entsprechend der Fußnote 1.

Vergleichende Arbeiten

Frage: Gibt es neben dem RLP 1–10 weitere Orientierungspunkte für die Anwendung der Regelstandards?

Antwort: Neben dem Niveaustufenbezug im RLP 1–10 geben die vergleichenden Arbeiten in der Jahrgangsstufe 10 in Berlin und Brandenburg in den Fächern Mathematik und Deutsch eine weitere Orientierung für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen (vgl. Sonderpädagogik-Verordnungen der beiden Länder).



Fragen zu Abschlüssen

Berufsorientierender Abschluss bzw. Abschluss der Schule mit dem sonderpädagogischen FSP Lernen

Frage: Welche Niveaustufe ist für den berufsorientierenden Abschluss (Berlin) bzw. den Abschluss der Schule mit dem sonderpädagogischen FSP Lernen (Brandenburg) relevant?

Antwort: Niveaustufe E

Weitere Abschlüsse

Frage: Welche Orientierung bietet der RLP 1–10 für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen für weitere Schulabschlüsse?

Antwort: Ziel auch für die Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen ist das Erreichen eines anerkannten Abschlusses. Dafür ist eine langfristige Orientierung an den Niveaustufen E (Berufsorientierender Abschluss – Berlin / Abschluss der Schule mit dem sonderpädagogischen FSP Lernen – Brandenburg) und F (ein der Berufsbildungsreife gleichwertiger Abschluss – Berlin / ein der Berufsbildungsreife entsprechender Abschluss – Brandenburg) notwendig. Die konkreten Voraussetzungen für die Vergabe der der Berufsbildungsreife gleichwertigen bzw. entsprechenden Abschlüsse finden sich in den Sonderpädagogik-Verordnungen der beiden Länder Berlin und Brandenburg.



Frage zu den Modernen Fremdsprachen

Fremdsprachenunterricht

Frage: Meine Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen haben besonders im Fremdsprachenunterricht Schwierigkeiten, die Regelstandards zu erreichen. Wie wird das im RLP 1–10 berücksichtigt?

Antwort: Für den Erwerb eines anerkannten Schulabschlusses ist in beiden Bundesländern die Teilnahme am Fremdsprachenunterricht erforderlich. Gerade im Fremdsprachenunterricht zeigen sich bei Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen größere Schwierigkeiten im Kompetenzerwerb, insbesondere in der Schriftlichkeit.

Der RLP 1–10 gibt dafür vor: Diese Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich im Fremdsprachenunterricht auf das Hör-/Hörsehverstehen, das Leseverstehen und das Sprechen. Die Anforderungen im Erstellen von Texten berücksichtigen die individuellen Lernvoraussetzungen (vgl. RLP 1–10, Teil C, Moderne Fremdsprachen, länderspezifische Vortexte in Kapitel 2).



Frage zur Darstellung des Niveaustufenmodells

3
B

Frage: Warum befinden sich in den farbigen Darstellungen Buchstaben der Niveaustufen in den einzelnen Zellen manchmal mittig, dann wieder links am Rand einer Zelle oder rechts am Rand einer Zelle?

5
C

Darstellung der Niveaustufen

Antwort: Die Position der Buchstaben spielt keine Rolle. Für die tatsächliche Gültigkeit der Niveaustufen bezogen auf Jahrgangsstufen (Regelstandards) sind die Texte über den Grafiken aussagekräftiger. Regelstandards werden in der Regel spätestens bis zum Ende der angegebenen Zeiträume erreicht bzw. durchlaufen.

1.5 Leistungsbewertung¹⁸

Die bestehenden Grundsätze der Leistungsbewertung bleiben erhalten. Für eine aussagekräftige und schulrechtskonforme Leistungsbewertung wird der individuelle Lernstand der Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu den fachlichen Standards und Kompetenzerwartungen, die im RLP 1–10 ausgewiesen sind, gesetzt. Der RLP 1–10 enthält dazu folgende Aussage:

„Die Leistungsfeststellung und die Leistungsbewertung erfolgen mithilfe von transparenten und nachvollziehbaren Kriterien. Diese werden auf der Grundlage der im Rahmenlehrplan gesetzten Standards in Verbindung mit Themen und Inhalten entwickelt und berücksichtigen die rechtlichen Regelungen für die jeweilige Schulstufe und Schulart.“ (RLP 1–10, Teil A, S. 8)

Regelungen im Teil des RLP 1–10

Wie im vorangegangenen Kapitel versucht die Handreichung, Ihnen das Thema Leistungsbewertung mithilfe von Fragen und Antworten näherzubringen. Ihnen wird dabei vermutlich schnell auffallen, dass sich nur ein geringer Teil der Fragen und Antworten ausschließlich auf den FSP Lernen bezieht. Dennoch erschien es sinnvoll, diese Inhalte an dieser Stelle mit aufzunehmen.

Frage: Was lässt sich bezogen auf die Leistungsbewertung im Niveaustufenmodell ablesen?

Leistungsbewertung und Niveaustufenmodell

Antwort: Es lässt sich am Niveaustufenmodell ablesen, ab wann die Standards einer bestimmten Niveaustufe für den Unterricht maßgeblich werden und bis wann diese durchlaufen werden sollen.

¹⁸ Die Ausführungen orientieren sich an einer Veröffentlichung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft zur Leistungsbewertung mit dem neuen RLP 1–10 (vgl. SenBJW 2016). Sie gelten gleichwohl für das Land Brandenburg.

Anpassen von Anforderungen
zwischen den Niveaustufen

Frage: Wie wird die Leistung in den Zeiträumen zwischen zwei Regelstandards bewertet?

Antwort: Lehrkräfte stellen in den jeweiligen Niveaustufen steigende Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler. Ganz konkret heißt das, dass Lehrkräfte zum Ende einer Niveaustufe sicherstellen sollen, dass die aus der jeweiligen Niveaustufe abzuleitenden Anforderungen von den Schülerinnen und Schülern erfüllt werden können. In der Zeit davor passen sie die Anforderungen entsprechend an.

Anforderungsniveaus der
Themen und Inhalte

Frage: Welche Rolle spielen der Schwierigkeitsgrad von Themen und Inhalten und die dazu im Unterricht gestellten Aufgaben bei der Leistungsbewertung?

Antwort: Themen und Inhalte und die dazu gestellten Aufgaben sollten immer auf schülerbezogenen Anforderungsniveaus differenziert angeboten werden.

Neues im RLP 1–10

Frage: Was ändert sich in Bezug zur Leistungsbewertung mit dem neuen RLP 1–10?

Antwort: Die Ambivalenz zwischen einer an der individuellen Bezugsnorm orientierten Lernberatung und Leistungsrückmeldung und einer standardbezogenen, abschlussorientierten Leistungsbewertung löst auch der neue RLP 1–10 nicht auf. Er ermöglicht jedoch eine kriterienorientierte Bilanz der individuellen Lernleistung.

Neu ist, dass Niveaustufen und dazugehörige Standards für die einzelnen Kompetenzbereiche eines Faches differenzierter formuliert sind. Es ist also leichter festzustellen, auf welcher Stufe des Lernprozesses eine Schülerin oder ein Schüler tatsächlich gerade lernt, ihr bzw. ihm eine dementsprechende Rückmeldung zu geben und individuelle Förderangebote zu unterbreiten.

Leistungsbewertung
in Berlin

Frage: Welche Regelungen gelten für Berlin?

Antwort: Grundsätzlich gelten in Berlin das Schulgesetz, die Regelungen der Schulstufenverordnungen und die Ausführungsvorschriften für Zeugnisse. Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen werden in den Fächern, in denen sie die Leistungsanforderungen der allgemeinen Schule nicht erbringen können, auf den für sie vorgesehenen Niveaustufen unterrichtet und bewertet (vgl. Sonderpädagogik-Verordnung Berlin). Sollten diese Niveaustufen im Einzelfall nicht erreichbar sein, können im Einvernehmen mit den Eltern Verbalbeurteilungen an die Stelle der Noten treten. Die Noten werden in diesem Fall gänzlich ausgesetzt. Im Einzelfall wäre zu prüfen, ob der FSP Geistige Entwicklung vorliegt.

Zeugnisse in Berlin

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Zeugnisse der jeweils besuchten Schule, auch solche mit festgestelltem FSP Lernen, die in den Unterrichtsfächern auf dem für sie vorgesehenen Niveau integrativ oder inklusiv unterrichtet werden. Maßstab ist grundsätzlich das in der Darstellung des RLP 1–10 abgebildete obere Band. Für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen im integrativen Unterricht wird im Feld „Bemerkungen“ erläutert, dass ihre Leistungen – entweder durchgängig oder in bestimmten, abschließend zu nennenden Fächern oder Teilbereichen – nach diesem Maßstab bewertet wurden. An Schulen mit dem FSP Lernen wird weiterhin nicht entsprechend differenziert (vgl. Ausführungsvorschriften über Zeugnisse).

Zur Leistungsbewertung mit dem neuen RLP 1–10 hat die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016 einen Infobrief herausgegeben (vgl. SenBJW 2016: Leistungsbewertung).

Frage: Welche Regelungen gelten für Brandenburg?

Leistungsbewertung
in Brandenburg

Antwort: Grundsätzlich gelten für die Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen in Brandenburg das Brandenburger Schulgesetz und die Verwaltungsvorschriften über schulische Zeugnisse in den geltenden Fassungen. Ebenfalls gelten die Schulstufenverordnungen (bzw. Bildungsgangverordnungen), die Verwaltungsvorschriften zur Umsetzung der Berufs- und Studienordnung, die Verwaltungsvorschriften zur Leistungsbewertung in den Schulen des Landes Brandenburg in den jeweils geltenden Fassungen.

Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem FSP Lernen sollen auf den für sie vorgesehenen Niveaustufen unterrichtet und bewertet werden (vgl. RLP 1–10, Teil C, Kapitel 2, Regelungen für das Land Brandenburg und Sonderpädagogik-Verordnung Brandenburg). Hierbei sind die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Die bisherigen Grundsätze der Leistungsbewertung bleiben erhalten.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Zeugnisse der jeweils besuchten Schule. Auf den Zeugnissen im Gemeinsamen Unterricht wird vermerkt, dass es sich um Anforderungen für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen handelt.

Zeugnisse in Brandenburg

Frage: Welche Alternativen gibt es zu Notenzeugnissen?

Notenzeugnisse,
indikatorenorientierte
Zeugnisse, verbale
Beurteilungen

Antwort: Neben Notenzeugnissen stehen Schulen in beiden Ländern alternative Bewertungsformen zur Verfügung. So werden neben Notenzeugnissen auch indikatorenorientierte Zeugnisse und Verbalbeurteilungen eingesetzt. In welchen Fällen diese alternativen Bewertungsformen zum Einsatz kommen, wird in den jeweiligen Schulgesetzen, Schulstufenverordnungen und Regelungen zu den Zeugnissen bestimmt (siehe Literaturverzeichnis).

Haben Sie noch Fragen? Schreiben Sie eine E-Mail an:

sopaed@bildungsserver.berlin-brandenburg.de

Auf dem Bildungsserver werden die Informationen zu diesem Thema fortlaufend aktualisiert.

2 Unterrichtsprinzipien in heterogenen Lerngruppen

Dieser Teil der Handreichung ergänzt den Rahmenlehrplan 1–10 auf der methodisch-didaktischen Ebene mit dem Ziel, Ihnen Anregungen für einen erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu geben.

Dazu werden Unterrichtsprinzipien in heterogenen Lerngruppen aufgabenbezogen (Kapitel 2.1) und lernprozessbezogen (Kapitel 2.2) dargestellt. Grundlage dieses Textes ist eine von Ursula Mahnke (Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften) zur Verfügung gestellte Ausarbeitung, die durch das LISUM redaktionell bearbeitet und inhaltlich ergänzt wurde (Kapitel 2.3 und 2.4). Das Kapitel 2.5 stellt zudem exemplarisch Methoden und Prinzipien für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen dar.

2.1 Aufgabenbezogen

2.1.1 Didaktische Reduktion: Konzentration auf das Wesentliche – Vereinfachung des Komplizierten

Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen entwickeln Kompetenzen später als Schülerinnen und Schüler, die zielgleich unterrichtet werden. Ein differenzierter Unterricht trägt diesem Umstand Rechnung, indem er Anforderungen für diese Lernenden reduziert.

Während bei einer curricularen Reduktion die Standards bzw. Zielsetzungen differenziert werden, geht es bei der didaktischen Reduktion um eine Vereinfachung und Reduzierung von Lerninhalten. Damit werden komplexe Sachverhalte auf wesentliche Elemente reduziert. Was als „wesentlich“ bezeichnet wird, ergibt sich aus der jeweiligen Sachstruktur des Inhalts.

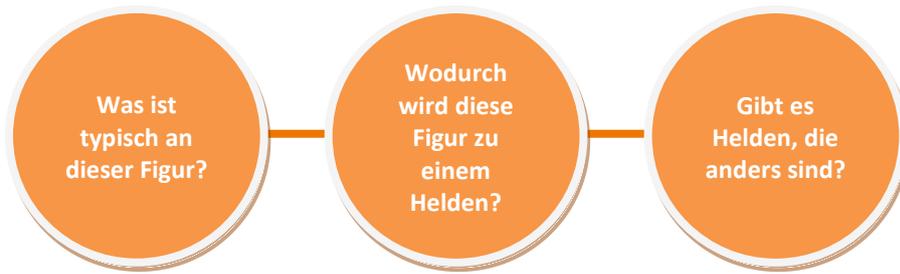
- Die Reduktion kann **quantitativ** erfolgen, indem der Umfang von Inhalten reduziert wird.
- Sie kann aber auch **qualitativ** erfolgen, indem die inhaltliche Komplexität von Sachverhalten reduziert wird.

Quantitative Reduktion

Reduzierung auf Exemplarisches, etwa auf einen typischen repräsentativen Einzelfall, der generalisiert werden kann.

Exemplarisches

Diese Form der Reduzierung wird vielfach angewandt. Wenn es im Deutschunterricht um den Umgang mit verschiedenen Textsorten geht, werden z. B. ausgewählte Sachtexte, Märchen oder Comics exemplarisch eingesetzt. Für einige Schülerinnen und Schüler könnte hier weiter reduziert werden, indem bei der Bearbeitung von Texten z. B. das Exemplarische auf *eine* Figur, auf *einen* Handlungsort im jeweiligen Text beschränkt wird:



Reduzierung auf Elementares, d. h., hier wird etwas Wesentliches herausgehoben – Teilaspekte eines fachlichen Inhalts werden zunächst nicht betrachtet.

Elementares

Ein Kriterium für die Auswahl des Wesentlichen für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen könnte der eigene Lebensweltbezug sein: etwa indem beim Umgang mit Textsorten die Auswahl den Lernenden selbst überlassen wird (z. B. Gebrauchstexte); die Beschäftigung mit anderen Textsorten ist zunächst nicht Unterrichtsgegenstand. Als wesentlich könnte auch herausgearbeitet werden, wie ein Text gestaltet ist: als Tabelle (Fahrplan) oder als Auflistung (Rezept). Die Vielfalt von Gestaltungsmöglichkeiten von Texten generell könnte hier zunächst unberücksichtigt bleiben.

Bei der eigenständigen Auswahl von Textsorten sollte darauf geachtet werden, dass die Schülerinnen und Schüler über ausreichende Auswahlkompetenzen verfügen und nicht beispielsweise durch die Orientierung an Mitschülerinnen und Mitschülern überfordert werden.

Reduzierung auf Fundamentales, d. h., es wird ein einzelner fachspezifischer Zusammenhang ausgewählt, der auf andere Sachverhalte übertragen werden kann.

Fundamentales

Auch was als fundamental anzusehen ist und damit übertragbar wird, ergibt sich aus den Kompetenzen und Standards, die systematisiert im RLP 1–10 angegeben sind. Als fundamental kann etwa die Adressatenorientierung von Texten angesehen werden: An wen ist der Text gerichtet? Was soll vermittelt werden? Für bestimmte Schülerinnen und Schüler lassen sich weitere Reduzierungen vornehmen, indem einzelne sprachliche Besonderheiten herausgenommen werden: Bedeutung der Überschrift, bestimmte Begriffe etc.

Qualitative Reduktion

Bei der qualitativen Reduktion geht es um eine Reduzierung der inhaltlichen Komplexität, die sich allerdings mitunter mit der quantitativen Reduktion überschneiden kann. Qualitativ zu reduzieren bedeutet, abstrakte (komplexe) Zusammenhänge zu veranschaulichen, indem diese durch Skizzen, Bilder oder praktische Versuche dargestellt werden. Diese sind an die jeweilige Verständnisfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler anzupassen, d. h., in einer heterogenen Lerngruppe kann es unterschiedliche Grade von Reduktion geben.

Zusammenhänge veranschaulichen

So können etwa in W-A-T beim Thema *Wirtschaftliche Zusammenhänge im privaten Haushalt* bestimmte Abläufe skizziert oder durch Rollenspiele anschaulich gemacht und gleichzeitig in ihrer Komplexität reduziert werden. Für einige Lernende würden dann nicht die gesamten im Haushalt anfallenden Ausgaben zusammengestellt, sondern einzelne Ausgabenposten herausgenommen:

- Was kostet mich das Handy im Monat?
- Wie viel Geld brauche ich für Hygieneartikel?

2.1.2 Differenzierende Aufgabenformate: problemorientiert – gestufte Anforderungen

Vom Sinnlich-Konkreten
zum Abstrakt-Logischen

Für heterogene Lerngruppen eignen sich besonders Lernaufgaben, die eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand erlauben, indem sie Gelegenheit zu eigenen Vermutungen, Fragen und Interessen geben und damit an das Vorwissen anknüpfen. Es sollten problemorientierte Aufgabenstellungen sein (z. B.: „Wie finde ich das preiswerteste Produkt?“), die nicht die (eine) richtige Lösung verlangen, sondern in denen der Lösungsprozess im Mittelpunkt steht (z. B.: „Welche Lernstrategien setze ich ein?“). Der Zugang zum Lerninhalt kann von sinnlich-konkret (z. B. Erkundung beim Discounter) bis hin zu abstrakt-logisch (z. B. Preisberechnung mit Rechenformeln) reichen.

Blütenaufgaben

Als ein Beispiel für differenzierte Aufgabenformate im Mathematikunterricht wird hier das Prinzip der sogenannten *Blütenaufgaben* vorgestellt: Der Begriff *Blütenaufgaben* ist von Regina Bruder geprägt und beschreibt eine spezielle Zusammenstellung von Aufgaben. Die Aufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass es einen Pflicht- und einen Wahlteil gibt (Bruder, R. / Leuders, T. / Büchler, A.: *Mathematikunterricht entwickeln*. Berlin 2012).

Für die gesamte Lerngruppe wird eine komplexe Aufgabe zu einem übergeordneten Thema gegeben und mit mehreren anforderungsgestuften Teilaufgaben verbunden.

Die Aufgaben könnten entweder vorgegeben oder auch (von einem Teil der Lernenden) selbst entwickelt werden. Diese Entscheidung dürfte auch von den konkreten Lernzielen der komplexen Aufgabenstellung bzw. deren Einbettung in den Unterrichtsverlauf abhängen (z. B. Erarbeitungs-, Übungs- oder Transferphase).

Die unterschiedlichen Teilaufgaben können als Pflichtaufgaben jeweils für einige Schüler(-gruppen) vorgegeben oder für andere auch frei wählbar sein. Wie viele Variationen in den Teilaufgaben enthalten sind, hängt von der Zusammensetzung der Lerngruppe ab.

Die Aufgaben sollten sich im Anforderungsniveau unterscheiden: Die ersten Teilaufgaben bieten einen einfachen Einstieg (z. B. Sicherung von Wissen), der von allen Lernenden bewältigbar erscheint; in weiteren Teilaufgaben steigt das Anforderungsniveau der Aufgaben schrittweise (z. B. Transfer, Erarbeitung von neuem Wissen). Nicht alle Schülerinnen und Schüler müssen alle Aufgaben bearbeiten.

Zur weiteren Differenzierung werden gestufte Lernhilfen zur Bearbeitung bereitgestellt, die von den Lernenden bei Bedarf herangezogen werden (z. B. unterschiedlich komplexe Texte, siehe auch Hinweise zu vereinfachten Texten).

Gestufte Lernhilfen

Als Aufgabenvarianten im Mathematikunterricht könnten z. B. beim Addieren von Brüchen Aufgabenformate wie Grundaufgaben, Umkehraufgaben, Bestimmungsaufgaben, Begründungen finden, offene Problemstellungen vorgegeben werden.

Beispiel einer Blütenaufgabe mit aufsteigender Komplexität und Offenheit für Lern- und Leistungssituationen

Am Eingang eines Museums stehen folgende Eintrittspreise:



Ticket	1 Person	€ 5,□
Gruppenticket	8 Personen	€ 38,□
Gruppenticket	20 Personen	€ 90,□

- Welchen Preis hat eine Gruppe von 4 Personen zu zahlen?
- Wie viele Karten bekommt man für 30 €?
- Handelt es sich bei der Preisliste um eine proportionale Zuordnung? Begründe.
- Für eine Gruppe von 24 Schülerinnen und Schülern rechnet Paul einen Preis von 114 € aus. Anna meint, dass die Gruppe noch günstiger ins Museum kommen kann. Hat Anna recht? Begründe.
- Das Museum möchte ein Gruppenticket für 50 Personen einführen. Was wäre ein angemessener Preis?

Anregungen für Blütenaufgaben können Sie z. B. auf der Website madaba, einer Aufgabenbank für den Mathematikunterricht ab Klasse 5 (www.madaba.de), finden. Weitere Beispiele für einen differenzierten Mathematikunterricht in der Grundschule bietet die Handreichung „Individuelle Stärken herausfordern“.

2.1.3 Vereinfachte Texte: leichter Zugang zu Sachinformationen

Texte, die die Kriterien zur *leichten Sprache* erfüllen, werden zur besseren Verständlichkeit bei Menschen mit geistiger Behinderung, bei funktionalen Analphabeten oder bei Menschen mit geringen Deutschkenntnissen eingesetzt.

Bei Kindern und Jugendlichen mit größeren Schwierigkeiten im automatisierten sinnverstehenden Lesen können vereinfachte Lesetexte (z. B. Sachtexte zur Information) helfen, am gleichen Thema wie die Klassengruppe zu arbeiten, ohne durch lange und unverständliche Texte entmutigt zu werden. Konstruktionsprinzipien zur *leichten Sprache* hat der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. zusammengestellt, von denen einige hier genannt werden (vgl. Nickel 2002).

Konstruktionsprinzipien zur leichten Sprache

Typografie und Layout:

- die Schrift sollte größer als üblich sein (14 bis 18 pt)
- klare Schrifttype, Druckschrift ohne Schnörkel
- etwas größerer Abstand zwischen Buchstaben und Wörtern
- Zeilenabstand 1,5-fach
- häufige Absätze, kein Blocksatz, linksbündiger Flattersatz
- Zeilenumbruch nach Sinnabschnitten
- deutlicher Kontrast zwischen Schrift und Hintergrund (z. B. kein Bild bzw. keine Zeichnung als Hintergrund)

Sprachstruktur:

- einfache Wörter – Vermeidung von Konsonantenhäufungen und seltenen Graphemen
- einfache Satzstruktur (Vermeidung von Nebensätzen/Satzeinschüben)
- begrenzte, aber unterschiedliche Satzlänge (max. 7 bis 8 Wörter)
- begrenzte Länge des Textes (etwa 5 bis 6 Sätze)
- überschaubare Menge an Informationen in einem Satz / auf einer Seite
- Verwendung bekannter Begriffe aus der Alltagssprache

Vereinfachung zur
leichteren Sinnentnahme

Die Vereinfachungen dienen dem Zweck einer leichteren Sinnentnahme bei Sachinformationen. Es geht dabei nicht darum, Texte so weit wie irgend möglich zu vereinfachen, sondern die Vereinfachungen müssen an die individuelle Lesekompetenz angepasst werden. So kann es mitunter für einzelne Schülerinnen und Schüler schon ausreichen, Texte zu verkürzen und/oder in der Schrift zu vergrößern oder auch Fachbegriffe zu erklären. Grundsätzlich ist das Lesen vereinfachter Texte als Durchgangsstadium anzusehen auf dem Weg zu einer umfassenden Lesekompetenz.

Leichte Sprache in
Aufgabenstellungen

Nicht nur im Bereich komplexer Texte ist die Verwendung einer *leichten Sprache* für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen sinnvoll. Bereits und insbesondere in der Aufgabenformulierung kann die Anwendung der oben genannten Konstruktionsprinzipien darin unterstützen, Aufgaben zu verstehen und so zu lösen, wie es intendiert wurde. Ein Beispiel aus dem Bereich Mathematik verdeutlicht diesen Aspekt (vgl. Abbildung 10). Besonders die Rückbezüge in Form von Personalpronomina (es, sie) erschweren das Verständnis. Es sollte keine Schülerin oder kein Schüler durch die Formulierung der Aufgabe an deren Umsetzung scheitern.

Das Beispiel in Abbildung 10 oben zeigt eine nicht veränderte Aufgabenstellung. Das Beispiel in Abbildung 10 unten zeigt dieselbe Aufgabe in *leichter Sprache*.

Aufgabe:

Zeichne ein Quadrat mit einer Seitenlänge von 5 cm, schneide es aus, zerlege es in zwei oder vier kongruente Dreiecke und setze sie zu einem neuen Dreieck zusammen.

Aufgabe:

- Ein Quadrat hat eine Seitenlänge von 5 cm.
- Zeichne das Quadrat.
- Schneide das Quadrat aus.
- Zerschneide das Quadrat in zwei (oder vier) gleich große Dreiecke.
- Setze die Dreiecke zu einem neuen Dreieck zusammen.

Abbildung 10 oben: Aufgabenstellung unverändert

Abbildung 10 unten: Aufgabe in *leichter Sprache* (Sprachstruktur und Layout)

Das obige Beispiel ist in Anlehnung an die Broschüre „Mit der Sprache muss man rechnen – mit den Wörtern auch“ (SenBJW 2013) entstanden. Dort werden anhand von ausgewählten Aufgaben typische Stolpersteine aufgezeigt und vor allem Strategien zu ihrer Bewältigung vorgestellt. Es wird prägnant dargestellt, wie sich die Eigenheiten der Sprache, insbesondere der Bildungssprache, im Mathematikunterricht bemerkbar machen.

Die Seite www.leichte-sprache.de der Lebenshilfe Bremen informiert anschaulich über weitere Möglichkeiten des Einsatzes einfacher Sprache.

2.2 Lernprozessbezogen

2.2.1 Selbststeuerung: Handeln durch Dialog mit sich selbst

Lernhandeln wird durch innere Abbilder gesteuert, d. h. durch Vorstellungen, Erinnerungen, Anschauung und Vorwissen. Wie effektiv die ständige Überwachung des eigenen Handelns ist, hängt letztlich davon ab, ob die erforderlichen Fähigkeiten vorhanden sind, den Lernprozess zu planen, zu überwachen und letztlich zu bewerten. Dazu werden durch die Schülerinnen und Schüler Selbstinstruktionen eingesetzt (z. B.: „Das mache ich jetzt so!“).

Zur Unterstützung dieser Selbststeuerung bedarf es bei den Lernenden mitunter zunächst der Steuerung von außen durch die Lehrkraft. Es geht dabei nicht um ein Instruieren (im Sinne von: „So musst du das machen!“), sondern um das Sichtbarmachen von inneren (metakognitiven) Prozessen durch Vormachen und gleichzeitiges lautes Aussprechen von Selbstinstruktionen (z. B.: „Als Nächstes mache ich ...“).

Selbstinstruktionen



Training von Lernstrategien

Das kann situativ geschehen oder auch durch eine systematische Förderung der Selbststeuerung (kognitives Modellieren).

In Form von z. B. Faltbüchlein, die auf jeder Seite einen Handlungsschritt aufzeigen, wird das systematische Einüben von Lernstrategien visualisiert und damit das Training der Selbststeuerung unterstützt.

Offene Fragen im Unterricht

Um in einer konkreten Unterrichtssituation angemessene Lernstrategien zu unterstützen, können offene Fragen an die Schülerin oder den Schüler helfen, z. B.:



Damit wird ein Lerndialog mit der Lehrkraft in Gang gesetzt, der vorhandene Lernstrategien bei Schülerinnen und Schülern aktivieren soll.

Es kann aber auch erforderlich sein, Lernstrategien zunächst einzuüben, wenn etwa Schülerinnen und Schüler nicht erkennen können, welche Art von Aufgabe zu lösen ist, wie sie Fehler finden u. a.

Dann empfiehlt sich ein schrittweises Vorgehen:

Lautes (Vor-)Sprechen

1. Zunächst wird durch die Lehrkraft die entsprechende Lernstrategie kleinschrittig vorgemacht und dabei die Selbstinstruktionen laut gesprochen (z. B.: „Zuerst überlege ich: Ist das eine Plus- oder eine Minusaufgabe? Woran erkenne ich das?“).

Handlungen selbstinstruierend begleiten

2. Danach versucht die Schülerin oder der Schüler die demonstrierte Lernstrategie nachzuahmen und durch lautes Aussprechen der von der Lehrkraft verwendeten Selbstinstruktionen ihr bzw. sein Handeln zu begleiten. Entscheidend sind dabei neben den konkreten Handlungen vor allem die von der Schülerin oder dem Schüler artikulierten Denkprozesse. Es soll eine Verknüpfung zwischen Handeln und Denken angebahnt werden. Das Vormachen-Nachmachen-laut-Aussprechen wird dabei unter Umständen mehrfach wiederholt. Die Unterstützung der Lehrkraft wird allmählich ausgeblendet.

Verinnerlichte Selbstverbalisierungen

3. Die Schülerin oder der Schüler übernimmt die modellhaften Selbstanweisungen, die irgendwann nur noch still erfolgen, d. h., das Verhalten wird über verinnerlichte Selbstverbalisierungen (denkend) gesteuert.

Vergleich mit bisherigen eigenen Lernstrategien

4. Der Vergleich mit bisherigen eigenen Lernstrategien wird durch die Lehrkraft angeregt (z. B.: „Was machst Du jetzt anders?“).

Betreutes Beobachten

5. Wenn erkennbar wird, dass die Schülerin oder der Schüler die bisher artikulierten Denkprozesse in das eigene Handeln übernommen hat, kann die Unterstützung in ein betreutes Beobachten übergehen, d. h., es wird nur noch eingegriffen, wenn unzureichendes Handeln beobachtet wird.

Diese Schritte können in mehrere Etappen aufgeteilt werden. Je nach Schülerin oder Schüler muss die Abfolge nicht unbedingt zwingend eingehalten werden. Einzelne Schritte können auch verkürzt oder übersprungen werden. Die Selbstinstruktion ist zuerst an einfachen Aufgaben einzuüben und dann zunehmend auf komplexere Anforderungen zu übertragen.

Oft ist es Ihnen im Gemeinsamen Unterricht schwer möglich, in Einzelsituationen Lernstrategien zu trainieren. Hier könnten Förderstunden in Kleingruppen genutzt werden, von denen Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen dann im Gemeinsamen Unterricht profitieren können.

2.2.2 Lernstrategien: einüben und effektiv einsetzen

Zur Identifizierung von Lernstrategiedefiziten ist es hilfreich zu wissen, dass es zur Auseinandersetzung mit dem Lernstoff im Wesentlichen drei Gruppen von Lernstrategien gibt. Diese sind unten dargestellt und durch Beispiele ergänzt.

Aufnehmen, Verarbeiten
und Speichern von
neuem Wissen

Bei Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen ist davon auszugehen, dass sie zunächst ein entsprechendes Repertoire an Lernstrategien einüben müssen und in einem zweiten Schritt erst dann erkennen können, welche Lernstrategie für die jeweilige Aufgabe angemessen ist.

Neues Wissen organisieren und strukturieren, etwa durch:

- Erstellen von Mindmaps, Visualisieren
- Analysieren von Zusammenhängen (Was bedeutet dieser Begriff?)
- Reduktion der Komplexität der Informationen (Was ist besonders wichtig?)
- Kategorisierung in größere Sinneinheiten zwecks besserer Übersichtlichkeit (Um welche Punkte geht es?)
- Herstellen von Beziehungen zum Vorwissen (z. B. durch Fragen stellen)

Verstehen und dauerhaftes Behalten neuer Informationen, etwa durch:

- Anreichern neu zu lernender Inhalte mit Zusatzinformationen (Wo kann ich mehr darüber erfahren?)
- Nutzen von Analogien und Beispielen (Wie kann man das auch ausdrücken?)
- Aktives Wiederholen und Aufzählen zentraler Informationen (Memotechniken)
- Bilden (oder Übernehmen) von Reimen, Sprüchen und Eselsbrücken
- Nutzen lerntyporientierter Materialien

Sicherung der Anwendung und des Transfers, etwa durch:

- Anwenden des Neugelerten auf andere Sachverhalte (Wo kommt das noch vor?)
- Übertragen von Informationen in eine andere Handlungs- und Präsentationsform (komplexe Sachverhalte eigenständig etwa in eine Zeichnung oder ein Rollenspiel überführen)

Fragen stellen zum Üben von Lernstrategien

Diese Lernstrategien können durch entsprechende Fragestellungen angeregt und mehrfach geübt werden mit dem Ziel, dass sie allmählich selbstständig angewandt werden (Was fällt dir bei der Überschrift ein? Welche beiden Personen sind in der Geschichte am wichtigsten?).

Bei Schülerinnen und Schülern, die größere Schwierigkeiten haben, könnten zunächst durch eine didaktische Reduktion (vgl. Kapitel 2.1.1) oder im Rahmen differenzierter Aufgabenformate (vgl. Kapitel 2.1.2) vorhandene Lernstrategiedefizite kompensiert werden. Organisation und Strukturierung von neuen Inhalten werden hier von der Lehrkraft vorgenommen. Gleichzeitig sollte allerdings auch mit den Lernenden daran gearbeitet werden, entsprechende Lernstrategien selbstständig einzusetzen.

2.2.3 Kooperative Lernsituationen: Regeln konkret erfahrbar machen

Beim kooperativen Lernen arbeiten Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen, um sich beim Erlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten gegenseitig zu helfen oder um an gemeinsamen Ergebnissen zu arbeiten.

Peer-Tutoring

Bei der gegenseitigen Hilfe sind unterschiedliche Konstellationen möglich: Mal hilft der eine, mal die andere – oder: eine Schülerin / ein Schüler bringt der/dem anderen etwas bei (Peer-Tutoring). Beides bedarf der Anleitung, damit Hilfe nicht zum Vorsagen wird. Beim gemeinsamen Erarbeiten eines Ergebnisses steht das gegenseitige Aushandeln im Vordergrund.

Gefahren des Peer-Tutorings

In heterogenen Lerngruppen wird oftmals das Peer-Tutoring als kooperatives Lernen eingesetzt, d. h., leistungsstärkere Schülerinnen oder Schüler sollen der oder dem leistungsschwächeren Lernenden etwas beibringen und fungieren damit als Hilfslehrkräfte. Das Voneinander-Lernen ist zwar eines der zentralen Merkmale heterogener Lerngruppen, doch kann die Hilfslehrkraft-Konstellation das soziale Gruppengefüge einer Lerngruppe nachhaltig ungünstig beeinflussen. Um dem entgegenzuwirken, sollten auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler einmal in die Rolle kommen können, anderen etwas beizubringen.

Arbeitsteilung in Unterrichtsprojekten

Als kooperativ im eigentlichen Sinne ist das gemeinsame gleichwertige Erarbeiten von Ergebnissen anzusehen. Für leistungsheterogene Gruppen besteht die Herausforderung, entsprechende Aufgaben bereitzustellen, die eine Arbeit mit unterschiedlicher Komplexität und unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ermöglichen. Am ehesten kann dies im Rahmen von Unterrichtsprojekten oder bei arbeitsteiliger Gruppenarbeit umgesetzt werden. Der Anspruch an das gemeinsame Thema ist, dass es so übergreifend ist, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem kognitivem Leistungsvermögen daran arbeiten können. Günstig ist, wenn Differenzierungen von den Schülerinnen und Schülern selbst vorgenommen werden können.

Umsetzungsbeispiele für kooperatives Lernen finden Sie in den Kapiteln 2.5.1 Lernumgebung und 2.5.2 Storyline.

Unterstützende Strukturen für das kooperative Lernen

Gerade Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen brauchen für das gemeinsame oder arbeitsteilige Erarbeiten anfangs unterstützende Strukturen, die darin bestehen können, dass Arbeitsschritte in einer bestimmten Abfolge zunächst vorgegeben werden und diese Hilfen allmählich ausgeblendet werden können. Diese Vorgaben können einen unterschiedlichen Konkretheitsgrad haben, z. B.:

Unterstützung beim kooperativen Lernen



Zum Einüben von Arbeitsschritten zur selbstständigen Arbeit in Gruppen gibt es in der Literatur zahlreiche Beispiele. Die besondere Herausforderung – insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen – liegt allerdings in der Übertragung der in der Übungssituation eingeübten Verhaltensweisen in die Realität der konkreten Gruppensituation. Insofern sind Hilfen für die Situation im Unterrichtstag für diese Schülergruppe erforderlich. Diese können in konkreten Anleitungen bestehen, die allmählich abstrakter werden (siehe Beispiele oben). Auch sogenannte *Signalkarten* für sich wiederholende Problemsituationen können hilfreich sein: z. B. Signalkarten für „Was mache ich, wenn ich nicht mehr weiterweiß?“

Einüben von Arbeitsschritten



Bei der Erarbeitung von Regeln für die Gruppenarbeit (z. B.: „Alle arbeiten mit.“ „Alle dürfen und sollen ihre Meinung äußern.“) ist zu bedenken, dass sie nicht nur erklärt, sondern für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen möglichst konkret erfahrbar werden. Dies sollte etwa durch Beispiele, die sich auf konkret Erlebtes beziehen, aber auch durch Hinweise im Prozess der eigentlichen Gruppenarbeit geschehen. Die Lehrkraft ist somit vor allem während der Anfangsphase der Gruppenarbeit stark gefordert, kontinuierlich Unterstützung für Gruppenprozesse zu geben – der ganzen Gruppe oder auch einzelnen Schülerinnen oder Schülern –, indem sie

Aufstellen von Regeln für die Gruppenarbeit

- auf störende Bemerkungen aufmerksam macht,
- auf das Eingehen von Ideen anderer hinweist,
- Fortschritte verbalisiert etc.

Zentrales Merkmal bei Gruppenarbeit (z. B. im Rahmen von Projekten) sind strukturierte Rückmelderunden für alle Schülerinnen und Schüler, in denen Zwischenergebnisse präsentiert werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen, wertschätzend und vorsichtig Kritik zu üben. Die unterstützenden Elemente der Lehrkraft können sein:

Strukturierte Rückmelderunden

- die jeweiligen Aufgaben der Gruppen sowie die Struktur des Gesamtergebnisses auf Plakaten zu visualisieren und immer wieder auf den aktuellen Stand zu bringen,
- an den entscheidenden, mitunter schwierigen Stellen offene Gespräche zu führen und anzuleiten (in der Gesamtgruppe oder Kleingruppe), um den Prozess zu reflektieren.

Bedeutung von Vertrauen Um konstruktive Kritik aushalten zu können, benötigen die Lernenden eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens. Deshalb ist zu entscheiden, ob dieses Vertrauen eher in der Gesamt- oder Kleingruppe vorhanden ist.

Die Verpflichtung zu bestimmten Aufgaben und ritualisierte Rückmeldungen zu bestimmten Zeiten bieten die notwendige Struktur, im Rahmen derer die Schülerinnen und Schüler immer wieder erkennen können, wo sie selbst im Arbeitsprozess stehen.

2.2.4 Selbstständigkeit: Anleitung zur Wahlfreiheit

Offene/individualisierte Arbeitsformen In heterogenen Lerngruppen spielen individualisierte Arbeitsformen, z. B. im Rahmen von Wochenplan, Freiarbeit und Projektarbeit eine zentrale Rolle. Grundvoraussetzung dafür ist für alle Lernenden mehr oder weniger selbstständiges Arbeiten. Selbstständigkeit bedeutet hier, ohne direkte Anleitung Aufgaben auszuwählen, die Lernzeit einzuteilen, sich zu organisieren, grundlegende Lern- und Arbeitstechniken anzuwenden und am Ende das Ergebnis zu kontrollieren.

Schrittweise Hinführung zur Selbstständigkeit Für diese Schülergruppe erweist es sich als günstig, wenn zu Beginn nur wenige Wahlmöglichkeiten zur Verfügung stehen, um dann die Möglichkeiten allmählich zu erweitern, z. B.:

- Aufgaben auf einem Arbeitsblatt aussuchen,
- Auswahl unter verschiedenem Übungsmaterial zu einem Thema,
- einen Aspekt eines Sachthemas mit zugeordnetem Material bearbeiten.

Wahl unterschiedlicher Aufgabenniveaus Auch die Niveaus der präsentierten und zur Wahl stehenden Aufgabenstellungen sollten variieren, z. B.:

- einen Text zum Rahmenthema *Wetter* erstellen durch Zuordnen vorgegebener Sätze zu Bildern,
- Ergänzung von Lückensätzen,
- Ordnen von durcheinander gewürfelten Sätzen,
- Orientieren an Stichwörtern und schließlich an völlig freien Texten.

Die Selbstkontrolle von Aufgaben ist durch verschiedene Formen zu üben: außer durch Mitschülerinnen und Mitschüler z. B. durch Lösungsblätter, -zahlen, -symbole u. a.

Begleitung durch Gruppengespräche Begleitet werden diese Übungsphasen durch angeleitete Gruppengespräche, z. B. über Schwierigkeiten

- mit der Auswahl oder Bearbeitung einer Aufgabenstellung,
- mit der Zusammenarbeit mit Lernpartnerinnen und Lernpartnern oder Selbstkontrolle einer Aktivität,
- mit möglichem Zeitbedarf von Aktivitäten,

aber auch über die Beliebtheit von Aufgaben, Medien bzw. Themen und deren Begründung. Diese Gespräche können sowohl in der gesamten Lerngruppe als auch in Kleingruppen mit einigen Schülerinnen und Schülern stattfinden.

Hinführung zur selbstständigen Wahlfähigkeit

Mitunter können sich die Lernenden in Phasen selbstständiger Arbeit nur sehr schwer entscheiden, was sie bearbeiten wollen. Hier zu unterstützen ist zwar notwendig, aber im Grunde pädagogisch heikel, weil sich durch die direkte Beratung die Situation schnell in eine Verpflichtung verwandelt und dem Prinzip der Wahlfreiheit zuwiderläuft. Insofern sind die folgenden Vorschläge als Hinführung zur selbstständigen Wahlfähigkeit zu verstehen und nicht als Ersatz.

Mit der Schülerin oder dem Schüler wird rekonstruiert, welche Aufgaben in freien Arbeitsphasen bisher bearbeitet wurden. Oft lässt sich hier eine Anschlussaufgabe finden, an der die Schülerin oder der Schüler dann arbeitet.

Anknüpfen an bearbeitete Aufgaben

Mit der Schülerin oder dem Schüler wird das Angebot an Aufgaben durchgesehen und es werden Vorschläge gesucht, die voraussichtlich für sie oder ihn eine bewältigbare neue Komponente enthalten.

Vorhandenes Angebot überschauen und auswählen

Es werden ganz bewusst Aufgaben mit neuen Herausforderungen gewählt, zu denen die Lehrkraft Unterstützung anbietet, die nur dosiert gewährt wird. Neues sollte aber auch immer vertraute Elemente enthalten, die die ersten Schritte der Arbeit sichern. Empfehlenswert ist außerdem, eine Zusammenarbeit mit einer Lernpartnerin oder einem Lernpartner vorzuschlagen, die oder der in der Sache relativ sicher ist und mit der oder dem eine Zusammenarbeit auch unter sozialen und gruppendynamischen Aspekten möglich scheint.

Neues probieren

Für manche Lernenden ist es sehr hilfreich, wenn sie aus einem vereinbarten Bereich Aufgaben wählen können. Dabei sollte deutlich werden, dass man von ihnen auch den Wechsel zu anderen Aufgaben und eigene Ideen erwartet.

Bereich eingrenzen

Es kommt vor, dass Schülerinnen oder Schüler aufgrund grundsätzlicher Probleme oder durch eine momentane Stimmung gehemmt zu keiner Wahl finden. In diesen Fällen empfiehlt es sich, eine sichere Aufgabe, die für sie bewältigbar erscheint, anzubieten, an der die Schülerinnen oder Schüler arbeiten können in der Erwartung, dass sich dadurch die Entscheidungsfähigkeit und Motivation für andere Aufgabenarten erhöht.

Sichere Aufgaben

2.3 Ständige Anpassung der Anforderungen

Ziel jeder Förderung von Schülerinnen und Schülern ist, sie zu selbstständig bewältigbaren Lernhandlungen zu führen. Durch lernprozessbegleitende Diagnostik (vgl. Kapitel 1.2) erkennen die Lehrkräfte rechtzeitig Über- und Unterforderungen und können so Fehlanforderungen korrigieren.

Ziel: selbstständige Lernhandlungen

Die in der Vierfeldertafel formulierten Fragestellungen helfen beim Auffinden von Gründen für unzureichende Lernhandlungen (siehe Abbildung 11). Gerald Matthes beschreibt vier Richtungen pädagogischer Schlussfolgerungen, die stets im Blick gehalten werden müssen. Im Vordergrund steht stets die Suche nach Passung der Unterrichtsangebote.

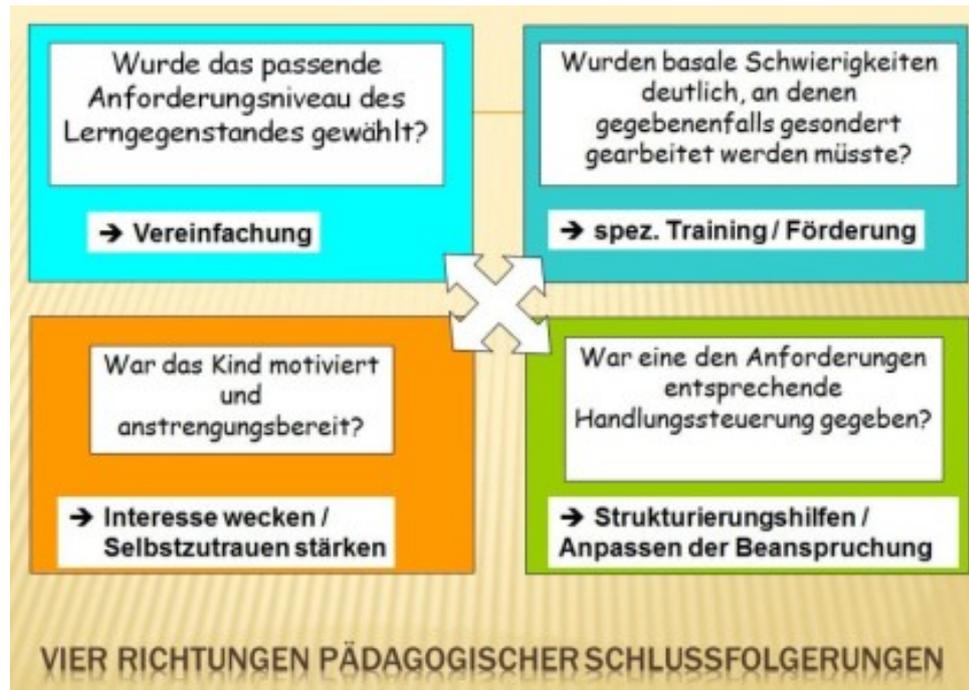


Abbildung 11: Vier Richtungen pädagogischer Schlussfolgerungen. In: Matthes, Gerald. Materialien für das sonderpädagogische Ergänzungsstudium. Potsdam: Institut zur Weiterqualifizierung im Bildungsbereich an der Universität Potsdam, 2013. www.individuelle-lernfoerderung.de cc by nd 3.0

Passung des Unterrichts zu den Lernvoraussetzungen des Kindes

Durch die Anpassung der Anforderungen an die Lernvoraussetzungen des Kindes wird der Anteil der aktiven Lernzeit erhöht. Die Lehrkräfte sammeln Erfahrungen und tauschen sich dazu aus, wo das Kind überfordert oder durch mechanische Übungen unterfordert war. Allmählich bilden Lehrkräfte möglichst im Team eine Strategie zur Anpassung der Anforderungen heraus: Die Anforderungen steigen nur soweit, dass die Schülerinnen und Schüler sie selbstständig oder falls notwendig unter Nutzung gegebener Lernhilfen bewältigen können.

Prüffragen zur Anpassung der Anforderungen

Die folgenden Prüffragen können bei der Anpassung der Anforderungen im Unterricht und zur optimalen Ausnutzung der Lernzeit unterstützen. Sie dienen auch dem Auffinden von Förderzielen für die Förderplanung (s. Kapitel 4.2). Die Prüffragen sind nicht hierarchisiert und können alle gleichermaßen angewandt werden:

- Werden die passenden Anforderungen zugrunde gelegt?
- Wird an den individuell wichtigen Lerninhalten gearbeitet?
- Gibt es einen für die Schülerin / den Schüler sichtbaren Lernerfolg in jeder Lerneinheit?
- Hat die Schülerin / der Schüler Möglichkeiten, zur Gruppenarbeit beizutragen?
- Werden die individuell notwendigen Lernanreize gegeben?
- Gibt es förderliche und schützende Lehrer-Schüler-Beziehungen?

(vgl. <https://www.individuelle-lernfoerderung.de/3-unterstuetzung-des-lernens/anforderungen-anpassen/> letzter Zugriff am 16.06.2017)

2.4 Zusammenfassung / Differenzierungsmöglichkeiten im Überblick

Einen zusammenfassenden Überblick über aufgaben- und prozessbezogene Differenzierungsmöglichkeiten zeigt das folgende Schaubild:



Abbildung 12: Aufgaben- und prozessbezogene Differenzierungsmöglichkeiten

2.5 Exkurse: Unterricht in heterogenen Lerngruppen

Auf den vorangegangenen Seiten wurde unter anderem darauf eingegangen, dass eine besonders große Herausforderung im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen die Förderung in heterogenen Lerngruppen darstellt. Heterogenität ist dabei keineswegs beschränkt auf den Gemeinsamen Unterricht, sondern findet sich ebenso in der Schülerschaft von Schulen und Klassen mit dem FSP Lernen wieder.

Ein guter differenzierender Unterricht ist die Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen und zugleich eine große Herausforderung. Exkursartig wird im Folgenden eingegangen auf:

- die Lernumgebung (geeignet z. B. für den differenzierenden Mathematikunterricht),
- die Storyline (geeignet für einen differenzierenden fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht),
- Schülerfirmen (geeignet für einen handlungsorientierten Unterricht in der Sekundarstufe I) und
- das Scaffolding (geeignet für einen sprachsensiblen Fachunterricht).

2.5.1 Lernumgebung

Begriff Lernumgebung Der Begriff *Lernumgebung* kann als Erweiterung des üblichen Begriffs *Aufgabe* verstanden werden und beschreibt im Wesentlichen eine Unterrichtssituation als Ganzes, die das entdeckende und soziale Lernen ermöglicht und fördert (vgl. Hirt/Wälti 2010, S. 13).

Eine flexibel große Aufgabe Bezogen beispielsweise auf den Mathematikunterricht in der Grundschule kann eine Lernumgebung als eine flexibel große Aufgabe beschrieben werden, die aus mehreren Teilaufgaben und Arbeitsanweisungen besteht, die durch bestimmte Leitgedanken zusammengebunden sind. „Bei den Teilaufgaben handelt es sich um vertiefende Fragestellungen, die auf unterschiedlichen Verständnis- bzw. Abstraktionsebenen lösbar sind. Es handelt sich immer um Aufgabenstellungen, die über die einfachen Rechenroutinen hinaus zum Problemlösen, Argumentieren, Kommunizieren und Weiterdenken, also zum kompetenzorientierten Lernen herausfordern.“ (Fachbrief Mathematik Nr. 4/2016, S. 4)

Lernumgebungen können im Unterrichtskonzept als gelegentliche oder regelmäßige Lernanlässe des Gemeinsamen Lernens, auch mit altersgemischten Lerngruppen, in einem lehrgangsorientierten Unterricht realisiert werden. Sie stellen somit nicht den gesamten Unterricht dar, sondern werden durch andere Unterrichtsformen ergänzt (vgl. Hirt/Wälti 2010, S. 19).

Die Methode im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen

Differenzierung Der Unterricht in heterogenen Lerngruppen erfordert ein differenziertes Aufgabenangebot, damit alle Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Voraussetzungen entsprechend lernen können. Aufgabenstellungen in Form von Lernumgebungen ermöglichen diese individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler bei der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts.

Individualisierung Das folgende Beispiel veranschaulicht, wie man in unterschiedlichen Anforderungsbereichen auf unterschiedlichen Niveaustufen im Unterricht arbeiten kann (vgl. Fachbrief Mathematik Nr. 4/2016, S. 4). Dies soll verdeutlicht werden, indem im Anschluss die Bezüge zum Rahmenlehrplan tabellarisch dargestellt werden.

Aufgabenbeispiel

- 1.** Sabina und Onur arbeiten mit Steckwürfeln.
Sie haben Würfel in zwei verschiedenen Farben und wollen damit Vierertürme bauen. Welche verschiedenen Vierertürme können sie bauen?
 - Baue Türme mit 4 Würfeln. Finde verschiedene Türme.
(Niveaustufe A, AB II)
 - Zeichne alle Türme auf. (Niveaustufe B, AB I)
 - Schneide die Möglichkeiten aus. Sortiere sie.
(Niveaustufe C, AB II)
 - Beschreibe, wie du geordnet hast. Hast du alle Möglichkeiten gefunden? (Niveaustufe C, AB III)

- 2.** Anschließend nehmen Lisa und Lukas Steckwürfel in 4 Farben (z. B. weiß, rot, blau und grün).
Welche verschiedenen Vierertürme können sie bauen, wenn in einem Turm keine Farbe doppelt vorkommen soll?
 - Baue Türme mit 4 Würfeln. Finde verschiedene Türme.
(Niveaustufe A, AB II)
Zeichne deine Vierertürme auf. Schneide sie aus und sortiere sie.
(Niveaustufe B, AB I und II)
 - Gibt es weitere Vierertürme, die möglich sind?
(Niveaustufe C, AB II)
 - Woher weißt du, dass du alle Möglichkeiten gefunden hast?
(Niveaustufe C, AB III)

- 3.** Denke dir selbst eine Aufgabe aus und zeichne alle Möglichkeiten auf, die du findest. (Niveaustufe B, AB II)
 - Stelle deiner Nachbarin oder deinem Nachbarn die Aufgabe.
 - Sprecht über eure Ergebnisse und eure Lösungswege.

Quelle: Fachbrief Mathematik Grundschule Nr. 4/2016

Aufgabenbeispiel

Lernumgebung:
„Daten und Zufall“
Zählstrategien
anwenden

**Zuordnung der Aufgaben
zu den Anforderungsbereichen
I–III**

Anforderungsbereich I:

Die Schülerinnen und Schüler bauen unterschiedliche Vierertürme zu den vorgegebenen Bedingungen.

Anforderungsbereich II:

Die Schülerinnen und Schüler ordnen die gefundenen Möglichkeiten.

Anforderungsbereich III:

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben ihre Anordnung und schließen auf Vollständigkeit.

**C2 Kompetenzen und Standards
Mathematik**

Inhaltsbezogene mathematische Standards

[L5] Themenbereich: Daten und Zufall

Zählstrategien und Wahrscheinlichkeiten

Zählstrategien anwenden

- A:** verschiedene Anordnungen herstellen
- B:** Lösungen zu kombinatorischen Fragestellungen durch Aufzählen darstellen
- C:** Lösungen von kombinatorischen Fragen systematisch darstellen

Prozessbezogene mathematische Standards

[K1] Mathematisch argumentieren

Routineargumentationen wiedergeben

[K2] Probleme mathematisch lösen

Lösungsstrategien (z. B. vom Probieren zum systematischen Probieren) entwickeln und nutzen

[K4] Mathematisch kommunizieren

eine Darstellung in eine andere übertragen

[K6] Mathematisch kommunizieren

eigene Vorgehensweisen beschreiben, Lösungswege anderer nachvollziehen und gemeinsam Lösungswege reflektieren

C3 Themen und Inhalte Mathematik

[L5] Daten und Zufall

Zählstrategien anwenden

- A:** Herstellen unterschiedlicher Anordnungen mit Material (z. B. Bausteintürme, Anziehpuppen)
- B:** handelndes oder bildliches Ermitteln von Lösungen zu kombinatorischen Fragestellungen und Darstellen als Aufzählung
- B:** Nutzen der Strategie „Probieren und Sortieren“, um kombinatorische Fragestellungen zu lösen
- C:** systematisches Durcharbeiten von Möglichkeiten und entsprechende Auswertung zu kombinatorischen Fragestellungen

2.5.2 Storyline

Zentrum der Storyline ist eine in sich geschlossene Geschichte. Entlang dieser Geschichte baut sich eine Storyline auf, an die sich die Unterrichtsinhalte auch fachübergreifend und fächerverbindend angliedern. Dies erfolgt in Episoden, Teilthemen, die sich inhaltlich aufeinander beziehen und verbunden sind. An diese Episoden knüpfen Unterrichtsaktivitäten an.

Eine in sich geschlossene Geschichte

Die Lehrkraft gibt vor, worum es in der Geschichte gehen soll. Dabei spielt die Eröffnung eine wichtige Rolle, weil sie den motivationalen Startschuss darstellt. Anschließend beginnt die Arbeit an der Storyline. Schülerinnen und Schüler arbeiten in kleinen Gruppen an den zeitlichen und räumlichen Bedingungen der Storyline und formen die Figuren inhaltlich und äußerlich aus. Die Lernenden knüpfen dabei an ihren eigenen Kenntnissen, Erfahrungen und Vermutungen an und bringen sich entsprechend ein. Dadurch identifizieren sich die Schülerinnen und Schüler stark mit der Storyline. Die eigenen Handlungsmöglichkeiten im Entwicklungsprozess motivieren zur eigenaktiven Auseinandersetzung mit dem Thema.

Eröffnung einer Storyline

Ein wichtiges Steuerungselement sind die *key questions*, die Schlüsselfragen. Sie geben Impulse zum Lösen von Aufgaben. Eine möglichst offene Formulierung der Fragestellungen soll zu vielfältigen Antworten führen. Denkprozesse in Gang zu setzen, steht im Fokus dieser Methode, nicht, richtige Antworten von falschen zu unterscheiden.

Key questions und kooperatives Lernen

Kooperativ zu arbeiten, ist ein weiterer Kern der Storyline-Methode. Es geht dabei darum, gemeinsam

- neue Fragen aufzuwerfen,
- diese in der Gruppe zu diskutieren,
- Lösungswege auszuprobieren und schließlich
- den Problemlöseprozess zu reflektieren und das Ergebnis darzustellen.

Die Lehrkraft nimmt dabei eine beobachtende und beratende Rolle ein. Sie unterstützt und vermittelt. Auch ihr geht es nicht darum, richtige oder falsche Antworten zu finden, sondern Problemlösungsprozesse anzuregen und den Prozess lebendig zu halten. Schülerinnen und Schüler sollen sich so wertgeschätzt und selbstwirksam erleben.

Rolle der Lehrkraft

Das Produkt der Storyline kann eine Ausstellung sein, die im Prozess immer weiter ausgebaut wird. Oft werden dafür die Wände eines Klassenzimmers genutzt. Die Ergebnisse bleiben so über den ganzen Zeitraum sichtbar. Es gehen keine Informationen verloren und der Gesamtprozess bleibt immer im Blick der Schülerinnen und Schüler.

Ausstellung, Abschluss und Reflexion

Der Abschluss kann eine Präsentation, eine Aufführung, eine Diskussion, eine Internetseite oder ein Fest sein. Die Wirkung des Abschlusses ist essentiell für den Erfolg der Methode. Alle Beteiligten sollten sich wohl damit fühlen. Dazu gehört eine ausreichende Wertschätzung.

Schließlich findet nach Reflexionsphasen in der Erarbeitungsphase auch eine Gesamtreflexion statt, in der alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten sollten, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und Lernfortschritte sichtbar zu machen.

Angelehnt an:

http://methodenpool.uni-koeln.de/storyline/frameset_storyline.html

Die Methode im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen

Die Storyline-Methode greift eine Vielzahl von Unterrichtsprinzipien für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen auf (Abbildung 13). Sie ist insbesondere geeignet für heterogene Lerngruppen, weil sie die individuellen Lernvoraussetzungen besonders berücksichtigt.

Das Lernen lernen

Eine Herausforderung stellt die Anpassung an eben diese individuellen Lernvoraussetzungen dar. Ebenso sind die metakognitiven Aspekte der Methode für die Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen anspruchsvoll. Das Lernen lernen und sich darüber reflektierend austauschen, Feedback geben und annehmen sowie ein konstruktiver Umgang mit Fehlern sind jedoch gerade für diese Schülerinnen und Schüler zu erwerbende Kernkompetenzen für die spätere Bewältigung des privaten und beruflichen Alltags.

Anpassung an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler

Variabel lässt sich durch die Offenheit oder Geschlossenheit der Vorgaben auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler reagieren. Haben diese beispielsweise Schwierigkeiten mit dem selbstständigen und kooperativen Lernen, so bieten sich Unterstützungen an, wie in Kapitel 2.2 zu den lernprozessbezogenen Unterrichtsprinzipien beschrieben. Außerdem sollte dann kleinschrittiger vorgegangen und die Begleitung durch die Lehrkraft intensiviert werden.

Das folgende Schaubild stellt wichtige Aspekte und Prinzipien der Methode dar:



Abbildung 13: Aspekte und Prinzipien der Storyline-Methode



<http://creativdialogues.lernnetz.de>

Auf dieser Seite finden Sie neben einem umfangreichen theoretischen Teil auch Beispiele zur Umsetzung der Storyline in heterogenen Lerngruppen für den Fremdsprachenunterricht, so z. B. die Storyline „Bom aus Bommiland“.



<http://creativdialogues.lernnetz.de/docs/bommiland.pdf>, cc by sa 3.0 de

2.5.3 Schülerfirmen

Bei der Auswahl geeigneter Methoden im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen steht die Lebensbedeutsamkeit und Handlungsorientierung eng im Zusammenhang mit der inhaltlichen Auseinandersetzung. Von daher bieten sich Schülerfirmen als Methode für handlungsorientiertes Lernen im W-A-T-Unterricht besonders an. Durch das Ausschöpfen verschiedener Handlungsmöglichkeiten entwickeln Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen persönliche Handlungskompetenzen, die sie maßgeblich in ihrer Persönlichkeitsentfaltung unterstützen können.

Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch Handlungsorientierung

Eine Schnittstelle für Gemeinsamkeiten in heterogenen Lerngruppen ist das Handeln am gemeinsamen Gegenstand. Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Unterrichtsvorhabens ist, dass alle Beteiligten auf ihrem individuellen Niveau aktiv werden können (vgl. Werning/Lütje-Klose 2006, S. 136).

Handlungsorientierter Unterricht ist eine Möglichkeit für einen ganzheitlichen und schüleraktiven Unterricht, „in dem die zwischen Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“ (Meyer 2011, S. 315)

Demnach geht diese Unterrichtsform vorrangig vom Interesse der Lernenden aus, sodass sie möglichst viel selbstständig erproben, entdecken und erörtern können. Kopf- und Handarbeit werden gleichermaßen eingebunden und aufeinander bezogen, wie auch das sprachliche Handeln und die Handlungsaufgabe an sich, die stets eingebettet in kooperative Lehr- und Lernformen ist.

Am Ende einer handlungsorientierten Unterrichtsarbeit stehen Produkte oder Ergebnisse, mit denen sich alle Schülerinnen und Schüler identifizieren können.

Handlungsprodukte

Der Vielfältigkeit der Handlungsprodukte sind kaum Grenzen gesetzt:



Abbildung 14: Mögliche Produkte handlungsorientierten Lernens

Die Methode im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen

Handlungsorientiertes
Lernen in der Schülerfirma

Die Schülerfirma folgt dem Prinzip des handlungsorientierten Unterrichts, denn sie wird von Schülerinnen und Schülern geplant, entwickelt und geführt. Dabei bilden sie ihre Kompetenzen in verschiedenen Handlungsfeldern wie Verkauf, Rechnungswesen, Organisation, Produktion etc. aus und können sich dadurch realistischer auf ihre berufliche Zukunft vorbereiten. Die Kompetenzentwicklung beim Übernehmen von Verantwortung, die Teamarbeit, die Selbstständigkeit, aber auch die Kontaktfähigkeit stehen im Vordergrund, um so die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Berufsorientierung der Lernenden zu unterstützen.

Eine oder mehrere Schülerfirmen in der Sekundarstufe I zu entwickeln, ist eine Möglichkeit, handlungsorientierten, aber auch fachübergreifenden Unterricht im Sinne des RLP 1–10 zu etablieren. Die Grundsätze der Erziehung und Bildung im Teil A werden unter anderem wie folgt beschrieben:

*„Neben der Auseinandersetzung mit dem Neuen sind Phasen des Anwendens, des Übens, des Systematisierens sowie des Vertiefens und Festigens für erfolgreiches Lernen von großer Bedeutung, denn nur in der praktischen Umsetzung wird der Kompetenzerwerb der Lernenden gefördert.“
(RLP 1–10, Teil A, S. 6)*

In diesem Grundsatz wird auf die Bedeutsamkeit des praxisorientierten Lernens hingewiesen. Eine Schülerfirma erfüllt diese Grundsätze im besonderen Maße.

Ein Beispiel aus der Praxis finden Sie im Anhang.

2.5.4 Scaffolding

Die Aneignung von Fachwissen wird im Wesentlichen durch sprachliches Handeln vollzogen. Sprachliches Handeln findet in der Alltagssprache und der Bildungssprache statt (vgl. Basiscurriculum Sprachbildung im RLP 1–10). Bildungssprache ist gekennzeichnet durch die Präzision ihrer Wortwahl, grammatikalische Richtigkeit und Vollständigkeit sowie die korrekte Verschriftlichung von Texten mit entsprechendem Fachwortschatz. Der Übergang von der Alltagssprache zur Fach- und Bildungssprache muss daher für den Unterricht bewusst geplant und vorbereitet werden.

Basiscurriculum
Sprachbildung

Bildungssprache versus
Alltagssprache

Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen benötigen im jeweiligen Fachbereich eine gezielte Unterstützung, um die im Unterricht geforderte Sprachleistung erbringen zu können. Diese Unterstützung kann mithilfe der Methode des Scaffoldings geleistet werden, indem sogenannte sprachliche Baugerüste (Scaffolding) in Form von sprachlichen Mitteln (z. B. Textbausteine, Redemittel) und Hilfen zum Strukturieren von Texten (z. B. Textmuster) angeboten werden.

Scaffolding – Baugerüst

Die Methode *Scaffolding*, die ihren Ursprung in der Methodik *Deutsch als Zweitsprache* hat und einen wichtigen Baustein in einem sprachsensiblen Unterricht darstellt, ermöglicht es den Lernenden, ihre Textkompetenz zu entwickeln.

Durch die regelmäßige Arbeit mit solchen Aufgaben können die Baugerüste Stück für Stück abgebaut werden, da die Schülerinnen und Schüler die sprachlichen Mittel und Strukturierungshilfen zunehmend verinnerlichen.

Die Methode im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen

Folgendes Beispiel zeigt auf, wie ein Baugerüst im Fach Biologie aussehen könnte. Es werden zum einen Hilfen zum Strukturieren des Textes (schriftlich oder gesprochen) angeboten und zum anderen sprachliche Mittel vorgegeben.

Mündliche Hilfen zum Strukturieren eines Textes	Sprachliches Gerüst
<ul style="list-style-type: none">▪ Sage in der Einleitung, um was es geht.▪ Sage, welche Fachbegriffe du gelernt hast.▪ Erkläre einen Fachbegriff genauer.▪ Sage zum Schluss etwas Persönliches.	<ul style="list-style-type: none">▪ Ich erkläre, woran wir im Fach Biologie gearbeitet haben.▪ Ich habe mich mit folgendem Thema befasst ...▪ Einige wichtige Fachbegriffe, die ich gelernt habe sind ...▪ Ich habe einen Begriff ausgewählt. Der Begriff heißt ...▪ Abschließend möchte ich sagen, was mich besonders interessiert hat ...

Tabelle 1

Schriftliche Hilfen zum Strukturieren eines Textes	Schriftliches Gerüst in Anlehnung an das sprachliche Gerüst aus Tabelle 1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schreibe in der Einleitung, um was es geht. ▪ Schreibe, welche Fachbegriffe du gelernt hast. ▪ Erkläre schriftlich einen Fachbegriff genauer. ▪ Schreibe zum Schluss etwas Persönliches. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Fach Biologie habe ich mich mit folgendem Thema befasst ... ▪ Wichtige Fachbegriffe, die ich gelernt habe, heißen ... ▪ Einen Fachbegriff werde ich näher beschreiben. Der Fachbegriff heißt ... ▪ Abschließend möchte ich darüber schreiben, was mich besonders interessiert hat ...

Tabelle 2

Solche Strukturierungshilfen sind Ihnen sicherlich aus Ihrem Unterricht bekannt. Eine genauere Beschreibung, wie die sprachliche Veränderung auf dem Weg von der Alltags- zur Fachsprache zustande kommt, finden Sie im Fachbrief Nr. 4 „Sprachförderung / Deutsch als Zweitsprache“ aus dem Jahr 2009, S. 9 ff.

Weiterführende Literatur:

- ***Kniffka, G.: Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, M./Kuchenreuther, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2012. S. 208–225.***
- ***Quehl, Th. / Trapp, U.: Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster 2013.***
- ***Roth, H.-J.: Scaffolding – ein Ansatz zur aufbauenden Sprachförderung. In: Kompetenzzentrum Sprachförderung (Hrsg.): Newsletter Februar 2007. Köln 2007. S. 33–35.***

3 Unterrichtsbeispiele aus dem Gemeinsamen Unterricht und aus Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“

Im Anhang werden Unterrichtsbeispiele aus dem Gemeinsamen Unterricht und aus Schulen/Klassen mit dem FSP Lernen dargestellt:

Unterrichtsbeispiele für die Jahrgangsstufen 1–6

Unterrichtsbeispiele für die Jahrgangsstufen 7–10

Diese Unterrichtssequenzen wurden von erfahrenen Lehrkräften in der Praxis erprobt und verdeutlichen exemplarisch, wie Unterricht in den verschiedenen Fächern (hier: Deutsch, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Naturwissenschaften, W-A-T mit Fachanteil Informatik) mit dem RLP 1–10 in den Jahrgangsstufen 1–6 und in den Jahrgangsstufen 7–10 geplant und durchgeführt werden kann. Die verwendeten Abbildungen entstanden in der jeweiligen Unterrichtssituation.

Alle Unterrichtsbeispiele erscheinen auf einer Doppelseite und sind farblich markiert. Auf der ersten Seite wird die Unterrichtssequenz im Hinblick auf Themenauswahl und Ablauf beschrieben, auf der zweiten Seite werden die Bezüge zum RLP 1–10 in einem Schaubild konkretisiert.

Die dargestellten Beispiele können Ihnen zum einen als Impulse für Ihre tägliche Unterrichtsgestaltung dienen, zum anderen als Anregung für die Erarbeitung eines schulinternen Curriculums.

4 Teamarbeit in der Schule

4.1 Schulinternes Curriculum – mit dem Fokus auf dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ und dem Förderkonzept der Schule

Materialien zur Entwicklung eines schulinternen Curriculums auf dem bbb

Der Bildungsserver Berlin-Brandenburg stellt auf seinen Internetseiten ein Angebot zur Erstellung eines schulinternen Curriculums (im Folgenden: SchiC) bereit (vgl. Literaturverzeichnis: Weitere Angebote auf dem Bildungsserver, Schulinternes Curriculum). Im Schuljahr 2015/2016 hat das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg dazu einen Leitfaden zur Erarbeitung eines schuleigenen pädagogischen Handlungskonzeptes auf der Basis des RLP 1–10 für Berlin und Brandenburg entwickelt: *Das ABC des schulinternen Curriculums* (LISUM 2016). Beide Angebote bilden den allgemeinen Rahmen für die Erstellung eines SchiC. Sie informieren über den Aufbau sowie über den Entstehungsprozess eines SchiC und bieten Beispiele zur Orientierung an.

Leitfaden der SenBJF

Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie hat für die Berliner Schulen die in der Veröffentlichung des LISUM beschriebenen Kriterien für die Erstellung eines SchiC verbindlich in einem Leitfaden zusammengefasst. Daneben bietet sie Fachbriefe an, die beispielhafte Lösungen ausweisen (vgl. im Literaturverzeichnis: Veröffentlichungen der Verwaltungen: Fachbriefe, Berlin).

Exemplarisch soll im Folgenden auf spezifische Aspekte des FSP Lernen eingegangen werden.

Die Chancen des SchiC

Die Chancen des SchiC liegen im Besonderen in folgenden Bereichen:



Abbildung 15: Chancen des SchiC (vgl. LISUM 2016)

Diese für alle Schulformen formulierten Chancen gelten auch für Schulen, an denen Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen lernen. Besonders wichtig für den FSP Lernen erscheint, im SchiC transparent zu machen, wie zielgleich und ziendifferent unterrichtet wird und wie das durch gemeinsames und individuelles Lernen realisiert wird. Dazu bietet der Leitfaden ganz konkrete Orientierung für die Schulformen:

- Die Grundschulen weisen ab der Jahrgangstufe 3 zusätzlich den FSP Lernen aus.
- Gemeinschaftsschulen (Land Berlin) und Oberschulen (Land Brandenburg) weisen den FSP Lernen, die grundlegende und die erweiterte Bildung aus.
- Integrierte Sekundarschulen (Land Berlin) geben für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und eine Naturwissenschaft den FSP Lernen, das grundlegende und erweiterte Niveau an, für alle weiteren Fächer werden Aussagen gemacht zum FSP Lernen und das erweiterte Niveau.
- Gesamtschulen (Land Brandenburg) mit Sekundarstufe II differenzieren nach dem FSP Lernen, dem grundlegenden, dem erweiterten sowie dem vertieften Niveau.

Der FSP Lernen
im SchiC

Eine bedeutsame Frage stellt sich in Bezug auf diese Zielformulierungen: Wie wird das konkret umgesetzt? Im Leitfaden und auf dem Bildungsserver werden Formulare und Beispiele angeboten, die sukzessive erweitert werden.

Konkrete Umsetzung

Leitfragen zur Berücksichtigung des FSP Lernen im SchiC



Differenzierungsmöglichkeiten

- Welche Themen und Inhalte wählen wir aus?
- An welchen Stellen ist Binnendifferenzierung besonders wichtig?
- Welche binnendifferenzierenden Maßnahmen sind (im Fach) grundsätzlich eher geeignet, welche eher nicht?
- Welche unterschiedlichen Bedürfnisse haben unsere Schülerinnen und Schüler auch im Hinblick auf die unten genannten Punkte und welche Maßnahmen können wir ergreifen, um diesen zu begegnen?



Lebenswirklichkeit

- Was passt zur Lebenswirklichkeit unserer Schülerinnen und Schüler?
- Was brauchen unsere Schülerinnen und Schüler, um zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich befähigt zu werden?
- Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede bestehen in den Lebenswirklichkeiten unserer Schülerinnen und Schüler und wie können wir darauf in der Auswahl der Themen und Inhalte eingehen?



Anschaulich-praktisches und handlungsorientiertes Lernen

- Welche Möglichkeiten gibt es, Unterrichtsinhalte auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen aufzuarbeiten und anzubieten?
- Welche Visualisierungsmöglichkeiten können wir nutzen?
- Welche Möglichkeiten können genutzt werden, Unterricht handlungsorientiert anzubieten?



Lernangebote

- Welche Materialien und Medien werden benötigt, um alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen (Berücksichtigung von Lerntypen)?
- Welche Materialien und Medien unterstützen Binnendifferenzierung?

Diese Liste ließe sich erweitern, indem weitere Prinzipien des differenzierenden Unterrichtens auch bei der Erstellung des SchiCs berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 2).

Förderkonzept der Schule

Innerhalb des SchiCs sollte das Förderkonzept der Schule deutlich werden. Um die Schule in ihrem Schulentwicklungsprozess zu unterstützen, sind die folgenden sechs Schritte zu einem Förderkonzept sehr hilfreich, die in der Beilage *Fördern, aber wie?* zum Friedrich Jahresheft 2014 von Feindt und Lütje-Klose detailliert beschrieben werden:



1. Wie stehen wir als Kollegium zum Thema *Fördern*?
2. Welche Fördermaßnahmen gibt es bereits an unserer Schule?
3. Wo sind wir zufrieden, wo sehen wir Handlungsbedarf?
4. Welche Förderansätze passen zu unserem Schulprogramm?
5. Welche Ressourcen gibt es bereits, welche Ressourcen brauchen wir noch?
6. Welche Schritte müssen wir gehen?

© Feindt, Andreas und Birgit Lütje-Klose. *Fördern, aber wie?*
In: FRIEDRICH JAHRESHEFT: *Fördern*.
Seelze: Friedrich Verlag GmbH, 2014

4.2 Förderplanung im Team

Lern- oder Förderpläne bilden die Grundlage für das unterrichtliche Handeln und die individuelle Förderung und werden für alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unabhängig vom Förderort erstellt. Sie stellen eine lernprozessbegleitende Beschreibung der Lernentwicklung und die Formulierung von wenigen, voraussichtlich erreichbaren Förderzielen dar, werden in regelmäßigen Abständen evaluiert und fortgeschrieben und sind das Ergebnis des Austauschs aller am Unterricht und an der Förderung Beteiligten. Ein zentraler Ort des Austauschs sind schulische Konferenzen. Insbesondere die Klassenkonferenz eignet sich, um sich über die Ziele und Maßnahmen in Förder- und Lernplänen auszutauschen.

Förderplan als Ergebnis des Austauschs aller am Unterricht und an der Förderung Beteiligten

Die äußere Form ist dabei nicht vorgeschrieben, wobei es sinnvoll sein kann, sich innerhalb einer einzelnen Schule intern auf eine Form zu einigen, um den individuellen Lernprozess für alle transparent und leicht nachvollziehbar werden zu lassen.

Ein solcher Förderplan

- ist kurz, übersichtlich und umfasst möglichst nicht mehr als drei Ziele für einen Förderzeitraum,
- dient als Arbeitsplan für die beteiligten Lehrkräfte,
- dient als Entwicklungsplan für die Schülerinnen und Schüler und
- ist den betroffenen Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern bekannt.

Was ist ein Förderplan?

Das in der Handreichung *Förderplanung im Team* vorgestellte Verfahren kann Schulen dabei unterstützen, Teamstrukturen zu entwickeln und ein gemeinsames Verständnis eines ganzheitlichen Förderansatzes zu etablieren (vgl. LISUM 2010).

Förderplanung als Beitrag zur inklusiven Schulentwicklung



Damit ist das Verfahren ein wichtiger Beitrag zur inklusiven Schulentwicklung.

Förderplanung findet sich in den Rechtsverordnungen der Länder Berlin und Brandenburg als zentrales Element individueller Förderung wieder. Für Berlin bilden das Berliner Schulgesetz und der RLP 1–10 sowie die Berliner Grundschulverordnung die rechtliche Grundlage für eine lernprozessbegleitende Diagnostik der Lernausgangslage, die für die Erstellung eines individuellen Förderplans unbedingte Voraussetzung ist.

© LISUM

In der Berliner Grundschulverordnung heißt es:

„Für Schülerinnen und Schüler, bei denen auf Grund der Lernausgangslageuntersuchung und der Lernbeobachtung längerfristiger besonderer Förderbedarf zu erwarten ist, wird ein individueller Förderplan erstellt, der die Fördermaßnahmen beschreibt und die Ergebnisse dokumentiert.“ (§ 14 Abs. 5 GsVO)

Berlin

In der Berliner Sonderpädagogik-Verordnung wird für Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf festgelegt:

„Die unterrichtenden Lehrkräfte haben für die Schülerinnen und Schüler individuelle Förderpläne zu entwickeln. Diese bilden die Grundlage für die sonderpädagogische Förderung und sind schulhalbjährlich fortzuschreiben. Sie können unter Hinzuziehung entsprechender Fachkräfte erstellt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihrem Alter entsprechend an der Erstellung beteiligt werden.“ (§ 3 Abs. 2 SopädVO)

Brandenburg In Brandenburg wurden mit dem Brandenburgischen Schulgesetz, der Grundschulverordnung sowie der Sonderpädagogik-Verordnung die rechtlichen Grundlagen für eine angemessene individuelle Förderung geschaffen. Individuelle Förderpläne werden

- für Schülerinnen und Schüler mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung,
- für Kinder mit temporärer oder dauerhafter sonderpädagogischer Begleitung in FLEX-Klassen sowie
- für Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht und in Förderschulen erstellt.

Für alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht sowie in Förderschulen erstellt die Klassenlehrkraft gemeinsam mit der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkraft einen individuellen Förderplan, der mindestens halbjährlich zu aktualisieren ist (vgl. Sonderpädagogik-Verordnung Brandenburg).

ILeA und der individuelle Lernplan (Brandenburg)

Vor dem Hintergrund des Rechts eines jeden Kindes auf eine angemessene persönliche Unterstützung entsprechend der individuellen Lernausgangslage wird in Brandenburg in der Regel in den ersten sechs Wochen eines Schuljahres mindestens in den Jahrgangsstufen 1, 3 und 5 für jede Schülerin und jeden Schüler auf der Grundlage der individuellen Lernstandsanalyse (ILeA) ein individueller Lernplan erstellt (vgl. Grundschulverordnung). Dieser beinhaltet Lernziele, -fortschritte und -erwartungen sowie beabsichtigte Maßnahmen zur weiteren Förderung.

5 Literatur

Koalitionsvereinbarung zwischen Sozialdemokratischer Partei Deutschlands (SPD) Landesverband Berlin und DIE LINKE Landesverband Berlin und BÜNDNIS 90/Die Grünen Landesverband Berlin für die Legislaturperiode 2016–2021

Koalitionsvertrag zwischen SPD Brandenburg und DIE LINKE Brandenburg für die 6. Wahlperiode des Brandenburger Landtages. Vereinbarung zur Zusammenarbeit in einer Regierungskoalition für die 6. Wahlperiode des Brandenburger Landtages 2014–2019

Bruder, R. / Leuders, T. / Büchter, A.: Mathematikunterricht entwickeln. Berlin 2012.

Literatur

Emmer, A. / Hofmann, B. / Matthes, G.: Elementares Training bei Kindern mit Lernschwierigkeiten. Training der Motivation – Training der Lernfähigkeit. Weinheim und Basel 2007.

Feindt, A. / Lütje-Klose, B.: Fördern, aber wie? Gemeinsam auf dem Weg in ein Konzept für unsere Schule. In: Friedrich Jahresheft 2014 „Fördern“. Seelze 2014. Beilage.

Hirt, U. / Wälti, B.: Lernumgebungen im Mathematikunterricht: Natürliche Differenzierung für Rechenschwache bis Hochbegabte. Seelze-Velber 2010.

Hölscher, P. (Hrsg.): Frühes Deutsch. Lernszenarien. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich 5/2005.

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (Hrsg.): Wissenswertes über Sonderpädagogik in Schleswig-Holstein für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Kronshagen 2016.

Klippert, H.: Methodentraining. Weinheim und Basel 2016.

Kniffka, G.: Wo geht's hier nach ALDI? – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographie-Unterricht. Potsdam 2008.

Kniffka, G.: Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, M. / Kuchenreuther, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2012. S. 208–225.

Krauter, S. / Bescherer, Ch.: Erlebnis Elementargeometrie. Heidelberg 2013.

Krauthausen, G. / Scherer, P.: Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule. Programm SINUS an Grundschulen. Leibniz-Institut, Kiel 2010.

Lebenshilfe Bremen e. V. (Hrsg.): <http://www.leichte-sprache.de>

Malecki, A.: Sonderpädagogischer Förderbedarf – eine differenzierte Analyse. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Wirtschaft und Statistik. Wiesbaden 2014.

Matthes, G.: <https://www.individuelle-lernförderung.de/3-unterstützung-des-lernens/anforderungen-anpassen> (letzter Zugriff 16.06.2017).

Meyer, H. / Jank, W.: Didaktische Modelle. 10. Auflage. Berlin 2011.

- Nickel, Sven: Funktionaler Analphabetismus – Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo. Bremen 2002.
- Quehl, Th. / Trapp, U.: Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster 2013.
- Reich, K.: Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. <http://methodenpool.uni-koeln.de/index.html>
- Roth, H.-J.: Scaffolding – ein Ansatz zur aufbauenden Sprachförderung. In: Kompetenzzentrum Sprachförderung (Hrsg.): Newsletter Februar 2007. Köln 2007. S. 33–35.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Berlin 2016.
- Werning, R. / Lütje-Klose, B.: Einführung in die Pädagogik der Lernbeeinträchtigung. München 2006.

Veröffentlichungen
der Verwaltungen

-
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Das ABC des schulinternen Curriculums. Ludwigsfelde 2016.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Lernarrangements für den Sachunterricht. Teile I und II. Ludwigsfelde 2016.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Bausteine eines individualisierten Unterrichts. Didaktisch-methodische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung in den Jahrgangsstufen 7–10. Ludwigsfelde 2014.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS) (Hrsg.): Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Förderschwerpunkte „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ (LES). Potsdam 2013.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Förderplanung im Team. Ludwigsfelde 2010.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenBJW) (Hrsg.): Fachbriefe. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/fachbriefe-bl>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenBJW) / Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Fachbrief Nr. 4. Mathematik – Grundschule. Berlin, Ludwigsfelde 2016.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenBJW) (Hrsg.): Leistungsbewertung. Informationen zum Rahmenlehrplan 1 bis 10. Berlin 2016.
- Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Wissenschaft Berlin (SenBJW) (Hrsg.): Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10. Übergangsregelungen zum Umgang mit den Themen und Inhalten in den Unterrichtsfächern. Berlin 2016.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenBJW) / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS)

(Hrsg.): Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10. Berlin, Potsdam 2015.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenBJW) (Hrsg.): Inklusive Schule in Berlin. Empfehlungen des Beirats. Berlin 2013.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenBJW) (Hrsg.): Mit der Sprache muss man rechnen – mit den Wörtern auch. Berlin 2013.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (SenBJW) (Hrsg.): Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen. Berlin 2015.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (SenBWF) / Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Fachbrief Nr. 14. Mathematik. Berlin, Ludwigsfelde 2011.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (SenBWF) (Hrsg.): Individuelle Stärken herausfordern. 11 Lernumgebungen für einen differenzierenden kompetenzorientierten Mathematikunterricht von der Schulanfangsphase bis zur 6. Klasse. Berlin 2009.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (SenBWF) / Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Sprachförderung / Deutsch als Zweitsprache. Fachbrief Nr. 4. Berlin, Ludwigsfelde 2009.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (SenBJS), Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS) (Hrsg.): Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (Berlin). Rahmenlehrplan für den Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Allgemeinen Förderschule (Brandenburg). Berlin, Potsdam 2005.

Informationsseite zum RLP FSP Lernen:

<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene-sonderpaed>

Weitere Angebote auf dem Bildungsserver

Innovationskerne des RLP 1–10:

http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/implementation/2016-_01-11_Innovationskerne_RLP.pdf

Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung:

<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb>

Schulinternes Curriculum:

<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/schulentwicklung/schic>

Ausführungsvorschriften über Zeugnisse (zuletzt geändert am 31.06.2015).

Schulgesetz für das Land Berlin (zuletzt geändert am 07.07.2016).

Gesetze, Verordnungen Berlin

Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (GsVO) (zuletzt geändert am 09.09.2010).

Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I (zuletzt geändert am 26.01.2011).

Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (SopädVO) (zuletzt geändert am 28.09.2016).

Gesetze, Verordnungen
Brandenburg

Brandenburgisches Schulgesetz (zuletzt geändert am 25.01.2016).

Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (zuletzt geändert am 24.04.2015).

Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I (zuletzt geändert am 25.03.2013).

Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (zuletzt geändert am 10.07.2009).

Verwaltungsvorschriften über schulische Zeugnisse (zuletzt geändert am 06.06.2016).

Verwaltungsvorschriften zur Leistungsbewertung in den Schulen des Landes Brandenburg (zuletzt geändert am 26.02.2016).

Verwaltungsvorschriften zur Sonderpädagogik-Verordnung (zuletzt geändert am 28.11.2012).

6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Standards in den bisher gültigen Rahmenlehrplänen der Grundschule, der Sekundarstufe I und für den FSP Lernen	10
Abbildung 2:	Darstellung der Kompetenzentwicklung und Standards im neuen RLP 1–10	11
Abbildung 3:	Leitthemen im bisher gültigen RLP FSP Lernen	12
Abbildung 4:	Rahmenlehrplan Online.....	16
Abbildung 5:	Kreislauf der „Lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung“	17
Abbildung 6:	Stufenmodell zur „Lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung“	19
Abbildung 7:	Ausschnitt Niveaustufenmodell	22
Abbildung 8:	Niveaustufen FSP Lernen Berlin	23
Abbildung 9:	Niveaustufen FSP Lernen Brandenburg.....	23
Abbildung 10:	Aufgabe in <i>leichter Sprache</i> (Sprachstruktur und Layout).....	35
Abbildung 11:	Vier Richtungen pädagogischer Schlussfolgerungen. In: Matthes, Gerald. Materialien für das sonderpädagogische Ergänzungsstudium Potsdam: Institut zur Weiterqualifizierung im Bildungsbereich an der Universität Potsdam, 2013. www.individuelle-lernfoerderung.de	42
Abbildung 12:	Aufgaben- und prozessbezogene Differenzierungsmöglichkeiten	43
Abbildung 13:	Aspekte und Prinzipien der Storyline-Methode	48
Abbildung 14:	Mögliche Produkte handlungsorientierten Lernens.....	50
Abbildung 15:	Chancen des SchiC (vgl. LISUM 2016).....	54

7 Anhang

1. Themenauswahl

Für den Umgang mit literarischen Texten wird hier beispielhaft die fächerübergreifende Erarbeitung des Gedichtes „Das große, kecke Zeitungsblatt“ von Josef Guggenmos beschrieben. Die Unterrichtsideen zum Themenbereich *Lesend, schreibend und im Gespräch mit Texten und Medien umgehen* wurden in einer jahrgangsgemischten Grundschulklasse 1–3 durchgeführt. Die vorliegenden Unterrichtsimpulse orientieren sich in den Fächern Deutsch, Musik und Kunst an den Niveaustufen A, B und C.

2. Unterrichtsablauf

Die folgenden Ausführungen konkretisieren bezogen auf den Unterrichtsinhalt die Standards und Inhalte des Rahmenlehrplans, die für die Unterrichtsreihe relevant sind.

Fachteil Deutsch

Erarbeitung des Gedichtes „Das große, kecke Zeitungsblatt“: Die Schülerinnen und Schüler lesen die Überschrift des Gedichtes und verbalisieren ihre Vermutungen, was in dem Gedicht alles passieren kann. Im pantomimisch gestalteten, handlungsorientierten Einstieg zeigen sie mit einem Zeitungsblatt, was dieses alles kann. Alternativ kann das Gedicht auch (mehrfach) vorgetragen werden und die Kinder erzählen den Inhalt und zeigen die Bewegungen des Zeitungsblatts mithilfe einer Zeitung. Die einzelnen Strophen in Textform oder als bildliche Darstellung werden anschließend durcheinander auf den Boden oder die Tische gelegt. Die Lernenden laufen durch den Raum und lesen die einzelnen Strophen alleine, lesen sie ihren Lernpartnern und -paten vor oder schauen sich die Bilder an. Das Gedicht wird dann in der richtigen Reihenfolge zusammengesetzt und mehrfach vorgelesen oder die Handlung wird erzählt. Die Gruppe oder einzelne Kinder können dabei die Handlung mit einem Zeitungsblatt zeigen.

Ist den Schülerinnen und Schülern die Reihenfolge gut bekannt, bietet sich eine Gruppenarbeitsphase an, in der die Schülerinnen und Schüler das Gedicht vorlesen und die Handlung mit einem Zeitungsblatt oder dem Körper umsetzen.

Arbeit mit der Wortart Verben

Die im Gedicht vorkommenden Verben werden erklärt und dargestellt und somit die Unterschiede deutlich gemacht.

Durch eine Wortfeldübung werden die Bewegungsverbene gesichert. Während eines Vortrags des Gedichtes nennen die Lernenden die Bewegungsverbene und setzen sie anschaulich in Bewegung um. Das Aufschreiben der Textstellen können einzelne Kinder oder die Lehrkraft übernehmen. Die Schülerinnen und Schüler legen die Verben dann in die richtige Reihenfolge, erkennen Irrläufer, erfinden neue Reihenfolgen und auch neue Bewegungsverbene für das Zeitungsblatt. Die Grundformen der Verben werden den Wortkarten zugeordnet. Mit einem Personalpronomen-Würfel bilden die Kinder die jeweilig passende Verbform.



Bei Musikstopp: Ein Wort aus der Zeitung laut vorlesen. Phase mehrfach wiederholen lassen! Es entsteht eine rhythmische Wortkette.

Weiterführende Ideen zum Erzählen und Schreiben eigener Zeitungsgeschichten

Zeitungen werden auf dem Boden ausgelegt und die Lernenden laufen zu einer Musik durch den Raum.

Bei Musikstopp: Ein Wort aus der Zeitung laut vorlesen. Phase mehrfach wiederholen lassen! Es entsteht eine rhythmische Wortkette.

Die Schülerinnen und Schüler zeigen ihr Wort mit einer Geste, stellen ihr Wort pantomimisch dar. Sechs bis acht Wörter werden ausgesucht und mit den Zeitungen bildlich auf dem Boden dargestellt. Die Kinder erfinden dazu eine gemeinsame Geschichte, indem jedes Kind einen Satz sagt und so die Geschichte weitererzählt wird. Sie schreiben die ausgesuchten Wörter oder die ganze Geschichte auf oder erfinden eine eigene Zeitungsgeschichte.

Fachteil Musik

Die Schülerinnen und Schüler experimentieren mit dem Zeitungspapier und zeigen in einer Erfinderkette ihre Bewegungsmuster (knüllen, reißen, knistern, rascheln, knallen etc.). Einzelne Kinder geben einen Rhythmus vor, den alle imitieren. Das Klangmaterial und die Bewegungsmuster werden musikalisch eingesetzt und mit Vor- und Nachspielen von kurzen rhythmischen Sequenzen erweitert.

Für die Klanggestaltung des Gedichtes entwickeln die Schülerinnen und Schüler zu den Bewegungen des Gedichtes Klänge und Geräusche auf Instrumenten und halten diese mit grafischer Notation fest. Für die Gesamtgestaltung des Gedichtes wäre die Aufteilung der Kinder in drei Gruppen möglich:

Gruppe 1: Sprecherinnen und Sprecher lesen/tragen das Gedicht vor;

Gruppe 2: Musikerinnen und Musiker spielen die erarbeiteten Klangverläufe;

Gruppe 3: Bewegungsgruppe visualisiert die Handlung.

Fachteil Kunst

Die Schülerinnen und Schüler gestalten ein eigenes Buch oder Leporello zum Gedicht mit unterschiedlichem Material. Sie kleben die Textstrophen auf die gestalteten Seiten oder schreiben die Strophen in Druck- oder Schreibschrift ab. Außerdem formen sie aus Zeitungspapier Skulpturen.

Fächerverbindendes Lernen**Musik****2.2 Gestalten und Aufführen***Musik erfinden***A/B** mit Tönen, Klängen und Geräuschen experimentieren**C** kurze Klangverläufe improvisieren und dabei auf die Impulse anderer reagieren*Sich bewegen und tanzen***A/B** sich frei zur Musik bewegen und einfache Bewegungen imitieren**C** Bewegungen erfinden, kombinieren und auf die Musik abstimmen*Proben und Präsentieren***A/B** sich in gemeinsamen Musiziersituationen an vereinbarte Regeln halten**C** unter Anleitung musizieren, Vorschläge aufgreifen und umsetzen**Kunst****2.1 Wahrnehmen***Material erkunden***A** die Eigenschaften von Material sinnlich erkunden und beschreiben**B** mögliche Formen und Erscheinungen von Material ästhetisch erkunden und vergleichen*Eigene Gestaltungsvorhaben entwickeln***A** eigene Gestaltungsideen vermitteln, z. B. eigene Sammlungen und Dokumentationen anlegen**B** die angebotenen Werkzeuge und Techniken für eigene Gestaltungsideen nutzen, den Arbeitsplatz einrichten*Ästhetische Praktiken, Werkzeuge, Techniken und künstlerische Strategien anwenden***A** ästhetische Praktiken für eigene und gemeinsame Vorhaben einsetzen**B/C** ästhetische Praktiken durch das Kennenlernen von Werkzeugen, Techniken und künstlerischen Strategien erweitern; Werkzeuge, Techniken und künstlerische Strategien auch gemeinsam mit anderen nutzen**Literarische Texte erschließen****C2 Kompetenzen und Standards Deutsch****2.1 Sprechen und Zuhören – Zu anderen sprechen****A** deutlich sprechen**B** beim Sprechen auf Lautstärke und Tempo achten**C** verständnisunterstützend körpersprachliche (nonverbale) Mittel nutzen**2.3 Sprechen und Zuhören – Verstehend zuhören****A** einzelne Informationen aus Gehörtem in Handlungen umsetzen (z. B. Gehörtem Bilder zuordnen, Aufforderungen nachkommen)**B** Vorstellungen zum Inhalt des Gehörten wiedergeben**2.6 Schreiben – Schreibstrategien nutzen****A** Wörter zu einem vorgegebenen Inhalt nennen**B** Wörter und kurze Sätze zu einem vorgegebenen Inhalt aufschreiben**C** Schreibideen zum Inhalt entsprechend der Schreibabsicht notieren**2.8 Lesen – Lesestrategien nutzen – Textverständnis sichern****A** Bilder und Symbole zur ersten Orientierung nutzen; die Bedeutung von unbekanntem Wörtern in vorgelesenen Texten erklären; einem vorgelesenen Bilder zuordnen**B** mithilfe von Bildern und Überschriften/Titeln Vermutungen zum Textinhalt und zur Textsorte entwickeln, Vorwissen aktivieren, unbekannte Wörter in Texten identifizieren und klären, den Inhalt mithilfe von Fragen zusammenfassen**2.9 Mit Texten und Medien umgehen – Literarische Texte erschließen****A** Figuren benennen**B** Figuren und/oder Orte beschreiben (z. B. Aussehen, äußere Merkmale)**C** Figuren (ihr Handeln, ihre Stimmungen, ihre Wesensmerkmale) beschreiben**2.12 Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln – Sprache nutzen und Sprachgebrauch untersuchen: Leistung von Wortarten untersuchen****A** Silben zu einem Wort ergänzen; Verben in der passenden Personalform bilden (Kongruenz von Subjekt zu einem Prädikat)**B** Nomen, Verben und Adjektive unterscheiden**C** verschiedene Proben zur Bestimmung von Wortarten nutzen**B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung****Basiscurriculum Sprachbildung****1.3.1 Rezeption/Hörverstehen***Hörtexte, auch medial vermittelte, verstehen und nutzen***D** Einzelinformationen aus klar strukturierten Vorträgen aufgabengeleitet ermitteln und wiedergeben**1.3.2 Rezeption/Leseverstehen***Texte verstehen und nutzen***D** aus Texten gezielt Informationen ermitteln grafische Darstellungen beschreiben und erläutern *Lesetechniken und Lesestrategien anwenden***D** Lesetechniken entsprechend der Leseabsicht anwenden

1. Themenauswahl

Die Schülerinnen und Schüler der Grundschule haben noch sehr unterschiedliche und teilweise lückenhafte Vorstellungen zu den Begriffen *Fläche* und *Flächeninhalt*, die im Mathematikunterricht durch konkrete Erfahrungen ausgebaut werden können. Durch die hier dargestellten Unterrichtsimpulse und durchgeführten Aktivitäten, wie das Zerlegen und Zusammensetzen von Flächen, Spannen am Geobrett sowie das Zeichnen, sollen diese Lücken geschlossen werden. Bei den hier aufgezeigten in sich differenzierten Aufgaben können Kinder auf unterschiedlichen Niveaustufen (B, C, D) ihren Kompetenzen entsprechend lernen. Unter der Berücksichtigung der aufgezeigten Aspekte können die Aufgaben der Unterrichtsreihe mit dem Begriff *Lernumgebung* zusammengefasst werden. Des Weiteren kann bei diesem Thema fächerübergreifend in den Fächern Sachunterricht und Kunst gearbeitet werden.

2. Unterrichtsablauf

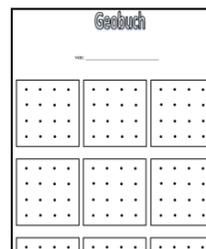
Fachteil Mathematik

Die folgenden Ausführungen konkretisieren bezogen auf den Unterrichtsinhalt exemplarisch die Standards und Inhalte des Rahmenlehrplans, die für die Unterrichtsreihe relevant sind.

Hinführung

- Einstimmung in das neue Thema (Vorwissen aktivieren)
- Kinder gehen in der Schule auf die Suche (zu zweit): „Was ist so groß, größer oder kleiner als ein Blatt Papier?“ – direkter Vergleich verschiedener Flächen durch eigenes Handeln in der Umwelt und Entwicklung von Vorstellungen zu den Begriffen *Fläche* und *Flächeninhalt*

- Wiederholung der geometrischen Grundformen und Sammlung erster Erfahrungen mit dem Geobrett durch freies Spannen von selbstausgedachten Figuren und zeichnerische Übertragung dieser Figuren auf ein Punkteraster als Titelseite für ein eigenes Geobuch (4x4 Geobretter)



- Entwicklung des Quadrats $1Q$ als Einheitsmaß für die Bestimmung des Flächeninhalts durch Nachspannen von vorgegebenen Figuren auf dem Geobrett und direktem Vergleich der Figuren

Lernumgebung

- Nachspannen von im Punkteraster vorgegebenen Figuren auf dem Geobrett und Ermittlung des Flächeninhalts sowie selbstständiges Spannen und Entwerfen von Figuren als Aufgabenkarten für eine Geo-Kartei
- Finden von unterschiedlichen Figuren mit dem gleichen Flächeninhalt durch Auslegen in der Vorstellung, praktisches Ausführen am Geobrett und bildliche Darstellung der Figuren auf verkleinertem Punktepapier
- Gegenüberstellung von Figuren mit dem gleichen Flächeninhalt: Welchen Umfang haben die Figuren?



Ritual für die Unterrichtsreihe

Zu Beginn jeder Stunde wird eine Kopfgeometrie-Aufgabe gestellt, die die Kinder lösen sollen.

Beispiele: Wie sieht die Figur aus, wenn man $2Q$ und $\frac{1}{2}Q$ zusammenlegt? Welchen Flächeninhalt hat die Figur, wenn man $3Q$ und $2\frac{1}{2}Q$ zusammenlegt? Spanne eine Figur mit dem Flächeninhalt $4\frac{1}{2}Q$ auf dem Geobrett!

Hilfen/Differenzierung

- Auslegequadrate und -dreiecke aus Kork zum Nachlegen von Figuren auf dem Geobrett
- Mathekonzferenz mit Mitschülerinnen und Mitschülern durchführen
- Wortspeicher und Satzanfänge (vorher gemeinsam erarbeitet)
- Erarbeitung von Geobrett-Tipps und Regeln
- Nutzung unterschiedlicher Geobretter (3x3, 4x4, 5x5)



Fachteil Sachunterricht

- Im Sachunterricht nutzen die Lernenden geeignete Darstellungsmittel (Lernplakat), um die Ergebnisse ihrer Mathekonzferenzen vorzustellen.
- Darüber hinaus zeichnen sie anwendungsbezogen z. B. einen Schulplan bzw. Stadtplan, indem sie dazu die Einheitsquadrate nutzen.
- Anhand der Kartenarbeit kann hier bereits das Thema Maßstab thematisiert werden.
- Zum Thema *Wohnen* können Modelle (z. B. Wohnung aus Karton) gebaut und Puppenhäuser mithilfe der Berechnung des Flächeninhalts der einzelnen Zimmer eingerichtet werden.
- Außerdem können auch zu eigenen Ideen Zeichnungen und Modelle auf diese Weise angefertigt werden.

Fachteil Kunst

Im Fach Kunst kann dazu in den Themen Architektur und Raum gearbeitet werden und so können verschiedene Formen des Zeichnens mit Lineal (Punkt, Linie und Fläche, Zeichnung, Kontur- oder Binnenzeichnung) erprobt werden.

Fächerverbindendes Lernen

Sachunterricht

2.1 Erkennen

Gestalten und darstellen

- C** verschiedene Formate in der Aufbereitung von Lern- und Arbeitsergebnissen anwenden (z. B. Zeichnung, Plakat, Tabelle, Kurzvortrag, szenisches Spiel)

3.1 Thema *Erde*

Stadt, Bezirk, Schule

- Schulplan/Stadtplan zeichnen/ergänzen
- Bildreihe zusammenstellen: Von der Wirklichkeit zur Karte
- Kartenarbeit üben

3.2 Thema *Kind*

Schule, Straßenverkehr

- Skizzen zeichnen / Pläne ergänzen

3.7 Thema *Wohnen*

Zimmer, Wohnung, Wohnhaus, Kiez

- Modell (z. B. Wohnung aus Karton) bauen und Puppenhäuser einrichten
- Kartenskizzen anlegen
- Zeichnungen und Modelle zu eigenen Ideen anfertigen

Kunst

3.2 Doppeljahrgangsstufe 3/4

Architektur und Raum

- Schrift, Stadt- und Landschaftsmodelle
- Zeichnen: Punkt, Linie und Fläche, Zeichnung, Kontur- oder Binnenzeichnung

Flächeninhalt und Umfang am Geobrett

B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung

Basiscurriculum Sprachbildung

1.3.3 Produktion/Sprechen

Sachverhalte und Informationen zusammenfassend wiedergeben

- D/G** Arbeitsergebnisse aus Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit präsentieren

- G** Beobachtungen und Betrachtungen (z. B. Vorgang, Abbildung, Bild, Objekt und Modell) beschreiben und erläutern

Basiscurriculum Medienbildung

2.3.3 Präsentieren

Medienspezifische Gestaltungsprinzipien

- D** eine Präsentation von Lern- und Arbeitsergebnissen sach- und situationsgerecht gestalten

Übergreifende Themen

3.10 Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung

C2 Kompetenzen und Standards Mathematik

Inhaltsbezogene mathematische Standards

- [L2] Themenbereich *Größen und Messen – Größenvorstellungen und Messen***
Vorstellungen zu Größen und ihren Einheiten nutzen

- C** die verschiedenen Größen und ihre Einheiten nutzen (auch Masse)
D die verschiedenen Größen und ihre Einheiten nutzen (auch Flächeninhalt, Volumen und Winkelgrößen)

Größenangaben bestimmen

- C** Größen messen (auch Massen und Flächeninhalte)

[L3] Themenbereich *Raum und Form – Geometrische Objekte*

Geometrische Objekte darstellen

- B** ausgewählte geometrische Objekte herstellen und zeichnen
C Modelle ausgewählter Körper herstellen und weitere ebene geometrische Figuren zeichnen

Prozessbezogene mathematische Standards

[K1] Mathematisch argumentieren

Zusammenhänge und Strukturen erkennen und Vermutungen zu mathematischen Situationen aufstellen

[K2] Probleme mathematisch lösen

Zusammenhänge erkennen und Lösungsstrategien auf ähnliche Sachverhalte übertragen

[K6] Mathematisch kommunizieren

eigene Vorgehensweisen beschreiben, Lösungswege anderer nachvollziehen und gemeinsam Lösungswege reflektieren

C3 Themen und Inhalte Mathematik

[L2] Vorstellungen zu Größen und ihren Einheiten nutzen

- C** Erkennen des Umfangs einer Figur als Länge, Verwenden von Größenangaben in sinnvoller Genauigkeit
D Unterscheiden zwischen Fläche und Umfang von Figuren
Größenangaben bestimmen
C Ermitteln des Umfangs von geradlinigen ebenen Figuren durch Auszählen von Einheitslängen, Ermitteln des ungefähren Flächeninhalts von geradlinigen ebenen Figuren durch Auszählen von Einheitsflächen

[L3] Geometrische Objekte darstellen

- B** Legen, Zerlegen, Auslegen, Zusammensetzen, Falten, Schneiden, Spannen, Drucken ebener Figuren; Zeichnen ebener Figuren frei Hand und mithilfe von Zeichengeräten (Lineal)
C Herstellen ebener Figuren (z. B. Spannen von Drachenvierecken)

1. Themenauswahl

Die vorliegenden fächerübergreifenden Unterrichtsimpulse zum Bereich *Mit Texten und Medien umgehen* können den Fächern Deutsch, Sachunterricht, Musik und Kunst zugeordnet werden und orientieren sich an den Niveaustufen B und C. Unterrichtsgegenstand ist die Ganzschrift „Emil und die Detektive“ als gekürzte und vereinfachte Ausgabe (einfach lesen! Leseprojekt zum gleichnamigen Roman von Erich Kästner).

2. Unterrichtsablauf

Fachteil Deutsch

Die folgenden Ausführungen konkretisieren, bezogen auf den Unterrichtsinhalt, exemplarisch die Standards und Inhalte des Rahmenlehrplans, die für die Unterrichtsreihe relevant sind.

Erarbeitung des Textes

- Einstimmung in das Leseprojekt (Vermutungen anstellen, Vorwissen aktivieren)
- Verwenden einer Erkennungsmusik für das Projekt
- Gemeinsam wird eine Leseleine erarbeitet, an die zu jeder Unterrichtsstunde neue zum Inhalt des letzten Kapitels passende Bilder und Gegenstände gehängt werden. So wird die Handlung des Romans bis zum aktuellen Kapitel wiederholt und verbalisiert und kann an das bisher Geschehene angeschlossen werden.
- Auch Bilder oder Gegenstände, die Hinweise auf das weitere Geschehen geben könnten (Antizipation, Neugier wecken), können an der Leine hinzugefügt werden.
- begleitender Einsatz multimedialer Angebote (Antolin, Hörmedien, Film)



Leseleine (roter Faden der bisherigen Handlung)

- Zusätzlich erarbeiten die Schülerinnen und Schüler ein Lesebegleitheft oder Lesetagebuch (Aufgaben, die den Inhalt aufbereiten, die das eigene Leseverhalten reflektieren).

Schreibanlässe schaffen, Geschichten weiterschreiben

- Der Roman wird an einer Schlüsselstelle unterbrochen, die Lernenden sollen Ideen sammeln, wie das Geschehen weitergehen könnte. Ideen werden strukturiert als Mindmap gesammelt und für alle visualisiert. Die Lernenden schreiben die Geschichte weiter:
- der Hauptperson einen Brief, bzw- eine Mail oder SMS schreiben
- Hauptfiguren charakterisieren
- als berichterstattende Person über ein Ereignis des Romans berichten (Perspektivwechsel)
- Brief an die Autorin / den Autor

Impulse für Hilfen zum Schreibprozess

- Lesetüte mit Gegenständen, die für den Text bedeutsam sind, die die Schülerinnen und Schüler immer wieder anfassen können (z. B. Zugticket, Geldscheine, Nadel, Hupe)
- Schreibkonferenz mit anderen Kindern aus der Klasse durchführen
- Wortfelder (vorher gemeinsam erarbeitet) können zur Differenzierung verwendet werden (Wortkarten, z. B. Wortfeld *Emil*, Wortfeld *Satzanfänge*, Wortfeld *sagen*, Wortfeld *laufen*)



Wortfeld *Satzanfänge*

Fachteil Musik

Zu einzelnen Szenen kann passende Musik ausgewählt werden (spannend, schnell, traurig): Welche Stimmung wird erzeugt?

Fachteil Sachunterricht

Wann spielt der Roman?

- RLP 2.1: früher und heute als verschiedene Zeitebenen thematisieren
- Die Lernenden sammeln Eindrücke aus dem Roman, die sich von unserer heutigen Welt unterscheiden.
- Thematisiert wird, was anders wäre, wenn die Geschichte von Emil in der Gegenwart spielen würde (z. B. könnten alle Kinder über das Handy kommunizieren, Emil könnte seine Oma und Mutter einfach anrufen).
- sich durch Filmszenen in die damalige Zeit einfühlen
- eine Berliner Tageszeitung oder einen Zeitungsbericht aus den Jahren 1929/1930 thematisieren
- Geldscheine aus der Zeit mitbringen (z. B. die, die Emil sich an die Jacke steckte)
- biografische Episoden des Autors zur Einstimmung in die damalige Zeit

Wo spielt der Roman?

- RLP 2.1: Stadtplan zeichnen; Exkursionen planen und durchführen
- Die Lernenden suchen auf einem Ausschnitt des Stadtplans von Berlin Orte, die im Roman vorkommen.
- Die Klasse besucht Orte, die in dem Roman vorkommen und spielt dort szenisch einzelne Textstellen nach.
- Die Klassengemeinschaft plant die Exkursion.

Fachteil Kunst

- Analog zur Aufgabenstellung im Bereich Deutsch (Geschichte weiterschreiben) kann ein Storyboard gezeichnet werden (das Denken in Bildern nutzen).
- Zu einzelnen Szenen kann ein Moodboard gestaltet werden (z. B. Stimmungscollage aus Bildern).
- Es können Kostüme/Masken für einzelne Charaktere entwickelt werden.
- Zu einzelnen Szenen kann ein Tischtheater erstellt werden (z. B. mit gebastelten Stabpuppen).

Fächerverbindendes Lernen

Sachunterricht

2.1 Erkennen

Vergleichen und ordnen

- B** Kriterien zum Vergleichen und Ordnen benennen
- C** Dinge oder Informationen nach Kriterien vergleichen und ordnen
Untersuchen, beobachten, sich informieren und dokumentieren
- B** vorgegebene Medien zur Informationsentnahme nutzen
Planen, organisieren und auswerten
- C** ein Vorhaben planen, durchführen und auswerten

Musik

2.3 Reflektieren und kontextualisieren

Medien bewusst einsetzen

- C** für verschiedene Anlässe geeignete Musik aus dem Musikangebot auswählen

Kunst

2.2. Gestalten

Eigene Gestaltungsvorhaben entwickeln

- B** die angebotenen Werkzeuge und Techniken für eigene Gestaltungsideen nutzen
- C** eigene Gestaltungsabsichten mit unterschiedlichen Werkzeugen, Techniken und künstlerischen Strategien umsetzen

Literaturprojekt

B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung

Basiscurriculum Sprachbildung

1.3.2 Rezeption/Leseverstehen

Texte verstehen und nutzen

- D** den wesentlichen Inhalt von Texten zusammenfassen
- D** Texte verschiedener Art lesen und in andere Darstellungsformen übertragen

Basiscurriculum Medienbildung

2.3.4 Produzieren

Gestaltung von Medienproduktionen

- D** grundlegende Elemente der (Bewegt-) Bild-, Ton- und Textgestaltung nach Vorgaben einsetzen

Übergreifende Themen

je nach Text auszuwählen, z. B.

- 3.2** Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt
- 3.6** Gewaltprävention o. a.
- 3.9** Kulturelle Bildung

C2 Kompetenzen und Standards Deutsch

2.9 Mit Texten und Medien umgehen – Literarische Texte erschließen

Wesentliche Elemente literarischer Texte unter Anwendung von Textsortenkenntnis untersuchen

- B** Figuren und/oder Orte beschreiben (Aussehen, äußere Merkmale)
- C** Figuren (ihr Handeln, ihre Stimmungen, ihre Wesensmerkmale) beschreiben, Beziehungen zwischen Figuren veranschaulichen, epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden
Deutungen zu literarischen Texten entwickeln und mit anderen austauschen
- B** Aussagen zu einem Text auf der Wort- und Satzebene prüfen
- C** mit Textbelegen ein Textverständnis prüfen

2.6 Schreiben – Schreibstrategien nutzen

Texte planen

- B** Wörter und kurze Sätze zu einem vorgegebenen Inhalt aufschreiben
- C** Schreibideen zum Inhalt entsprechend der Schreibabsicht notieren
Gestaltend schreiben
- B** vorgegebene Textbausteine nutzen
- C** sprachliche Mittel und Zeitformen gezielt auswählen und nutzen

2.1 Sprechen und Zuhören – Zu anderen sprechen

Inhalte vortragen und präsentieren

- B** vorgegebene Redemittel für einen Vortrag nutzen
- C** Inhalte an Kriterien orientiert geordnet vortragen

C3 Themen und Inhalte Deutsch

3.2 Lesend, schreibend und im Gespräch mit Texten und Medien umgehen 3/4

Schreibformen

Lesebegleitheft, Steckbrief, Beschreibung

Gesprächsformen

Meinungsäußerungen, Vortrag

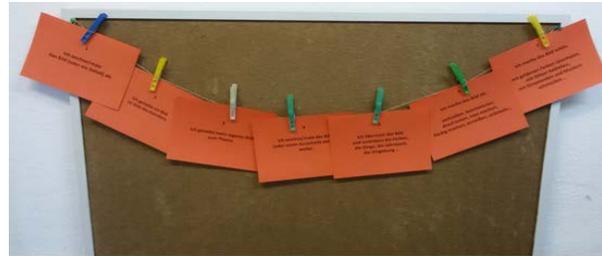
Wissensbestände auf den Niveaustufen:

- B** Autorin/Autor, Titel
- C** Kapitel, Figur, Rolle, Kostüm, Requisit, roter Faden, Handlung, Erzähler

1. Themenauswahl

Im Mittelpunkt eines Lernszenarios steht ein übergeordnetes Thema. Im Kunstunterricht kann das ein Kunstwerk, eine Künstlerin oder ein Künstler, eine Frage, ein Material oder etwas anderes sein. Rund um dieses Thema gibt es Aufgaben, die unterschiedliche Interessen und Erfahrungen der Lernenden aufgreifen. Die Aufgaben sprechen verschiedene Lerntypen an und sind auf verschiedenen gestalterischen und sprachlichen Niveaus lösbar. In Lernszenarien wählen die Kinder gemäß ihren Kompetenzen und Neigungen einen Aspekt des Themas aus, den sie allein, in Partnerarbeit oder in einer Gruppe bearbeiten. Die unterschiedlichen Arbeitsergebnisse werden der Klasse präsentiert. Im Kunstunterricht entstehen häufig abwechslungsreiche Ausstellungen für die Schulöffentlichkeit. Die Verschiedenheit in heterogenen Lerngruppen wird in Lernszenarien als Lernchance gesehen. Durch das Zusammenfügen unterschiedlicher Kompetenzen entwickelt sich ein kommunikatives Lernerlebnis, bei dem jedes Kind gemäß seinem individuellen Lern- und Sprachstand profitiert (vgl. Hölscher u. a. 2005, S. 6 f.).

Im Mittelpunkt des hier vorgestellten Lernszenarios steht ein Bild. Dieses wird in der Regel von der Lehrkraft ausgesucht, je nach Thema, an dem gerade gearbeitet wird. Es können auch mehrere Bilder angeboten werden, aus denen die Schülerinnen und Schüler dann eines auswählen. Natürlich können die Lernenden auch ein Bild im Lernszenario bearbeiten, das sie selbst einbringen. Je vertrauter sie mit der Lernszenarienarbeit im Kunstunterricht sind, desto selbstständiger können sie im Verlauf der Grundschulzeit und darüber hinaus mit einem Bild etwas anfangen. Es hat sich bewährt, mit der Lernszenarienarbeit erst zu beginnen, wenn den Schülerinnen und Schülern einige der sich immer wiederholenden Aufgaben schon bekannt sind. Geeignet ist das Lernszenario für die Klassenstufen 3 bis 6. In den Klassenstufen 1 und 2 wird man die Aufgaben nacheinander in der gesamten Lerngruppe einführen.



2. Unterrichtsablauf

Die Aufgaben zum Bild sind einzeln auf A5-Karten ausgedruckt und hängen laminiert an einer Wäscheleine. Sie werden nacheinander vorgestellt. Dabei werden unbekannte Wörter und Begriffe geklärt.

An dieser Stelle wird den Lernenden gezeigt, wo sie das Material zur Bearbeitung finden, falls besonderes Material gebraucht wird. Es hat sich bewährt, die Aufgaben zu nummerieren und zu den Aufgaben nummerierte Materialkartons einzurichten. Wenn alle Fragen geklärt sind, wählen die Kinder einzeln, paarweise oder in Gruppen eine Aufgabe aus und nehmen sie von der Wäscheleine. Diese Aufgabe ist nun vergeben. Die Lernenden erfahren, wie viel Zeit ihnen zur Verfügung steht. Am Ende müssen alle ein eigenes Ergebnis präsentieren. Dabei beschreiben die Schülerinnen und Schüler auch den persönlichen Weg dorthin und begründen ihre gestalterischen Entscheidungen. Außerdem soll ein Bezug zum Ausgangsbild hergestellt werden. Beispiel: *„Das blaue Pferd sah traurig aus. Ich wollte es fröhlich machen. Da habe ich es rot gemalt. Dann habe ich noch die bunten Sterne dazu gemalt. Und da sah es fröhlich aus.“*

Die Aufgaben (an der Wäscheleine)

Zeichnen/Malen

- Ich zeichne/male das Bild (oder ein Detail) ab.
- Ich gestalte ein Bild im Stil der Künstlerin/des Künstlers.
- Ich gestalte mein eigenes Bild zum Thema.
- Ich zeichne/male das Bild (oder einen Ausschnitt daraus) weiter.

- Ich übermale das Bild und verändere die Farben, die Dinge, die Jahreszeit, die Umgebung.
- Ich mache das Bild alt: zerkrümmeln, beschmieren, drauf treten, nass machen, fleckig machen, zerreißen...
- Ich mache das Bild schön: mit goldenen Farben übermalen, mit Glitzer bekleben, mit Ornamenten und Mustern schmücken ...

Bauen und Konstruieren/plastisches Gestalten

- Ich baue das Bild aus Abfallmaterial nach, z. B. im Schuhkarton.
- Ich gestalte die Szene aus Ton.
- Ich schneide, falte und mache ein Pop-up.

Inszenieren

- Ich zeichne einen Comic zum Bild.
- Ich animiere die Figuren, z. B. für einen Trickfilm.
- Ich erfinde mit anderen ein Figurenspiel zum Bild. Wir bauen die Figuren, Kulissen und inszenieren das Spiel.
- Wir fotografieren unser Figurenspiel und machen daraus eine Fotostory.
- Wir stellen das Bild nach und erwecken es zum Leben.

Sammeln und Collagieren

- Ich klebe das Bild aus Schnipseln nach.
- Ich verkleide das Bild.
- Ich baue das Bild in eine Collage ein.
- Ich räume das Bild auf und sortiere die Dinge neu.
- Ich sammle Sachen zum Bild und zeige sie in einer Schatzkiste, einem Kleinodenschrank, einem Museum.

Schreiben

- Ich schreibe zum Bild: ein Gedicht, eine Geschichte, einen Tagebucheintrag, einen Brief, einen Steckbrief, einen Zeitungsartikel, eine Lügengeschichte, ein Quiz, eine SMS ...
- Ich recherchiere zur Künstlerin / zum Künstler. Dabei beantworte ich einige Fragen, die ich mir vorher gestellt habe, z. B.: *Hatte sie/er einen Mann bzw. eine Frau? Hatte sie/er Geschwister oder eigene Kinder? War sie/er glücklich/reich/berühmt?*

C2 Kompetenzen und Standards Kunst

2.1 Erkennen

Material erkunden

B mögliche Formen und Erscheinungen von Material ästhetisch erkunden und vergleichen

C/D aus unterschiedlichem Material eine Auswahl für Vorhaben treffen

2.2 Gestalten

Eigene Gestaltungsvorhaben entwickeln

B die angebotenen Werkzeuge und Techniken für eigene Gestaltungsideen nutzen

C/D eigene Gestaltungsabsichten mit unterschiedlichen Werkzeugen, Techniken und künstlerischen Strategien umsetzen

2.3 Reflektieren

Entscheidungen begründen

A/B eigene ästhetische Wahrnehmungen und Handlungen mitteilen und kommentieren

C Entscheidungsschritte im eigenen Gestaltungsprozess darstellen
Arbeitsprozesse und Ergebnisse beurteilen (siehe Beispiel)

B Ergebnisse eigener ästhetischer Handlungen vorstellen
(z. B. eine Präsentationform auswählen und durchführen)

C Aspekte ästhetischer Praktiken und künstlerischer Strategien in Beziehung zueinander setzen

D ihre eigene Sicht auf Kunstwerke darstellen

Was man mit einem Bild
alles machen kann –
ein Lernszenario

B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung

Basiscurriculum Sprachbildung

1.3.2 Rezeption/Leseverstehen

Texte verstehen und

D aus Texten gezielt Informationen ermitteln

1.3.3 Produktion/Sprechen

Sachverhalte und Informationen zusammenfassend wiedergeben

D wichtige Informationen aus Texten auf der Grundlage eigener Notizen nennen, Beobachtungen wiedergeben

Überlegungen zu einem Thema darlegen

D zu einem Sachverhalt eigene Überlegungen äußern, Vermutungen äußern und begründen, die eigene Meinung mit Argumenten stützen

1.3.4 Produktion/Schreiben

Texte schreiben

D Textmuster (z. B. persönlicher Brief, Liste Protokoll) und Textbausteine (z. B. Anrede im Brief) anwenden

informierende Texte unter Nutzung von geeigneten Textmustern und -bausteinen sowie von Wortlisten schreiben,

Grammatik-, Rechtschreib- und Zeichensetzungsregeln nutzen, die für die Lesbarkeit der selbst erstellten Texte bedeutsam sind

1. Themenauswahl

Die vorliegende Unterrichtseinheit „Tee und Zucker“ kann innerhalb eines sprachsensiblen Fachunterrichts dem Fach Naturwissenschaften mit einem Fachanteil Deutsch zugeordnet werden. Innerhalb der Rahmenrichtlinien orientiert sie sich an den Niveaustufen C und D. Die Unterrichtseinheit berücksichtigt das SachSprach-Konzept, das Prinzip der durchgängigen Sprachförderung sowie die Methode des Lernszenarios. Das *Scaffolding* (Baugerüst) bietet allen Schülerinnen und Schülern, gerade auch Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, gemeinsam erarbeitete sprachliche Mittel, um praktisch und kognitiv Erlebtes zu verbalisieren.

2. Unterrichtsablauf

Erarbeitung des Wortschatzes (1.–2. Stunde)

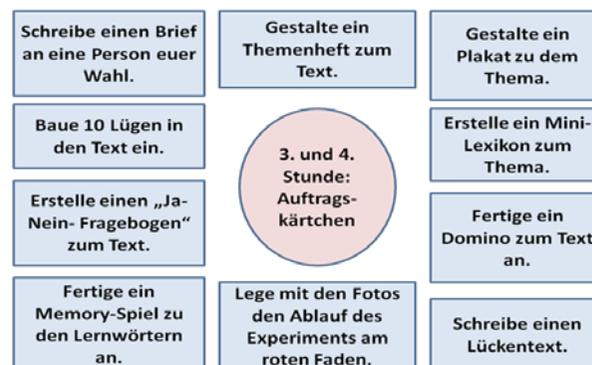
- Einstimmung auf das Thema *Wasser* (Aufmerksamkeit/Interesse wecken) mittels verschiedener Wassergeräusche (CD), die zugeordnet werden
- gemeinsame Mindmap „Das weiß ich schon“ und „Das will ich wissen“ erstellen (Vorwissen aktivieren)
- Präsentation des neuen Wortschatzes mittels Wortkarten in Form des *Blitzlesens* (höchstens 15 Wörter!); **Wortkarten Nomen:** *Stück, Würfelzucker, Teeglas, Boden, Stoff, Teelöffel*; **Wortkarten Verben:** sinken, umrühren, auflösen, schmecken, probieren; **Wortkarten Adjektive:** *wasserlöslich, süß, unsichtbar, verschwunden* (Assoziationen zum Thema / Wortschatzaktivierung)
- Erarbeitung des eingeführten Wortschatzes auf sprachlich-linguistischer Ebene: Wortkarten an der Tafel den jeweiligen Wortarten zuordnen; Lehrkraft klatscht Silben ohne zu sprechen, Lernende ordnen entsprechende Wörter zu; Lehrkraft fragt nach Bedeutung der Wörter und lässt entsprechende Realgegenstände auf dem Erzähltisch zeigen
- Vertiefen des neuen Wortschatzes: Übertragen der Tabelle in das Forscherheft, Arbeit an der graphemischen, phonologischen und morphologischen Struktur

mittels Aufgabenkarten: „Bilde zu den Nomen den Plural“, „Schreibe die Verben in der Du-Form und im Perfekt auf.“ Dabei sollte man differenziert vorgehen und Zusatzaufgaben anbieten (z. B. „Suche dir aus der Liste ein Wort aus und schreibe für alle ein Rätsel dazu!“, „Entwerfe mit allen Wörtern ein Suchsel).

Versuchsdurchführung (3.–4. Stunde)

- „Wörter der Woche“ werden mittels Wortkarten und dem Spiel „Schrift an der Wand“ visualisiert.
- Experimentierregeln und Experimentierfrage „Wo bleibt der Zuckerwürfel?“ werden per Wortkarten/Logos an der Tafel präsentiert.
- Die Versuchsanleitung wird als Abhakliste für die einzelnen Versuchsschritte ausgegeben und die Materialeinführung erfolgt.
- Arbeitsteilig im Team wird nach Prinzipien des forschend-entdeckenden Lernens der Versuch durchgeführt und die Arbeitsergebnisse werden für die nächste Stunde fotokopiert (auch Fotos der Versuchsschritte).
- Im Anschluss an den Versuch wird die Bildung des Konditionalsatzes „Wenn ..., dann ...“ im Rahmen eines Wettspiels eingeübt. Mögliche Satzanfänge sind: „Wenn ich ein Stück Würfelzucker esse, dann ...“; „Wenn ich den Tee umrühre, dann ...“.

Lernszenario



Einführung in das Lernszenario

- Arbeitsaufträge für das Lernszenario werden an die Tafel gehängt. Die Lernenden können sich individuell den differenzierten Arbeitsaufträgen zuordnen.
- Die Schülerinnen und Schüler erhalten differenzierte Sachtex-te und machen sich Gedanken über die Umsetzung der jeweiligen Aufgaben.
- Nachdem sie ihre Sachtex-te durchgelesen haben, tätigen sie erste Arbeitsschritte und stellen diese im Anschluss vor.
- Als Ausklang dieser Doppelstunde findet ein Wortstammwettbewerb statt: Die Lehrkraft fordert die Lerngruppe auf, in drei Minuten innerhalb der Gruppe möglichst viele Wörter mit dem Wortstamm *-sink-* zu finden.

Erarbeitung des Textszenarios (5.–6. Stunde)

- Die Wörter der Woche werden mittels Wortkarten und dem Spiel „Schrift an der Wand“ abgerufen.
- Die Teams arbeiten an den gewählten Aufgaben des Lernszenarios.
- Je nach Arbeitstempo kann eine unterschiedliche Anzahl von Aufgaben bearbeitet werden.
- Das Lernszenario dient dem Zweck, sich mithilfe des eingeführten Wortschatzes mit einem Sachtex-t sowohl forschend als auch sprachlich auseinanderzusetzen.

Präsentation der Arbeitsergebnisse (7.–8. Stunde)

- Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten innerhalb ihrer Teams ihre gewählten Aufgaben und üben diese zur Präsentation ein (Aufgabenverteilung während der Präsentation). Die Lehrkraft weist darauf hin, dass die erworbenen sprachlichen Mittel benutzt werden sollen (diese werden mittels Wortkarten/Lernplakaten im Fachraum dauerhaft dargeboten).
- Sprachliche Mittel für ein kriterienorientiertes Feedback („Mir hat gefallen, dass ...“) werden erarbeitet.
- Präsentation (kleine Vorträge, Ratespiele, Austeilen von angefertigten Rätseln ...); dabei haben einige Teams Aufgaben des Lernszenarios weiterentwickelt.

Wortschatzerweiterung durch Experimentieren

Fächerverbindendes Lernen

Deutsch

2.1 Sprechen und Zuhören

Ziel-, zweck-, situations- und adressatenorientiert sprechen (z. B. informieren/erklären)

- C Informationen für eine Erklärung auswählen und nutzen
- D Zusammenhänge aus der eigenen Lebenswelt strukturiert darstellen

2.12 Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln

- C Wörter mit Wortbausteinen (Präfix und Suffix) verändern
- D Wörter in ihre Wortbausteine zerlegen (Wortstamm, Präfix, Suffix) und Varianten der Wortbildung erproben

Sachunterricht

2.2 Kommunizieren: Fachsprache kennen und nutzen

- C Fachbegriffe in ihrem Kontext anwenden

3.6 Wasser

Thema: Versuche zur Löslichkeit durchführen

B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung

Basiscurriculum Sprachbildung

1.3.2 Rezeption/Leseverstehen

Texte verstehen und nutzen

- D den wesentlichen Inhalt von Texten zusammenfassen
- D Texte verschiedener Art lesen und in andere Darstellungsformen übertragen
- Lesetechniken und Lesestrategien anwenden*
- D Lesetechniken entsprechend der Leseabsicht anwenden

1.3.3 Produktion/Sprechen

Sachverhalte und Abläufe beschreiben

- D Arbeitsergebnisse aus Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit präsentieren

1.3.6 Sprachbewusstheit

- D alltagssprachliche und bildungssprachliche Formulierungen anwenden

C2 Kompetenzen und Standards Naturwissenschaften

2.2 Erkenntnisse gewinnen

2.2.1 Beobachten, Vergleichen, Ordnen

- C Beobachtungen beschreiben
- D zwischen Beobachtung und Deutung unterscheiden

2.2.2 Naturwissenschaftliche Untersuchungen durchführen

- C vorgegebene Experimente unter Anleitung durchführen

2.3 Kommunizieren

2.3.1 Informationen erschließen – Textrezeption

- C/D Informationen aus einem Text aufgabengeleitet entnehmen und wiedergeben

2.3.2 Informationen weitergeben – Textproduktion

- C naturwissenschaftliche Sachverhalte alltagssprachlich beschreiben
- D naturwissenschaftliche Sachverhalte unter Verwendung der Alltagssprache und Einbeziehung von Fachbegriffen beschreiben

C3 Themen und Inhalte Naturwissenschaften

3.2 Stoffe im Alltag

Thema: Eigenschaften von Körpern und Stoffen

Stoffeigenschaften: Löslichkeit, Aggregatzustände (Teilchenvorstellung)

Thema: Reinstoffe, Stoffgemische, Trennverfahren

Lösemittel (Wasser) und Lösungen (Früchtete) (Früchtete)

Thema: Stoffumwandlung in Alltags- und Laborsituationen

Fachmethode: Untersuchungen protokollieren, Versuchsaufbau skizzieren

Fachbegriffe: Reinstoffe, Gemische, Lösungen

Experimente: Trennung von Stoffgemischen (weiterführend)

1. Themenauswahl

Der Roman *Die Konferenz der Tiere* von Erich Kästner ermöglicht ein Textverständnis und eine Textinterpretation auf mehreren Ebenen, was für eine heterogene Lerngruppe differenziertes Arbeiten ermöglicht. Im Lernen beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler können das Kinderbuch als fiktionalen linearen Handlungsverlauf verstehen, in dem sich die Tiere der Welt treffen und über die Zukunft der Kinder sprechen. Auf einem anspruchsvolleren Niveau lässt sich der Text aber auch als Spiegel der gesellschaftlichen Begebenheiten der 1940er Jahre lesen. Weiterhin können leistungsstarke Schülerinnen und Schüler Analogien zu heutigen weltpolitischen Themen benennen und beschreiben.

Innerhalb der Unterrichtseinheit liest die Lerngruppe den Roman gemeinsam und sichert damit ihr Textverständnis. Während der Auseinandersetzung mit dem Roman lernen die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Textformen kennen. Sie verfassen einen Bericht, eine Personenbeschreibung, eine Nachricht und einen Brief.

Ziel der Unterrichtsstunde

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln aus einem selbst verfassten Bericht über die Reise des Eisbären Paul aus Erich Kästners *Die Konferenz der Tiere* ein fiktives Telefongespräch zwischen Paul und seinen Eltern mit abschließender Präsentation und Reflexion.

2. Unterrichtsablauf

Fachteil Deutsch

Die folgenden Ausführungen konkretisieren, bezogen auf den Unterrichtsinhalt, die Standards und Inhalte des Rahmenlehrplans, die für die Unterrichtsreihe relevant sind.

Ein ritualisierter Stundeneinstieg in Form eines Spiels bietet den Lernenden Orientierung und dient der Sprachförderung.

Für dieses Spiel werden ca. 15 wichtige Begriffe aus den vorangegangenen Textabschnitten an der Tafel notiert. Die Schülerinnen und Schüler haben eine Minute Zeit, sich die Begriffe zu merken, bevor die Tafel zugeklappt wird. Um die Aufmerksamkeit der Lerngruppe zwischen dem Memorieren und dem Aufzählen der gemerkten Begriffe auf ein anderes Thema zu lenken, fragt die Lehrperson grammatisches Wissen in einem Schnellquiz ab (z. B. „Wie heißen die vier Fälle in der deutschen Sprache?“). Nach dem Schnellquiz sollen die Schülerinnen und Schüler die Begriffe, die sie sich merken konnten, auf einen Schmierzettel schreiben. Eine Moderatorin oder ein Moderator wird benannt, die/der hinter der Tafel die Begriffe, die genannt werden, abhakt. Nachdem alle Begriffe genannt wurden, wird die Tafel wieder umgeklappt und die Schülerinnen und Schüler fassen den bisherigen Inhalt des Buches mithilfe der Wörter an der Tafel in vollständigen Sätzen zusammen. Diese Unterrichtsphase dient hauptsächlich der Wortschatzsicherung und der Übung von Satzstrukturen.

1. Arbeitsphase

In der vorangehenden Unterrichtsstunde wurde ein Bericht über die Reise des Eisbären Paul zur Konferenz geschrieben. In der darauffolgenden Stunde markieren die Schülerinnen und Schüler in der ersten Arbeitsphase die Antworten auf die W-Fragen in ihrem Bericht. Im Anschluss tauschen sie ihre Berichte zur Kontrolle mit der Partnerin / dem Partner. Lernende, die dabei Schwierigkeiten haben, erhalten die W-Fragen und/oder die Antworten auf Karten zur Unterstützung. Sie können fehlende Informationen in ihren Berichten ergänzen.

2. Arbeitsphase

In Dreier- oder Vierergruppen erarbeiten die Schülerinnen und Schüler einen Dialog für ein fiktives Telefongespräch zwischen Paul und seinen Eltern. In diesem Gespräch soll Paul den besorgten Eltern von seiner abenteuerlichen Reise berichten.

In einem weiteren Schritt wird das szenische Lesen des selbst erstellten Dialogs geübt. Ein Lautstärkereglung und eine feste Zeitvorgabe geben für die Gruppenarbeit sichere, transparente Strukturen. Gruppenarbeitsämter (Zeitwächter, Protokollant etc.), die die Schülerinnen und Schüler untereinander aufteilen, sichern außerdem, dass jede und jeder von ihnen eine Aufgabe innerhalb der Gruppenarbeit übernimmt. Die Umwandlung des Berichts in ein Telefongespräch soll die Schülerinnen und Schüler näher an eine Interpretation der Textpassage von Pauls Reise bringen. Das Schreiben eines Dialogs versetzt sie in die Lage handelnder Figuren und hilft ihnen, das Gelesene besser zu verstehen. Die Form des Telefongesprächs stellt für sie eine alltägliche und konkrete Situation dar. Die Aufgabe, das Telefongespräch abschließend szenisch vorzutragen, fördert weiterhin die Lesefähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie den bewussten Einsatz einer angemessenen Betonung.

Präsentation und Reflexion

Abschließend präsentieren alle Gruppen ihre Arbeitsergebnisse. Die zuhörenden Schülerinnen und Schüler achten darauf, dass alle wichtigen Antworten auf die W-Fragen genannt werden. In einer kurzen Feedbackrunde wird das Gruppenergebnis gewürdigt. Mithilfe einer Tafelzielscheibe reflektieren sie ihre Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit und der in der Gruppe.

Ein Telefongespräch aus einem Bericht entwickeln

B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung

Basiscurriculum Sprachbildung

1.3.2 Rezeption/Leseverstehen

Texte verstehen und nutzen

- D Texte verschiedener Art lesen und in andere Darstellungsformen übertragen

1.3.4 Produktion/Schreiben

Texte schreiben

- D die Adressaten und den Schreibanlass berücksichtigen (z. B. durch den Schreibstil und die Wahl der sprachlichen Mittel)

Basiscurriculum Medienbildung

2.3.3 Präsentieren

Durchführung einer Präsentation

- D Einzel- und Gruppenarbeitsergebnisse vor einem Publikum präsentieren

Übergreifende Themen

3.3 Demokratiebildung

3.1 Nachhaltige Entwicklung / Lernen in globalen Zusammenhängen

C2 Kompetenzen und Standards Deutsch

2.1 Sprechen und Zuhören – Zu anderen sprechen

Redeweise angemessen gestalten und ihre möglichen Wirkungen reflektieren

- D mögliche Wirkungen von Mimik und Gestik auf das Gegenüber berücksichtigen

- E unter Nutzung von verbalen und nonverbalen Mitteln Sprechsituationen situationsgerecht gestalten

2.8 Lesen – Lesestrategien nutzen – Textverständnis sichern

Vor dem Lesen – Nach dem Lesen

- D vorgegebene Lesetechniken nutzen

- E vorgegebene Lesetechniken dem Leseziel entsprechend auswählen und anwenden

- D/E das erworbene Textverständnis in anderen Darstellungsformen ausdrücken (z. B. Grafiken, Bilder, Modelle, Tabellen, Inszenierungen)

2.6 Schreiben – Schreibstrategien nutzen

Texte gestaltend schreiben

- D einen Text sinnvermittelnd aufbauen und dabei das erzählenswerte Ereignis ins Zentrum stellen

- E Erzähltechniken (z. B. Rückblick, Vorausschau) als Gestaltungsmittel auswählen und einsetzen

C3 Themen und Inhalte

3.4 Lesend, schreibend und im Gespräch mit Texten und Medien umgehen 5/6

Literarische Texte: Kinder- und Jugendbuch

3.4 Lesend, schreibend und im Gespräch mit Texten und Medien umgehen 7/8

Literarische Texte: Jugendroman

1. Themenauswahl

Die Schülerinnen und Schüler nehmen an einer Sprachreise nach Großbritannien teil und lernen im Vorfeld und währenddessen, sich in Alltagssituationen anlassgerecht zu äußern.

Ziel soll es sein, über sich auf Englisch zu sprechen, mit dem Gegenüber ins Gespräch zu kommen und jemand anderen auf Englisch vorzustellen.

Zu den wichtigsten Kompetenzen, die dabei erworben werden sollen, zählen das monologische und dialogische Sprechen sowie der Erwerb und die Festigung des entsprechenden Wortschatzes.

Herausgegriffen ist das Unterrichtsvorhaben „Sich gegenseitig vorstellen“, das auf die erste Begegnung mit Gasteltern vorbereitet.

Die vorliegenden Unterrichtsimpulse orientieren sich in den Fächern Englisch, Geografie und Mathematik an den Niveaustufen C und D.

2. Unterrichtsablauf

Die folgenden Ausführungen konkretisieren, bezogen auf den Unterrichtsinhalt, die Standards und Inhalte des Rahmenlehrplans, die für die Unterrichtsreihe relevant sind (siehe nachfolgenden Überblick).

Fachteil Englisch

Innerhalb des Unterrichtsvorhabens arbeiten die Lernenden sowohl in Einzelarbeit zur Vorbereitung auf die Vorstellung der eigenen Person (monologisches Sprechen) als auch in Partnerarbeit, um das Führen von Gesprächen (dialogisches Sprechen) zu erproben.

Im Mittelpunkt steht das Einüben und Verwenden einfacher sprachlicher Mittel, bestimmter Wendungen und kurzer Sätze, das den Schülerinnen und Schülern im weiteren Verlauf ermöglicht, sich selbst vorzustellen und in einem Gespräch adressatengerechte Fragen zu stellen und Antworten zu geben.

Zu Beginn des Unterrichtsvorhabens werden beispielhafte Aussagen einer bekannten Comicfigur (Bart Simpson) in der Ich-Form zu verschiedenen Alltagsthemen wie z. B. Name, Familie, Alter, Schule, Hobbys und Vorlieben als Vorlage angeboten, gemeinsam besprochen (semantisiert) und grob ins Deutsche übertragen (mediatisiert). Um in der Aussprache sicherer zu werden, werden diese Sätze chorisch geübt und einzeln vorgelesen.

Zur Vorbereitung auf die Vorstellung der eigenen Person werden nun unter Verwendung der Vorlage kurze Sätze selbst formuliert, aufgeschrieben und vorgelesen.

Im Anschluss werden gemeinsam passende Fragen zu den Aussagen der Schülerinnen und Schüler entwickelt und aufgeschrieben. So bereiten sich die Lernenden vor, in einem Gespräch adressatengerechte Fragen zu stellen und auf Fragen mit den passenden Antworten reagieren zu können. Auf Grundlage des schriftlich gesammelten Wortmaterials werden diese Fragen und Antworten zur Person nun als Gerüst zur Erarbeitung eines Gesprächs mit einer Partnerin oder einem Partner genutzt.

Die Dialoge werden mithilfe von Notizen in Form von Sprechkarten notiert und dabei Redeanteile untereinander aufgeteilt.



In einer abschließenden Präsentation tragen die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit das erarbeitete Kennenlerngespräch vor der Klasse vor. Hier kann je nach individueller Kompetenz differenziert werden, ob das Gespräch frei oder mithilfe der erarbeiteten Sprechkarten vorgetragen oder von den Sprechkarten abgelesen wird.

Fachteile Geografie und Mathematik

Fächerverbindend werden im Fach Geografie landeskundliche Themen erarbeitet. Dabei steht die geografische Lage im Vordergrund.

In Mathematik lernen die Schülerinnen und Schüler die Währung und die Umrechnung in Euro kennen.

Basiscurriculum Sprachbildung

Gerade im Bereich der Sprachen zeigt sich besonders gut der Zusammenhang zwischen dem Basiscurriculum Sprachbildung und dem einzelnen Fach, denn die fachübergreifenden und fachspezifischen sprachlichen Kompetenzen ergänzen einander.

Übergreifende Themen

Durch die Sprachen entsteht innerhalb der *Europabildung in der Schule* die Grundlage für erfolgreiches Kommunizieren, besonders im Rahmen von Schulpartnerschaften und Sprachreisen.

Indem die Lernenden über sich sprechen und adressatengerechte Fragestellungen formulieren, erweitern sie im Dialog ihre Kenntnisse über die eigene Kultur und über die anderer Menschen (vgl. *Kulturelle Bildung*).

Fächerverbindendes Lernen

Geografie

2.1 Sich orientieren – Mit Karten umgehen

- D** Kartenskizzen anfertigen, aus Karten geringer Komplexität Informationen ermitteln

Mathematik

L2 Größen und Messen

Vorstellungen zu Größen und ihren Einheiten nutzen

- D** die verschiedenen Größen und ihre Einheiten nutzen

Sich gegenseitig vorstellen

B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung

Basiscurriculum Sprachbildung

1.3.3 Produktion/Sprechen

Einen Vortrag halten

- D** mithilfe von Notizen und vorgegebenen Redemitteln adressatenbezogen vortragen

1.3.4 Produktion/Schreiben

Texte schreiben

- D** die Adressaten und den Schreibanlass berücksichtigen (z. B. durch den Schreibstil und die Wahl der sprachlichen Mittel)

1.3.5 Interaktion

In Gesprächen auf Redebeiträge reagieren

- D** Gesprächsregeln vereinbaren und beachten

Übergreifende Themen

3.4 Europabildung in der Schule

3.9 Kulturelle Bildung

C2 Kompetenzen und Standards Moderne Fremdsprachen (Englisch)

2.1.3 Sprechen

Dialogisches Sprechen

- D** unter Verwendung geübter sprachlicher Mittel zu sehr vertrauten Alltagsthemen einen Dialog führen
- D** einfache Fragen und Feststellungen formulieren und auf solche reagieren

Monologisches Sprechen

- D** grundlegende Informationen über vertraute Alltagsthemen unter Verwendung einfacher geübter sprachlicher Mittel nach Vorbereitung zusammenhängend vortragen

2.1.4 Schreiben

- C** eine Reihe von vertrauten Wendungen und kurzen Sätzen unter Verwendung von Vorlagen schreiben
- D** mit einfachen vertrauten sprachlichen Mitteln kurze, vorbereitete Texte zu Alltagsthemen verfassen
- D** unter Anleitung Schreibprozesse durch das Sammeln von Ideen und Wortmaterial vorbereiten

2.1.6 Verfügen über sprachliche Mittel

- C** einfache bekannte Wörter und Wendungen sowie einfache Strukturen in sprachlich vorbereiteten Alltagssituationen verständlich und angemessen verwenden
- D** ein elementares Repertoire an sprachlichen Mitteln, die sich auf sprachlich vorbereitete Alltagssituationen und -themen beziehen, verständlich und angemessen anwenden

2.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

- C/D** elementare kulturspezifische Sprach- und Verhaltensmuster unter Anleitung erkennen und in Alltagssituationen zunehmend angemessen agieren

C3 Themen und Inhalte

3.1 Themenfeld: Individuum und Lebenswelt

Thema: Persönlichkeit

1. Themenauswahl

Das vorliegende Unterrichtskonzept wird dem Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (W-A-T) zugeordnet. Der W-A-T-Unterricht wird im Rahmen einer Schülerfirma jahrgangsübergreifend für die Jahrgangsstufen 9 und 10 unterrichtet. Die folgenden Unterrichtsimpulse sind für die Branche Textil ausgerichtet.

Zeit	Unterrichtsinhalt
8:00–8:15	Branchenzeit Teil 1
8:15–9:15	selbstorganisiertes Lernen: branchenspezifische Aufgaben
9:15–9:40	Pause für einen Teil der Mitglieder; 2 Schülerinnen und Schüler verkaufen die Produkte
9:40–10:35	selbstorganisiertes Lernen: branchenspezifische Aufgaben
10:35–10:45	Aufräumen der Werkstatt
10:45–11:00	Branchenzeit Teil 2: Reflexion der Unterrichtssequenz und Selbsteinschätzung durch Kompetenzraster

2. Unterrichtsablauf

Der W-A-T-Unterricht in Form einer Schülerfirma wird zweimal in der Woche von der 1. bis zur 4. Stunde unterrichtet.

Am Anfang jeder Unterrichtssequenz halten die Schülerinnen und Schüler die sogenannte *Branchenzeit*. Die Branchenzeit umfasst einen zeitlichen Rahmen von 10 bis 15 Minuten. Diese wird von der oder dem Branchenverantwortlichen durchgeführt. In der Branchenzeit besprechen alle Mitglieder wichtige Fragen zur Arbeit in der Branche. Die/der Branchenverantwortliche fragt dabei jedes Mitglied der Branche mit seiner speziellen Rolle in der Schülerfirma nach aktuellen Anliegen.

Es werden Fragen diskutiert wie:

Wer ist heute für den Verkauf zuständig?

- Wie steht es um die Finanzen der Branche?
- Muss Werbung geplant werden?
- Welche Aufträge liegen vor?

Die Inhalte der Branchenzeit werden in einem Protokoll, welches mit den entsprechenden Fragen strukturiert ist, festgehalten.

Nach der Branchenzeit gehen die Lernenden zu ihren branchenspezifischen Aufgaben über, die sich an deren Rollen in der Branche orientieren. So planen einige Schülerinnen und Schüler die **Werbung**, andere bereiten den **Verkauf** vor und wieder andere planen den **Einkauf** textiler Produkte für die Produktion von Artikeln. Neben ihren speziellen Aufgaben sind alle Firmenmitglieder auch für die Fertigung von Produkten zuständig. Diese erfüllen sie auch selbstständig in der Zeit der branchenspezifischen Aufgaben. Die Produktpalette erstreckt sich über Turnbeutel, Jutebeutel, Utensilos, Kosmetiktaschen, Federtaschen, Loopschals etc.

In der Frühstückspause verkaufen zwei Schülerinnen und Schüler die gefertigten Produkte an ihre Kundinnen und Kunden in der Schule. Danach gehen sie wieder selbstständig in die branchenspezifischen Aufgaben über.

In der letzten Phase der Unterrichtssequenz führt die/der Branchenverantwortliche wieder die Branchenzeit durch. Die zweite Branchenzeit dient vorrangig der Reflexion der Unterrichtssequenz. Dabei werden Fragen beantwortet wie:

- Wie viele Produkte wurden heute gefertigt?
- Wurden neue Aufträge entgegengenommen?
- Wie wird aktuell für die Produkte geworben?
- Wie hoch sind die Einnahmen und Ausgaben des Tages / der Woche / des Monats?
- Was hat jedes Mitglied der Branche heute geschafft?
- Welche Schwierigkeiten sind aufgetreten?

Am Ende bewerten die Lernenden ihre Fähigkeiten mithilfe eines Kompetenzrasters. Dabei reflektieren sie beispielsweise ihre Einsatzbereitschaft, die Qualität ihrer gefertigten Produkte, die Hilfsbereitschaft und die Teamfähigkeit. Alle Schülerinnen und Schüler arbeiten durch die Arbeitsteilung entsprechend ihrer Fähigkeiten an ihren branchenspezifischen Aufgaben. Die Lehrkraft bereitet die Materialien so auf, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst selbstständig arbeiten können. So werden einzelne Arbeitsschritte z. B. mit Bildkarten und die Arbeitszeit durch einen Time-Timer dargestellt. Fachbegriffe lernen die Schülerinnen und Schüler, indem sie ein Glossar anlegen. Für das gerade Nähen existieren Visualisierungshilfen auf der Nähmaschine. Haben die Schülerinnen und Schüler ihre Rolle verinnerlicht, fungiert die Lehrkraft hauptsächlich als Lernbegleiterin oder Lernbegleiter.



Schülerfirma Branche Textil

C2 Kompetenzen und Standards W-A-T

2.1 Mit Fachwissen umgehen

System der Wirtschaft

- D wirtschaftliche Zusammenhänge im privaten Haushalt erläutern und veranschaulichen
- E gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge erläutern
- F Grundzüge unseres Wirtschaftssystems anhand von Beispielen erklären

2.2 Methoden einsetzen

Planen und Produzieren

- D/E Fertigungsprozesse nach Vorgaben planen und arbeitsteilig umsetzen
- F arbeitsteilige Prozesse zur Fertigung von Produkten teilweise selbstständig planen und durchführen

2.3 Bewerten und Entscheiden

Testen und Bewerten von Produkten und Dienstleistungen

- D aus Produkten gleicher Art in verschiedenen Ausführungen kriterienorientiert die geeigneten auswählen
 - E vorgegebene Verfahren anwenden, um Materialien, Hilfsstoffe, Geräte, Werkzeuge und Fertigungsverfahren auszuwählen
- Organisieren von Fertigungs- und Arbeitsabläufen*
- D unterschiedliche Zeit- und Arbeitspläne vergleichen und eine Auswahl treffen
 - E Zeit- und Arbeitspläne entwickeln, anwenden und auswerten
 - F arbeitsteilige Zeit- und Arbeitspläne entwickeln, begründen, anwenden und auswerten

C3 Themen und Inhalte W-A-T

- P10 Unternehmerisches Handeln
- P12 Gestaltung komplexer Projekte / Bewertung technischer Innovationen
- WP2 Kleidung und Mode / Textilverarbeitung

Fächerverbindendes Lernen

Kunst

2.2 Eigene Gestaltungsvorhaben entwickeln

- D eigene Gestaltungsabsichten mit unterschiedlichen Werkzeugen, Techniken und künstlerischen Strategien umsetzen
- E Anregungen für eigene Gestaltungsvorhaben aufgreifen
künstlerische Gestaltungsvorhaben planen und durchführen

Informatik

2.2 Mit Informationen umgehen – Information in Form von Daten darstellen und verarbeiten

- D/E mit Medien zur Informationsbeschaffung, auch Hilfesystemen, interagieren

B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung

Basiscurriculum Sprachbildung

1.3.6 Wörter und Formulierungen der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache unterscheiden

- D alltagssprachliche und bildungssprachliche Formulierungen situationsgemäß anwenden
- G Fachbegriffe und fachliche Wendungen nutzen

Übergreifende Themen

3.1 Berufs- und Studienorientierung

3.11 Nachhaltige Entwicklung / Lernen in globalen Zusammenhängen

3.13 Verbraucherbildung

1. Themenauswahl

Am Ende des Schuljahres bemühen sich die Schülerinnen und Schüler der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen verstärkt um den Erwerb des berufsorientierenden Abschlusses (BOA) bzw. eines der Berufsbildungsreife gleichwertigen Abschlusses. Zum Erwerb des BOA gehört auch die Durchführung einer teamorientierten Präsentation einer praktischen Arbeitsleistung. Teamorientierung heißt in diesem Zusammenhang, dass die Präsentation in Teams von mindestens zwei Schülerinnen und Schülern zu erstellen und durchzuführen ist. Die praktische Arbeitsleistung ist ein Arbeitsprozess oder ein Produkt aus der Schülerfirmenarbeit.

Im Verlauf der durchgeführten Unterrichtseinheit erstellen und erproben die Jugendlichen eine digitale, adressaten- und sachgerechte Präsentation für die teamorientierte Präsentationsprüfung. Sie erstellen diese mithilfe einer Software.

Die vorliegenden Unterrichtsimpulse orientieren sich in den Fächern W-A-T, Deutsch und Informatik an der Niveaustufe E.

2. Unterrichtsablauf

Basiscurricula Sprach- und Medienbildung

Die Planung und Durchführung der teamorientierten Präsentation findet in kleinen Arbeitsgruppen von mindestens zwei Schülerinnen und Schülern statt. Arbeitsergebnisse sprachlich adäquat zu präsentieren und dabei die Anteile aller Gruppenmitglieder zu berücksichtigen, ist Herausforderung und Ziel dieser Arbeitsform.

Fachteil W-A-T

Inhalt der Präsentation ist die Dokumentation und Bewertung der Arbeitsabläufe sowie der entstehenden Produkte (siehe Fotos: Loopschal, Weihnachtskalender aus Holz und Säckchen, Produkte von Präsentationsprüfungen aus den Schülerfirmenbranchen Textil- und

Holzverarbeitung) aus der Arbeit in den jeweiligen Schülerfirmen, die die Schülerinnen und Schüler auf die spätere Arbeitswelt vorbereiten.

Dabei kooperativ und produktorientiert in einer Gruppe zusammenzuarbeiten, ist sowohl für die Unterrichtseinheit als auch für das spätere Berufsleben von großer Bedeutung. Eine Herausforderung für die Lehrkraft ist es, hier immer wieder Situationen anzubahnen, die eine Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler fördern.



Fachteil Deutsch

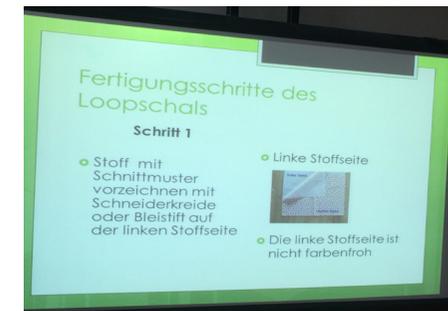
Neben linearen Texten stellen nichtlineare Texte Lernende mit dem FSP Lernen vor größere Herausforderungen. Aus komplexen Zusammenhängen, wie der Arbeit in Schülerfirmen, sollen sie verständliche Texte erstellen, die in verschiedenen Formen zugleich erscheinen. In der Präsentationssituation werden sie einen geplanten, vorrangig linearen Text referieren, der sich auf einen vorrangig nichtlinearen Text in der Präsentationssoftware bezieht. Durch das Beantworten von Fragen zur Präsentation wird die Linearität ein weiteres Mal durchbrochen.

Die Schülerinnen und Schüler üben in der gesamten Unterrichtseinheit das Geben und Annehmen von Feedback. Sie erarbeiten sich Feedbackregeln, die sie visualisieren und in Rückmeldephasen immer vor Augen

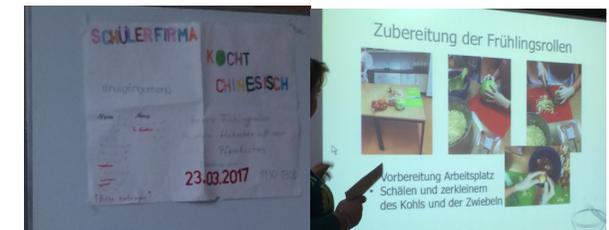
haben. Sie lernen, konstruktiv mit Kritik umzugehen und diese für die Verbesserung ihrer Präsentation zu nutzen.

Fachteil Informatik

Eine geeignete Präsentationsform der Dokumentations- und Arbeitsergebnisse aus den Fachteilen Deutsch und W-A-T stellt die Verwendung einer text- und bildverarbeitenden Präsentationssoftware dar, bei welcher auf den zweckorientierten Einsatz von Gestaltungselementen geachtet wird. Die Schülerinnen und Schüler integrieren adressatenorientiert ihre Texte und die fotografische Dokumentation der Produktion auf sogenannten digitalen Folien.



Die zu vermittelnden Inhalte können aber auch multimedial dargestellt werden (z. B. Schaubilder auf Papier, Tafelanschriften, Plakate am Beispiel „Die Schülerfirma kocht chinesisches“).



B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung

Basiscurriculum Sprachbildung

1.3.3 Produktion/Sprechen

Sachverhalte und Informationen zusammenfassend wiedergeben

D/G Arbeitsergebnisse aus Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit präsentieren

1.3.4 Produktion/Schreiben

Texte schreiben

D/G die Adressaten und den Schreibanlass berücksichtigen

Basiscurriculum Medienbildung

2.3.3 Präsentieren

Präsentationsarten und ihre sachgerechte Auswahl

D/G die dem jeweiligen Einsatzzweck angemessene Präsentationsart auswählen und begründen

Medienspezifische Gestaltungsprinzipien

D eine Präsentation von Lern- und Arbeitsergebnissen sach- und situationsgerecht gestalten

Übergreifende Themen

3.1 Berufs- und Studienorientierung

- kritischer Umgang mit den eigenen Stärken und Schwächen
- Reflektieren selbstgesetzter privater, schulischer und beruflicher Ziele

C2 Kompetenzen und Standards Informatik

2.6 Kommunizieren und Kooperieren

Arbeitsergebnisse dokumentieren und präsentieren

D/E Arbeitsergebnisse unter Verwendung von Textverarbeitung oder Präsentationssoftware beschreiben

C3 Themen und Inhalte Informatik

3.1 Standardsoftware

Inhalte

Umgang mit mindestens einer weiteren Software (Präsentation ...)

C2 Kompetenzen und Standards Deutsch

2.1 Sprechen und Zuhören – Zu anderen sprechen

Inhalte vortragen und präsentieren

E Inhalte mithilfe multimedialer Präsentationsformen vortragen

2.4 Schreiben – Schreibfertigkeiten nutzen

Die äußere Form von Texten gestalten

E Textverarbeitungsprogramme und ihre Möglichkeiten nutzen

2.6 Schreiben – Schreibstrategien nutzen

Texte in unterschiedlichen Textformen schreiben: informierend schreiben

E wesentliche Informationen aus linearen und nichtlinearen Texten zusammenfassen

C3 Themen und Inhalte Deutsch

3.5 Lesend, schreibend und im Gespräch mit Texten und Medien umgehen 9/10

Sach- und Gebrauchstexte:

darstellende und bewertende Texte

Wissensbestände

- E** Stichwort, Absatz
- E** Rückmeldung/Feedback
- E** Adressaten- und Situationsorientierung

Teamorientierte Präsentation

C2 Kompetenzen und Standards W-A-T

2.4 Kommunizieren

Arbeiten und Kommunizieren mit Medien und im Team

E/F die Gruppenarbeit weitgehend selbstständig organisieren sowie kooperativ und produktorientiert handeln

2.2 Methoden einsetzen

Erschließen von Informationen

E Informationen mit vorgegebenen Aufträgen und selbst erschlossenen Informationsorten sammeln, aufbereiten und präsentieren

C3 Themen und Inhalte W-A-T

3.12 Gestaltung komplexer Projekte / Bewertung technischer Innovationen (P12) 9/10

Dokumentation, Präsentation und Bewertung von Arbeitsprozessen

1. Themenauswahl

Am Ende des Schuljahres bemühen sich die Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe um den Erwerb der Berufsbildungsreife (BBR), der erweiterten Berufsbildungsreife (eBBR) oder des berufsorientierenden Abschlusses (BOA). Für viele Lernenden stellt die Prüfung im Fach Mathematik eine große Hürde dar. Ein wichtiger Themenschwerpunkt bezüglich der Abschlussprüfung ist die Geometrie. Dieses Themenfeld ermöglicht viele Alltagsbezüge und ist so für die Schülerinnen und Schüler einfacher zugänglich, was kurz vor den Prüfungen als wichtig für die Motivation und Zuversicht zu erachten ist.

Im Rahmen der Unterrichtseinheit werden insgesamt drei Schwerpunkte thematisiert: Als Erstes geht es darum, Körper im Alltag zu erkennen, zu benennen und mittels ihrer Eigenschaften (Ecken, Kanten und Flächen) zu beschreiben. Daraufhin werden verschiedene Darstellungsformen geübt. Hierzu zählen besonders Körpernetze und Schrägbilder. Als Letztes werden Berechnungen bezüglich des Volumens und der Oberfläche durchgeführt, wobei Sachaufgaben im Mittelpunkt stehen werden.

In der hier dargestellten Unterrichtsstunde beschäftigen sich die Lernenden mit den ersten beiden Schwerpunkten: Beschreiben, Charakterisieren und Darstellen von Körpern. Die vorliegende Unterrichtsplanung orientiert sich im Fach Mathematik an den Niveaustufen E und F sowie für zwei Lernende mit dem Ziel, die eBBR-Prüfung zu bestehen, in Teilen an G.

Kompetenzerwerb

Die Schülerinnen und Schüler trainieren ihre Kompetenzen bezogen auf das Charakterisieren und Darstellen von ausgewählten geometrischen Körpern, indem sie eigenständig Aufgaben aus der Lerntheke bearbeiten.

2. Unterrichtsablauf

Fachteil Mathematik

Der **Einstieg** verläuft in Form eines ritualisierten Spiels.

Hierzu werden Modelle der mathematischen Körper an die Schülerinnen und Schüler verteilt. In der ersten Runde hält die Lehrkraft einen Körper in die Höhe und beschreibt ihn mittels der Eigenschaften (Anzahl der Ecken, Kanten und Flächen, Besonderheiten). Es wird ein Fehler eingebaut, den die Lernenden entdecken und korrigieren. Daraufhin beschreiben einige Lernende ihren Körper und die Mitschülerinnen und Mitschüler kontrollieren, ob die Beschreibung richtig ist. Dieser Einstieg hat zum Ziel, den Fachwortschatz zu festigen und handelnd mithilfe von Modellen, Körper mathematisch korrekt zu erkennen und zu beschreiben.

In der **Arbeitsphase** beschäftigen sich alle mit unterschiedlichen Aufgaben der Lerntheke. Diese ist so strukturiert, dass die Aufgabenschwerpunkte *Beschreiben*, *Charakterisieren* und *Darstellen* sowie die Niveaustufen klar zu erkennen und zu unterscheiden sind. Mittels eines Laufzettels und der Unterstützung der Lehrkraft wählen die Schülerinnen und Schüler für sie passende Aufgaben aus und bearbeiten diese. Das Material bietet Zugänge auf enaktiver (handelnd), ikonischer (bildlich) und symbolischer (verbal oder formal). Ebene orientiert an dem EIS-Prinzip nach J. Bruner. So gibt es u. a. Modelle der Körper, von Körpernetzen und Aufgaben mit dem Soma-Würfel. In den Aufgaben der Lerntheke wird ein besonderer Fokus auf das Charakterisieren und Darstellen (durch Netze und Schrägbilder) gelegt, da dies die Grundlage bietet, um in den folgenden Unterrichtsstunden Berechnungen zur Oberfläche und zum Volumen von Körpern durchführen zu können. Denn das Zeichnen und Skizzieren von Schrägbildern und Ober- bzw. Teilflächen der Körper wirken begriffsbildend und vermitteln unmittelbare Einsichten in die Geometrie. Es wird somit dem Grundkonzept „Bauen – Beschreiben – Zeichnen – Berechnen“ gefolgt (Krauter 2012).

Aus diesem Grund wird mittels der Lerntheke eine intensive Übungszeit zur Verfügung gestellt, in der alle

Schülerinnen und Schüler auf ihrem Niveau diese Kenntnisse und Kompetenzen festigen können.

Die Aufgaben beschäftigen sich größtenteils mit den Körpern Würfel und Quader. Dies ist eine Grundlage, die für alle Schülerinnen und Schüler geschaffen werden soll. Für diejenigen, die die eBBR oder den MSA anstreben, werden auch Aufgaben zu den Körpern Zylinder und Pyramide zur Verfügung gestellt. Diese entsprechen durch die Kreis- und Dreiecksflächen sowie die schwerer zu erkennende bzw. einzuzeichnende Höhe einem höheren Anforderungsniveau.

Die Methode der Lerntheke wurde gewählt, da hier die Kompetenzen im eigenständigen Arbeiten gefördert werden. Zudem bietet die Arbeit an einer Lerntheke die Möglichkeit, umfassend zu differenzieren und so möglichst individuelle Kompetenzzuwächse zu ermöglichen.

Laufzettel für die Lerntheke Eigenschaften und Darstellung von Körpern

- Wähle selbständig ein **AB** von der Auslage aus.
- Bei Fragen oder Schwierigkeiten **schau** in deinem **Regelheft** oder der **Formelsammlung** nach.
Oder **frage** Mitschülerinnen/Mitschüler oder die Lehrkraft.
- **Vergleiche** deine Ergebnisse mit den Lösungen.
Korrigiere Fehler in einer anderen Farbe.
- **Schätze ein**, wie leicht oder schwer dir die Aufgabe gefallen ist.
- Lasse dein fertiges AB von einer **Lehrkraft abzeichnen**.
- **Fülle immer die Tabelle** aus, so behältst du den Überblick.

In der **Sicherungsphase** wird der eigene Arbeitsprozess mithilfe von Satzanfängen reflektiert, was einen wichtigen Bestandteil selbstständiger Arbeitsformen darstellt. Hier genannte Schwierigkeiten bei einzelnen Aufgaben werden gemeinsam besprochen und geklärt.

Den **Abschluss** bildet ein ritualisiertes Quiz, dessen Fragen von den Schülerinnen und Schülern im Laufe der Unterrichtseinheit selber erarbeitet werden. So werden die bereits erarbeiteten Inhalte kontinuierlich in Form eines Spiels wiederholt und gefestigt.

Mathematische Körper in unserem Alltag

B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung

Basiscurriculum Sprachbildung

1.3.2 Rezeption/Leseverstehen

Texte verstehen und nutzen

D/G aus Texten gezielt Informationen entnehmen

Texte verschiedener Art lesen und in andere Darstellungsformen übertragen

1.3.3 Produktion/Sprechen

Sachverhalte und Informationen zusammenfassend wiedergeben

D/G Arbeitsergebnisse aus Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit präsentieren

1.3.5 Interaktion

In Gesprächen auf Redebeiträge reagieren

D Gesprächsregeln vereinbaren und beachten

G eigene Gesprächsbeiträge unter Beachtung der Gesprächssituation, des Themas und des Gegenübers formulieren (z. B. Fragen und Rückfragen stellen, Zweifel äußern)

Basiscurriculum Medienbildung

2.3.3 Präsentieren

Präsentationsarten und ihre sachgerechte Auswahl

D/G die dem jeweiligen Einsatzzweck angemessene Präsentationsart auswählen und begründen

Übergreifende Themen

Je nach ausgewählten Textaufgaben und Aufgabenstellungen sind hier viele übergreifende Themen denkbar (Verbraucherbildung, Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung, Berufs- und Studienorientierung).

C2 Kompetenzen und Standards Mathematik

2.1 Prozessbezogene mathematische Standards

[K4] Mathematische Darstellungen verwenden

- geeignete Darstellungen für das Bearbeiten mathematischer Sachverhalte und Probleme auswählen, nutzen und entwickeln
- Darstellungen zielgerichtet verändern
- eine Darstellung in eine andere übertragen
- zwischen verschiedenen Darstellungen und Darstellungsebenen wechseln (übersetzen)
- verschiedene Darstellungen vergleichen
- Darstellungen bewerten oder interpretieren

2.2 Inhaltsbezogene mathematische Standards

[L3] Raum und Form

Geometrische Objekte darstellen

- E** ausgewählte geometrische Körper (auch Zylinder) darstellen und ebene Figuren konstruieren
- F** geometrische Körper darstellen (auch gerade quadratische Pyramiden)
- G** geometrische Körper (auch Kegel und Pyramiden) darstellen und zusammengesetzte Körper und Differenzkörper skizzieren

C3 Themen und Inhalte Mathematik

3.3 Themenbereich Raum und Form

Geometrische Objekte

- geometrische Objekte und ihre Eigenschaften beschreiben
- Beziehungen zwischen geometrischen Objekten beschreiben
- geometrische Objekte darstellen

