

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](https://www.school-scout.de)



Vorwort	10
Teil A Grundlagen	13
1 Voraussetzungen	14
1.1 Heterogenität im Klassenzimmer	16
1.2 Fachliche Herausforderungen	23
1.3 Curriculare Vorgaben in Hinblick auf Differenzierung	25
2 Mit Heterogenität umgehen	27
2.1 Individualisierung	27
2.1.1 Begriffsbestimmung	27
2.1.2 Methodische Arrangements individualisierenden Unterrichts	29
2.2 Differenzierung	33
2.2.1 Begriffsbestimmung	33
2.2.2 Ziele von Differenzierung	35
2.2.3 Formen der Differenzierung	40
2.3 Inklusion	53
2.3.1 Begriffsbestimmung	54
2.3.2 Gemeinsames Lernen	57
2.3.3 Besonderer Förderbedarf	59
3 Diagnostik	82
3.1 Eigene Einschätzungen	83
3.2 Portfolio	85
3.3 Leistungen	86
3.4 Standardisierte Leistungstests	87
4 Differenzierte und differenzierende Leistungsbewertung	89
4.1 Messen, beurteilen und bewerten	89
4.2 Schulleistungen messen	89
4.3 Spannungsverhältnis zwischen traditionellen und aktuellen Formen der Leistungsbewertung	90

4.4	Bezugsnormen	91
4.5	Testgütekriterien	94
4.6	Geeignete Beurteilungsverfahren und -möglichkeiten	95
4.7	Gestaltungsmöglichkeiten für differenzierte Tests und Aufgabenstellungen	99
4.8	Einflussfaktoren bei der Leistungsbewertung	100
5	Reflexion	102
Teil B	Praxisbeispiele	105
6	Sprechen und Zuhören	109
6.1	Hörverstehen schulen	109
6.1.1	Zielsetzung	109
6.1.2	Beschreibung	110
6.1.3	Beispiele/Materialien	111
6.1.4	Modifikationsmöglichkeiten	113
6.2	Inhalte mündlich wiedergeben	114
6.2.1	Zielsetzung	114
6.2.2	Beschreibung	115
6.2.3	Beispiele/Materialien	118
6.2.4	Modifikationsmöglichkeiten	119
6.3	Texte auswendig lernen (und vortragen)	120
6.3.1	Zielsetzung	120
6.3.2	Beschreibung	120
6.3.3	Beispiele/Materialien	126
6.3.4	Modifikationsmöglichkeiten	127
6.4	Flow-Charts: Gesprächssituationen gestalten und durchführen	128
6.4.1	Zielsetzung	128
6.4.2	Beschreibung	129
6.4.3	Beispiele/ Materialien	131
6.4.4	Modifikationsmöglichkeiten	132

6.5 Impulsreferate	134
6.5.1 Zielsetzung	134
6.5.2 Beschreibung	135
6.5.3 Beispiele/Materialien	136
6.5.4 Modifikationsmöglichkeiten	138
7 Lesen – Umgang mit Texten	140
7.1 Buchpatenschaften	140
7.1.1 Zielsetzung	140
7.1.2 Beschreibung	141
7.1.3 Beispiele/Materialien	142
7.1.4 Modifikationsmöglichkeiten	148
7.2 Rollenlesen	149
7.2.1 Zielsetzung	150
7.2.2 Beschreibung	150
7.2.3 Beispiele/Materialien	151
7.2.4 Modifikationsmöglichkeiten	154
7.3 Alle lesen ihr Buch	155
7.3.1 Zielsetzung	155
7.3.2 Beschreibung	155
7.3.3 Beispiele/Materialien	157
7.3.4 Modifikationsmöglichkeiten	158
7.4 Barrieren des Textverstehens reduzieren – Inklusiver Literaturunterricht	159
7.4.1 Zielsetzung	159
7.4.2 Beschreibung	159
7.4.3 Beispiele/Materialien	163
7.5 Sachtexte differenziert erschließen	169
7.5.1 Zielsetzung	169
7.5.2 Beschreibung	170
7.5.3 Beispiele/Materialien	172
7.6 Aus unterschiedlichen Perspektiven Texte interpretieren	172
7.6.1 Zielsetzung	173
7.6.2 Beschreibung	173

7.6.3 Beispiele/Materialien	175
7.6.4 Modifikationsmöglichkeiten	177
8 Schreiben	178
8.1 Texte formulieren mit Baukastensystemen	178
8.1.1 Zielsetzung	178
8.1.2 Beschreibung	179
8.1.3 Beispiele/Materialien	179
8.1.4 Modifikationsmöglichkeiten	181
8.2 Texte kooperativ überarbeiten	182
8.2.1 Zielsetzung	182
8.2.2 Beschreibung	182
8.2.3 Beispiele/Materialien	185
8.2.4 Modifikationsmöglichkeiten	187
8.3 Texte im Dialog besprechen	188
8.3.1 Zielsetzung	189
8.3.2 Beschreibung	189
8.3.3 Beispiel/Materialien	189
8.3.4 Modifikationsmöglichkeiten	192
8.4 Schreibprozesse individuell anpassen (Portfolio)	192
8.4.1 Zielsetzung	193
8.4.2 Beschreibung	193
8.4.3 Beispiele/Materialien	195
8.4.4 Modifikationsmöglichkeiten	199
8.5 Interessenbezogenes Schreiben	200
8.5.1 Zielsetzung	200
8.5.2 Beschreibung	200
8.5.3 Beispiele/Materialien	204
8.5.4 Modifikationsmöglichkeiten	206
9 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	208
9.1 Diktieren	208
9.1.1 Zielsetzung	208

9.1.2	Beschreibung	209
9.1.3	Beispiele/Materialien	211
9.1.4	Modifikationsmöglichkeiten	212
9.2	Mit Fehlertexten arbeiten	213
9.2.1	Zielsetzung	214
9.2.2	Beschreibung	214
9.2.3	Beispiele/Materialien	215
9.2.4	Modifikationsmöglichkeiten	217
9.3	Fehlerschwerpunkte beim Rechtschreiben beheben	217
9.3.1	Zielsetzung	218
9.3.2	Beschreibung	218
9.3.3	Beispiele/Materialien	219
9.3.4	Modifikationsmöglichkeiten	220
9.4	Grammatische Elemente isolieren (Direkte Rede)	221
9.4.1	Zielsetzung	221
9.4.2	Beschreibung	222
9.4.3	Beispiele/Materialien	223
9.4.4	Modifikationsmöglichkeiten	225
9.5	Grundwortschatz in der Zweitsprache erwerben	226
9.5.1	Zielsetzung	226
9.5.2	Beschreibung	227
9.5.3	Beispiele/Materialien	229
9.5.4	Modifikationsmöglichkeiten	233
10	Umgang mit Medien	234
10.1	Texte kooperativ überarbeiten	
	(online mit Textverarbeitungsprogrammen)	234
10.1.1	Zielsetzung	234
10.1.2	Beschreibung	235
10.1.3	Beispiele/Materialien	235
10.1.4	Modifikationsmöglichkeiten	236
10.2	Im Internet recherchieren	237
10.2.1	Zielsetzung	237

10.2.2 Beschreibung	238
10.2.3 Beispiele/Materialien	239
10.2.4 Modifikationsmöglichkeiten	240
10.3 Filme arbeitsteilig bearbeiten	241
10.3.1 Zielsetzung	242
10.3.2 Beschreibung	242
10.3.3 Beispiele/Materialien	244
10.3.4 Modifikationsmöglichkeiten	245
Literaturverzeichnis	246
Verzeichnis des Downloadmaterials	253
Downloadseite	256

Vorwort

Felix könnte, wenn er denn wollte. Ahmed kann und zeigt das auch. Selma kann, möchte eigentlich auch, tut es aber nicht, weil sie zurzeit ganz anderes im Kopf hat. Tarek könnte, interessiert sich aber nicht. Hannah will, wird es aber wohl nie können. Tamira könnte, hatte aber keine Zeit zum Lernen. Julius kann nicht, ob er könnte, wissen weder er selbst noch seine Lehrerinnen und Lehrer ganz genau. – Was klingt wie eine Grammatikübung in Sachen Tempora und Modi soll als Beispiel dafür dienen, was sich ganz stark vereinfacht hinter schulisch erbrachten Leistungen alles verbergen kann. Es fällt hier schwer, von stärkeren und/oder schwächeren Schülerinnen und Schülern zu sprechen. Dennoch werden über die Leistungen, die sie zeigen, verschiedene Selektionsprozesse betrieben: Die Zuweisung zu einer Schulform, ggf. einer Klasse und innerhalb einer Klasse oftmals zu den besseren, den schlechteren oder dem Durchschnitt. Sortiert wird dabei in der Regel nach Leistung und weniger nach Leistungsfähigkeit oder gar nach potenzieller Leistungsfähigkeit.

In der Situation der Leistungserhebung soll der Lernerfolg gemessen oder auch die Lernausgangslage für den zukünftigen Unterricht bestimmt werden. Diese sähen jedoch möglicherweise anders aus, wenn im Unterricht die Potenziale der Schülerinnen und Schüler stärker in den Blick genommen würden als ihre (letzten) Leistungen. Dazu gehört, Vielfalt in einer Klasse nicht nur über die Unterschiedlichkeit der Leistungen wahrzunehmen, sondern Heterogenität als multidimensional (vgl. Binting/Wilhelm 2001) zu begreifen und dabei Verschiedenheiten in der Klasse – als unterschiedlich bedeutsame Personen- und Persönlichkeitsmerkmale – bei einzelnen Schülerinnen und Schülern zu erkennen. Interessen, Behinderungen, Stimmungen, Schichtzugehörigkeit, kognitive Grundfähigkeit, kultureller Hintergrund, Ehrgeiz, soziale Beziehungen ... – all dies beeinflusst das Lernen in individuell variablem Ausmaß und kann berücksichtigt werden, um Lehr-Lernarrangements zu gestalten, die ein größtmögliches Maß an passgenauen Lernangeboten enthalten. Hier setzt dieses, nach wenigen Jahren erfreulicherweise nun schon in der dritten Auflage erschienene, Buch an: Es ist der Versuch, ein praktikables Modell für den Deutschunterricht anzubieten, wie der Heterogenität in Lerngruppen im Fach Deutsch didaktisch und methodisch begegnet werden kann. Dieses Modell wird zunächst theoretisch entfaltet und beruht auf den drei Säulen Individualisierung, Differenzierung und Inklusion, die zwar in eigenen Kapiteln dargestellt werden, dabei jedoch weniger konkurrierend als einander ergänzend zu verstehen sind. Anhand zahlreicher Beispiele aus allen Lernbereichen wird dieses Modell in seinen Facetten anschließend veranschaulicht. Wir hoffen, dabei einem konzeptionellen Problem dieses Bandes möglichst gerecht geworden zu sein: Gerade Individualisierung, Differenzierung und Inklusion lassen sich nur schwerlich modellieren, denn gerade die Besonderheiten der jeweiligen Schülerinnen und Schüler in der

Lerngruppe sollen ja Berücksichtigung in der Unterrichtsplanung und -durchführung finden. Wir haben daher an einigen Stellen beispielhaft versucht, an bekannten Schwerpunkten wie sprachlicher Heterogenität oder auch den unterschiedlichen Voraussetzungen von Jungen und Mädchen sehr konkret zu sein, wohingegen in anderen Modellen etwas abstrakter viele unterschiedliche Möglichkeiten aufgezeigt werden, auf Verschiedenheit zu reagieren.

Wir danken an dieser Stelle Eileen Hage, Sarah Kasch, Kristina Koebe, Simone Brandl, Anne Elli Settgast, Konstantin Leschke und Susanne Tanejew für die geleistete Unterstützung bei diesem Projekt.

Großhansdorf und Rostock 2022

Tilman von Brand und Florian Brandl

1 Voraussetzungen

Die folgende Grafik bildet die statische Verteilung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern aus neunten Jahrgangsstufen unterschiedlicher Schulformen in Deutschland ab, wie sie im Rahmen der ersten PISA-Untersuchung erhoben wurde. Die Messung der Lesekompetenz (*reading literacy*) erfolgte dabei mit einem Punktesystem, das max. 800 Punkte vorsah. Für die grafische Darstellung wurde die Punkteskala auf der x-Achse in 14 Abschnitte zu je 50 Punkten eingeteilt. Auf der y-Achse findet sich die Angabe darüber, welcher Prozentsatz eines Jahrgangs auf welcher Kompetenzstufe zu finden ist. Hierzu sind wiederum fünf Stufen definiert worden, die aus der Abbildung jedoch nicht ersichtlich sind: Stufe I: Oberflächliches Verständnis einfacher Texte (Skalenwerte 335–407), Stufe II: Herstellen einfacher Verknüpfungen (Skalenwerte 408–480), Stufe III: Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen (Skalenwerte 481–552), Stufe IV: Detailliertes Verständnis komplexer Texte (Skalenwerte 553–625), Stufe V: Flexible Nutzung unvertrauter, komplexer Texte (Skalenwerte über 625).

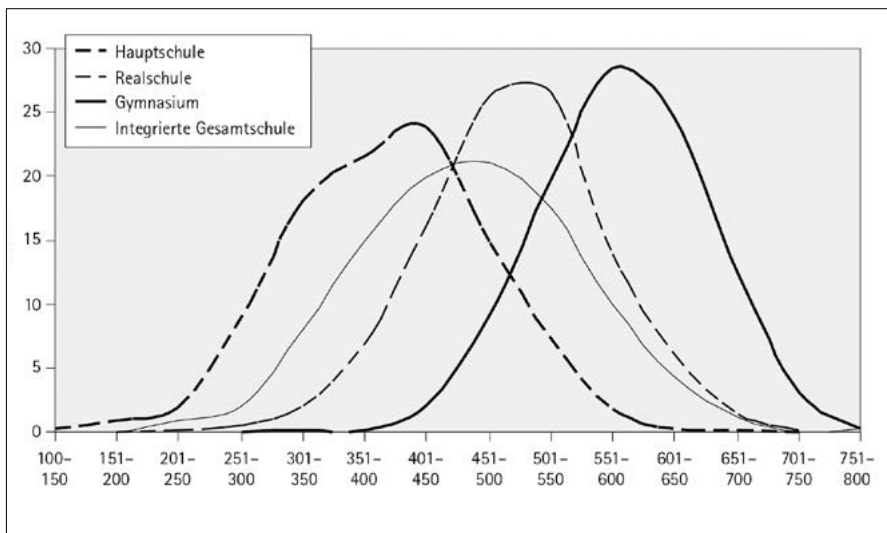


Abb. 1: Lesekompetenz nach Art des Bildungsgangs (Quelle: PISA 2000 <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf>, S. 44)

Aus dieser Grafik lassen sich zwei ganz gegensätzliche Befunde ableiten, die auf zentrale Problemstellungen dieses Buches verweisen:

- ▶ 1. Die äußere Differenzierung, wie sie in unserem Schulsystem vorgenommen wird, funktioniert. Es sind insgesamt vier Kurven abgebildet, mit der jeweils die

Verteilung der Lesekompetenz der getesteten Schülerinnen und Schüler einer einzelnen Schulform dargestellt werden. Die jeweiligen Scheitelpunkte der Kurven befinden sich in der (erwartbaren) Reihenfolge: Hauptschule, Gesamtschule, Realschule, Gymnasium. Die Kurven sind in ihrer Breite relativ ähnlich ausgeprägt, wobei die Kurve der Gesamtschule am breitesten ausfällt. Von einer leichten Delle in der Kurve der Hauptschülerinnen und -schüler einmal abgesehen, bilden offensichtlich alle Kurven annähernd eine Gaußsche Normalverteilung ab. Die jeweiligen Schulformen beherbergen demnach Lernende mit unterschiedlich ausgeprägter Lesekompetenz, und diese fällt tendenziell höher aus, je höher die Schulform ist.

- ▶ 2. *Die äußere Differenzierung, wie sie in unserem Schulsystem vorgenommen wird, funktioniert nicht.* Das Problem besteht in dem Begriff „tendenziell“ des letzten Satzes. Denn mit gleicher Berechtigung lässt sich sagen, dass die äußere Differenzierung nicht funktioniert, da es erhebliche Schnittmengen aller Schulformen gibt. Konkret: Der Anteil der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums, die eine geringere Lesekompetenz haben als solche der Hauptschule, ist schon relativ hoch (sie entspricht dem Dreieck, dessen Spitze sich aus den Linien der jeweiligen Schulformen bei etwa 12 % kreuzt). Bei Schulformen, die näher beieinanderliegen (Hauptschule/Realschule, Realschule/Gymnasium), liegt eine Überschneidung von etwa der Hälfte vor. Das heißt, dass im Bereich der Lesekompetenz als einem zentralen Kompetenzfeld des Deutschunterrichts ein Großteil der Schülerinnen und Schüler ebenso gut auch auf einer anderen Schulform unterrichtet werden könnte und dort den Anforderungen gewachsen sein müsste. Die äußere Differenzierung wäre demnach nicht funktional und somit ungerecht.

Ganz gleich, welche Position wir für überzeugender halten, auch innerhalb der Schulformen ist die Streuung trotz Normalverteilung erheblich und erstreckt sich grundsätzlich in allen Schulformen über alle Kompetenzstufen, wobei sich der größte Teil der Schülerinnen und Schülern je einer Schulform im Wesentlichen im Rahmen dreier Stufen bewegt. Die jeweiligen Scheitelpunkte der Schulformen liegen dabei um mehr als eine Kompetenzstufe voneinander entfernt. Innerhalb der jeweiligen Schulformen haben wir es jedoch mit erheblicher Heterogenität im Bereich der Lesekompetenz zu tun.

Die äußere Differenzierung in Schulformen und Jahrgangsstufen hat also einerseits zur Folge, dass tatsächlich leistungshomogenere Gruppen entstehen, gleichzeitig sind diese aber weiterhin sehr leistungsheterogen. Dieser Befund gilt nicht nur für die Lesekompetenz, sondern für viele Kompetenzen des Deutschunterrichts und die anderen Fächer. Hinzu kommt noch, dass ja viele Lernende schon unterschiedliche Leistungen zeigen: Sie sind vielleicht gut in Mathematik und Sport, aber weniger gut in Deutsch. Oder aber sie variieren sogar im Fach Deutsch: Sie sind zwar kompetent im Umgang mit Orthographie

und Grammatik, können aber mit Gedichten nichts anfangen. Oder ganz extrem: Goethes *Willkommen und Abschied* bleibt ihnen verschlossen, für Celans *Todesfuge* können sie jedoch ein tiefes Verständnis entwickeln. Es klingt banal, ist jedoch für den Deutschunterricht von immens großer Bedeutung: Heterogenität ist facettenreich. Ihr gerecht zu werden, erfordert ein breites Repertoire an Werkzeugen.

1.1 Heterogenität im Klassenzimmer

Die Heterogenität in (vielen) deutschen Klassen nimmt zu. Was zunächst nach einem Topos klingt, lässt sich jedoch durch zwei Argumente untermauern: Zum einen schreitet die Inklusion voran und mit ihr vor allem der Versuch, Kinder mit besonderem Förderbedarf und solche, die Regelschulen besuchen, gemeinsam zu unterrichten. Zum anderen gibt es bundesweit eine starke bildungspolitische Tendenz, Haupt- und Realschulen zusammenzulegen und damit letztlich ein zweigliedriges Schulsystem zu etablieren. Der Effekt beider Tendenzen ist, dass äußere Differenzierung reduziert und mehr (vormals als unterschiedlich apostrophierte) Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet werden. Begleitet wird diese Entwicklung von Diskussionen in unterschiedlichen wissenschaftlichen Communities über den richtigen Umgang mit Heterogenität, die sich in drei grobe Richtungen oder auch (Teil-)Diskurse gliedern lassen und begrifflich unterschiedlich etikettiert sind: Heterogenität, Intersektionalität, Diversität.

Heterogene Klassen hat es – gerade im Fach Deutsch – immer schon gegeben. Seit den 1970er Jahren sind zunehmend die einzelnen Lernenden mit ihren Fähigkeiten, Interessen, sprachlichen Hintergründen etc. in das Zentrum didaktischer Überlegungen gerückt. Gleichwohl hat sich in Folge der PISA-Studien der Blick auf die Voraussetzungen, die Schülerinnen und Schüler mit in den Unterricht bringen, intensiviert. Walgenbach erklärt, die Schulleistungstudie „fungier[e] quasi als Gründungsnarrativ für die Heterogenitätsdebatte in Deutschland“ (Walgenbach 2014, S. 22). Heterogenität meint zunächst ganz allgemein Verschiedenartigkeit. Zur Bestimmung von Verschiedenartigkeit sind Maßstäbe und Vergleichskategorien notwendig. Von zentraler Bedeutung sind für die Schule und deren Organisation beispielsweise die Kategorien Alter und Leistung. Hier wird der Versuch unternommen, die Heterogenität der Schüler/innenschaft dadurch zu verringern, dass man Lerngruppen zunächst altershomogen zusammensetzt (da man hier von einem ähnlichen Entwicklungsstand ausgeht) und später den Lernenden nach erbrachten Leistungen unterschiedlich anspruchsvolle weiterführende Schulformen empfiehlt. Derartige Versuche, Homogenität zu konstruieren, sind jedoch nicht nur illusorisch (vgl. Tillmann 2004), sie suggerieren auch den Lehrkräften gleiche Ausgangsbedingungen, denen man mit vereinheitlichten Lernangeboten begegnen könne. „Diese homogene Lerngruppe ist und bleibt eine Fiktion, aber unser Schulsys-

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](https://www.school-scout.de)

