

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department für Heilpädagogik und Rehabilitation

Modulabschlussprüfung im Modul GE SM2.2

Didaktik im FSP geistige Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung von inklusiver Didaktik [Nr.: 14419.0030]


Prüferin: Prof'in. Dr. Kerstin Ziemer


Matrikelnr.: 

E-Mail: 

Lehramt für Sonderpädagogische Förderung (M. Ed.)

Semester: 



1. Theoriethese mit Literatur

Das derzeitige Schulsystem verhindert inklusiven Unterricht insbesondere für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, da es weiterhin auf Selektion und Segregation durch äußere Differenzierung basiert und insbesondere für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung Bildungsreduktionismus begünstigt.

Inklusiver Unterricht wird auf Grundlage einer entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser möglich, die innere Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogene Individualisierung mit kooperativem Lernen am Gemeinsamen Gegenstand verbindet.

Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F.J. Müller (Hrsg.), Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 147-165.

Feuser, G., Ling, K. & Ziemer, K. (2013). Geistige Behinderung als gesellschaftliche und soziale Konstruktion. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), Entwicklung und Lernen (Behinderung, Bildung, Partizipation, Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7), S. 345-356.

Modellplanung von Unterricht

GE SM2.2

Didaktik im FSP geistige Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung von inklusiver Didaktik [Nr.: 14419.0030]


Prof'in. Dr. Kerstin Ziemen


Matrikelnr.: 

E-Mail: 

Lehramt für Sonderpädagogische
Förderung (M. Ed.)

Semester: 


Matrikelnr.: 

E-Mail: 

Lehramt für Sonderpädagogische
Förderung (M. Ed.)

Semester: 

Inhaltsverzeichnis

1. GEMEINSAMER GEGENSTAND UND THEMA DER UNTERRICHTSPLANUNG.....	4
2. DIDAKTISCHE ANALYSE NACH KLAFKI.....	6
3. LEHRPLANBEZUG UND FACH- UND ENTWICKLUNGSZIELE	9
4. SACHSTRUKTURANALYSE.....	14
5. TÄTIGKEITSSTRUKTURANALYSE: INNERE DIFFERENZIERUNG NACH DEM MODELL DER FÜHRENDEN TÄTIGKEITEN	16
6. DIDAKTISCHES KONZEPT UND METHODEN	21
7. LEHR-LERNPROZESS-STRUKTUR: ABLAUF EINER UNTERRICHTSSEQUENZ DETAILLIERT PLANEN.....	24
8. KOMPETENZRASTER (ZUSATZAUFGABE).....	29
9. PARALLELTEXTE	31
LITERATUR.....	39
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	41
ANHANG	42

1. Gemeinsamer Gegenstand und Thema der Unterrichtsplanung

Das Baummodell, welches die didaktische Struktur einer allgemeinen integrativen Pädagogik nach Georg Feusers (1989, S. 31) Entwicklungslogischer Didaktik visualisiert, besagt, dass alle Schüler:innen an einem Gemeinsamen Gegenstand arbeiten, jedoch über unterschiedliche Aneignungsweisen und mit verschiedenen Zielen Zugang zu diesem finden. Den Gemeinsamen Gegenstand beschreibt Feuser nicht als einen materiellen Lerngegenstand, wie etwa ein Bilderbuch, sondern als den „zentrale[n] Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“ (Feuser 1989, S. 32). Ziel ist es also nicht, ein Objekt an sich zu behandeln, sondern durch die gemeinsame Arbeit an einem Gemeinsamen Gegenstand Erkenntnisse und Reflexionen zu ermöglichen – etwa literarische Prozesse zu verstehen oder Inhalte zu reflektieren.

Der Gemeinsame Gegenstand bietet somit eine Grundlage, auf der Schüler:innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Entwicklungsständen (z.B. in inklusiven und heterogenen Lerngruppen oder jahrgangsübergreifenden Mehrstufenklassen) vergleichbare Erlebnisse und Erkenntnisse gewinnen können (Feuser 2013, S. 285). Dieses gemeinsame Lernen vergleicht er mit dem erweiterten menschlichen Sehvermögen durch Hilfsmittelangebote wie Mikroskop, Fernglas oder Brille: Alle können denselben Gegenstand betrachten, aber aus unterschiedlichen Perspektiven und mit individuell angepassten Mitteln (ebd.).

Wichtig ist dabei die Unterscheidung zwischen dem Unterrichtsthema und dem Gemeinsamen Gegenstand: Ein Projektthema wie „Wasser ist Leben – Pulheimer Bach“ kann verschiedene Gemeinsame Gegenstände haben, etwa das Verhältnis von Mensch und Natur, die Lebensbedingungen für Tiere am Bach oder die historische Entwicklung des Gewässers (Ziemen 2018, S. 114). Der Gemeinsame Gegenstand fokussiert somit auf zentrale Erkenntnisprozesse und Erlebensweisen in der individuellen Auseinandersetzung und eben nicht auf die reinen Sachverhalte und Gegenstände an sich (ebd.).

Für unseren Unterricht soll das Gedicht „Frühlingsahnung“ von Christian Morgenstern (1871-1914) als eine von vielen Möglichkeiten ästhetischen Erlebens beim Rezipieren von Lyrik dienen und den Schüler:innen damit den Möglichkeitsraum des ästhetischen Erlebens von Literatur eröffnen:

Frühlingsahnung

(Christian Morgenstern)

*Rosa Wölkchen überm Wald
wissen noch vom Abendrot dahinter
überwunden ist der Winter,
Frühling kommt nun bald.*

*Unterm Monde silberweiß,
zwischen Wipfeln schwarz und kraus
flügelt eine Fledermaus
ihren ersten Kreis.*

*Rosa Wölkchen überm Wald
wissen noch vom Abendrot dahinter
überwunden ist der Winter,
Frühling kommt nun bald.*

Das Thema unserer Unterrichtseinheit lautet: *Dem Frühling auf der Spur - wir erleben das Gedicht ‚Frühlingsahnung‘ von Christian Morgenstern mit allen Sinnen.*

Entsprechend bilden *die individuellen literarästhetischen Rezeptionsprozesse beim Erleben des Gedichts, die je nach individuellen Voraussetzungen körperlich, sinnlich, emotional und kognitiv unterschiedlich vollziehen und zu individuellen ästhetischen Erfahrungen führen,* den dahinterliegenden Gemeinsamen Gegenstand unserer Modellplanung.

2. Didaktische Analyse nach Klafki

Mithilfe der didaktischen Analyse nach Klafki „kommt jedem Bildungsinhalt ein Wert zu, ggf. spricht er auch vom Bildungsgehalt, der die Bedingung der Möglichkeit beinhaltet, das Allgemeine im Besonderen zu sehen, und das Individuum befähigt, sich neue Inhalte zu erschließen“ (Ziemen 2018, S. 31). Das heißt, es wird erklärt, welcher Bildungsgehalt – dies beschreibt das “Fundamentale” (ebd., S. 32), also die Kulturrinhalte, für die der Bildungsinhalt stellvertretend steht – im Bildungsinhalt, also dem “Elementaren” (ebd.), steckt. Im Fokus stehen somit die didaktische Interpretation, Begründung und Aufbereitung des Unterrichtsinhalts im Hinblick auf die konkrete Planung des Unterrichts und die Frage, warum ein Unterrichtsgegenstand als bildungsrelevant zu erachten ist.

Unser Unterrichtsthema lautet: *Dem Frühling auf der Spur - wir erleben das Gedicht ‚Frühlingsahnung‘ von Christian Morgenstern mit allen Sinnen*. Dieses Gedicht ist nach Klafki das Exemplarische als eines von vielen möglichen Beispielen dafür, wie Gedichte literarästhetisch eine Wirkung in Individuen entfalten können. Das Gedicht ist einerseits spezifisch genug, um einen konkreten Zugang für die Schüler:innen zu ermöglichen, und andererseits verweist dieses Gedicht als das Exemplarische auch auf dahinterliegende allgemeine Prinzipien und macht dieses Elementare erst erfahrbar. Die elementare Gestalt besteht dabei unter anderem darin, z.B. die Natur als Erfahrungsraum wahrzunehmen, Gefühle über Lyrik auszudrücken, sei es sprachlich, nonverbal oder künstlerisch und den Frühling als Symbol für Veränderung und Neubeginn zu erleben. Durch die Behandlung des Exemplarischen, durch das der elementare Bildungsinhalt erfahrbar wird, sollen die Schüler:innen fundamentale, also grundlegende Erfahrungen und Erkenntnisse, den sogenannten Bildungsgehalt, erfahren, wie z.B. Sprache als ästhetisches Ausdrucksmittel für sich persönlich zu erleben oder ihre eigene Beziehung zur Natur bewusst wahrzunehmen. Folgende weitere Bildungsgehalte sind in dem von uns gewählten Bildungsinhalt enthalten:

- Die Schüler:innen entwickeln ein Sprachbewusstsein, indem sie für poetische Sprache, Metaphern und weitere rhetorische Mittel sensibilisiert werden.
- Die Schüler:innen begegnen klassischer Literatur, indem sie Christian Morgensterns Gedicht als Teil des literarischen Kulturerbes kennenlernen.

- Die Schüler:innen lernen, ihre eigene emotionale Wahrnehmung zu schärfen und Gefühle, in Bezug auf Frühling und Natur, sprachlich oder nonverbal und künstlerisch auszudrücken.
- Die Schüler:innen erleben den Frühling ganzheitlich bzw. „mit allen Sinnen“ und lernen dabei ihren Körper besser kennen.
- Die Schüler:innen setzen sich mit dem Frühling als naturkundliches Phänomen auseinander, indem sie Veränderungen in der Natur beobachten und diese sprachlich sowie künstlerisch verarbeiten.
- Die Schüler:innen machen ästhetische Erfahrungen, die auch durch andere Gedichte ausgelöst werden können, und entdecken den ästhetischen Genuss von Lyrik und Literatur im Allgemeinen (Transferpotential)

In diesem Zusammenhang ist es interessant, Verknüpfungen zu den *epochaltypischen Schlüsselproblemen* nach Klafki (Ziemen 2018, S. 119f.) herzustellen. Ein deutlicher Bezug kann zu dem Schlüsselproblem Umgang mit der Natur „Die Umweltfrage“ (ebd., S. 119) hergestellt werden, da das Gedicht die Veränderungen in der Natur thematisiert und den Schüler:innen ermöglicht, eine unmittelbare Naturerfahrung zu machen. Es sensibilisiert sie für die Wahrnehmung von Naturphänomenen und deren emotionaler Bedeutung. Zudem fördert die ästhetische Aneignung von Natur ein ganzheitliches, sinnlich-emotionales Naturerleben: Kinder begegnen der Natur demnach nicht nur funktional oder sachlich, sondern erleben sie als etwas Schönes, Emotionalisierendes, kulturell Bedeutsames und deshalb auch als etwas Schützenswertes. Eine nachhaltige Bildung umfasst nicht nur kognitives Wissen über Umweltprobleme, sondern auch die Fähigkeit, Natur als wertvoll zu erleben. Eine solche Erfahrung kann zu einer Haltung der Achtsamkeit führen und das Bewusstsein stärken, Verantwortung für die Umwelt zu übernehmen.

Die Betrachtung dieses Schlüsselproblems ermöglicht uns auch eine Anknüpfung an das UN-Nachhaltigkeitsziel bzw. das Ziel für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Global Goals) Nr. 15: *Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern*.

Darüber hinaus lassen sich weitere Schlüsselprobleme einbeziehen, etwa das der „Möglichkeiten und Problematik der Massenmedien und ihre Wirkung“ (Ziemen 2018, S.120) im Hinblick auf Medien und Sprache kann einbezogen werden: Die Auseinandersetzung mit poetischer Sprache eröffnet einen bewussteren Umgang mit sprachlichen Mitteln und ihrer Wirkung auf sich selbst und andere.

Für die folgende didaktische Analyse wird zunächst ein Begründungszusammenhang erläutert, denn entsprechend “Wolfgang Klafkis Theorie ist der Gegenstand bzw. die Sache im Hinblick auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie die exemplarische Bedeutung für die Schüler:innen zu bestimmen – zusammen mit ihnen” (Ziemen 2018, S. 118).

Begründungszusammenhang:

Exemplarische Bedeutung:

Das Gedicht „Frühlingsahnung“ als das exemplarische Beispiel bietet eine Möglichkeit ästhetischen Erlebens beim Rezipieren von Lyrik. Es dient im Unterricht als konkretes Beispiel dafür, wie literarische Texte sinnlich-emotionale Zugänge eröffnen und individuelle Betrachtungsweisen schaffen können. Durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit diesem Gedicht soll den Schüler:innen ein Zugang zum ästhetischen Erleben von Literatur ermöglicht und ihr Bewusstsein dafür geschärft werden, dass Literatur Menschen unterschiedlich ansprechen und berühren kann.

Gegenwartsbedeutung:

In seiner Gegenwartsbedeutung knüpft das Gedicht an die Erfahrung des Übergangs von Winter zu Frühling an. Der Wechsel der Jahreszeiten gehört zu den grundlegenden Naturerfahrungen vieler Kinder. Dies stellt daher eine “elementare Erfahrung” (Ziemen 2018, S. 154) dar. Idealerweise wird die Unterrichtseinheit für einen aktuellen Lebensweltbezug daher ebenfalls am Übergang dieser Jahreszeiten stattfinden. Die Schüler:innen werden für die natürlichen Veränderungen sensibilisiert: Noch liegt die Dunkelheit und Kälte des Winters in der Luft, doch erste Anzeichen von Licht, Wärme und Hoffnung kündigen den Neubeginn an. Diese Empfindungen können die Schüler:innen durch das Kennenlernen des Gedichts „mit allen Sinnen“ erleben.

Zukunftsbedeutung:

In zukunftsgerichteter Perspektive verweist der wiederkehrende Zyklus der Jahreszeiten auf eine grundlegende, lebenslange Erfahrung. Das Gedicht lädt dazu ein, diesen natürlichen Rhythmus nicht nur als gegeben hinzunehmen, sondern ihn wertzuschätzen und versuchen zu beschützen – als Motivation für achtsames, klimagerechtes Handeln und einen verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt. Die Erfahrung,

Natur aufmerksam wahrzunehmen und wertzuschätzen, kann langfristig eine Grundlage für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt bilden und die Schönheit des jahreszeitlichen Wechsels wird so zum Anlass, über klimagerechtes Verhalten nachzudenken und den Schutz der natürlichen Abläufe als kulturellen und nachhaltig-schützenswerten Wert zu begreifen.

Auf den Begründungszusammenhang folgt die Betrachtung der *Sachstruktur*, welche in Kapitel 4 aufgegriffen wird. Zunächst wird jedoch ein Lehrplanbezug für die Fach- und Entwicklungsziele unseres Unterrichtsvorhabens hergestellt.

Die Bestimmung von *Zugänglichkeit* als Teil der Didaktischen Analyse wird in dieser Modellplanung von Unterricht durch die Differenzierung nach den führenden Tätigkeiten nach Leontjev (1982) im Sinne von Feusers Tätigkeitsstrukturanalyse in Kapitel 5 kompensiert.

3. Lehrplanbezug und Fach- und Entwicklungsziele

Für unsere duale Unterrichtsplanung orientieren wir uns an den Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang GE an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen im Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation sowie den Unterrichtsvorgaben für die Entwicklungsbereiche des Schulministerium NRW (2022), denn die (individualisierten) Ziele sollten „sich sowohl auf die fachlichen Aspekte [...] als auch auf die Entwicklungsbereiche“ (Ziemen 2018, S. 176) beziehen.

Übergeordnetes Reihenziel für die gesamte Lerngruppe:

Fachziel (für alle)	Entwicklungsziel (für alle)
<i>Die Schüler:innen begegnen dem Gedicht bzw. erschließen sich das Gedicht „Frühlingsahnung“ von Christian Morgenstern auf ihrer jeweiligen Aneignungsebene in einem ästhetischen Erfahrungsraum und machen dabei individuelle ästhetische Erfahrungen, die sie in einem gemeinsam entwickelten Theaterprojekt kooperativ zum Ausdruck bringen.</i> Sprache und Kommunikation Bereich: Lesen – mit Texten und Medien umgehen Inhalt: Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen Fachlicher Aspekt: differenziert je nach Tätigkeitsstufe (von elementar-körperlich-sensorischer Textbegegnung, zu gegenständlich-motorischer Textbegegnung, zu bildlich-darstellender Texterschließung, zu konkret-begrifflicher Texterschließung) (Schulministerium NRW Unterrichtsvorgaben Sprache und Kommunikation, 2022, S. 57f.)	<i>„Die Schüler:innen produzieren je nach individuellem Entwicklungsstand basale körperbezogene Äußerungen/non-verbale Äußerungen/präverbale Äußerungen/verbale Äußerungen/schriftsprachliche Äußerungen/Äußerungen mithilfe von UK, um ihre ästhetischen Erfahrungen in einer Kommunikationssituation mit anderen zu teilen“</i> Entwicklungsbereich: Kommunikation Entwicklungsschwerpunkt: Äußerungen produzieren (Schulministerium NRW Unterrichtsvorgaben Entwicklungsbereiche, 2022, S. 117-121) Entwicklungsaspekt: individuell je nach Kind (über basale körperbezogene Äußerungen, zu non-verbalen Äußerungen, präverbalen Äußerungen, verbalen Äußerungen, schriftsprachlichen Äußerungen und/oder Äußerungen mithilfe von Unterstützter Kommunikation) Hinweis: zum Einsatz kommen auch individuell-differenzierte Kommunikationskarten und individualisierte UK-Unterstützung wie z.B. elektronische Hilfsmittel etc., um sich über ästhetische Erfahrungen auszutauschen (nach jeder Einheit findet eine gemeinsame Reflexionsrunde statt)

Fach- und Entwicklungsziele für die Unterrichtseinheit:

Fachliches Ziel für die ganze Lerngruppe:

*Die Schüler*innen setzen sich auf ihrer jeweiligen Aneignungsebene mit dem Gedicht Frühlingsahnung von Christian Morgenstern literarästhetisch auseinander, indem sie dessen Stimmung und Inhalte mithilfe verschiedener Requisiten kooperativ szenisch gestalten und dabei individuelle ästhetische Erfahrungen machen.*

Individualisierte Entwicklungsziele für die Lerngruppe:

Die Entwicklungsziele der Unterrichtseinheit werden auf Grundlage der individuellen Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler:innen formuliert, um ihren individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten annähernd gerecht zu werden. Im Folgenden stellen wir einige mögliche Beispiele passend zu unserem Unterrichtsvorhaben exemplarisch vor.

1. Schüler:in auf perzeptiver Aneignungsebene

z.B.

Entwicklungsbereich: Wahrnehmung

Entwicklungsschwerpunkt: Vibratorische Wahrnehmung

Entwicklungsaspekt: Vibrationsempfinden

Mögliches Entwicklungsziel:

- *Der/die Schüler:in nimmt Geräusche, Musik, Stimmen/Betonung, Berührungen wahr.* (Schulministerium NRW Unterrichtsvorgaben Entwicklungsbereiche, 2022, S. 46)

oder

Entwicklungsbereich: Wahrnehmung

Entwicklungsschwerpunkt: Taktile Wahrnehmung

Entwicklungsaspekt: Berühren

Mögliche Entwicklungsziele:

- *Der/die Schüler:in nimmt die Berührung von z.B. Watte an seiner/ihrer Wange wahr.*
- *Der/die Schüler:in nimmt Berührung als Kommunikationsangebot wahr.*
- *Der/die Schüler:in zeigt eine Vorliebe für ausgewählte Berührungen (Schulministerium NRW Unterrichtsvorgaben Entwicklungsbereiche, 2022, S. 52).*

2. Schüler:in auf manipulierender/gegenständlicher Aneignungsebene

z.B.

Entwicklungsbereich: Motorik

Entwicklungsschwerpunkt: Gegenstände tragen, bewegen und handhaben

Entwicklungsaspekt: Hand- und Armgebrauch

Mögliche Entwicklungsziele:

- *Der/die Schüler:in bewegt einen Gegenstand mit Fingern, Händen, Armen zu sich bzw. von einem Platz zum anderen hin*
- *Der/die Schüler:in streckt Hände/Arme aus, um etwas zu berühren/zu greifen (Schulministerium NRW Unterrichtsvorgaben Entwicklungsbereiche, 2022, S. 37f.)*

3. Schüler:in auf spielender Aneignungsebene

z.B.

Entwicklungsbereich: Kommunikation

Entwicklungsschwerpunkt: Äußerungen produzieren

Entwicklungsaspekt: non-verbale Äußerungen

Mögliches Entwicklungsziel:

- *Der/die Schüler:in produziert nonverbale Äußerungen durch Mimik, Gestik und Körpersprache, um im Rollenspiel eigene Vorstellungen zum Gedicht auszudrücken (Schulministerium NRW Unterrichtsvorgaben Entwicklungsbereiche, 2022, S. 117).*

4. Schüler:innen auf lernender Aneignungsebene (Entwicklungsziel für die meisten der Klasse)

z.B.

Entwicklungsbereich: Kommunikation

Entwicklungsschwerpunkt: Äußerungen produzieren

Entwicklungsaspekte: Verbale Äußerungen, schriftsprachliche Äußerungen und unterstützte Kommunikation

Mögliches Entwicklungsziel:

- *Die Schüler:innen nutzen entsprechend ihres Entwicklungsstandes verbale, nonverbale oder unterstützte Kommunikationsformen (z.B. Gebärden, Metacombole), um ihre ästhetischen Erfahrungen in der gemeinsamen Reflexion mit anderen zu teilen (Schulministerium NRW Unterrichtsvorgaben Entwicklungsbereiche, 2022, S. 118-120).*

5. Schüler:in auf arbeitender Aneignungsebene

z.B.

Entwicklungsbereich: Kognition

Entwicklungsschwerpunkt: Lernstrategien

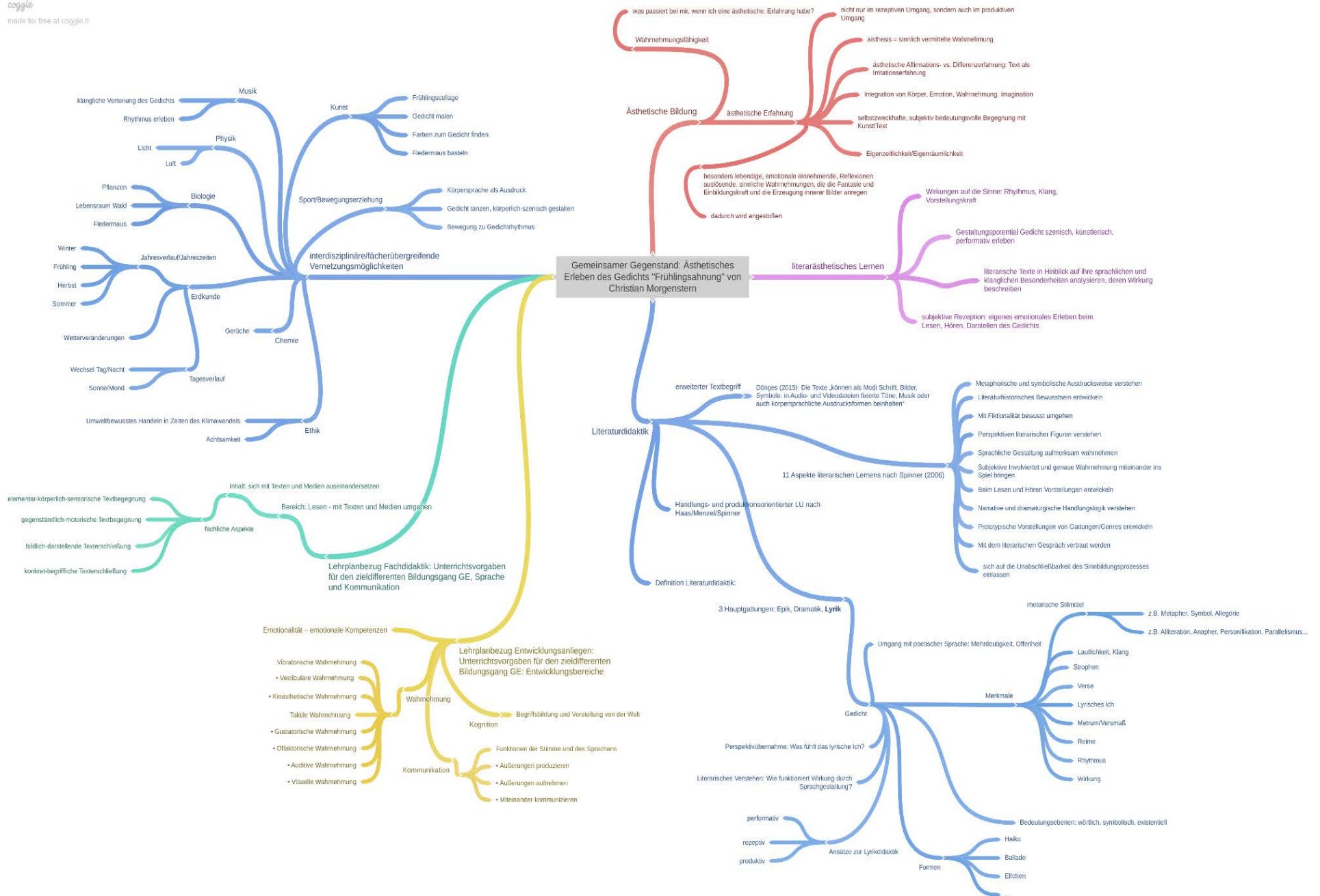
Entwicklungsaspekt: Strukturieren

Mögliches Entwicklungsziel:

- *Der/die Schüler:in plant die einzelnen Schritte der szenischen Präsentation und strukturiert deren Umsetzung zeitlich (Schulministerium NRW Unterrichtsvorgaben Entwicklungsbereiche, 2022, S. 93).*

4. Sachstrukturanalyse

Die Sachstruktur innerhalb Feusers (2011) entwicklungslogischer Didaktik bzw. seines Modells zur dreidimensionalen didaktischen Struktur einer Allgemeinen Pädagogik (ebd., S. 95) wird im Sinne traditioneller Didaktik analysiert. Nachdem in der vorausgegangenen didaktischen Analyse beantwortet wurde, in welchem größeren Sinn- und Sachzusammenhang der gemeinsame Gegenstand verordnet werden kann, für welchen allgemeinen Sachverhalt der Gegenstand exemplarisch steht und welches Grundprinzip an ihm erfasst werden soll, soll es in der Sachstrukturanalyse darum gehen, die inhaltliche Seite des Gegenstandes zu analysieren und zu ergründen, nach welchem Strukturschema der Gegenstand fachdidaktisch aufgebaut ist. Im Rahmen der Modellplanung erfolgte die Sachstrukturanalyse mithilfe einer Mindmap (für Detailaufnahmen zur besseren Lesbarkeit siehe Anhang).



5. Tätigkeitsstrukturanalyse: Innere Differenzierung nach dem Modell der führenden Tätigkeiten

Die innere Differenzierung erfolgt nach dem Entwicklungsmodell der dominierenden Tätigkeiten nach Leontjev (1982). Sie ersetzt in dieser Modellplanung die Analyse der Zugänglichkeit nach Klafkis Perspektivenschema der kritisch-konstruktiven Didaktik. Innerhalb Feusers (2011) Modell zur dreidimensionalen didaktischen Struktur einer Allgemeinen Pädagogik entspricht diese Differenzierung nach den führenden Tätigkeiten der Tätigkeitsstrukturanalyse.

Für die gesamte Lerngruppe wird das Klassenzimmer bzw. die Turnhalle als ästhetischer Erfahrungsraum inszeniert. Der Raum wird ausgelegt mit vielen weichen Matten, rosa Decken und Kissen, auf denen die Schüler:innen liegen können. Idealerweise wird das Fenster geöffnet, sodass Vogelgezwitscher zu hören ist, ein Windhauch zu spüren ist und Sonnenstrahlen einfallen können. Leise wird fröhliche, klassische Musik gespielt. In dieser Atmosphäre liest die Lehrkraft den auf den Matten liegenden Kindern (bei wahlweise geschlossenen Augen) das Gedicht vor. Anschließend werden die Schüler:innen in Gruppen eingeteilt (mit möglichst heterogener Verteilung der unterschiedlichen Tätigkeitsniveaus auf die Gruppen) und die Gruppen erhalten Materialien, die auf die unterschiedlichen führenden Tätigkeiten angepasst sind.

Alle Kinder der Gruppe bekommen zusammen eine Materialschatzkiste mit allen Materialien, sodass allen Kindern auf allen Aneignungsstufen auch alle Materialien zur Verfügung stehen, jedoch kann durch beispielsweise Farbmarkierungen unterstützt werden, dass die Kinder das für sie geeignetste Material wählen.

Im Folgenden werden die differenzierten Angebote je nach Tätigkeitsstufe dargestellt.

1. Perzeptive Aneignungsebene

Schüler:innen auf einer perzeptiven Aneignungsstufe, bzw. der "Tätigkeit des Empfindens und des Wahrnehmens" (Ziemen 2018, S. 126) eignen sich die Welt vorwiegend über ihre Sinne an. Daher werden Kindern auf dieser Stufe folgende Materialien angeboten, die eine mehr-sinnliche Wahrnehmung ansprechen.

Taktile/haptische Wahrnehmung:

- Watte zum Fühlen (in die Hand legen, ans Gesicht halten und die weiche Textur spüren) → Erfahrung von Leichtigkeit und Weichheit, die an die Wolken des Gedichts anknüpft
- schwarzes Tuch (die schnelle, flatternde Bewegung des Tuches ahmt den Flügelschlag der Fledermaus nach) → Kombination mit dem auditiven Reiz des Flügelschlages

Thermische Wahrnehmung/Thermozeption:

- Wechsel zwischen kalter Luft und warmer Luft über einen Ventilator bzw. Föhn (symbolisiert den Wechsel der Jahreszeiten und den Übergang vom Winter zum Frühling)
- Wärmelampe, die immer wärmer gedreht werden kann (symbolisiert den Wechsel der Jahreszeiten, die zunehmende Wärme/Kraft des Frühlings, der den Winter ablöst)
- Eiskwürfel (symbolisieren Winterkälte auf der Haut, den Lippen etc.)

Olfaktorische Wahrnehmung:

- Geruchsfläschchen mit z.B. Düften nach Wald, Erde, Blumen, Kräutern oder Früchten, die im Frühling wachsen

Visuelle Wahrnehmung:

- rotes Tuch vor einer Lichtquelle (Symbolisierung des Abendrots)
- Lichtwechsel (Licht an/aus) zur Symbolisierung des Wechsels der Jahreszeiten
- Bewegung des schwarzen Tuches im Raum: sichtbare Bewegung (einer Fledermaus)

Auditive Wahrnehmung:

- Audioaufnahmen von Vogelgezwitscher
- eingesprochenes Gedicht auf z.B. Anybook Reader, als Audioaufnahme z.B. auf CD-Player

Gustatorische Wahrnehmung:

- rosa Zuckerwatte (als Symbol für Wölkchen)
- Eiswürfel, kaltes Wasser (als Symbol für Winterkälte)
- Warmer Frühlingstee/ Kräutertee für Wärme und Geschmack des Frühlings

Die Schüler:innen können bei der mehr-sinnlichen Wahrnehmung sowohl durch individuelle Schulbegleitung oder aber bestenfalls durch die Kinder auf anderen Aneignungsebenen aus ihrer Gruppe unterstützt werden - im Sinne eines kooperativen Lernens.

2. Manipulierende und gegenständliche Aneignungsebene

Bei einer dominierenden manipulierenden Tätigkeit wird die Welt durch eine Auseinandersetzung mit Gegenständen erkundet, jedoch erfolgt noch keine gegenstandsspezifische Verwendung. Beispielsweise wird ein Löffel gegriffen und dann weggeworfen oder damit auf den Tisch gehauen. Auf der nächsten Stufe, der gegenständlichen dominierenden Tätigkeit, erfolgt dann der funktionsgerechte Gebrauch von Gegenständen; der Gegenstand wird genutzt, wozu er gedacht ist, z.B. wird mit dem Löffel nun gegessen (vgl. Pitsch & Thümmel 2005, S. 48ff.). Die manipulierende und gegenständliche Aneignungsebene werden an dieser Stelle zusammengefasst als "Tätigkeit des Agierens mit Objekten" (vgl. Ziemer 2018, S. 127), da hier eine Trennung in Bezug auf das Material nicht sinnvoll erscheint, sondern vielmehr ein Vorteil deutlich wird: Schüler:innen mit dominierender manipulierender Tätigkeit können durch die Beobachtung von Schüler*innen mit dominierender gegenständlicher Tätigkeit beim funktionalen Gegenstandsgebrauch dabei unterstützt werden, sich in Richtung Zone der nächsten Entwicklung zu entwickeln (durch eine mögliche Imitation der Handlung).

Die Schüler:innen nutzen die Gegenstände (s. perzeptive Aneignungsebene), um damit (funktionsgerechte) Handlungen auszuführen und sich gegenseitig das Gedicht mehr-sinnlich erlebbar zu machen. Sie unterstützen insbesondere auch Schüler:innen auf perzeptiver Aneignungsebene bei der Wahrnehmung, indem sie ihnen z.B. die Watte ans Gesicht halten und so in einen Dialog miteinander treten. Unterstützt werden die Kinder durch schrittweise Bild-Anleitungen, wie eine Handlung auszuführen ist (z.B. CD-Player anschalten, CD-Fach öffnen, CD aus der Hülle holen, CD richtig herum in den Player einlegen, CD-Fach schließen, Play drücken).

3. Spiel als dominierende Tätigkeit

Schüler:innen auf der spielerischen Aneignungsebene eignen sich ihre Umwelt durch eine spielerische aktiv-tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt an. Sie können sich an ihrem sozialen Gegenüber orientieren und soziale Regeln erlernen. Auch das (gemeinsam geteilte) Symbolverständnis entwickelt sich hier (vgl. Pitsch & Thümmel 2005, S. 48ff). Beispielsweise wird der Löffel hier nun als Spielzeug verwendet, indem das Kind so tut, als sei dieser ein Flugzeug, das durch die Luft fliegt; "Spiel kann in unterschiedlichen Formen auftreten, so als Objekt- oder Funktionsspiel; als Symbol- oder Rollenspiel und als Regelspiel" (vgl. Ziemer 2018, S. 128).

Hier bieten sich Bewegungsspiele bzw. Rollenspiele an, welche Kinder auf diesem Aneignungsniveau in der Gruppe spielen können und welche die poetischen Bilder des Gedichtes körperlich erfahrbar machen: Einzelne Kinder schlüpfen durch entsprechende Kostümierung z.B. in die Rolle der Fledermaus und laufen, schwarze Tücher mit den Händen flatternd, zwischen anderen Kindern, die die sich im Wind wiegenden Baumwipfel darstellen, umher und ziehen ihre Kreise durch den Raum. Weitere Kinder können die Wolken, den Mond, das Abendrot etc. darstellen. Entsprechend finden sich in den Materialkisten Kostümierungen wie z.B. Fledermaus-, Baum- und Mondmasken, schwarze Kleidung, grüne Kopfbedeckungen/Pflanzen, weiße Haarreifen mit Watte, weiße große Tücher etc.

4. Lernen als dominierende Tätigkeit

Auf dieser Aneignungsebene findet abstrakt-begriffliches Denken statt, klassische schulische Lernprozesse wie Schreiben, Lesen, Rechnen sind möglich. Beispielsweise kann das Wort <Löffel> gelesen und verschriftlicht werden (vgl. Ziemer 2018, S. 130). Den Schüler:innen auf dieser Aneignungsstufe wird der Text des Gedichts zur Verfügung gestellt, zum einen als originaler Text und zusätzlich auch als verschiedene

Paralleltexte (Abwandlung des Textes in leichter Sprache sowie Metacomsymbol-Sätze), um individuelle schriftsprachliche Fähigkeiten besser zu berücksichtigen (s. Kapitel 9). Den Kindern steht ein Angebot an einzelnen Wörtern aus dem Gedicht in Verbindung mit Metacom-Symbolen, Gebärdenbildern und Fotoaufnahmen von genannten Phänomenen des Gedichts (z.B. Abendrot, Wolken, Fledermaus) zur Verfügung. Diese Wörter/Symbole/Bilder können von den Kindern zunächst dem Text des Gedichts zugeordnet und in die chronologische Reihenfolge gebracht werden. Entsprechende passende Gebärden können die Kinder in der Gruppe gemeinsam erproben (um sie dann im weiteren Verlauf in Vorbereitung für die geplante Aufführung am Ende der Unterrichtsreihe in folgenden Unterrichtseinheiten möglicherweise als eine Art Gebärden-Choreografie in die Inszenierung zu integrieren). Kinder auf dieser Aneignungsstufe können z.B. den Text des Gedichts oder einzelne Teile/Worte vorlesen, um die szenischen Darstellungen der anderen Kinder der Gruppe verbalsprachlich zu begleiten und somit am ästhetischen Inszenierungsprozess teilzuhaben. Hier ist anzumerken, dass auch Kinder, die sich (noch) nicht auf der Aneignungsstufe des Lernens befinden, durch z.B. die Verwendung des Anybookreaders die Möglichkeit erhalten, im Sinne eines erweiterten Lesebegriffs Stellen des Gedichts vorzulesen. Für die Gruppe bietet sich hier beispielsweise die Kooperationsmöglichkeit, dass ein Kind mit der dominierenden Tätigkeit des Lernens den Anybookreader bespricht, um einem anderen Kind damit das Vorlesen zu ermöglichen. Ebenfalls könnten Kinder an entsprechenden Stellen beispielsweise auch Fotos oder Metacomsymbole hochhalten, um somit auch am Vorlesen bei der szenischen Inszenierung teilzuhaben.

5. Arbeit als dominierende Tätigkeit

Auf der Aneignungsebene der Arbeit wird eine Aufgabe zielgerichtet und weitestgehend selbstständig realisiert, eine eigenständige Informationsbeschaffung und die Entwicklung eines Endprodukts stehen im Fokus (Ziemen 2018, S. 134). Kinder auf dieser Aneignungsstufe können, wie alle anderen Kinder der Gruppe auch, die Materialien der Schatzkiste ausprobieren und erkunden, um ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, und erhalten dann die Rolle des Regisseurs bzw. der Regisseurin, um eine kleine Gruppenpräsentation am Ende der Stunde mit ihrer Gruppe zu entwickeln. Hierbei geht es darum, (ggf. mit Unterstützung durch die Lehrkraft), verantwortlich und kooperativ zu koordinieren, welches Kind in der Gruppe welche Rolle und welche Materialien bekommen soll, im Rahmen der kleinen Gruppeninszenierung, die am Ende der Stunde gezeigt wird.

6. Didaktisches Konzept und Methoden

Unserer Unterrichtsplanung liegt wie bereits erwähnt Feusers theoretische Modellierung der Entwicklungslogischen Didaktik als didaktischer Gesamtrahmen zugrunde. Ein Grundstein der Entwicklungslogischen Didaktik ist, dass alle Schüler:innen in Kooperation miteinander lernen auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau. Kooperation im Sinne Feusers (2001) besagt, dass das Handeln des einen das des anderen beeinflusst und sich alle Schüler:innen subjektiv als kompetent und wichtig für die Gemeinschaft erfahren können (Feuser 2001, S. 28). In unserer Modellplanung versuchen wir, durch die Auswahl geeigneter Konzeptionen und Methoden sowie Sozialformen den Aspekt der Kooperation entsprechend zu berücksichtigen.

Insgesamt erfolgt eine Orientierung an offenen und schüler:innenzentrierten Unterrichtskonzeptionen. *Offener Unterricht* dient als Überbegriff für verschiedene Unterrichtskonzepte, wie z.B. Werkstattarbeit, Stationenlernen oder Projektunterricht (Ziemen 2018, S. 137). Im Verlauf unserer Reihe wird der Unterricht in Projektunterricht übergehen, um den Schüler:innen ein selbstständiges und mitbestimmendes sowie mitverantwortendes und handlungsbezogenes Lernen in Kooperation zu ermöglichen (Schaub & Zenke, 2000, S. 410). Hierzu wird eine vorbereitete und differenzierte Lernumgebung mit flexibler Zeit- und Raumgestaltung, eine Orientierung durch ritualisierte Strukturen sowie ein Wechsel von Aktivitäts- und Reflexionsphasen vorausgesetzt (ebd.).

Für die literaturdidaktische Gestaltung der Unterrichtsreihe orientieren wir uns am handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht (HPLU) nach Haas, Menzel und Spinner (1994). Der HPLU stellt streng genommen kein eigenes Konzept dar, sondern einen methodisch-didaktischen Ansatz der Literaturdidaktik, der sich seit den 1980er Jahren entwickelt hat und davon ausgeht, dass sich literarische Texte durch handelnde und produktive Zugänge erschließen lassen (Haas, Menzel & Spinner, 1998). Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Idee, literarische Texte nicht nur analytisch zu betrachten, sondern sich ihnen in kreativer Weise aktiv und praktisch handelnd zu nähern. Der handlungsorientierte Teil betont das „Lernen durch Tun“ – also eine tätige Auseinandersetzung mit Literatur –, während der produktionsorientierte Teil auf die kreative Erzeugung neuer Produkte wie Texte, Bilder oder Szenen zielt. Dabei werden verschiedene Verfahren unterschieden: textproduktive Methoden (z. B. Weiterschreiben, Umschreiben), szenische Gestaltungen (Theaterspiel, Rollenspiel) sowie visuelle oder akustische Umsetzungen (z. B.

Malen, Vertonen). Der HPLU will durch kreative Zugänge Freude an Literatur wecken. Im Sinne praktischen Lernens stehen Denken, Handeln und Wissen nicht getrennt nebeneinander, sondern greifen ineinander. Ziel ist ein ganzheitliches Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ (Flitner 1986, S. 9, zit. n. Haas, Menzel & Spinner 1994, S.17), das sinnliche Erfahrungen, Emotionen, Fantasie und den natürlichen Tätigkeitsdrang der Schüler:innen anspricht. Es geht darum, Erfahrungen zu schaffen, „die man mit eigenen Händen greifen, mit eigenen Sinnen vollziehen, mit eigener Aktivität bewältigen kann“ (ebd.). Damit öffnet der HPLU Räume für ästhetische Erfahrungen und ermöglicht einen individuellen, lebendigen Zugang zu Literatur und erscheint uns geeignet, den Gemeinsamen Gegenstand der ästhetischen Erfahrung beim Rezipieren von Literatur für die Schüler:innen erfahrbar zu machen.

Als Methode zur konkreten Umsetzung des HPLU in der fokussierten Unterrichtseinheit wählen wir die szenische Gestaltung: Die Schüler:innen sollen in Gruppen einen Text oder Textteil szenisch darstellen mithilfe von Requisiten.

Die von uns für die Unterrichtseinheit gewählten Sozialformen sind folgende: Der Beginn erfolgt zunächst im Plenum mittels Lehrkraftvortrag des Gedichts. Zwei verschiedene Lehrkräfte tragen zunächst das originale Gedicht vor und danach die Version in leichter Sprache, während die Schüler:innen zuhören (s. Lehr-Lern-Prozessstruktur in Kap. 7). In der Arbeitsphase erfolgt dann der Übergang in die Gruppenarbeit, diese eignet sich zur Realisierung der Kooperation der Schüler:innen untereinander. Alle sind beteiligt an der Schaffung eines gemeinsamen Produktes und arbeiten in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau an einem Gemeinsamen Gegenstand. Am Ende der Unterrichtseinheit können sich die einzelnen Schüler:innen-Gruppen in einem Kino-Kreis gegenseitig ihre Aufführungen präsentieren. Danach erfolgt zum Abschluss im Sitzkreis eine gemeinsame Reflexion der potentiell gemachten ästhetischen Erfahrungen im Rahmen eines gemeinsamen Unterrichtsgesprächs.

Übergang in das Unterrichtskonzept Projektunterricht im weiteren Reihenverlauf

Im Verlauf der Unterrichtsreihe greifen wir auf das Konzept des Projektunterrichts zurück, mithilfe dessen die Schüler:innen ausgehend vom Gedicht ein Theaterprojekt gestalten und gemeinsam auf eine Aufführung beim Schulfest hinarbeiten. Laut Feuser (1989) bieten „nur in

Projektform angelegte Lern- und Unterrichtseinheiten [...] die Chance, an dem jeweils spezifischen Erfahrungshorizont und der Bedürfnislage der Schüler anzuknüpfen“ (ebd., S. 31). Das Unterrichtskonzept des Projektunterrichts ist nach Frey (2007) nicht eindeutig zu bestimmen, da es viele unterschiedliche Definitionen gibt (ebd., S. 15), zusammenfassend lässt sich Projektunterricht als “das konkrete Lernunternehmen, das eine Gruppe aushandelt, plant, anpackt, durchhält oder abbricht” (ebd.) betrachten. Die Schüler:innen arbeiten im Projektunterricht in einer Form des offenen Unterrichts entlang “ihrer Interessen und Neigungen ziel- und ergebnisorientiert selbstständig. Ein wesentlicher Aspekt ist die Selbstständigkeit des Lernenden und das soziale Miteinander der Gruppen” (Bauer 2003, S. 70). Als in unterschiedlichen Definitionen häufig genannte Merkmale von Projektunterricht gelten u.a.: Situationsbezug, Schüler:innenorientierung, Selbstorganisation/Selbstverwaltung, Produkt- sowie Prozessorientierung, Soziales Lernen sowie Interdisziplinarität (Frey 2007, S.15).

Diese Forderung nach Interdisziplinarität findet sich auch in Feusers Baummodell wieder, in welchem die einzelnen Äste als unterschiedliche Handlungsfelder für die Bearbeitung des Gemeinsamen Gegenstandes stehen und der Stamm im Sinne des Gemeinsamen Gegenstandes hinsichtlich seiner erkenntnis-relevanten Dimensionen auch von den Wurzeln aus mehreren verschiedenen Erkenntnissen aus Fach- und Humanwissenschaften gespeist wird (Feuser 1989, S. 31). Hinsichtlich unserer modellhaften Unterrichtsplanung, die fokussiert bleibt auf den Fachbereich Deutsch, ließen sich interdisziplinär weitere Bezüge zu Kunst, Musik, Bewegungserziehung/Sport sowie Biologie, Chemie, Physik weiter herausarbeiten, z.B. könnte auf dem Schulfest noch eine Ausstellung angeboten werden über den Lebensraum Wald, die Fledermaus, den Wechsel der Jahreszeiten etc., je nachdem mit welchen interdisziplinären Bezügen die Schüler:innen sich interessengeleitet im Rahmen des Projektunterrichts befassen möchten. Idealerweise würde diese Modellplanung daher nicht ausschließlich fachimmanent bleiben, sondern die fächerübergreifenden und integrativen Lernprozesse fördern, indem Lehrkräfte unterschiedlicher Fachrichtungen mit den Schüler:innen gemeinsam an dem Projekt kooperieren.

7. Lehr-Lernprozess-Struktur: Ablauf einer Unterrichtssequenz detailliert planen

Unterrichtsreihe

Über die Unterrichtsreihe hinweg wird ein Lerntagebuch von den Schüler*innen geführt. In diesem halten sie ihre ästhetischen Erfahrungen in Bild/Schrift/Ton (unterschiedlich, je nach Abstraktionsmöglichkeiten der Schüler*innen) nach jeder Stunde fest. Es besteht immer die Möglichkeit der Präsentation dieser Einträge, um ästhetische Erfahrungen miteinander zu teilen und Wertschätzung zu vermitteln.

Die Unterrichtsreihe durchläuft drei literaturdidaktische Phasen: Von der ästhetischen Rezeption des Gedichts (Wald erleben, Gedicht erleben) geht es über in eine ästhetische Transformation (szenisches Gestalten, eigene Ideen ausprobieren), die schließlich in der ästhetischen Produktion eines eigenen gemeinsamen Theaterstückes mit Aufführung mündet.

Stunde	Unterrichtsvorhaben
Erste Einheit	Gemeinsam machen wir einen Waldspaziergang, um gemeinsam als Klasse "echte" Frühlingserfahrungen zu sammeln. An diese sinnlich-körperlichen Erfahrungen soll die literarästhetische Rezeption des Gedichts in der folgenden Einheit anknüpfen. Die Schüler*innen sammeln währenddessen Waldgegenstände und malen, zeichnen, schraffieren, kleben... diese, zurück im Klassenraum, auf. Produktionsziel: Collage aus allen Werken der Schüler*innen
Zweite Einheit	Das Gedicht wird in der Turnhalle vorgelesen (Der Raum wird als ästhetischer Erfahrungsraum inszeniert: weiche Kissen, Matten, Spiel mit Dunkelheit/Licht, atmosphärische Musik, Frühlingsgeräusche etc.). Das Gedicht wird danach weitere Male in unterschiedlichen medialen und sprachlichen Darbietungsformen vorgelesen: Im Original und auch als Paralleltext in leichter Sprache, zusätzlich mittels lautsprachunterstützender Gebärden, angereichert durch Metacomymbole und Realfotografien etc. (s. Kapitel 9). Danach folgt das Unterrichtsgespräch: Es werden Erfahrungen und Emotionen der Schüler:innen geteilt und den Fragen nachgegangen: Was ist überhaupt eine ästhetische Erfahrung? Woran erkenne ich bei mir eine ästhetische Erfahrung? Habe ich schonmal eine gemacht? (Lebensweltbezug und Bezug zur letzten Stunde). Es folgt außerdem eine Reflexion der unterschiedlichen Versionen des Gedichts: Welches Potential hat die poetische Sprache für literarästhetische Rezeption? Welches Potential hat die Version in leichter Sprache? Welche Version gefällt mir besser? Warum?

	Zudem sollte mit den Schüler:innen im Sinne sprachsensiblen Unterrichts eine Wörter-Liste eingeführt werden, sowohl digital als auch analog, in welcher bestimmte Ausdrücke aus dem Gedicht sowie wichtige für den Unterricht nötige Begriffe in einfacher Sprache erklärt werden, z.B.: Ahnung Frühling Wald Wipfel Abendrot Gefühle (Trauer, Hoffnung...) Wahrnehmung Irritation ästhetische Erfahrung (kindgerecht erklärt, zum Beispiel: "Wenn du ein schönes Bild anschaust, Musik hörst, etwas Weiches anfasst oder eine Farbe dich froh macht. Dein Herz und dein Kopf freuen sich zusammen.") ... Diese Wörter-Liste wird kombiniert mit Realfotografien, Metacomsymbolen und Gebärden, um den Wortschatzaufbau multimedial zu fördern und auf unterschiedliche Kommunikationsformen einzugehen.
Dritte Einheit	für die ausführliche Darstellung dieser fokussierten Unterrichtseinheit s. Kapitel 7: Lehr-Lern-Prozessstruktur Es erfolgt eine szenische Gestaltung des Gedichts mit Requisiten. Zuvor werden vier Gruppen à 4 Schüler:innen gebildet. Jede Gruppe bekommt eine Material-Schatzkiste und jedes Kind kann sich daraus Gegenstände aussuchen, um das Gedicht individuell zu erschließen und Inhalte in der Gruppe szenisch zum Ausdruck zu bringen und dabei potentiell ästhetische Erfahrungen zu erleben. Diese ersten kleinen szenischen Darstellungen sollen bereits die Ausgangspunkte für das spätere Theaterprojekt bilden.
Vierte Einheit	Weiterentwicklung und Ritualisierung der szenischen Darstellung des Gedichts Die Lehrkraft präsentiert verschiedene mögliche Arbeitsbereiche für eine sich nun anschließende Phase des Projektunterrichts. Die Schüler:innen können alle Arbeitsbereiche je nach Interesse ausprobieren und zudem eigene Ideen einbringen für weitere Arbeitsbereiche. Es sollte möglichst mit den Kindern gemeinsam ausgehandelt werden, welche Arbeitsbereiche es überhaupt braucht, um das Projekt der Theateraufführung des Gedichts und eventuell anschließenden Ausstellung/Präsentation weiterer Arbeitsergebnisse beim Schulfest zu realisieren.

	Ideen für mögliche Arbeitsbereiche: - Projektorganisation (Welcher Raum? Eintrittskarten? Kosten? Einladungsflyer? Werbung? Verpflegung? ...) - Strophen weiterschreiben, eigene Strophen zu anderen Jahreszeiten überlegen (z.B. Übergang vom Frühling zum Sommer, vom Sommer zum Herbst und vom Herbst zum Winter), sodass sich der ganze Jahresverlauf als Theaterstück inszenieren lässt?, hier bietet sich an, vor allem die sprachliche Gestaltung des Gedichts zu analysieren: Aufbau, Rhythmus, Metaphorik etc. und darauf aufbauend das Gedicht weiterzuschreiben - Bühnenbild/Kulisse künstlerisch gestalten - Schauspieler:innen - Planung von Musik, Licht - Interdisziplinäre Anknüpfungen zum Fach Sachunterricht bieten weitere Arbeitsbereichsmöglichkeiten: z.B. Entstehung der Jahreszeiten, Tag/Nacht, Fledermaus, Lebensraum Wald... - ... (Ausgehend von den Interessen und Vorschlägen der Schüler:innen!)
ca. Fünfte - Achte Einheit	Projektunterricht → Arbeitsgruppenphase: Anknüpfend an letzte Stunde werden nun interessengeleitet feste Gruppen gebildet, in denen die Schüler:innen kooperativ arbeiten. Nach jeder Einheit finden als Projektgespräche sog. "Teammeetings" statt: Hier werden Zwischenstände in den Arbeitsgruppen sowie das weitere Vorgehen besprochen, eventuelle Notwendigkeiten der Kooperation von Arbeitsgruppen untereinander etc. festgelegt. Im Stundenprotokoll wird die Sicherung der Arbeitsergebnisse und die Zielbesprechung für die nächste Stunde von jeder Gruppe festgehalten.
Neunte Einheit	Zusammenführung aller Gruppenarbeitsergebnisse und Probe des gemeinsamen Theaterstücks
Zehnte Einheit	Aufführung des Theaterstücks am Schulfest, ggf. Ausstellung weiterer in den unterschiedlichen Gruppen erarbeiteter Präsentationen/Produkte

Ablaufplan/ Lehr-Lern-Prozessstruktur der fokussierten dritten Unterrichtseinheit (90min):

Zeit/ Arbeitsphas e	Handlungs- und Kommunikationsgeschehen	Sozial- und Organisat ionsform	Medien	methodisch- didaktischer Kommentar
Einführung 10 Min.	Begrüßung, Zeigen der Collage aus der vergangenen Einheit zum Aktivieren der gemeinsamen Vorerfahrungen. Wiederholung des Gedichts und der Arbeitsergebnisse der vorherigen Stunde Unterrichtsablauf besprechen	Plenum (Turnhalle) Sitzkreis	Collage aus der vergangenen Stunde Unterrichtsverlaufsplan	Transparenz und Orientierung durch visualisierten Unterrichtsverlaufsplan
Hinführung 20 Min.	Arbeitsauftrag und Zielbesprechung Gruppenbildung und Zuteilung der Materialkisten Inhalt: Watte, Ventilator/Föhn, Kühlpack/Wärmekissen, Eiswürfel, warmer Tee, Geruchsfläschchen, Musikbox, Blumenerde, Lichtquellen, bunte Tücher, ... (s. Ausführungen zur Tätigkeitsstrukturanalyse)	Plenum Gruppenarbeit	Gedichtstext (Originalfassung und Paralleltexte) Gruppen-Karten Smartboard-Bild Zielkarten Materialschatzkisten	Gruppenezusammenstellung: Möglichst heterogen, Kinder unterschiedlicher Aneignungsebenen arbeiten zusammen

Arbeitsphase 40 Min.	Die Schüler:innen erkunden die Materialkiste. Mithilfe der Requisiten entdecken die Schüler:innen das Gedicht entsprechend ihrer individuellen Aneignungsebene. Gemeinsam in den Gruppen gestalten sie das Gedicht/einen Teil des Gedichts szenisch und üben eine kurze Präsentation ein.	Gruppenarbeit	s.o.	Kinder auf unterschiedlichen Aneignungsstufen arbeiten zusammen, um Zonen der nächsten Entwicklung in Kooperation miteinander anzubahnen Akustisches Signal als Übergangsgestaltung Schulbegleitungen unterstützten Kinder mit komplexen Behinderungen
Abschluss und Reflexion (20 Min.)	Die Schüler:innen können ihre szenischen Gestaltungen präsentieren (freiwillig) und erhalten Feedback. Die ästhetischen Erfahrungen werden gemeinsam besprochen, danach haben die Schüler:innen Zeit, um diese in ihr Lerntagebuch einzutragen. Zum Schluss folgt ein Ausblick zur nächsten Stunde.	Kinokreis	Requisiten Feedback-Karten für die Zusammenarbeit in der Gruppe Kommunikationskarten (Metacom-symbole als Indikatoren ästhetischer Erfahrungen) Lerntagebuch	

8. Kompetenzraster (Zusatzaufgabe)

in 6 unterschiedlichen Kompetenzbereichen, jeweils von basal zu komplex

Wahrnehmen	Handeln	Darstellen	Verstehen & Erschließen	Kommunizieren & Reflektieren	Gemeinsam gestalten & Kooperieren
Ich reagiere auf einen angebotenen Reiz (Licht, Geräusche, Berührungen, Düfte oder Temperaturen). Ich nehme unterschiedliche Sinneseindrücke bewusst wahr (hören, sehen, fühlen, riechen, schmecken). Ich zeige, welche Sinneseindrücke ich angenehm oder unangenehm finde/ Ich zeige eine Emotion in Bezug auf einen angebotenen Reiz.	Ich greife Materialien und erkunde sie. Ich lasse einen Gegenstand wieder los. Ich bewege Gegenstände gezielt zu mir oder von einem Platz zu einem anderen hin. Ich setze Materialien passend zum Gedicht ein. Ich führe eine Handlung zielgerichtet bzw. nach einer Vorlage entsprechend aus.	Ich drücke Gefühle durch Mimik, Gestik oder Bewegung aus. Ich schlüpfe in eine Rolle aus dem Gedicht. Ich stelle Figuren, Gegenstände oder Naturerscheinungen des Gedichts dar. Ich entwickle eigene Ideen für eine szenische Gestaltung. Ich bringe meine Vorstellung des Gedichts im Rollenspiel zum Ausdruck. Ich gestalte gemeinsam mit	Ich erkenne vertraute Gegenstände, Bilder, Gebärden, Symbole oder Wörter aus dem Gedicht wieder. Ich ordne Bilder, Metacomsymbole oder Gebärden passend zum Gedicht zu. Ich bringe Textteile (erweiterter Textbegriff) in die richtige Reihenfolge (z.B. indem ich Fotos/Metacomsymbole/Gebärden oder Wörter in die richtige Reihenfolge lege). Ich lese das Gedicht auf meine Weise (z. B. mit Bildern, Gebärden, Talker oder Anybookreader). Ich erkenne Zusammenhänge zwischen Text und Darstellung. Ich entdecke, dass Menschen ein Gedicht unterschiedlich erleben können.	Ich trete in einen körperlichen Dialog mit einer anderen Person. Ich nutze Sprache, Gebärden, Metacomsymbole oder andere Kommunikationsformen. Ich höre anderen zu. Ich teile anderen mit, was ich wahrgenommen habe. Ich zeige oder erzähle, wie ich das Gedicht erlebt habe. Ich nehme wahr, dass andere das Gedicht anders erleben als ich.	Ich arbeite mit anderen Kindern an einer gemeinsamen Aufgabe. Ich lasse mir von anderen helfen. Ich unterstütze andere Kinder. Ich bringe eigene Ideen in die Gruppe ein. Ich höre mir die Ideen anderer an. Ich übernehme eine Aufgabe für unsere Gruppe. Ich entwickle gemeinsam mit anderen eine

Ich entdecke Veränderungen zwischen Kälte (Winter) und Wärme (Frühling). Ich nehme Stimmungen wahr, die das Gedicht in mir auslöst. Ich lasse mich auf das Hören und Erleben des Gedichts ein.	Ich erkenne, dass mein Handeln etwas bewirkt/Ich erkenne eine Wirkung, wenn ich passend zum Gedicht mit einem Gegenstand etwas mache. Ich gestalte mit Gegenständen eine Szene zum Gedicht. Ich nutze unterschiedliche Materialien, um meine Vorstellungen auszudrücken.	anderen eine kleine Szene.	Ich erkenne, dass poetische Sprache Bilder und Gefühle entstehen lassen kann.	Ich tausche mich mit anderen über unsere Erfahrungen aus. Ich entdecke Dinge, die mich überraschen. Ich bemerke, wenn mich etwas besonders berührt. Ich kann anderen zeigen oder erzählen, was mir besonders gefallen hat. Ich entdecke unterschiedliche Gefühle im Gedicht. Ich erkenne, dass Literatur unterschiedliche Gefühle auslösen kann. Ich kann meine ästhetische Erfahrung beschreiben oder auf andere Weise ausdrücken.	szenische Darstellung. Ich gestalte unsere Theateraufführung mit. Ich gestalte Kulisse, Musik, Rollen oder Requisiten mit. Ich präsentiere unsere gemeinsame Arbeit anderen. Ich trage dazu bei, dass unsere gemeinsame Aufführung gelingt. Ich finde gemeinsam mit anderen Lösungen. Ich übernehme Verantwortung für eine Aufgabe. Ich plane einzelne Arbeitsschritte.
---	---	-----------------------------------	--	--	---

					Ich kann Aufgaben sammeln und sie in einer Checkliste nach ihrer Wichtigkeit ordnen. Ich kann einzelne Aufgabenschritte festlegen. Ich kann noch ausstehende Aufgaben notieren.
--	--	--	--	--	--

9. Paralleltexte

Wir entscheiden uns, das Gedicht zusätzlich zur Originalversion ebenfalls in leichter Sprache anzubieten. Es erscheint uns wichtig, den Originaltext allen Schüler:innen anzubieten und mehrsinnlich erfahrbar zu machen, da aus neuerer literaturdidaktischer Perspektive argumentiert wird, auch ästhetisch anspruchsvolle literarische Texte für inklusive Lerngruppen und damit auch Schüler:innen mit dem FSP GE anzubieten, um aufgrund der gegebenen Vielschichtigkeit der Erzählung auch „vielfältige Zugänge und Rezeptionsweisen zu ermöglichen“ (Dannecker & Groß-Kunkel, 2024, S. 40). Unter diesem Gesichtspunkt wird auch der Einsatz von vereinfachten Texten in der Fachdidaktik kontrovers diskutiert (ebd.). Einerseits wird in der textlichen Vereinfachung die Chance der Erhöhung der Zugangsmöglichkeiten und des Textverständnisses zugesprochen, andererseits besteht in der Vereinfachung immer auch die Gefahr der Diskriminierung durch das Absprechen der literarischen Rezeptionsfähigkeit des Personenkreises der Schüler:innen mit dem FSP GE (ebd., S. 41). Aus diesem Grund halten wir es für wichtig, die

Originalfassung unbedingt beizubehalten, gleichzeitig aber auch vereinfachte Texte anzubieten, um auf die individuellen Lesekompetenzen der Schüler:innen eingehen zu können. Innerhalb der Unterrichtsreihe sollte mit den Schüler:innen unbedingt auch gemeinsam thematisiert werden, wie sie die unterschiedlichen Versionen im Vergleich miteinander erleben (s. Ausführungen von Unterrichtseinheit 2, S. 24). Unsere unterschiedlichen Textversionen sind:

- Originaltext
- Text in leichter Sprache
- Metacom-Sätze mit leichter Sprache
- Gebärden-Bilder und lautsprachunterstützende Gebärden
- Realfotos
- Mehrsinnliche Materialien (s. Ausführungen zur Differenzierung nach den Tätigkeitsstufen)

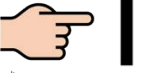
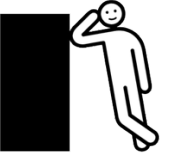
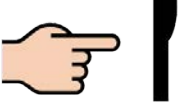
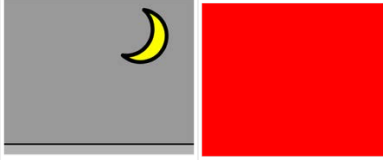
Hier wird deutlich, dass sich diese Modellplanung am erweiterten Textbegriff orientiert, nach welchem Texte nicht ausschließlich als verschriftlichte sprachliche Gebilde verstanden werden, sondern sich auch aus nicht-sprachlichen Elementen zusammensetzen kann wie etwa Bilder, Symbole, Gebärden, Gegenstände, Geräusche oder andere sinnlich wahrnehmbare Darstellungsformen (Thamm, 1995, zit. n. Zielinski, 2021, o. S.). Dadurch eröffnen sich Schüler:innen mit unterschiedlichen Lesekompetenzen und mit unterschiedlichen Kommunikations- und Aneignungsmöglichkeiten vielfältige Zugänge zur Literatur. Die verschiedenen Paralleltexte dienen somit nicht lediglich der Vereinfachung, sondern stellen unterschiedliche Repräsentationsformen desselben literarischen Inhalts dar und sollen dadurch eine individuelle literarische Rezeption auf unterschiedlichen Aneignungsebenen ermöglichen. In der Material-Schatzkiste finden sich für jede Gruppe stets alle unterschiedlichen Text-Versionen.

1. Originalfassung und leichte Sprache

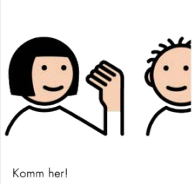
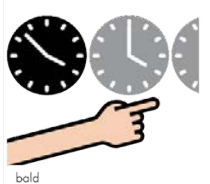
Originalfassung	Leichte Sprache
Frühlingsahnung Rosa Wölkchen überm Wald wissen noch vom Abendrot dahinter überwunden ist der Winter, Frühling kommt nun bald. Unterm Monde silberweiß, zwischen Wipfeln schwarz und kraus flügelt eine Fledermaus ihren ersten Kreis. Rosa Wölkchen überm Wald wissen noch vom Abendrot dahinter überwunden ist der Winter, Frühling kommt nun bald.	Der Frühling kommt bald Rosa Wolken sind über dem Wald. Die Wolken erinnern sich an das Abend-rot. Der Winter ist vorbei. Der Frühling kommt bald. Der Mond ist silber und weiß. Zwischen den dunklen Bäumen fliegt eine Fledermaus. Die Fledermaus fliegt im Kreis. Rosa Wolken sind über dem Wald. Die Wolken erinnern sich an das Abend-rot. Der Winter ist vorbei. Der Frühling kommt bald.

2. Metacom-Symbol-Sätze in Kombination mit leichter Sprache (beispielhaft für die 1. Strophe)

 Rosa	 Wolken	ist bin bist sind ist, bin, bist, sind	 über	 dem	 Wald
Rosa	Wolken	sind	über	dem	Wald.

die  die	 Wolken	 erinnern	 an	das  das	 Abend Rot
Die	Wolken	erinnern sich	an	das	Abend-rot.

 der	 Winter	 ist bin bist sind	 fertig
Der	Winter	ist	vorbei.

 der	 Frühling	 Komm her!	 bald
Der	Frühling	kommt	bald.

3. Beispiele für mögliche Gebärden



4. Beispiele für mögliche Fotografien



(Bild für „Frühling“ erstellt mit ChatGPT)



Bild von „rosa Wolken über dem Wald“ erstellt mit ChatGPT



(Bild für „Winter“ erstellt mit ChatGPT)

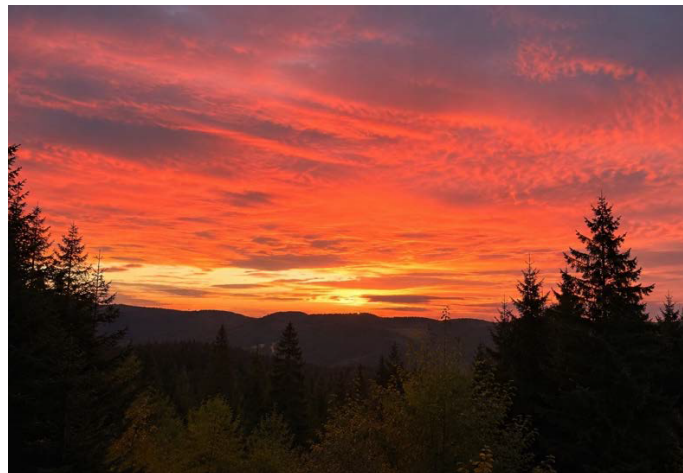


Bild von „Abendrot“ erstellt von ChatGPT



(Bild zu „Unterm Monde silberweiß, zwischen Wipfeln schwarz und kraus flügelt eine Fledermaus ihren ersten Kreis“ erstellt von ChatGPT)

Literatur

Bauer, R. (2003). Offenes Arbeiten in der Sekundarstufe 1. Ein Praxisbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Dannecker, W. & Groß-Kunkel, A. (2024). „Es ist immer so ein Abwägen“ – Ergebnisse einer Interviewstudie zur Textauswahl für den (inklusive) Literaturunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. K:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, Sonderausgabe 4, S. 37-53.

Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 1/28, 4-48.

Feuser, G. (2001). Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2, 25–29.

Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser/D. Schmetz/P. Wachtel/B. Werner (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. In Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, hrsg. v. I. Beck/G. Feuser/W. Jantzen/P. Wachtel, Bd. 4. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 86-100.

Feuser, G. (2013). Die »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser/J. Kutscher (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 282–293.

Flitner, A. (1986). Lernen...mit Kopf, Herz und Hand. In: Lernen. Ereignis und Routine. Friedrich Jahresheft IV. Velber, S. 9.

Frey, K. (2007). Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim und Basel: Beltz.

Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch*, 21 (1994) 123. S. 17- 25.

Leontjew, A. N. (1982). Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen. Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation (1. Aufl.).

Abrufbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/320/zdbg_ge_spuko_uvorgaben_2022_06_09.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen. Entwicklungsbereiche (1. Aufl.). Abrufbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/321/zdbg_ge_eb_uvorgaben_2022_06_08.pdf

Morgenstern, C. (1871-1914). Frühlingsahnung.

Pitsch, H.-J., Thümmel, I. (2005). Handeln im Unterricht. Zur Theorie und Praxis des Handlungsorientierten Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen: Athena.

Schaub, H., Zenke, K. G. (2000). Wörterbuch der Pädagogik. München: dtv.

Zielinski, S. (2021). Texte verfassen im Deutschunterricht – nur mit Schrift? Zeitschrift für Inklusion. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/629/443>

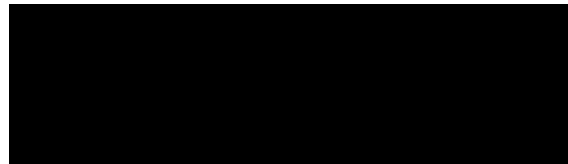
Ziemen, K. (2018). Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Eidesstattliche Erklärung

Wir versichern, dass wir die vorliegende Arbeit - einschließlich eventueller beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen - selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt haben. Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, haben wir in jedem Fall unter Angabe der Quellen als Entlehnung deutlich gemacht.



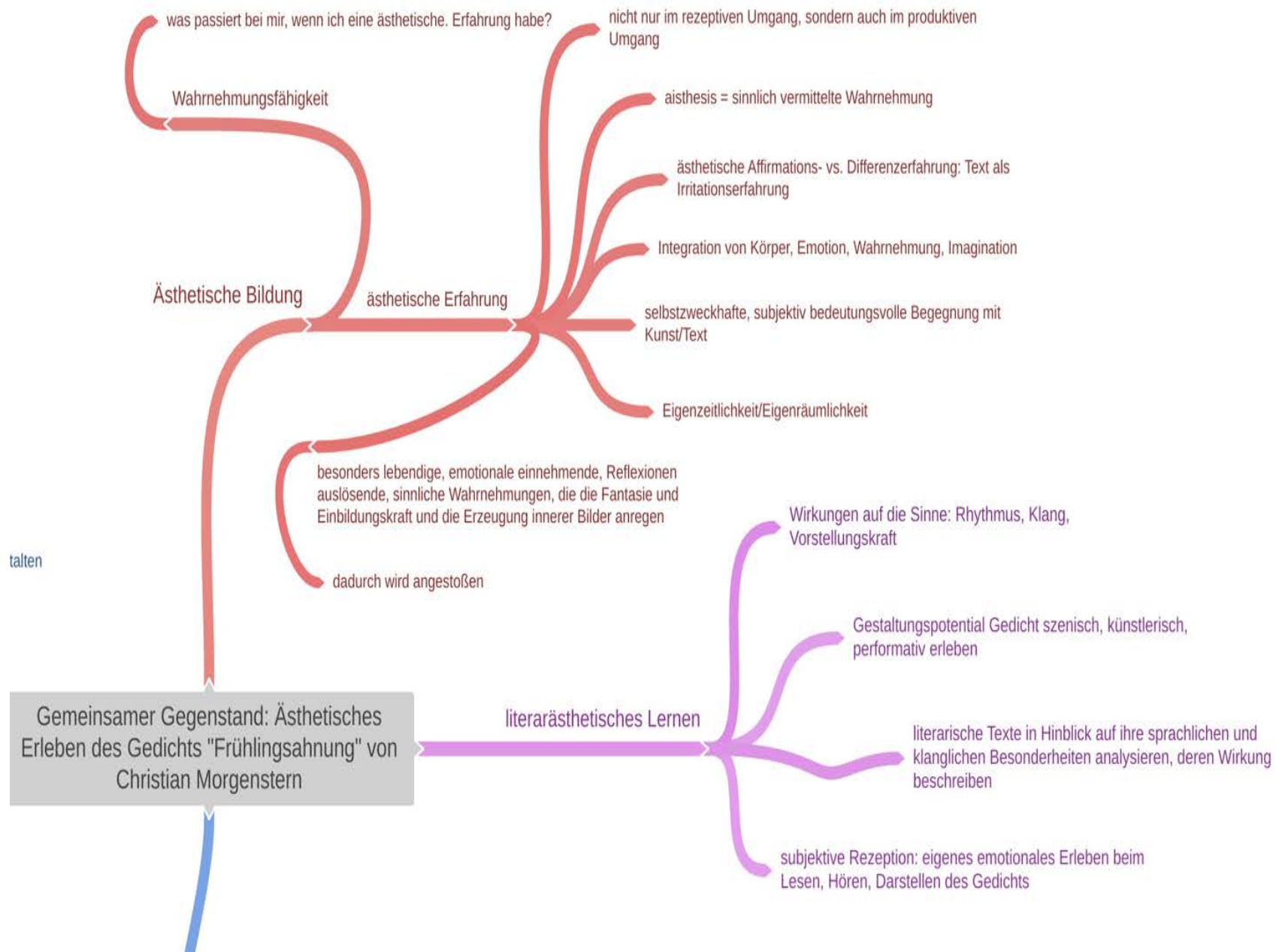
Ort, Datum



Unterschriften

Anhang

Detailaufnahmen der Sachstrukturanalyse





Stellungsanliegen:
für den zieldifferenten
Entwicklungsbereiche

Bildung und Vorstellung von der Welt

Stimme und des Sprechens

produzieren

aufnehmen

kommunizieren

