

# Teil I: Grundlagen

## Inhalt

1	Rahmenbedingungen	2
2	Organisationsformen für den Unterricht	5
2.1	Gemeinsames Lernen in der heterogenen Klassengemeinschaft (A)	6
2.2	Lernen in der homogenen Kleingruppe (B)	7
2.3	Eigenständiges Lernen (C)	8
2.4	Unterrichtsstruktur	9
2.5	Wochenplanung	10
3	Öffnung und Differenzierung	13
3.1	Öffnung des Unterrichts	13
3.2	Differenzierung	16
3.3	Aufgabenformate, Anforderungsbereiche, Operatoren	17
4	Leistungsermittlung und Leistungsbewertung	33
4.1	Grundlegendes	33
4.2	Klassenarbeiten	34
4.3	Kurzkontrollen	36
4.4	Sonstige Leistungen	37

# 1 Rahmenbedingungen

## Rechtliche Grundlagen

Jahrgangsübergreifender Unterricht in Sachsen ist im Rahmen der gesetzlichen Grundlagen und Verordnungen möglich, wenn ein entsprechendes Konzept vorliegt und qualifiziertes Personal vorhanden ist. Das Sächsische Schulgesetz, die Schulordnung Grundschulen, Verwaltungsvorschriften, Bildungsstandards und sächsische Lehrpläne setzen den Rahmen und zeigen Gestaltungsspielräume auf. ([🔗 Teil IV, Kap. 1](#))

Die Einführung von jahrgangsübergreifendem Unterricht bedarf eines Beschlusses des Schulträgers und der Schulkonferenz der Schule sowie der Zustimmung der obersten Schulaufsichtsbehörde.<sup>1</sup>

## Pädagogisches Konzept

Grundlage für die Beschlussfassung des Schulträgers, der Schulkonferenz und der obersten Schulaufsichtsbehörde ist in der Regel das pädagogische Konzept einschließlich der Vorüberlegungen zu organisatorischen Rahmenbedingungen. Schulen stehen auf dem Weg zum jahrgangsübergreifenden Unterricht vor neuen organisatorischen und inhaltlichen Herausforderungen: Sie müssen gewachsene Handlungs- und Erfahrungsräume neugestalten. Das bisherige, im Schulprogramm verankerte pädagogische Konzept muss deshalb überprüft und angepasst werden. Wichtig dabei sind Beteiligungsprozesse, wie sie in Schulentwicklungsprozessen üblich sind.

Von zentraler Bedeutung für die Gestaltung von jahrgangsübergreifendem Unterricht sind die Auseinandersetzung mit der Rolle der Lehrkraft im Unterricht in heterogenen Klassengemeinschaften und die Arbeit der Lehrkräfte im Team. Nur so kann sich das pädagogische Konzept zu einer verlässlichen Grundlage für die gemeinsame Planung und Gestaltung entwickeln.

Folgende Aspekte sollten bei der Weiterentwicklung des schulspezifischen pädagogischen Konzeptes Beachtung finden:

### ■ **Stärkung der Schule als soziale Gemeinschaft**

- Entwickeln eines WIR-Gefühls
- Entwickeln eines gemeinsamen Konsenses von Werten und Normen
- Teamarbeit und Kooperation als Schlüssel zum Erfolg

### ■ **Beachtung einer schülerorientierten Rhythmisierung**

- Ordnen, Gliedern und Verstetigen zeitlicher Abläufe
- Berücksichtigen von Dauer, Intensität und Zeiten für individuelle Lernrhythmen
- Wiederholen von Abläufen
- Wechsel von Anspannung und Entspannung
- Planen gemeinsamer und individueller Lernzeiten

---

<sup>1</sup> § 4b (4), Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SächsSchulG), Fassung vom 27. September 2018, zuletzt geändert am 17. Dezember 2020, verfügbar unter: [🔗 https://revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz#p4b](https://revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz#p4b), Stand vom: 12.02.2021.

## **I Orientierung an verschiedenen Lernzielen**

- ▮ Berücksichtigen lernzieldifferenter Anforderungen und individueller Entwicklungsstände
- ▮ Arbeiten an gleichen Lerninhalten – Berücksichtigen unterschiedlicher Lernzielebenen

## **I Umsetzung einer Vielfalt von differenzierten Lernformen**

- ▮ Lernen mit Helfersystemen, Lernpatenschaften, Lerntandems
- ▮ Planen vielfältiger Formen geöffneten Unterrichts<sup>2</sup>
- ▮ Aufgabekultur mit verschiedenen Aufgabenformaten und Anforderungsbereichen
- ▮ Arbeit mit substanziellen Übungsformaten

## **I Leistungsermittlung und Leistungsbewertung**

- ▮ Berücksichtigen der gesetzlichen Regelungen
- ▮ Beachten der Bildungsstandards
- ▮ Berücksichtigen der Lehrpläne und aufgezeigter Lernzielebenen
- ▮ Differenzieren der genauen Anforderungen
- ▮ Bestimmen genauer Bewertungskriterien (Transparenz)
- ▮ Würdigen der Lernergebnisse (ermutigend und stärkenorientiert)
- ▮ Einsetzen von Portfolios und Lerntagebüchern

## **I Räumliche Bedingungen**

- ▮ Einrichten der Räume für gemeinsame und individuelle Lernangebote
- ▮ Räume für Anspannungs- und Entspannungszeiten
- ▮ Einteilen der Räume mit festen und flexiblen Arbeitsplätzen
- ▮ Lernräume gestalten und regelmäßig evaluieren
- ▮ Übersichtlichkeit bei der Anordnung von Lehr- und Lernmaterialien
- ▮ Nutzungsregeln für Räume, digitale Medien, Lehr- und Lernmaterialien

## **Zusammenarbeit mit Eltern – Erziehungspartnerschaft**

Die eigenen schulischen Erfahrungen von Eltern beruhen meist auf jahrgangshomogenem Unterricht. Von großer Bedeutung ist deshalb die transparente Kommunikation mit den Eltern und Personensorgeberechtigten von Anfang an. Nur so kann die Gestaltung einer konstruktiven Erziehungspartnerschaft in Schulen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht gelingen. Eltern und Personensorgeberechtigte sollen frühzeitig und fortlaufend über die konzeptionelle Umsetzung und schulorganisatorische Rahmenbedingungen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts informiert sein. Die Begegnung im Dialog auf Augenhöhe mit den Eltern, Personensorgeberechtigten und deren Fragen und Anliegen ist dabei die wesentliche Grundlage für eine gelingende Partnerschaft. So können unter anderem ausführliche Informationen und Gespräche über die Chancen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts die Akzeptanz des pädagogischen Konzepts ermöglichen. Sie können die Sicht von Eltern auf einen Unterricht eröffnen, welcher als aktiver Prozess des Lernenden selbst verstanden wird und außerdem individuelle Lern- und Sozialbedürfnisse ihres Kindes berücksichtigt.

---

2 Siehe auch: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2012): „Handreichung für den Anfangsunterricht in der Grundschule“, S. 7, verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/18491>, Stand vom: 11.02.2021.



Im Rahmen des Projektes haben sich u. a. Informationsveranstaltungen für Eltern, individuelle Gespräche sowie Veranstaltungsformate bewährt, bei denen die Eltern selbst das methodische Vorgehen der Lehrkräfte und die Arbeitsweise ihrer Kinder in einem „nachgestellten“ Unterrichtsverlauf in der Schülerrolle erleben können.

## Zusammenarbeit mit Schulträger und Hort

„Der Schulträger hat eine entscheidende Rolle auf dem Weg zur kleinen Grundschule mit jahrgangsübergreifendem Unterricht. Dem Schulträger obliegt die Aufgabe, auch und gerade an kleinen Grundschulen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht, in seiner Verantwortung stehendes Personal (Hausmeister, Sekretärin, Sozialarbeiter) abzusichern und entsprechende Räume und Materialien bereit zu stellen. Von großem Vorteil ist außerdem eine enge kooperative Zusammenarbeit mit den Städten und Gemeinden oder bspw. Handwerkern vor Ort, um weitere Potenziale personeller oder sächlicher Art zu nutzen.

Die Zusammenarbeit mit dem Hort braucht eine verlässliche Grundlage in Form einer Kooperationsvereinbarung. Im Dialog mit den Eltern und Schülern werden dabei die Ansprüche und Bedürfnisse aller Beteiligten in der Gestaltung des Schul- und Hortalltages berücksichtigt.“<sup>3</sup>

---

3 Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2014): „Jahrgangsübergreifender Unterricht an kleinen Grundschulen im ländlichen Raum.“, S. 14, verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/22134>, Stand vom: 12.02.2021.

## 2 Organisationsformen für den Unterricht

Die Herausforderung in der Gestaltung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts liegt in der Heterogenität der Klassengemeinschaft selbst. Deshalb muss es Wege geben, den Unterricht so zu gestalten, dass er möglichst allen Lernenden gerecht wird. Das schließt auch Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem oder mehreren Förderschwerpunkten ein. So gehört zum Umgang mit der Heterogenität einer Klassengemeinschaft die Berücksichtigung der Förderplanziele für die betreffenden Schülerinnen und Schüler sowie die Einbindung einer inklusiven Didaktik.

Im jahrgangsübergreifenden Unterricht liegt besonderes Augenmerk auf dem **gemeinsamen Lernen**. Dabei beschäftigen sich alle Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Jahrgangsstufen in der Klassengemeinschaft mit den Inhalten und Aufgaben zu **einem gemeinsamen Thema**, obwohl sie sich auf verschiedenen Stufen des fachlichen Verständnisses und der fachbezogenen Erfahrung befinden. Das setzt voraus, dass **eine Parallelisierung der Fachinhalte des Lehrplans**<sup>4</sup> als jahrgangsübergreifende thematische Einheiten (z. B. für die Jahrgangsstufen 3 und 4) vorgenommen wird.

Um die Lehrplanziele zu erreichen, müssen die Lehrkräfte sowohl Fachinhalte parallelisieren als auch Lernschritte zeitlich und logisch aufeinanderfolgend planen.

Eine regelmäßige, lernprozessbegleitende pädagogische Diagnostik<sup>5</sup> sichert den Überblick über den Lern- und Entwicklungsstand und den Stand der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Entwicklungspläne können die Dokumentation, Reflexion und Evaluation unterstützen. Schülerbeobachtungen im Unterricht geben Aufschluss darüber, welche Teilkompetenzen entwickelt werden konnten und zu welchem Zeitpunkt erbrachte Leistungen ergebnis- oder prozessorientiert ermittelt werden können.

Um diesen Anforderungen für den jahrgangsübergreifenden Unterricht gerecht zu werden, ist es bei der organisatorischen und didaktisch-methodischen Umsetzung notwendig, dass

- die Schülerinnen und Schüler sich in der Klassengemeinschaft mit einem gemeinsamen Thema auseinandersetzen,
- Aufgaben so gewählt oder adaptiert werden, dass die Differenzierung innerhalb der Klassengemeinschaft ermöglicht wird, ohne jeder einzelnen Schülerin bzw. jedem einzelnen Schüler eine individuelle Aufgabe zu präsentieren,
- sich Phasen des eigenständigen Lernens mit Phasen des gemeinsamen Lernens abwechseln,
- Phasen des Lernens in wechselnden (weitgehend) homogenen Gruppen gewährleistet werden.

Deshalb ist der Unterricht in jahrgangsübergreifenden Klassengemeinschaften vorrangig ein geöffneter Unterricht. Für das Lerngeschehen bedeutet das, dass die Schülerinnen und Schüler lernen müssen, dieses in zunehmendem Maße selbst zu bestimmen. Gerade deshalb benötigen sie auf diesem Weg intensive Unterstützung und Begleitung durch die Lehrkräfte.

---

4 Siehe: Das Fach Deutsch im jüU – Parallelisierung der Fachinhalte in der Klassenstufe 3/4, [Teil III, Deutschunterricht, Lehrplan](#)  
Das Fach Mathematik im jüU – Parallelisierung der Fachinhalte in der Klassenstufe 3/4, [Teil III, Mathematikunterricht, Lehrplan](#)

5 Siehe auch: Sächsisches Ministerium für Kultus (Hrsg.) (2022): Pädagogische Diagnostik in der Grundschule (Plakat),  
verfügbar unter: <https://schule.sachsen.de/aufbau-und-angebote-4014.html>, Stand vom: 14.12.2022.



Folgende Kriterien sind dabei gleichermaßen von Bedeutung:

- verständliche Lehrer- und Schülersprache
- klare Rollendefinition der Beteiligten
- konsequentes Einhalten von Ankündigungen
- Klarheit der Aufgabenstellung
- deutliche Markierung einzelner Unterrichtsschritte
- klare Unterscheidung von lehreraktiven und schüleraktiven Unterrichtsformen
- geschickte Rhythmisierung des Unterrichtsablaufs
- Einhalten von Regeln und Ritualen
- zu Ziel, Inhalt und Methode passende Raumgestaltung

Alle Kriterien sollten sowohl im Lehrkräfteteam vereinbart als auch den Schülerinnen und Schülern transparent sein.

Die Erfahrungen der Lehrkräfte bei der Planung und Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts haben folgenden Ansatz bestätigt: **Drei grundlegende Organisationsformen** des Unterrichts sollten sich im Wochenverlauf abwechseln und sinnvoll ergänzen:



Abb.: Filmausschnitte (LaSuB 2020)<sup>6</sup>

## 2.1 Gemeinsames Lernen in der heterogenen Klassengemeinschaft (A)

*Beim gemeinsamen Unterricht in der heterogenen Klassengemeinschaft lernen die Schülerinnen und Schüler miteinander und voneinander. Alle Schülerinnen und Schüler lernen gemeinsam in einem Raum, an einem Thema und dennoch individuell.*

Das Lernen am gemeinsamen Thema in der **heterogenen Klassengemeinschaft (A)** steht sowohl in jahrgangstreuen als auch in jahrgangsgemischten Klassengemeinschaften im Mittelpunkt des Lernens in allen Fächern. Das gemeinsame Thema gibt Inhalte und Aufgaben vor, mit denen sich alle Schülerinnen und Schüler beschäftigen. Voraussetzung dafür ist ein niedrigschwelliger gemeinsamer Einstieg. Die emotionale Einstimmung auf das Thema, das Abrufen des Vorwissens zu einem Lerngegenstand oder das Erschließen einer Aufgabe oder Arbeitstechnik können gemeinsam in der heterogenen Klassengemeinschaft stattfinden. Das Voneinander-Lernen kann in dieser Anfangsphase mit entsprechenden Materialien so struktu-

<sup>6</sup> Filmausschnitt aus: Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.) (2020): Jahrgangsübergreifender Unterricht an kleinen Grundschulen im ländlichen Raum. Ein Projekt zum Umgang mit Heterogenität. Verfügbar unter: <https://www.schule.sachsen.de/jahrgangsuebergreifender-unterricht.htm>



riert sein, dass es jedem Lern- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler gerecht wird.

Die konkreten Inhalte und Aufgaben fordern anschließend eine Vielfalt von Aktivitäten auf unterschiedlichen Niveaus. Diese Aktivitäten richten sich nach den Fähigkeiten und dem Leistungsniveau der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers. Sie werden in der Regel so gestaltet, dass in Partner- oder Gruppenarbeit die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung miteinander und voneinander lernen, aufeinander angewiesen sind und sich jeder nach seinem Lern- und Leistungsvermögen in das Unterrichtsgeschehen einbringen kann. In dieser Arbeitsphase haben die Schülerinnen und Schüler Zeit für eigenständiges Forschen und Entdecken sowie für das Entwickeln von Lösungsideen oder Lösungsstrategien. Im Arbeitsprozess lassen sich gemeinsame Lösungen entwickeln, die in einem weiteren Schritt in Bezug auf die Aufgabenstellung zusammengeführt und diskutiert werden.

In der Abschluss- oder Reflexionsphase stellen die Schülerinnen und Schüler ihre Ideen, Strategien und Lösungswege vor und begründen diese. ([🔗 Teil I, Kap. 2.4](#))

### **Das gemeinsame Lernen in der heterogenen Klassengemeinschaft ...**

- beachtet unterschiedliche Lernvoraussetzungen,
- ermöglicht natürliche Differenzierung<sup>7</sup>,
- fördert Lernen auf eigenen Wegen sowie Lernen von- und miteinander,
- lässt eigene Lösungswege zu,
- fördert fachliches Denken und Arbeiten,
- verbindet die Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.

## **2.2 Lernen in der homogenen Kleingruppe (B)**

*Neues Wissen vermittelt und festigt man am besten in einer eher kleinen, weitgehend homogenen Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit möglichst gleichem Vorwissen.*

Neben dem gemeinsamen Lernen innerhalb der gesamten, sehr heterogenen Klassengemeinschaft bleibt auch die kleinere, weitestgehend **homogene Lerngruppe (B)** wichtiger Bestandteil der Unterrichtsorganisation. In dieser Phase lernen Schülerinnen und Schüler gemeinsam in einer Kleingruppe, die über ein annähernd gleiches Vorwissen zu einem bestimmten Lerninhalt verfügen. Bei dieser Form der Gruppenzusammensetzung ist also nicht das (Schul-)Alter das ausschlaggebende Kriterium.

Das lehrerzentrierte Arbeiten in der kleineren Gruppe eignet sich gut, um neues Wissen zu vermitteln oder Lern- und Arbeitstechniken einzuführen. Da der Wissensstand der Schülerinnen und Schüler in etwa gleich ist, können diese gezielt gefördert beziehungsweise gefordert werden. Die Lehrkraft steuert den Lernprozess in bewährter Weise und sichert das gemeinsame Voranschreiten beim Lernen. Diese kleinen Gruppen können in Abhängigkeit vom Lerninhalt immer wieder neu zusammengesetzt werden.

<sup>7</sup> *Natürliche Differenzierung* bezeichnet ein Konzept für Aufgabenstellungen im Fach Mathematik: Alle Kinder erhalten das gleiche, ausreichend komplexe Lernangebot. Schwierigkeitsgrad, Wege, Hilfsmittel und Darstellungsweisen dürfen vom Kind frei gewählt werden. D. h. die Differenzierung wird nicht vorgegeben, sondern passiert unbewusst oder bewusst durch das Kind selbst. Das Konzept ist übertragbar auf andere Unterrichtsfächer.

Das Lernen in der homogenen Kleingruppe sollte einen festen Platz im Wochenablauf haben. Begünstigend erweist sich, dass sich das „gemeinsame Lernen in der homogenen Kleingruppe“ jederzeit auch innerhalb der Organisationsformen (A) und (C) realisieren lässt.

Unterrichtsstunden, in denen die Schülerinnen und Schüler in der homogenen Kleingruppe gemeinsam lernen, sind wie alle anderen Unterrichtsstunden klar und immer ähnlich strukturiert (gemeinsamer Beginn, Arbeitsphase, Ergebnissicherung/Reflexion/Austausch).

### **Das Lernen in der homogenen Kleingruppe ...**

- gestattet lehrerzentriertes Arbeiten,
- ermöglicht die Einführung von Lehrplaninhalten, Lern- und Arbeitstechniken,
- eignet sich zur Einführung fachbezogener Strategien und
- ermöglicht individuelle Lernförderung in einer kleineren Gruppe.

## **2.3 Eigenständiges Lernen (C)**

*Beim eigenständigen Lernen geht es um individuelle Lern- und Arbeitsprozesse. Dafür braucht man Zeit und Raum.*

Die dritte grundlegende Organisationsform ist **das eigenständige Lernen (C)** auf eigenen Wegen und im eigenen Tempo. Hier wird die Individualisierung von Lernprozessen in den Vordergrund gerückt und in festgelegtem Rahmen in den Zeiten mit individueller Arbeit organisiert.

In der Phase des eigenständigen Lernens findet eine Vertiefung und Anreicherung der in den Organisationsformen (A) und (B) platzierten Inhalte statt.

Die Schülerinnen und Schüler wählen sich eigenständig Aufgaben bzw. Lernthemen aus einem Angebot aus und teilen sich die Arbeitszeit selbstständig ein. Da sich auch hier die Aktivitäten nach den Fähigkeiten und dem Leistungsniveau des einzelnen Lernenden richten, ist es notwendig, die Aufgaben dementsprechend zu gestalten bzw. zu adaptieren. So können sich die Schülerinnen und Schüler zusätzlichen Herausforderungen stellen, wählen passende Hilfen aus und entscheiden sich für entsprechende Medien und Materialien.

Auch in der Zeit des selbstständigen Arbeitens ist der kommunikative Austausch der Schülerinnen und Schüler möglich und erwünscht. Sie können sich unterstützen und helfen, sie können allein, mit einem anderen Kind im Tandem, aber auch in kleinen Gruppen lernen. Vorgaben der Lehrkräfte helfen hierbei, den Lernprozess zu steuern. Gleichzeitig liegt genau in dieser Zeit für die Lehrkräfte die Chance, Schülerinnen und Schüler individuell im Lernprozess zu begleiten, ihnen Unterstützung und Anregung zu geben.

Voraussetzung für das eigenständige Lernen der Schülerinnen und Schüler sind geöffnete Unterrichtsformen wie freie Planarbeit, Lerntheke oder Lernwerkstatt mit offenen und halboffenen, aber auch geschlossenen Aufgaben und den entsprechenden Hilfen bzw. Zusatzmaterial. Damit die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten können, ist es notwendig, dass sie über Arbeitstechniken verfügen, um diese Medien oder Lehr- und Lernmaterialien sowohl inhaltlich als auch methodisch korrekt handhaben zu können.



## Das eigenständige Lernen ...

- ermöglicht die Individualisierung von Lernprozessen (z. B. Themenwahl, Lerntempo, Zeitplanung, Tiefe der Auseinandersetzung),
- ermöglicht die Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern (z. B. Vor- und Rückschau im Lernprozess, Austausch von Lösungsideen, wechselseitiges Helfen),
- eignet sich für die Festigung, Vertiefung und Anreicherung von Lerninhalten sowie die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen.

## 2.4 Unterrichtsstruktur

Auch im jahrgangsübergreifenden Unterricht ist jede Unterrichtseinheit<sup>8</sup>, unabhängig von ihrer Dauer, klar und immer ähnlich strukturiert. Diese Struktur gibt Schülerinnen und Schülern Orientierung und Sicherheit. Auf den gemeinsamen Beginn folgt die Arbeitsphase und nach dem Präsentieren der Ergebnisse endet die Unterrichtseinheit mit einer gemeinsamen Reflexion.

### Struktur einer Unterrichtseinheit

für jede Organisationsform des Unterrichts

- 1) **Gemeinsamer Beginn** in der Klassengemeinschaft oder in der Kleingruppe, z. B. mit:
  - Reaktivierung von Vorwissen, Tägliche Übung o. ä.
  - Entwicklung von Fragestellungen
  - Präsentation der Problem- bzw. Zielstellung und des Lerngegenstands
  - Präsentation der Methode/des Lernangebots (z. B. mathematische Lernumgebung, substanzielle Übungsformate, kompetenzorientierte Aufgabe, Lerntheke)
  - Herstellen eines gemeinsamen Verständnisses zu Aufgabenstellung, Arbeitstechnik und Rollen im Arbeitsprozess
- 2) **Arbeitsphase** in Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit:
  - Organisationsformen (A) und (C)  
selbständiges Arbeiten mit dem Lernangebot (z. B. mathematische Lernumgebung, substanzielle Übungsformate, kompetenzorientierte Aufgabe, Lerntheke)
  - Organisationsform (B)  
angeleitetes gemeinsames Erarbeiten und Üben neuer fachlicher Inhalte
- 3) **Gemeinsamer Abschluss** im Klassenverband oder in der Kleingruppe:
  - Ergebnissicherung, Reflexion, Austausch im Plenum
  - während der Arbeitsphasen und/oder am Ende einer Unterrichtsstunde/ Unterrichtseinheit (z. B. am Ende von Rechen-/Schreibkonferenzen, Präsentationen, Portfolioarbeit, Arbeit mit Entdeckerheften, Lerntagebüchern usw.)

<sup>8</sup> Gemeint sind hier sowohl die Einzel- oder Doppelstunde als auch mehrere Unterrichtsstunden oder ein Unterrichtstag. Entscheidend ist, dass ein zusammenhängendes Thema bzw. ein zusammengehörender Lerninhalt bearbeitet wird.

## 2.5 Wochenplanung

Die Planung einer Unterrichtswoche unter Einbeziehung der Organisationsformen kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen. Nachfolgend werden **zwei mögliche Vorgehensweisen** dargestellt:

Für das Fach Mathematik sind die Organisationsformen der Ausgangspunkt und liegen der Wochenstruktur zugrunde – die fachlichen Inhalte und Unterrichtseinheiten werden dementsprechend geplant.

Für das Fach Deutsch ist der fachlich-inhaltliche Zugang zur Planung der Unterrichtsthemen ein anderer als im Fach Mathematik. Ausgangspunkt sind hier die Bereiche der Sprachhandlungskompetenz und deren integrative Umsetzung – die Organisationsformen werden entsprechend geplant.

Aus diesem Grund unterscheiden sich auch die beispielhaften Darstellungsweisen der beiden Fächer. Die methodisch-didaktische Ausrichtung der Organisationsformen ist jedoch bei beiden Fächern gleich.

Ausgehend von den drei Organisationsformen des Unterrichts bedeutet das für **eine Woche im jahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht** in der Grundschule mit dem Umfang von 5 Unterrichtsstunden zum Beispiel:

- **(A)** Gemeinsames Lernen in der heterogenen Klassengemeinschaft:  
Doppelstunde (2 x 45 min, zusammenhängend)
- **(B)** Lernen in homogenen Kleingruppen: Einzelstunde (1 x 45 min)
- **(C)** Eigenständiges Lernen: Doppelstunde (2 x 45 min, zusammenhängend)



Thema: „Mein Freund der Würfel“ – Addieren und Subtrahieren im Zahlenraum bis 20 bzw. 100						
fachdidaktischer Fokus: Addition/Subtraktion mit/ohne Zehnerübergang bis 20 bzw. 100, Ergänzen zum Zehner, Abziehen vom Zehner						
	Wochentag: <b>Montag</b>	Stundenzahl: 2	Wochentag: <b>Mittwoch</b>	Stundenzahl: 1	Wochentag: <b>Freitag</b>	Stundenzahl: 2
<b>Woche 1</b> Datum:	<b>A</b>	Mein Freund der Würfel: Einführung in das Übungs- format „Würfelaufgaben“	<b>A</b>		<b>A</b>	
	<b>B</b>		<b>B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Ergänzen zum Zehner</li> <li>▮ Abziehen vom Zehner</li> <li>▮ Addition und Subtraktion mit Zehnerzahlen</li> </ul>	<b>B</b>	
	<b>C</b>		<b>C</b>		<b>C</b>	Lerntheke zum Thema
<b>Woche 2</b> Datum:	<b>A</b>	Mein Freund der Würfel: Einführung in die Übungs- formate der Forscherkartei zu „Mein Freund der Würfel“	<b>A</b>		<b>A</b>	
	<b>B</b>	Rechenstrategien	<b>B</b>	Addition und Subtraktion mit Zehnerübergang	<b>B</b>	
	<b>C</b>		<b>C</b>		<b>C</b>	Lerntheke zum Thema (wie in Woche 1)
A: gemeinsames Lernen in der heterogenen Klassengemeinschaft B: gemeinsames Lernen in homogenen Kleingruppen C: individuelles Lernen						

Abb.: Beispiel für eine Wochenplanung im Fach Mathematik (Arndt/Grajek, 2019), [↗ Teil II, Mathematikunterricht, Kap. 2.1](#) sowie [↗ Teil III, Mathematikunterricht, „Mein Freund der Würfel“, Wochenplanung, Planungsvorlage \(Bsp.\)](#)

Auch für eine Woche im Deutschunterricht zeigt die nachfolgende Übersicht beispielhaft, wie feste Abläufe und Strukturen etabliert werden können. Die gemeinsame thematische Grundlage und somit Ausgangspunkt der Woche ist für alle Kinder hier im Beispiel ein Buch. Der dazu gehörenden Planung des integrativen Deutschunterrichts liegen die Bereiche der Sprachhandlungskompetenz und deren Umsetzung im Verlauf der Unterrichtswoche zugrunde: Es gibt die Erzählzeit, die themengebundene Schreibzeit, die Zeit für Rechtschreibarbeit, die Lesezeit und Zeit für die Erarbeitung neuer Inhalte. Diese können sich wöchentlich in gleicher oder ähnlicher Struktur wiederholen. Es wird im Beispiel für den Anfangsunterricht von einer Wochenstundenzahl von 7 Unterrichtsstunden für Klassenstufe 1 und 6 Unterrichtsstunden für die Klassenstufe 2 ausgegangen.

Grundsätzlich kann es laut Stundentafel für die einzelnen Unterrichtsfächer in den Klassenstufen unterschiedliche Wochenstundenzahlen geben. Um den gemeinsamen Unterricht bei gleicher Stundenzahl zu ermöglichen, bedarf es transparenter organisatorischer Anpassungen, damit die verfügbaren Stunden zum Unterrichtsmodell passen.<sup>9</sup>


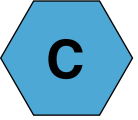
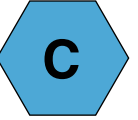
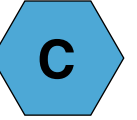
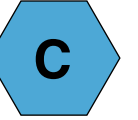
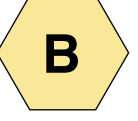
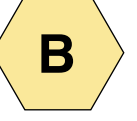
Thema: Balpe, A.-G./Tharlet, E.: „Der rote Faden“ – Wochenbuchstabe O/o (Klasse 1/2)				
Wochenablaufplan				
Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
90 min	45 min	90 min	45 min	45 min
				
<p><b>Themeneinstieg mit Erzählzeit</b></p> <p>Erzählender Einstieg in die Geschichte (Quadrama)</p> <p>Frage: Wohin könnte der Faden geflogen sein?</p> <p>→ Herstellen einer Verbindung zwischen Hauptfigur und Wochenbuchstabe (Ollis Schatzkiste)</p> <p>→ Sammeln von Impulswörtern zur eigenen erzählten Geschichte</p> <p><b>Kompetenzorientierte Lernaufgabe:</b> Wortschatzerweiterung zum Wochenbuchstaben</p>	<p><b>Erzählzeit</b></p> <p>Gerneinsamer Einstieg: Weiterführung der Geschichte (Quadrama – Szene Vogel)</p> <p>→ Vorstellung weiterer Tiere Frage: Was könnten die Tiere mit Oli tauschen und warum?</p> <p>→ Überleitung zur Arbeit mit den Angeboten der Lerntheke</p> <p><b>Lerntheke:</b> <u>Startaufgabe:</u> Malen oder/und Schreiben einer eigenen Fortsetzung in einem Quadrama-Teil</p>	<p><b>Schreibzeit (themengebunden)</b></p> <p>Schreiben der Fortsetzungsgeschichte (Sätze zum Quadrama)</p> <p><b>Lerntheke:</b> Arbeit mit den Angeboten der Lerntheke</p> <p style="text-align: right;"></p> <p><b>Erarbeitung neuer Inhalte – parallel zu (C)</b></p> <p>Vertiefung des Wochenbuchstabens</p> <p>→ verschiedene Übungen zur Analyse und Synthese</p>	<p><b>Lerntheke:</b></p> <p>Arbeit mit den Angeboten der Lerntheke u. a. Weitererzählen der Geschichte mit Hilfe des Quadramas aus dem Einstieg (Kettenerzählung in Kleingruppen)</p> <p style="text-align: right;"></p> <p><b>Rechtschreibarbeit – parallel zu (C)</b></p> <p>Wortschatzarbeit erste Schritte zur Textbearbeitung</p>	<p><b>Lerntheke:</b></p> <p>■ ggf. Arbeit mit den Angeboten ■ Teste dich selbst!</p> <p><b>Lesezeit (individuell oder gemeinsam)</b></p> <p>→ gemeinsamer Wochenabschluss</p>

Abb.: Beispiel für eine Wochenplanung im Fach Deutsch (Weidner, 2020),  Teil II, Deutschunterricht, Kap. 2.4

9 Organisatorische Umsetzungen können wie nachfolgend dargestellt umgesetzt werden:

1. Die laut Stundentafel für das Fach zur Verfügung stehenden Stunden der gemeinsam zu unterrichtenden Klassenstufen werden addiert und gleichmäßig auf zwei Schuljahre verteilt. Dieser Ansatz entspricht am ehesten dem pädagogischen Grundgedanken des jahrgangsübergreifenden Unterrichts.
2. Die Stunden der Klassenstufe, die laut Stundentafel mehr Unterrichtsstunden pro Woche hat, werden einzeln oder als Block nur für die betreffende Schülergruppe im Wochenstundenplan verankert.



Für **Unterrichtsfächer mit einem anderen Wochenstundenumfang** ergibt sich eine andere Aufteilung der Organisationsformen. Wichtig dabei ist, dass sich die Organisationsformen im wöchentlichen Ablauf oder im Ablauf von thematisch begrenzten Unterrichtseinheiten wiederholen. Auch bei den Organisationsformen geben wiederkehrende Strukturen sowohl den Lehrkräften als auch den Lernenden Sicherheit im Planen und unterrichtlichen Handeln.

## 3 Öffnung und Differenzierung

Damit Unterricht in heterogenen Klassengemeinschaften erfolgreich wird, ist es erforderlich, entsprechende Gelingensbedingungen in den Fokus zu nehmen.

### 3.1 Öffnung des Unterrichts

Eine bedeutende Rolle kommt der Öffnung des Unterrichts zu. Die Notwendigkeit ergibt sich aus der Heterogenität der Schülerschaft. In einem geöffneten Unterricht stellen Lehrkräfte fachbezogene Lernumgebungen her, die ein umfangreiches Potenzial für Differenzierung bieten.

Um die Offenheit von Unterricht beurteilen zu können, richtet sich in der didaktischen Fachliteratur der Fokus in der Regel auf folgende fünf Dimensionen<sup>10</sup>:

#### 1. ORGANISATORISCHE OFFENHEIT

- Bestimmen der Rahmenbedingungen: Raum, Zeit, Sozialformwahl etc.

#### 2. METHODISCHE OFFENHEIT

- Bestimmen des Lernweges auf Seiten der Schülerin/des Schülers

#### 3. INHALTLICHE OFFENHEIT

- Bestimmen des Lernstoffes innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben

#### 4. SOZIALE OFFENHEIT

- Bestimmen von Entscheidungen bezüglich der Klassenführung bzw. des gesamten Unterrichts, der (langfristigen) Unterrichtsplanung, des konkreten Unterrichtsablaufes, gemeinsamer Vorhaben etc.
- Bestimmen des sozialen Miteinanders bezüglich der Rahmenbedingungen, dem Erstellen von Regeln und Regelstrukturen etc.

#### 5. PERSÖNLICHE OFFENHEIT


- Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen/Schülern sowie Beziehungen von Schülerinnen und Schülern untereinander

<sup>10</sup> Nach: Peschel, Falko: Offener Unterricht. Kleine Schritte.

Verfügbar unter: <https://offener-unterricht.net/ou/start-offu.php?action=rast1>, Stand vom: 23.02.2021.

Damit wird deutlich, dass eine große Bandbreite von Möglichkeiten zur Öffnung des Unterrichts besteht, die weit über das Bestimmen der Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung oder die Wahl zwischen Einzel- und Partnerarbeit hinausgeht.

Auf der Grundlage dieser Dimensionen kann ein *Raster zur Beurteilung des Grades der Öffnung von Unterricht*<sup>11</sup> abgeleitet werden. Anhand konkreter Kriterien wird hiermit der Grad der Offenheit des Unterrichts festgestellt. Dabei stellt der Grad der Offenheit kein Qualitätsmerkmal des Unterrichts dar. Vielmehr unterstützt dieses Raster als Reflexionsinstrument Lehrkräfte dabei, einen Ist-Stand zu ermitteln und diesen in einem nächsten Schritt weiterzuentwickeln. So können Möglichkeiten ausgelotet werden, die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zunehmend individualisiert auszurichten.

In Anlehnung an das oben genannte Raster stehen Lehrkräften für die (Selbst-)Einschätzung der Offenheit des eigenen Unterrichts tabellarische Übersichten zur Verfügung. ( [Teil III, Grundlagen, Selbsteinschätzungsbögen zur Offenheit von Unterricht](#))

## Die Lerntheke

Die Lerntheke ist eine Form des geöffneten Unterrichts und zählt zu den individualisierenden Lernformen. Im Unterschied zum Stationenlernen, zu Lernstraßen oder zum Lernzirkel werden die einzelnen Aufgaben und Materialien auf einer „Theke“ ausgelegt und bauen nicht aufeinander auf. Die Reihenfolge der Bearbeitung kann von den Schülerinnen und Schülern frei gewählt werden. Lerntheken eignen sich dazu, Kinder in der Grundschule zunehmend mit geöffneten Unterrichtsformen, insbesondere im Umgang mit individuellen Auswahlmöglichkeiten, vertraut zu machen.

Dabei wird sie mit dem Ziel eingesetzt, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit des Übens und Anwendens von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem Thema zu bieten. Die differenzierten Aufgaben werden gezielt für die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von der Lehrkraft vorbereitet.

Bei den Aufgaben kommt es darauf an, dass sie zum Lernen herausfordern und Aufforderungscharakter besitzen.

Auch für die Lerntheke gilt: Vom gemeinsamen Lernen profitieren alle Schülerinnen und Schüler der Klassengemeinschaft. Sie erhalten vielfältige Lernanreize. Angepasst an ihre Vorkenntnisse wiederholen, festigen und vertiefen die Schülerinnen und Schüler Gelerntes. Den Fortgeschrittenen kann es darüber hinaus ermöglicht werden, sich mit besonderen Herausforderungen zum Thema auseinanderzusetzen und neue Einsichten zu gewinnen.

Für die Gestaltung von Lerntheken erweist es sich als förderlich, nachfolgende grundlegende Aspekte bei der Auswahl von Aufgaben und Materialien zu berücksichtigen:

---

11 Ebd.



## Startaufgabe

- von der Lehrkraft festgelegte Basisaufgabe für alle Schülerinnen und Schüler
- organisiert und ermöglicht einen zeitlich individuellen Beginn der Bearbeitung der nachfolgenden Lernthekeangebote

## Sozial- und Kooperationsform(en)

- festgelegt oder frei wählbar: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit

## Kontrollmöglichkeiten

- Wechsel der Kontrollformen beachten: Selbst- und Fremdkontrolle durch entsprechende Materialien (Puzzle, Domino, Lösungsblatt, ...) und durch Personen (Lernpartner, Expertensystem, Lehrkraft, ...)
- Strategien zur Fehlerfindung üben und anwenden

## Lehr- und Lernmittel

- Bereitstellen und individuellen Zugang ermöglichen

## Aufgabenmenge und Schwierigkeitsgrad

- am Stand des Vorwissens orientieren: mit Übungsformaten und Anforderungsbereichen differenzieren

## Unterstützungsmaterial

- Angebot im Sinne von „Hilfen“ (Teillösungen, Lösungsschritte, Hinweise, ...)

## Zusatz-/Forscheraufgaben

- Angebot im Sinne einer „Erweiterung“ bzw. „Herausforderung“ (Knobelaufgaben, Aufgabe der Woche, Spiele zum Thema, ...)

## Leistungsermittlung und Leistungsbewertung

- Angebote zum Thema („Teste dich selbst“, ...)

In der Regel werden in der Grundschule sechs Arbeitsfelder in einer Lerntheke angeboten:

Station	Arbeitsfelder
1	Startaufgabe
2	Arbeit mit dem Lehrbuch, Arbeitsheft, Heft
3	Aufgaben mit Fokus auf die Handlungsorientierung
4	Aufgaben mit Fokus auf die Kooperation
5	Zusatz-/Forscheraufgabe
6	Teste dich selbst!

Die Nummerierung der Arbeitsfelder der Lerntheke stellt dabei keine Reihenfolge für die Bearbeitung dar. Eingesetzte Materialien und Aufgabenformate müssen bekannt sein, damit sie ein selbstständiges Arbeiten ermöglichen. Nur so kann eine Schülerin bzw. ein Schüler entscheiden, welcher Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe für sie bzw. ihn im Moment richtig ist. In diesem Zusammenhang ist die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus ein wirksamer Aspekt für den individuellen Lernprozess und deshalb unverzichtbar. Die Lehrkräfte haben die Aufgabe, die Arbeit der Schülerinnen und Schüler an der Lerntheke zu begleiten, Lernfortschritte zu beobachten und gegebenenfalls schriftlich zu dokumentieren. Darüber hinaus trägt die individuelle Rückmeldung zum Gelingen des Lernprozesses bei. Diese Rückmeldung kann von Feedbackfragen getragen werden: Was ist dir gut gelungen? Was kannst du schon? Was sollst du noch lernen? Was kann dein nächster Schritt sein?

Auf der organisatorischen Ebene nimmt auch beim Einsatz der Lerntheke der Freiheitsgrad zu: In der vorbereiteten Lernumgebung entscheidet das Kind weitestgehend selbst, wann es welche Aufgabe wie und mit wem bearbeiten möchte.

## 3.2 Differenzierung

Zum Thema Differenzierung in heterogenen Klassengemeinschaften stehen den Lehrkräften verschiedene Unterstützungsmaterialien zur Verfügung<sup>12</sup>.


Grundlage für die Planung und Gestaltung des differenzierten Unterrichts in jahrgangsübergreifenden Klassengemeinschaften ist der sächsische Lehrplan. Die Klassenstufen 1 und 2 sind eine pädagogische Einheit und gestatten das Arbeiten an gemeinsamen Inhalten in unterschiedlicher Behandlungstiefe. Der Aufbau des Lehrplans der Klassenstufen 3 und 4 mit seinen progressiven Lernzielebenen ermöglicht Schülerinnen und Schülern einen Kompetenzerwerb in unterschiedlichem Ausprägungsgrad. Insbesondere für jahrgangsübergreifende Modelle, die die Klassenstufen 3 und 4 einschließen, sollte also eine **Parallelisierung der Fachinhalte des Lehrplans**<sup>13</sup> als jahrgangsübergreifende thematische Einheiten vorgenommen werden.

Die Öffnung des Unterrichts bietet umfassendes Potential für Differenzierung und ist somit für die Umsetzung des Lehrplanes in allen Klassenstufen empfehlenswert, für jahrgangsübergreifende Klassen sogar notwendige Voraussetzung. Die Unterrichtsgestaltung und die Auswahl differenzierter Aufgaben ermöglicht Schülerinnen und Schülern, basierend auf ihren individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen, Stärken, Begabungen und Interessen einzubringen. Individuelle Lernziele können so auch über die Klassenstufe hinaus erreicht werden.

---

12 Siehe zum Beispiel:

Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.) (2019): Binnendifferenzierung und lernzieldifferenter Unterricht. Ein Leitfaden für die Primarstufe und Sekundarstufe I., verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/33561>, Stand vom: 15.02.2021.

Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.) (2021):  Differenzierte Aufgaben. (Tutorial, ca. 6 Minuten), verfügbar unter: <https://www.schule.sachsen.de/jahrgangsuuebergreifender-unterricht.htm>

13 Siehe:

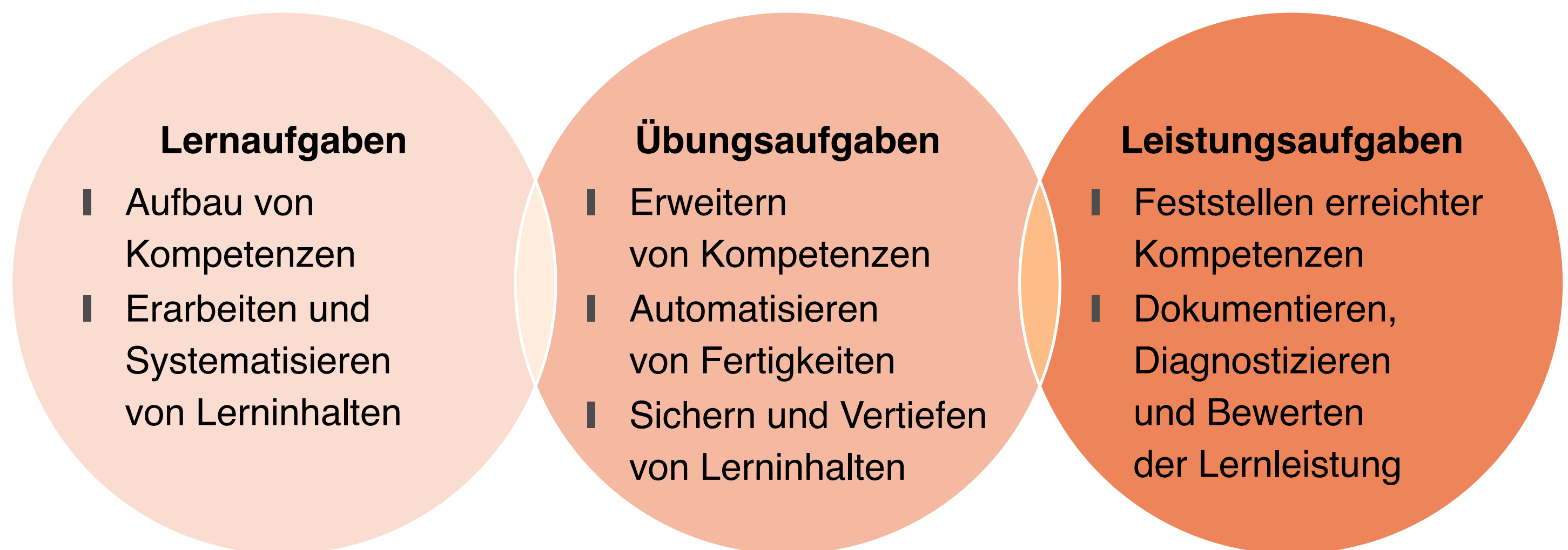
[Teil III, Grundlagen, Deutsch: Parallelisierung Fachinhalte Lehrplan Klst. 3 und 4](#)

[Teil III, Mathematikunterricht, Übersicht: Parallelisierung Fachinhalte Klst. 3 und 4](#)



### 3.3 Aufgabenformate, Anforderungsbereiche, Operatoren

Grundlage für die Konstruktion von Aufgaben sind die Lernziele des Lehrplans. Dabei bietet sich ein Denken „vom Ende her“ an: Was kann ein Schüler, wenn er über diese Kompetenz(en) verfügt? Nach diesen konkreten Erwartungen (Zielen) richten sich die Funktion und die Gestaltung von Aufgaben aus:



Um der Heterogenität der Klassengemeinschaft gerecht zu werden, kommt es auf eine durchdachte Aufgabenkultur an. Kompetenzorientierung, die Formate der Aufgaben, die Anforderungsbereiche, klare Strukturen in den Aufgaben selbst und der Einsatz von Operatoren sind der Zugang zu einem differenzierenden Unterricht. Dabei ist es nicht das Ziel, jeder Schülerin und jedem Schüler eine gesonderte, eigens für sie oder ihn erstellte Aufgabe anzubieten. Vielmehr sollte eine Aufgabe für alle Lernenden unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten gestatten.

Es geht dabei um kompetenzorientierte Lernarrangements, die der Leistungsvielfalt aller Schülerinnen und Schüler der Klassengemeinschaft gerecht werden. Der jahrgangsübergreifende Unterricht stellt an die Bereitstellung einer ansprechenden **Lernumgebung** mit lernwirksamen Aufgaben für die Klassengemeinschaft hohe Ansprüche. Gemeint sind damit sowohl die *mathematische Lernumgebung* ([☞ Teil II, Mathematik, Kap. 1](#)) als auch *kompetenzorientierte Lernaufgaben* im Deutschunterricht.

Solche *mathematischen Lernumgebungen* bzw. *kompetenzorientierten Lernaufgaben* sind u. a. gekennzeichnet durch:

- die Ermöglichung eines individuellen Zugangs und das Einbringen persönlicher Erfahrungen,
- das Herstellen einer komplexen problembehafteten Situation, die zum Lernen herausfordert,
- Möglichkeiten der Kontexterweiterung zum Entdecken neuer Zusammenhänge,
- Möglichkeiten zum Wissens- und Kompetenzerwerb,
- Prozessorientierung,
- die Ermöglichung von Kooperation, Kommunikation und von Fachgesprächen der Schülerinnen und Schüler zur Aufgabe und zum Lösungsprozess,
- die Ermöglichung von Rückmeldungen über Lernentwicklungen und Wertschätzung durch die Lehrkraft,
- Möglichkeiten für sinnstiftende und differenzierte Anschlussaufgaben.

Im Anschluss an die erarbeiteten Lerninhalte sollten Anknüpfungsmöglichkeiten für weiterführende Lernprozesse genutzt und weitere Aufgaben zum gleichen Thema angeboten werden. Diese Anschlussaufgaben können sowohl der vertieften Auseinandersetzung als auch der Übung und Festigung dienen. Der Fokus liegt bei diesen Aufgaben auf dem Grad der Offenheit und auf dem unterschiedlich hohen Anspruchsniveau von Aufgaben.

## Aufgabenformate – Grad der Offenheit

Unter Aufgabenformaten versteht man die Art der Aufgabenstellung und daraus resultierend die der Aufgabenbearbeitung und -beantwortung. Im Allgemeinen unterscheidet man geschlossene, halboffene und offene Aufgabenformate.

Aufgaben, bei denen die Lösungen vorgegeben sind und entsprechend erwartungsgemäß beantwortet werden können, werden als *geschlossene Aufgaben* bezeichnet. Das Erfassen der richtigen Antwort bzw. Lösung ist eindeutig abgebildet.

*Halboffene Aufgaben* können zum Beispiel in Form von Ergänzungsaufgaben gestellt werden. Die Antworten können dabei über Schlüsselwörter, Zahlen- bzw. Ergebniswerte, Symbole oder kleine Zeichnungen dargestellt werden, die eine individuelle Lösung zulassen.

*Offene Aufgaben* sind mit umfangreicheren und selbst formulierten Antworten zu erfüllen. Vielfältige Lösungswege sind möglich und gewollt. Das Formulieren von Begründungen oder das Darstellen von Lösungswegen erfordern dabei einen längeren Bearbeitungszeitraum.

Den Aufgabenformaten werden nachfolgend beispielhaft Aufgabentypen (auch Übungsformate<sup>14</sup>) zugeordnet.

---

14 In der Mathematikdidaktik wird statt des Begriffs „Aufgabentyp“ der Begriff „Übungsformat“ verwendet. Daraus leitet sich für Aufgaben im offenen Format der Begriff „substanzielle Übungsformate“ ab.



## Aufgabenformate und -typen<sup>15</sup>:

### Aufgaben im geschlossenen Format:

*Antworten/Lösungen sind vorgegeben*

- Richtig-falsch-Aufgabe  
Auswahl aus zwei Antwortalternativen (ja/nein oder richtig/falsch)
- Multiple-Choice-Aufgabe  
Auswahl aus mehr als zwei Antwortalternativen
- Matching-/Zuordnungs-Aufgabe  
Zuordnung zweier Elemente verschiedener Kategorien zueinander  
(z. B. Autoren und literarische Werke, Figuren und Figureneigenschaften,  
Bild und Zahl, Aufgabe und Ergebnis)
- Umordnungs-Aufgabe  
Bestimmung der ursprünglichen/richtigen Reihenfolge sprachlicher Einheiten  
(z. B. Teile eines Textes)
- Markierungs-Aufgabe  
Kennzeichnung bestimmter Teile in einem Text bzw. in einer Aufgabe oder Markierung  
räumlicher Beziehungen in einer Skizze

### Aufgaben im halboffenen Format:

*Antworten/Lösungen werden über Schlüsselwörter, Zahlen- bzw. Ergebniswerte, Symbole oder kleine Zeichnungen ergänzt*

- Rechenhäuser, Rechenmauern, Kettenaufgaben ...  
Auffüllung bei meist bekannten/vorgegeben Rechen-Algorithmien  
(selbstständig oder mit Hilfe von vorgegebenen Optionen)
- Ergänzungsaufgabe  
Vervollständigung von Lücken in Aufgaben, Vervollständigung durch Skizzen zu  
Aufgaben (und umgekehrt)
- Kurzantwort-Aufgabe  
Vervollständigung eines Satzes bzw. Angabe einzelner Wörter/Formulierung von  
einzelnen Sätzen
- Lückentext-Aufgabe  
Auffüllung von Lückentexten (selbstständig oder mit Hilfe von vorgegebenen  
Optionen in Listenform)
- Korrektur-/Verbesserungsaufgabe  
Korrektur von fehlerhaften Texten, Aufgaben, Lösungswegen

### Aufgaben im offenen Format:

*Antworten werden selbst formuliert und/oder vielfältige Lösungswege sind möglich*

- „Ganztext-Aufgabe“  
Produktion eines eigenen Textes
- Beschreibung und/oder Begründung von Entdeckungen
- Erfinder-Aufgabe
- Formulierung von Lösungswegen und Begründungen

<sup>15</sup> Nach: Kultusministerkonferenz (Hrsg.): for.mat Deutsch. Kompetenzentwicklung durch Variation der Aufgabenschwierigkeit, Material M 0.4.2, verfügbar unter: [http://www.kmk-format.de/material/Deutsch/0\\_Kompetenzorientierung\\_und\\_-entwicklung\\_im\\_Fach\\_%20Deutsch/0\\_4\\_Kompetenzorientierte\\_Aufgaben/M\\_0\\_4\\_2.pdf](http://www.kmk-format.de/material/Deutsch/0_Kompetenzorientierung_und_-entwicklung_im_Fach_%20Deutsch/0_4_Kompetenzorientierte_Aufgaben/M_0_4_2.pdf), Stand vom: 17.02.2021. Hier überarbeitet auch für das Fach Mathematik.

## Anforderungsbereiche

Die Anforderungsbereiche I, II und III sind eine Stufung der kognitiven Leistungsanforderungen von Aufgaben. Im Allgemeinen nehmen Anspruch und kognitive Komplexität von Anforderungsbereich I bis III zu. Die Anforderungsbereiche stellen einen Orientierungsrahmen für das Entwickeln von Aufgaben dar. Die Übergänge zwischen den Anforderungsbereichen sind nicht immer trennscharf.

Den Anforderungsbereichen liegen in den Fächern Mathematik und Deutsch im Primarbereich folgende Beschreibungen zugrunde:

		Primarbereich Mathematik	Primarbereich Deutsch
Anforderungsbereich (AB)	AB I	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Wiedergabe von Grundwissen,</li> <li>■ Ausführen von Routinetätigkeiten</li> <li>■ direkte Anwendung von grundlegenden Begriffen und Verfahren</li> </ul> <p><b>„Reproduzieren“</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Wiedergeben von Sachverhalten, Textinhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang,</li> <li>■ Verständnissicherung</li> <li>■ Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren</li> </ul>
	AB II	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Erkennen mathematischer Zusammenhänge</li> <li>■ Verknüpfen von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten bei der Bearbeitung mathematischer Aufgabenstellungen</li> </ul> <p><b>„Zusammenhänge herstellen“</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ selbstständiges Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang</li> <li>■ selbstständiges Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte</li> </ul>
	AB III	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Übertragen von Erkenntnissen auf unbekannte Fragestellungen</li> <li>■ Entwickeln und Reflektieren von Strategien, Begründungen und Folgerungen</li> </ul> <p><b>„Verallgemeinern und Reflektieren“</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen,</li> <li>■ Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen</li> <li>■ selbstständiges Wählen geeigneter Arbeitstechniken, Strategien und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, Anwenden dieser auf eine neue Problemstellung und Reflektieren des eigenen Vorgehens</li> </ul>

Abb.: Anforderungsbereiche in Mathematik<sup>16</sup> und Deutsch<sup>17</sup>


16 Nach: Bildungsstandards für das Fach Mathematik Primarbereich, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022, S. 9, verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Mathe.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Mathe.pdf), Stand vom: 23.11.2022.

17 Nach: Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022, S. 11 f. verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf), Stand vom: 23.11.2022.



Diese Eigenschaften sind zunächst unabhängig von einem bestimmten Kompetenzbereich, können aber unter Einbeziehung eines Kompetenzbereiches weiter ausdifferenziert werden.

Grundsätzlich sollten für den Kompetenzerwerb im Unterricht Aufgaben mit Anforderungen aus allen drei Bereichen sachangemessen angeboten und durch entsprechende Formen der Kompetenz- sowie der Leistungsüberprüfung ergänzt werden. Die Auseinandersetzung mit Aufgabenstellungen zu allen drei Anforderungsbereichen ist für alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig vom Leistungsvermögen – von zentraler Bedeutung, um erfolgreich und nachhaltig Kompetenzen auf- und auszubauen.

Dabei ist bei einer Zuordnung von Anforderungsbereichen zu Aufgaben unbedingt zu beachten, dass diese in Abhängigkeit vom Unterrichtskontext betrachtet werden muss. Wenn eine Aufgabe in ähnlicher oder exakt derselben Weise im Unterricht behandelt wurde, wäre sie Anforderungsbereich I zuzuordnen. Ist das nicht erfolgt, erfordert die Aufgabenstellung von den Schülerinnen und Schülern ein Übertragen von Gelerntem auf neue Zusammenhänge, also Anforderungsbereich II oder III. Besondere Bedeutung kommt diesen Überlegungen im Rahmen der Erstellung von Klassenarbeiten zu. ( [Teil I, Kap. 4.2](#))

Grundsätzlich eignen sich die drei Aufgabenformate in Verbindung mit den Anforderungsbereichen zur Entwicklung differenzierter (Anschluss-)Aufgaben und Übungsaufgaben zu einem Lerninhalt. Es entsteht dabei ein Feld an Aufgaben, welches sowohl an die Anforderungen des jeweiligen Lerninhaltes als auch weitgehend an die unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen in der Klassengemeinschaft angepasst ist. Das Lernen für alle Schülerinnen und Schüler wird im gleichen inhaltlichen Kontext gestaltet und gefördert, indem die Aufgaben im geschlossenen Aufgabenformat im Anforderungsbereich I (AB I) in der Regel eher weniger hohe kognitive Leistungen erfordern und die Bearbeitung von Aufgaben im offenen Aufgabenformat im AB III eher kognitiv herausfordernd sind.

Begleitend kann die Reflexion der Schülerin bzw. des Schülers gemeinsam mit der Lehrkraft zur individuellen Aufgabenwahl und -bearbeitung dazu beitragen, sich sicher einschätzen zu lernen. Dieser selbstreflexive Fokus auf den Grad der kognitiven Anforderung einer Aufgabe unterstützt einen gelingenden Lernprozess und sorgt für ein positives Selbstkonzept bei den Schülerinnen und Schülern.

# Beispiele für die Verknüpfung von Anforderungsbereichen und Aufgabenformaten

		Aufgabenformate		
		geschlossen	halboffen	offen
Anforderungsbereiche – Mathematik Primarstufe	<b>AB I</b> <b>Reproduzieren</b>			
	<b>AB II</b> <b>Zusammenhänge herstellen</b>	 		
	<b>AB III</b> <b>Verallgemeinern und Reflektieren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Erfinde sechs verschiedene Zahlenmauern mit den Basissteinen 2, 4 und 6.</b></li> <li>■ <b>Was musst du beachten, um die höchste Ergebniszahl zu erreichen?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Der Basisstein mit der größten Zahl steht links oder rechts.</li> <li><input type="checkbox"/> Der Basisstein mit der größten Zahl steht in der Mitte.</li> <li><input type="checkbox"/> Nichts. Das Ergebnis ist immer gleich groß.</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Erfinde interessante Zahlenmauern.</b></li> <li>■ <b>Warum sind sie interessant? Erkläre.</b></li> </ul>

Abb.: Zahlenmauern in Mathematik (nach Arndt/Grajek, 2019)

☞ [Teil II, Mathematikunterricht, Kap. 1](#)

☞ [Teil III, Grundlagen, Mathematik: Anforderungsbereiche und Aufgabenformate, Zahlenmauern](#)



		Aufgabenformate		
		geschlossen	halboffen	offen
Anforderungsbereiche – Mathematik Primarstufe	AB I Reproduzieren	$320 + 14 = \underline{\quad}$ $321 + 16 = \underline{\quad}$ $322 + 18 = \underline{\quad}$ $323 + 20 = \underline{\quad}$ <b>Setze folgende Zahlen ein:</b> 343, 340, 337, 334	$320 + \underline{\quad} = 334$ $\underline{\quad} + 16 = \underline{\quad}$ $322 + 18 = \underline{\quad}$ $\underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$ <b>Setze folgende Zahlen ein:</b> 323, 14, 321, 340, 20, 343, 337	$320 + 14 = \underline{\quad}$ $321 + 16 = \underline{\quad}$ $322 + 18 = \underline{\quad}$ $323 + 20 = \underline{\quad}$ <b>Setze fort:</b> Der erste Summand immer + 1. Der zweite Summand immer + 2.
	AB II Zusammenhänge herstellen	$320 + \underline{\quad} = 334$ $\underline{\quad} + 16 = \underline{\quad}$ $322 + 18 = \underline{\quad}$ $\underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$ <b>Setze folgende Zahlen ein:</b> 323, 14, 321, 340, 20, 343, 337	$320 + \underline{\quad} = 334$ $\underline{\quad} + 16 = \underline{\quad}$ $322 + 18 = \underline{\quad}$ $\underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$	$320 + \underline{\quad} = 334$ $\underline{\quad} + 16 = \underline{\quad}$ $322 + 18 = \underline{\quad}$ $\underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$ <b>Setze fort.</b> <b>Was fällt dir auf? Beschreibe.</b>
	AB III Verallgemeinern und Reflektieren	$320 + \underline{\quad} = 334$ $\underline{\quad} + 16 = \underline{\quad}$ $322 + 18 = \underline{\quad}$ $\underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$ <b>Was passiert mit der Ergebniszahl, wenn sich der erste Summand um 1 und der zweite Summand sich um 2 erhöht?</b> <input type="checkbox"/> Das Ergebnis bleibt gleich. <input type="checkbox"/> Das Ergebnis erhöht sich immer um 3. <input type="checkbox"/> Das Ergebnis verringert sich immer um 3.	$320 + \underline{\quad} = 334$ $\underline{\quad} + 16 = \underline{\quad}$ $322 + 18 = \underline{\quad}$ $\underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$ <b>Was fällt dir auf? Beschreibe.</b> <b>Warum ist das so? Begründe.</b> <b>Wie lautet die 10. Aufgabe für dieses Päckchen?</b>	<b>Erfinde (ein) Entdeckerpäckchen.</b> <b>Was ist das Besondere? Beschreibe.</b>

Abb.: Rechenpäckchen in Mathematik (nach Arndt/Grajek, 2019)

[↗ Teil II, Mathematikunterricht, Kap. 1](#)

[↗ Teil III, Grundlagen, Mathematik: Anforderungsbereiche u. Aufgabenformate, Rechenpäckchen](#)

		Aufgabenformate		
		geschlossen	halboffen	offen
Anforderungsbereich – Deutsch Primarstufe	AB I	Schreibe die Lernwörter ab. <i>(Die Wörter sind in korrekter Schreibweise vorgegeben.)</i>	Schreibe die Lernwörter ab. Unterstreiche die Substantive farbig.	Schreibe mindestens acht Wörter auf, die zum Thema passen.
	AB II	Schreibe die Lernwörter mit der richtigen Groß- und Kleinschreibung ab. <i>(Die Wörter sind alle in Kleinschreibung vorgegeben.)</i>	Sortiere die Lernwörter nach Wortarten. Schreibe sie in einer Tabelle auf.	Erfinde weitere Wörter, die zum Thema passen. Alle Wörter sollen Zusammensetzungen sein. Schreibe sie auf.
	AB III	Notiere die Lernwörter an passender Stelle im Lückentext.	Denke dir Sätze aus. Verwende dabei die Lernwörter. Schreibe die Sätze auf.	Schreibe eine Geschichte, in der möglichst viele der Lernwörter enthalten sind.

Abb.: Anschlussaufgaben Klasse 1/2 für den Kompetenzbereich Schreiben (nach: Weidner, 2019)

☞ Teil III, Grundlagen, Deutsch: Anforderungsbereiche und Aufgabenformate, Anschlussaufgaben Schreiben

		Aufgabenformate		
		geschlossen	halboffen	offen
Anforderungsbereich – Deutsch Primarstufe	AB I	Welche der genannten Figuren gibt es im Text? Kreuze an.	Vervollständige die Satzanfänge sinnvoll. <i>(Die Aussage der Sätze muss mit dem Textinhalt übereinstimmen.)</i>	Wie könnte das Gespräch zwischen den Figuren abgelaufen sein? Schreibe auf, was die Figuren sagen.
	AB II	Im Text gibt es verschiedene Figuren. Kreise alle Namen ein, die zu der Bande/Gruppe/Familie gehören.	Fasse den Inhalt des Textabschnitts zusammen. Finde für diesen Abschnitt eine passende Überschrift.	Was könnte die Figur nach diesem Vorfall tun? Erzähle, wie es weitergehen könnte.
	AB III	Warum hat sich die Figur in der Situation so verhalten? Ordne eine mögliche/zutreffende Begründung zu. <i>(Die Begründungen sind zur Auswahl vorgegeben.)</i>	„Wer Anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.“ Was ist damit in Bezug auf den Text gemeint? Erkläre.	Formuliere deine eigene Meinung zum Vorfall/Geschehen/Thema/Text. Begründe diese.


Abb.: Anschlussaufgaben für den Kompetenzbereich Lesen – Textverständnis (nach: Weidner, 2019)

☞ Teil III, Grundlagen, Deutsch: Anforderungsbereiche und Aufgabenformate, Anschlussaufgaben Lesen/Textverständnis



Das Entwickeln von differenzierten Aufgaben für die Klassengemeinschaft durch die Verknüpfung der Anforderungsbereiche mit den Aufgabenformaten ist einer der möglichen Wege, Aufgaben so zu modifizieren, dass alle Schülerinnen und Schüler im gleichen inhaltlichen Kontext lernen. Darüber hinaus gibt es noch weitere Möglichkeiten Aufgaben zu modifizieren: Ausgehend von der (Basis-)Aufgabe, die aus der Aufgabenstellung und ggf. dazugehörendem Material (z. B. Text, Bilder, Modell) besteht, gibt es Möglichkeiten der Anpassung, die zu einer Erweiterung der Aufgabe im Sinne einer höheren kognitiven Herausforderung führen. Die Anpassung kann aber auch zu einer Vereinfachung der Aufgabe durch Maßnahmen führen, welche die zu erbringende kognitive Leistung unterstützen.<sup>18</sup> In der nachfolgenden Übersicht werden Möglichkeiten zur Anpassung von Aufgaben im Sinne der Differenzierung benannt.

---

<sup>18</sup> Siehe auch: Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.) (2021):  Differenzierte Aufgaben. (Tutorial, ca. 6 Minuten), verfügbar unter: <https://www.schule.sachsen.de/jahrgangsuebergreifender-unterricht.htm>

# Differenzieren durch das Anpassen von Aufgaben

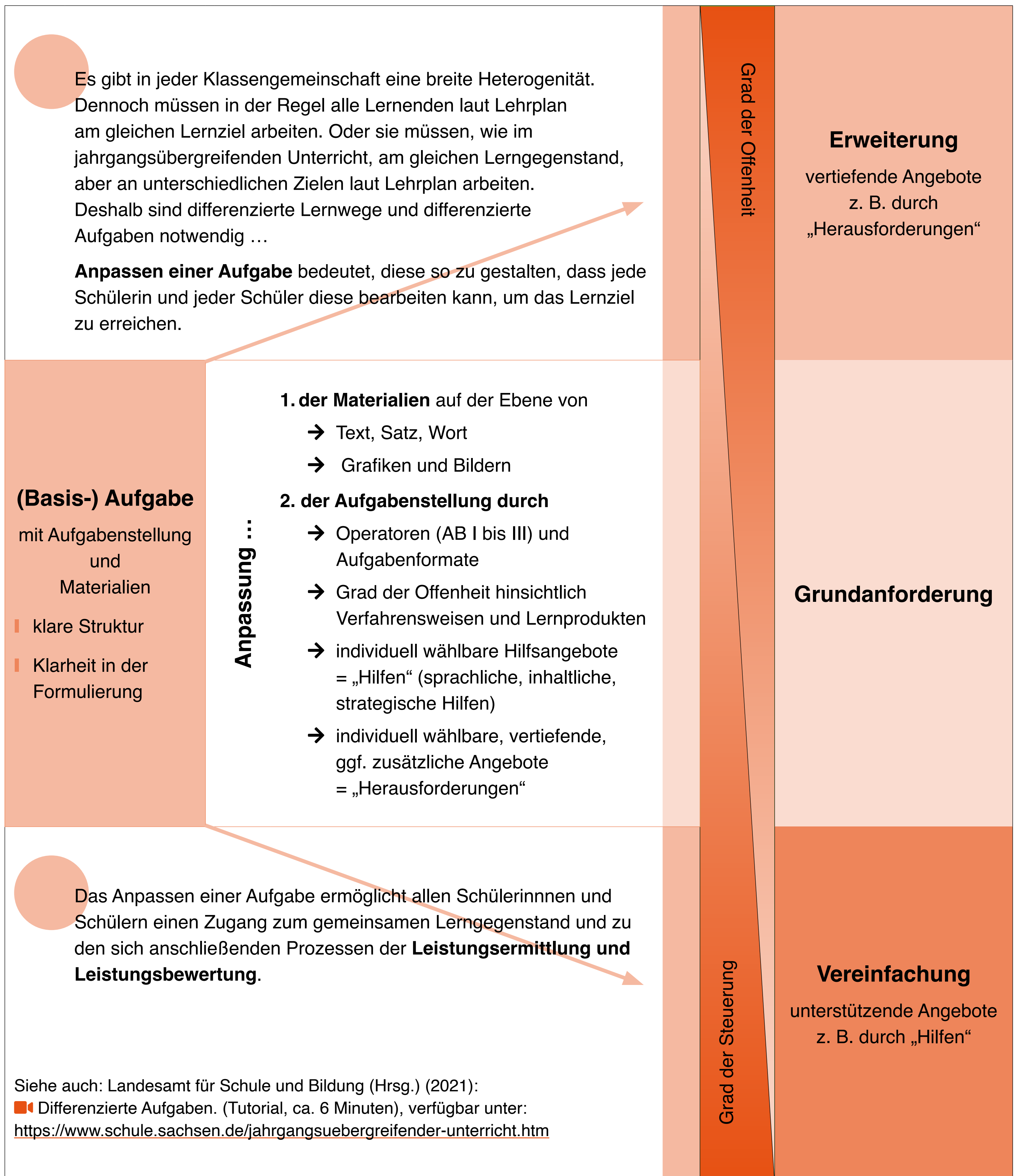


Abb.: Differenzieren durch das Anpassen von Aufgaben (nach Arndt/Grajek, 2019)

🔗 [Teil III, Grundlagen, Differenzieren durch das Anpassen von Aufgaben](#)

Die nachfolgenden Beispiele zeigen Möglichkeiten für die Anpassung von Aufgaben zum selben Lerninhalt – entsprechend den Anforderungen einer jahrgangsübergreifenden Klassengemeinschaft.

## Beispiele für das Anpassen von Aufgaben

<b>Erweiterung</b> Herausforderung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Vertausche zwei Ziffern so, dass das Ergebnis gleich bleibt. Erkläre: Warum ist das so?</li> <li>▮ Vertausche zwei Ziffern so, dass sich Ergebnis ändert. Beschreibe. Wie bist du vorgegangen?</li> <li>▮ Entscheide beim Addieren: im Kopf, halbschriftlich oder schriftlich. Begründe deine Entscheidung.</li> <li>▮ Finde möglichst viele Aufgaben mit gleichen/unterschiedlichen Ergebnissen.</li> <li>▮ Bilde Aufgaben mit dem Ergebnis 777.</li> <li>▮ Bilde eine Aufgabe mit dem kleinsten Ergebnis. Bilde eine Aufgabe mit dem größten Ergebnis.</li> </ul>									
↑ <b>Grundanforderung</b> ↓	<p><b>Bilde zwei dreistellige oder vierstellige Zahlen mit den Ziffernkarten von 1 bis 9. Addiere.</b></p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%; height: 40px;">1</td> <td style="width: 12.5%;">2</td> <td style="width: 12.5%;">3</td> <td style="width: 12.5%;">4</td> <td style="width: 12.5%;">5</td> <td style="width: 12.5%;">6</td> <td style="width: 12.5%;">7</td> <td style="width: 12.5%;">8</td> <td style="width: 12.5%;">9</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<b>Vereinfachung</b> Hilfe	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Nutze die Ziffernkarten von 1 bis 6. Bilde dreistellige Zahlen. Addiere.</li> </ul> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 16.6%; height: 40px;">1</td> <td style="width: 16.6%;">2</td> <td style="width: 16.6%;">3</td> <td style="width: 16.6%;">4</td> <td style="width: 16.6%;">5</td> <td style="width: 16.6%;">6</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6			
1	2	3	4	5	6					

Abb.: Rechnen mit Ziffern (nach Arndt/Grajek, 2019)

🔗 [Teil III, Grundlagen, Mathematik: Differenzierung / Aufgaben, Ziffern](#)



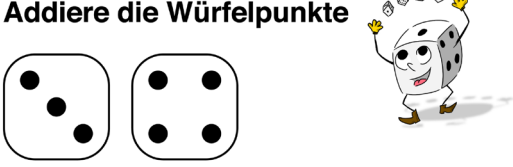


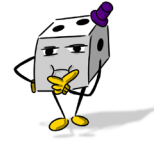

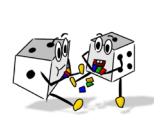
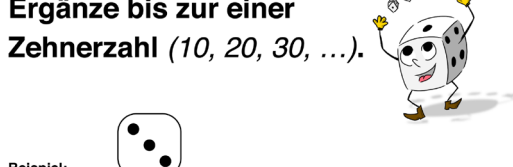
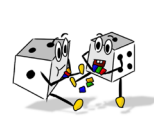
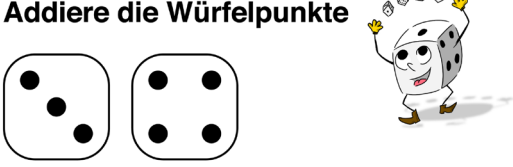


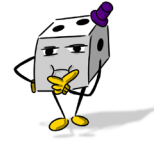

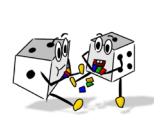
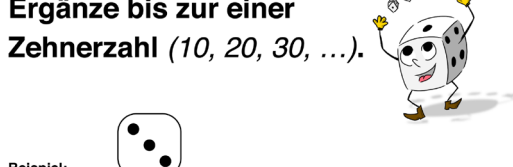
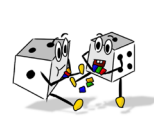
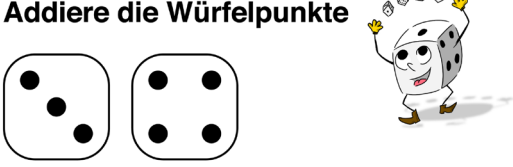


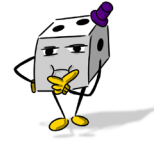

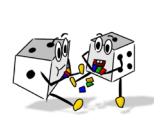
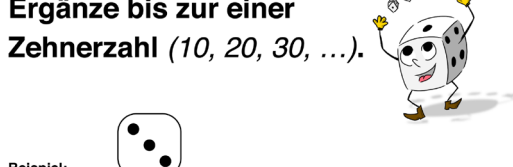
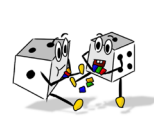
<p><b>Erweiterung</b> Herausforderung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Arbeitet zusammen.</li> <li>▮ Verwendet mehrere Würfel.</li> <li>▮ Wie lautet die größte Summe von Würfelpunkten, die du mit zwei (drei, vier ...) Würfeln erhalten kannst? Probiere es aus. Was stellst du fest?</li> <li>▮ Kannst du mit 5 Würfeln die Summe 50 erhalten? Probiere es aus. Was stellst du fest? Warum ist das so?</li> <li>▮ Triff die 10 (20, 30 ...) mit einem (zwei, drei ...) Würfeln. Notiere die Würfelpunkte der einzelnen Würfel. Was stellst du fest? Beschreibe.</li> <li>▮ Erfinde eigene Forscheraufgaben mit Würfeln. Was ist das Besondere an deinen Aufgaben? Erkläre.</li> <li>▮ Erfinde ein Rechenspiel mit Würfeln. Verfasse dazu auch eine Anleitung.</li> </ul>				
<p style="text-align: center;">↑ <b>Grundanforderung</b> ↓</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; padding: 5px;"> <p><b>Addiere die Würfelpunkte</b></p>  <p><math>3 + 4 =</math></p>  </td> <td style="width: 25%; padding: 5px;"> <p><b>Bilde Minusaufgaben</b></p>  <p><math>5 - 2 =</math></p>  </td> <td style="width: 25%; padding: 5px;"> <p><b>Ziehe die Würfelpunkte von einer Zehnerzahl (10, 20, 30, ...) ab.</b></p>  <p>Beispiel:</p> <p><math>10 - 3 = 7</math> oder <math>20 - 3 = 17</math> oder <math>30 + 3 =</math></p>  </td> <td style="width: 25%; padding: 5px;"> <p><b>Ergänze bis zur einer Zehnerzahl (10, 20, 30, ...).</b></p>  <p>Beispiel:</p> <p><math>3 + \_ = 10</math> oder <math>3 + \_ = 20</math> oder <math>3 + \_ =</math></p>  </td> </tr> </table>	<p><b>Addiere die Würfelpunkte</b></p>  <p><math>3 + 4 =</math></p> 	<p><b>Bilde Minusaufgaben</b></p>  <p><math>5 - 2 =</math></p> 	<p><b>Ziehe die Würfelpunkte von einer Zehnerzahl (10, 20, 30, ...) ab.</b></p>  <p>Beispiel:</p> <p><math>10 - 3 = 7</math> oder <math>20 - 3 = 17</math> oder <math>30 + 3 =</math></p> 	<p><b>Ergänze bis zur einer Zehnerzahl (10, 20, 30, ...).</b></p>  <p>Beispiel:</p> <p><math>3 + \_ = 10</math> oder <math>3 + \_ = 20</math> oder <math>3 + \_ =</math></p> 
<p><b>Addiere die Würfelpunkte</b></p>  <p><math>3 + 4 =</math></p> 	<p><b>Bilde Minusaufgaben</b></p>  <p><math>5 - 2 =</math></p> 	<p><b>Ziehe die Würfelpunkte von einer Zehnerzahl (10, 20, 30, ...) ab.</b></p>  <p>Beispiel:</p> <p><math>10 - 3 = 7</math> oder <math>20 - 3 = 17</math> oder <math>30 + 3 =</math></p> 	<p><b>Ergänze bis zur einer Zehnerzahl (10, 20, 30, ...).</b></p>  <p>Beispiel:</p> <p><math>3 + \_ = 10</math> oder <math>3 + \_ = 20</math> oder <math>3 + \_ =</math></p> 		
<p><b>Vereinfachung</b> Hilfe</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Arbeitet zusammen.</li> <li>▮ Kontrolliere nach jeder Aufgabe auf dem Lösungsblatt.</li> <li>▮ Zähle immer genau alle Würfelpunkte.</li> <li>▮ Beachte: Bei Minusaufgaben steht die große Zahl vorn.</li> <li>▮ Ziehe deine gewürfelte Zahl immer von 6 ab.</li> </ul>				

Abb.: Aufgaben zu „Mein Freund der Würfel“ (nach Arndt/Grajek, 2019)

📄 [Teil III, Grundlagen, Mathematik: Differenzierung / Aufgaben, Würfel](#)

<b>Thema</b>	König, J./ Napp, D.: Es ging ein Fisch zu Fuß zur Post	
<b>Lerninhalt</b>	Der Brief als Kommunikationsmittel	
<b>Lernziele (fachlich)</b> für die jahrgangsübergreifende Klasse 1/2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Anwenden einer Druckschrift als Erstschrift</li> <li>▮ Anwenden einer Schulausgangsschrift</li> <li>▮ Einblick gewinnen/Kennen von Gebrauchsformen: persönlicher Brief</li> <li>▮ Einblick gewinnen/Kennen formaler Mittel zur Gestaltung schriftlicher Arbeiten</li> <li>▮ Einblick gewinnen/Kennen von Verfahren zum sinnverstehenden Lesen</li> </ul>	
<b>Grundanforderung (Basisaufgaben)</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Finde und benenne die Bestandteile eines Briefes.</li> <li>▮ Wem gehören diese Briefe? <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ sinnerfassendes Lesen und Finden eines passenden Absenders</li> </ul> </li> <li>▮ Lies die Geschichte. Beantworte die Fragen. <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Fragen zum sinnverstehenden Lesen zur Geschichte</li> <li>▮ gemischte Aufgabentypen mit gleichwertiger Durchmischung der Anforderungsbereiche und Graduierungen der Öffnung</li> </ul> </li> <li>▮ Schreibe einen Brief. Beachte die Schrittfolge.</li> <li>▮ Beschrifte den dazu gehörenden Briefumschlag. <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Welche Figur im Buch gefällt dir am besten? Schreibe ihr einen Brief.</li> </ul> </li> <li>▮ Teste dein Wissen. <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ z. B. Multiple-Choice mit Durchmischung der Anforderungsbereiche und Graduierungen der Öffnung</li> </ul> </li> </ul>		
<b>Vereinfachung</b>	<b>Erweiterung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Spiele mit den Bestandteilen des Briefes. <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ z. B. Memory mit Bild und Text</li> </ul> </li> <li>▮ Finde die Bestandteile eines Briefes. Löse das „Suchsel“.</li> <li>▮ Lies die Geschichte. Beantworte die Fragen. <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Fragen zum sinnverstehenden Lesen zur Geschichte</li> <li>▮ gemischte Aufgabentypen mit Fokus AB I und II</li> <li>▮ geschlossene und halboffene Aufgabenstellungen</li> </ul> </li> <li>▮ Schreibe einen kleinen Brief. Nutze die Vorlage. Beschrifte den dazu gehörenden Briefumschlag. Nutze die Vorlage.</li> <li>▮ Teste dein Wissen.</li> <li>▮ Multiple-Choice mit Fokus AB I und II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Was bedeutet: „P.S.“? Erkläre die Bedeutung und Verwendung der Abkürzung.</li> <li>▮ Sind die kurzen Briefe gelungen oder nicht? Beurteile.</li> <li>▮ Löse das Kreuzworträtsel „Bestandteile eines Briefes“.</li> <li>▮ Lies den Sachtext. Ordne und schreibe die Bestandteile eines Briefes auf. <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Informationen aus einem Sachtext entnehmen</li> <li>▮ an einem Beispiel ordnen und benennen</li> </ul> </li> <li>▮ Lies die Geschichte. Beantworte die Fragen im Satz. <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Fragen zum sinnverstehenden Lesen zur Geschichte</li> <li>▮ gemischte Aufgabentypen mit Fokus AB II und III – offene Aufgabenstellungen</li> </ul> </li> <li>▮ Schreibe selbst einen Brief. Gestalte einen passenden Briefumschlag. <ul style="list-style-type: none"> <li>▮ Welche Figur im Buch gefällt dir am besten? Schreibe ihr einen Brief.</li> <li>▮ Welche Person in der realen Welt ist dir wichtig? Schreibe ihr einen Brief.</li> </ul> </li> </ul>	

Abb.: Der Brief als Kommunikationsmittel (nach Weidner, 2019)

[↗ Teil III, Grundlagen, Deutsch: Differenzierung / Aufgaben / Thema Brief](#)

## Operatoren als Teil der Bildungssprache

Um Aufgaben zum Lernen, Üben oder Überprüfen lösen zu können, müssen Schülerinnen und Schüler die Aufgabenstellungen entschlüsseln und verstehen. Schlüsselwörter sind dabei die Operatoren, die eine Aufforderung zum Handeln sind und deren Bedeutung genau definiert ist. Operatoren fordern auf zu konkreten Tätigkeiten, der Art und Weise der schriftlichen oder mündlichen Darlegung und der Umsetzung eines zugewiesenen Grades der Behandlungstiefe. Damit Schülerinnen und Schüler Aufgaben mit Operatoren selbstständig bearbeiten können, muss ihnen die Bedeutung des Operators sowohl auf kognitiver als auch auf sprachlicher Ebene bekannt sein. Sie müssen:

- verstehen, wozu Operatoren auffordern,
- ähnliche Operatoren voneinander unterscheiden sowie
- Antworten sprachlich und passgenau formulieren können.

Dabei sind Operatoren Teil der Bildungssprache, an die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule schrittweise herangeführt werden. Das fachbezogene Lernen und der Gebrauch der Bildungssprache hängen dabei unmittelbar zusammen und müssen erlernt und geübt werden. Bereits im Anfangsunterricht muss, ausgehend von alltagssprachlichen Ausdrucksformen, das schrittweise Verwenden und Verdeutlichen der sprachlichen und kognitiven Ebene von Operatoren zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden.<sup>19</sup> Dabei sollten die Einführung der Arbeitsanweisungen und deren Umsetzung in allen Fächern erfolgen.

Neben Aufgabenformaten mit Operatoren haben durchaus auch Aufgaben mit sogenannten W-Fragen vor allem im Grundschulbereich ihre Berechtigung. Diese eignen sich z. B. besonders, um ein rasches Verständnis von Inhalten zu erzielen oder für ergänzende Fragen. In der Verknüpfung der W-Frage mit einer nachfolgenden Handlungsaufforderung (mit Operator) ergibt sich in der Regel eine genaue Arbeitsanweisung zur Bearbeitung einer Aufgabe. Treffende Operatoren machen grundsätzlich Aufgabenstellungen klar, konkret und geben ihnen Struktur.

Unterschieden werden **allgemeine Operatoren** für alle Fächer und **spezielle Operatoren**, die in ausgewählten Fächern zur Anwendung kommen.<sup>20</sup> Für die Grundschule in Sachsen gibt es keine Liste mit verbindlichen Operatoren. Um jedoch den Umgang damit bereits in der Grundschule anzubahnen, bieten sich beispielsweise folgende Operatoren an:

---

19 Vgl.: Sächsisches Bildungsinstitut (2015): Vom Sachunterricht zum Fachunterricht – Übergänge gestalten. Sächsisches Bildungsinstitut. Radebeul. S. 12., verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/25521>, Stand vom: 17.02.2021.

20 Vgl.: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2008): Verwendung ausgewählter Operatoren in Aufgabenstellungen. Klassenstufe 5 bis 10. Dresden., verfügbar unter: [https://schule.sachsen.de/download/download\\_smk/operatoren\\_ms\\_2008.pdf](https://schule.sachsen.de/download/download_smk/operatoren_ms_2008.pdf), Stand vom: 16.02.2021.



Operator	Definition
Nennen	Sachverhalte und Begriffe ohne Erläuterungen aufzählen
Beschreiben	Sachverhalte oder Zusammenhänge strukturiert und fachsprachlich richtig mit eigenen Worten wiedergeben
Begründen	Sachverhalte auf kausale Beziehungen von Ursache und Wirkung zurückführen
Erklären	Sachverhalte mit Hilfe eigener Kenntnisse in einen Zusammenhang einordnen sowie ihn nachvollziehbar und verständlich machen
Zeichnen	Sachverhalte möglichst exakt durch grafische Veranschaulichung darstellen

Abb.: Allgemeine Operatoren zur Anbahnung der Arbeit in der Grundschule<sup>21</sup>

Eine umfassendere Darstellung bietet die nachfolgende Zusammenstellung allgemeiner, fach-unabhängiger Operatoren. Hier werden die Grundform des Verbs und die geteilte Form des Verbs bei Verwendung in einer Aufgabenstellung dargestellt. Eine solche sprachliche Hilfe unterstützt das (Wieder-)Erkennen und Verstehen der Operatoren.

abzeichnen (Zeichne ... ab.)	ergänzen (Ergänze ...)
ankreuzen (Kreuze ... an.)	erklären (Erkläre ...)
aufschreiben (Schreibe ... auf.)	erzählen (Erzähle ...)
aufzählen (Zähle ... auf.)	heraussuchen (Suche ... heraus.)
ausfüllen (Fülle ... aus.)	markieren (Markiere ...)
auswählen (Wähle ... aus.)	nachschlagen (Schlage ... nach.)
begründen (Begründe ...)	nennen (Nenne ...)
berechnen (Berechne ...)	umstellen (Stelle ... um.)
berichten (Berichte ...)	unterstreichen (Unterstreiche ...)
beschreiben (Beschreibe ...)	verbinden (Verbinde ...)
beschriften (Beschrifte ...)	vergleichen (Vergleiche ...)
einsetzen (Setze ... ein.)	zuordnen (Ordne ... zu.)
eintragen (Trage ... ein.)	zusammenfassen (Fasse ... zusammen.)

Abb.: Allgemeine Operatoren für die Grundschule<sup>22</sup>

21 Vgl.: Sächsisches Bildungsinstitut (2015): Vom Sachunterricht zum Fachunterricht – Übergänge gestalten. Sächsisches Bildungsinstitut. Radebeul. S. 13., verfügbar unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/25521>, Stand vom: 17.02.2021.

22 Nach: Michael Dreke, Sabine Dapper (2015): „Was soll ich hier machen?“ In: Grundschulunterricht Deutsch 04/2015, Oldenburg Verlag, S. 20.

## Verbindung von Anforderungsbereichen und Operatoren

Um Hinweise auf die Zuordnung von Aufgabenstellungen zu einzelnen Anforderungsbereichen zu bekommen, können den Anforderungsbereichen Operatoren als grundsätzliche Orientierung zugeordnet werden. So gehört beispielsweise eine Aufgabe mit dem Operator „Nenne ...“ zum Anforderungsbereich I (Wiedergeben bzw. Reproduzieren). Nicht immer ist die Zuordnung eines Operators zu einem Anforderungsbereich eindeutig von den anderen Anforderungsbereichen abzugrenzen. Sie gibt jedoch zunächst eine grundsätzliche Orientierung. Wenn kontinuierlich mit Operatoren gearbeitet und deren Bedeutung immer wieder bewusstgemacht wird, kann damit auch für Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Leistungserwartungen an sie ein hohes Maß an Transparenz erreicht werden.

		Fach Deutsch	Fach Mathematik
Anforderungsbereich (AB)	AB I	Markiere ... Notiere ... Nenne ...	Kreuze ... an Wähle ... aus Zeichne ... ab
	AB II	Ordne ... Ordne ... zu Beschreibe ... Vergleiche ...	Ergänze ... Überprüfe ... Gliedere ... Fasse ... zusammen
	AB III	Begründe ... Beurteile ... Erkläre ... Plane ...	Untersuche ... Gestalte ... Zeichne ...

Abb.: Operatoren in den Anforderungsbereichen der Fächer Deutsch und Mathematik in der Primarstufe

## Arbeitsanweisungen verstehen – ein Schlüssel zum Lernerfolg

Für den jahrgangsübergreifenden Unterricht und seine meist offenen Organisationsformen ist das selbstständige Verstehen und Erarbeiten von Aufgaben von zentraler Bedeutung. Deshalb sind präzise Arbeitsanweisungen der Schlüssel zum Lernerfolg. Sie sind Voraussetzung für das erfolgreiche Bearbeiten und Lösen einer Aufgabe. Um das Verständnis der Operatoren nachhaltig bei den Schülerinnen und Schülern zu etablieren, müssen Arbeitsanweisungen immer wieder Gesprächsanlass sein. Nachschlagevarianten für die Hand der Schülerinnen und Schüler sind zu empfehlen, wie zum Beispiel Faltbüchlein, Leporello oder Fächer.



## 4 Leistungsermittlung und Leistungsbewertung

### 4.1 Grundlegendes

Grundlage für Leistungsanforderungen sind laut Schulordnung Grundschulen (SOGS) die Lehrpläne, die Stundentafeln und die Bildungsstandards.<sup>23</sup> Das gilt auch für die Leistungsermittlung und Leistungsbewertung im jahrgangsübergreifenden Unterricht.

Die im Lehrplan der Grundschule verankerten Lernziele und -inhalte sind verbindlich und bilden die Grundlage für die Ermittlung und Bewertung von Leistungen in den einzelnen Fächern. Sie beschreiben grundlegende Anforderungen in den Bereichen Wissenserwerb, Kompetenzentwicklung und Werteorientierung. Die Lernzielebenen sind im direkten Zusammenhang mit den formulierten Lerninhalten zu verstehen. In Abhängigkeit davon werden Aussagen zur Unterrichtsgestaltung getroffen und ermöglichen dadurch die Progression schulischen Lernens über alle Klassenstufen hinweg.

Beginnend mit den Klassenstufen 1/2 und bis zur Klassenstufe 4 fortführend, zeigen die sächsischen Lehrpläne die Progression schulischen Lernens auf. Die in jeder Klassenstufe erweiterten und sich vertiefenden Ziele und Inhalte ermöglichen und erfordern eine differenzierte Gestaltung der Leistungsanforderungen.

Am Ende der Klassenstufen 2, 3 und 4 sollten alle Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Lehrplanziele erreicht haben. Überprüft wird dies insbesondere durch Formen der **Leistungsermittlung**, die anhand der drei Bezugsnormen und deren Kombination bewertet werden: sachliche Bezugsnorm, soziale Bezugsnorm und individuelle Bezugsnorm.

Schulische Leistungen werden insbesondere ermittelt in Form von Klassenarbeiten und Kurzkontrollen aber auch mit sonstigen Leistungen.<sup>24</sup> Darüber hinaus sind Beobachtungen und deren systematische Dokumentation ein weiteres wesentliches Instrument zur pädagogischen Diagnostik der Lernprozesse und Lernergebnisse im Rahmen des alltäglichen Unterrichts. Sie richten sich auf das Handeln der Schülerinnen und Schüler und dienen der Analyse des Lernens. Damit sind Beobachtungen die Grundlage für die individuelle Förderung. Um Beobachtungen durch Lehrkräfte zuzulassen, müssen Lernumgebungen so beschaffen sein, dass sie Schülerinnen und Schüler anregen, selbstständig zu handeln und sie befähigt werden, sich Inhalte weitgehend selbstständig zu erschließen. Dazu gehören vielfältige offene Angebote zur Bearbeitung in Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit. (↗ [Teil I, Kap. 2](#))

Beobachtungsbögen oder Bewertungsraster können neben Portfolios und Lerntagebüchern die systematische und von Kriterien geleitete Durchführung und Dokumentation der Beobachtungen durch Lehrkräfte oder Schülerinnen und Schüler unterstützen.

---

23 § 17 (1), Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Grundschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Grundschulen – SOGS) vom 3. August 2004, zuletzt geändert durch die Verordnung vom 22. Juni 2021, verfügbar unter: [↗ https://revosax.sachsen.de/vorschrift/3886-Schulordnung-Grundschulen#ef](https://revosax.sachsen.de/vorschrift/3886-Schulordnung-Grundschulen#ef), Stand vom: 23.11.2021.

24 §19 (1) bis (5), Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Grundschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Grundschulen – SOGS) vom 3. August 2004, zuletzt geändert durch Artikel 2 der Verordnung vom 22. Juni 2021, verfügbar unter: [↗ https://revosax.sachsen.de/vorschrift/3886-Schulordnung-Grundschulen](https://revosax.sachsen.de/vorschrift/3886-Schulordnung-Grundschulen), Stand vom: 23.11.2022.



**Leistungsbewertung** findet im schulischen Alltag neben der Benotung vor allem über wertschätzende Rückmeldungen und Feedback statt. Das Spektrum umfasst dabei neben schriftlichen und verbalen Äußerungen auch nonverbale Äußerungen (Mimik, Gestik), Zeichen und Symbole. Leistungsbewertung ist an Kriterien gebunden, welche schulintern festgelegt, konkretisiert und allen Beteiligten bekannt gegeben werden.

Anknüpfungspunkte für die Leistungsermittlung und Leistungsbewertung im jahrgangsübergreifenden Unterricht bieten sich in allen drei Organisationsformen des Unterrichts an. Hier gibt es vielfältige Gelegenheiten für Beobachtungen durch die Lehrkräfte und für pädagogische Diagnostik. Jede der drei Organisationsformen ist geeignet, um Kurzkontrollen, Klassenarbeiten und sonstige Leistungen als Instrumente für die Leistungsermittlung ebenso einzusetzen wie prozessbegleitende Instrumente, also Portfolios, Lerntagebücher, Forscherhefte und ähnliches.

## Leistungsermittlung mit Instrumenten zur Benotung

Die Bewertungsrichtlinien zur Benotung von Leistungsermittlungen werden durch die Lehrerkonferenz festgelegt.<sup>25</sup>

Die pädagogische Verantwortung für die Ermittlung und Bewertung von schriftlichen, mündlichen und praktischen Leistungen, also insbesondere die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Bewertungsinstrumente, erfolgt durch die jeweiligen Fachlehrkräfte einer Klasse.<sup>26</sup>

## 4.2 Klassenarbeiten

Die Anzahl der Klassenarbeiten in den einzelnen Unterrichtsfächern wird durch die Klassenkonferenz am Schuljahresbeginn festgelegt.<sup>27</sup> Sie sind gleichmäßig auf das Schuljahr zu verteilen.

Klassenarbeiten geben Aufschluss über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler nach Abschluss einer größeren, thematisch zusammenhängenden Unterrichtseinheit. Überprüft wird der Lernstand bezogen auf die im Rahmen der Unterrichtseinheit laut Lehrplan gesetzten fachlichen und überfachlichen Ziele. Sie werden demzufolge im jahrgangsübergreifenden Unterricht den jeweiligen Klassenstufen entsprechend erstellt und bewertet. Das gilt auch für Schülerinnen und Schüler, die lernzieldifferent inklusiv unterrichtet werden. Hier richten sich Ermittlung und Bewertung der Leistungen nach der Schulordnung Förderschulen<sup>28</sup> und somit auch nach dem jeweiligen Lehrplan.

---

<sup>25</sup> § 17 (2) SOGS

<sup>26</sup> § 17 (2) SOGS

<sup>27</sup> § 19a (1) SOGS

<sup>28</sup> § 17 (6) bis (8) Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Grundschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Grundschulen – SOGS) vom 3. August 2004, zuletzt geändert durch Artikel 2 der Verordnung vom 22. Juni 2021, verfügbar unter: <https://revosax.sachsen.de/vorschrift/3886-Schulordnung-Grundschulen>, Stand vom: 23.12.2022.

Demzufolge ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte für jahrgangsübergreifende Klassengemeinschaften mindestens 2 Klassenarbeiten erarbeiten. Je nach Anzahl der in der Klassengemeinschaft vereinten Klassenstufen und der lernzieldifferent unterrichteten Kinder erhöht sich die notwendige Anzahl der verschiedenen Klassenarbeiten. Als hilfreich und praktikabel hat sich das Erstellen von Arbeiten mit annähernd gleichen Aufgabentypen erwiesen. ([↗ Teil III, Mathematikunterricht, Leistungsermittlung und Leistungsbewertung, Klassenarbeit Klassenstufen 1 und 2, Zahlenraum bis 6 und bis 20](#); [↗ Teil III, Mathematikunterricht, Leistungsermittlung und Leistungsbewertung, Klassenarbeit Klassenstufen 1 und 2, Zahlenraum bis 10 und bis 100](#))

In der Fachliteratur finden sich darüber hinaus weitere Formen differenzierter Klassenarbeiten.<sup>29</sup>

Auszuschließen ist nicht, dass sich bereits einige Schülerinnen und Schüler auf den Lernzielebenen nachfolgender Klassenstufen bewegen. Für das Aufzeigen und Erfassen außergewöhnlicher Leistungen können deshalb zusätzlich alternative Bewertungsformen fernab einer Benotung gewählt werden.

Bewährt hat sich in der Praxis, Klassenarbeiten zeitgleich in der heterogenen Klassengemeinschaft zu bearbeiten.

Alternativ dazu ist in der heterogenen Klassengemeinschaft das individuelle Schreiben von Klassenarbeiten zu einem selbst gewählten Zeitpunkt, in Abhängigkeit vom Zeitpunkt des Erreichens der Lernziele, möglich. Voraussetzung dafür sind sowohl Möglichkeiten als auch die Fähigkeiten für adäquate Selbsteinschätzungen bezogen auf die in der Klassenarbeit erwarteten Kompetenzen. Adaptierbare Beispiele dafür gibt es in einigen fachbezogenen Lehr- und Arbeitsmaterialien. Bevor Schülerinnen und Schüler Klassenarbeiten schreiben, können ihnen sogenannte „Teste dich!“-Seiten zur Selbsteinschätzung und zu diagnostischen Zwecken angeboten werden. So wird deutlich, inwieweit inhaltliche Schwerpunkte verstanden und verinnerlicht wurden. Gegebenenfalls kann daran anschließend weiteres Übungsmaterial vor der eigentlichen Leistungsüberprüfung zur Verfügung gestellt werden.

## Klassenarbeiten und Anforderungsbereiche

Klassenarbeiten dienen der Überprüfung der Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern. Dazu sind Aufgaben zu gestalten, die sich an den fachlichen und überfachlichen Lernzielen sächsischer Lehrpläne und an den Bildungsstandards orientieren.

Für die Überprüfung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in Klassenarbeiten werden Aufgaben in allen drei Anforderungsbereichen<sup>30</sup> verwendet. Dabei wird der Anforderungsbereich einer Aufgabe bestimmt durch das Aufgabenformat und die handlungsleitenden Operatoren. Bei komplexeren mehrteiligen Aufgaben ist die Zuordnung von Anforderungsbereichen bei jeder Teilaufgabe zu berücksichtigen.

---

29 Siehe zum Beispiel: Höchst, Thomas; Masyk, Thomas (2016): Leistungsüberprüfung im inklusiven Unterricht. Hintergrundwissen und praktische Beispiele zur Gestaltung differenzierter Klassenarbeiten. Persen Verlag.

30 Zur Erläuterung der Anforderungsbereiche siehe: [↗ Teil I, Kap. 3.3](#)



Es gibt für Lehrkräfte keine allgemeinen verbindlichen Vorgaben, in welchem Umfang die drei Anforderungsbereiche bei der Erstellung von Klassenarbeiten zu berücksichtigen sind. Es geht hier immer um ein ausgewogenes Verhältnis aller drei Anforderungsbereiche (AB I, II, III).

In der Regel sollte der Schwerpunkt auf Aufgaben mit dem Anforderungsbereich II liegen und Aufgaben im Anforderungsbereich I sowie III jeweils im angemessenen Maß berücksichtigt werden. Grundsätzlich ist zu empfehlen, sich in der Fachkonferenz auf Umfang und Gewichtung der Anforderungsbereiche in Klassenarbeiten zu einigen. Dabei kann auf die Expertise von Fachberaterinnen und Fachberatern zurückgegriffen werden.

Eine Orientierung zur Zuordnung von Aufgaben für den Mathematikunterricht und den drei Anforderungsbereichen wird im Materialteil anhand von Beispielen gegeben. ([🔗 Teil III, Materialien für den Mathematikunterricht, Zuordnung von Aufgaben und Anforderungsbereichen, Beispiele](#))

### 4.3 Kurzkontrollen

Kurzkontrollen geben Aufschluss über die Lern-, Leistungs- und Kompetenzentwicklung. Sie dienen einerseits der Leistungsermittlung und können andererseits zur Festigung der Lernergebnisse beitragen. Die Anzahl der im Schuljahr durchzuführenden Kurzkontrollen bestimmen die jeweiligen Fachlehrkräfte. Im Unterschied zu Klassenarbeiten beziehen sich Kurzkontrollen jedoch auf begrenzte Stoffbereiche im Zusammenhang mit dem unmittelbar vorausgegangenem Unterricht.<sup>31</sup> Dabei orientieren sich auch Kurzkontrollen an den fachlichen und überfachlichen Zielen der Lehrpläne. Im jahrgangsübergreifenden Unterricht werden sie demzufolge den jeweiligen Jahrgangsstufen entsprechend erstellt und bewertet.

Für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, haben regelmäßig angesetzte schriftliche, mündliche und praktische Kurzkontrollen eine hohe Bedeutung im Sinne der regelmäßigen Festigung der Lernergebnisse und der Berücksichtigung der oft eingeschränkten Konzentrationsfähigkeit. Darüber hinaus unterstützen praktische Kurzkontrollen das zentrale Ziel des Erwerbs lebenspraktischer Kompetenzen im inklusiven Unterricht.<sup>32</sup> Selbstverständlich müssen diese Kurzkontrollen entsprechend adaptiert werden.

---

31 § 19 (3) Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Grundschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Grundschulen – SOGS) vom 3. August 2004, zuletzt geändert durch Artikel 2 der Verordnung vom 22. Juni 2021, verfügbar unter: [🔗 https://revosax.sachsen.de/vorschrift/3886-Schulordnung-Grundschulen](https://revosax.sachsen.de/vorschrift/3886-Schulordnung-Grundschulen), Stand vom: 23.12.2022.

32 § 19 (4) Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Grundschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Grundschulen – SOGS) vom 3. August 2004, zuletzt geändert durch Artikel 2 der Verordnung vom 22. Juni 2021, verfügbar unter: [🔗 https://revosax.sachsen.de/vorschrift/3886-Schulordnung-Grundschulen](https://revosax.sachsen.de/vorschrift/3886-Schulordnung-Grundschulen), Stand vom: 23.12.2022.



## 4.4 Sonstige Leistungen

Sonstige Leistungen sind schriftliche, mündliche oder praktische Leistungen. Im Einzelfall können diese altersangemessen auch als Komplexe Leistung anerkannt werden.

Sonstige Leistungen können zum Beispiel sein: Präsentationen, Vorträge, Werkstücke, Experimente, das Anfertigen von Modellen, Lerntagebücher, Portfolios, das Anfertigen von Protokollen.

Weitere fachbezogene Beispiele für sonstige Leistungen:

- in Mathematik: Erstellen von Körpern (Flächenmodelle, Vollmodelle, Kantenmodelle) und Untersuchen durch Bauen, Legen, Zerlegen, Zusammenfügen, Ausschneiden und Falten, sachgerechtes Messen von Längen, Zeitspannen, Massen und Hohlmaßen, Anfertigen von geometrischen Figuren ohne Hilfsmittel (Skizzieren), sachgerechtes Einsetzen von mathematischen Werkzeugen beim Zeichnen geometrischer Figuren mit Zeichenwerkzeugen und auch mit Nutzung digitaler Werkzeuge), Auslegen von Flächeninhalten mit Einheitsquadraten, geometrisches Abbilden ebener Figuren (Verkleinern, Vergrößern, Spiegeln), Planen und Durchführen von Befragungen und Erfassen von Daten, Darstellen von Daten in Tabellen, Schaubildern oder Diagrammen
- in Deutsch: Durchführen von Kurzreferaten oder Präsentationen, sinngestaltendes Vorlesen eines literarischen Textes nach Vorbereitung, Gedichtvortrag, Gestalten von Standbildern, szenische Lesung, szenisches Spiel, szenisches Gestalten von Texten in unterschiedlicher medialer Form (z. B. bei Theateraufführungen) Nutzen von Rechtschreibhilfen (Wörterbücher, digitale Rechtschreibhilfe), Praktizieren ausgewählter Gesprächsformen (z. B. Rechtschreibgespräch, Diskussion, Interview)

**Komplexe Leistungen** sind darüber hinaus insofern eine besondere Form der sonstigen Leistungen, da sie eine Kombination aller drei Teilbereiche erfordern. Mit einer komplexen Leistung sollen Schülerinnen und Schüler nachweisen, dass sie ein Projekt selbstständig erarbeiten, durchführen, dokumentieren und präsentieren können.<sup>33</sup>

Komplexe Leistungen verbinden somit fachbezogene praktische, mündliche und schriftliche Aufgaben zu einem Thema. Während Klassenarbeiten und Kurzkontrollen den Fokus auf die Lernziele und -inhalte der einzelnen Klassenstufen richten, haben komplexe Leistungen ausreichend Potenzial, Leistungsermittlung und Leistungsbewertung auch jahrgangsübergreifend zu gestalten. Der Projektcharakter komplexer Leistungen schließt einen hohen Grad an Offenheit in der Aufgabenstellung ein. Damit ergeben sich zwangsläufig Möglichkeiten für natürliche Differenzierung. Komplexe Leistungen sind also durchaus geeignet für Partner- und Gruppenarbeit in heterogenen Klassen.

Der Projektcharakter ermöglicht neben der ergebnisorientierten auch die prozessorientierte Bewertung von fachlich-inhaltlichen, methodisch-strategischen sowie sozial-kommunikativen Leistungen. Diese können sowohl benotet als auch in Kombination aus verbaler Einschätzung und einer Note bewertet werden. Im Rahmen der prozessorientierten Bewertung werden Teil-

---

33 § 19 (5) SOGS

ergebnisse auf dem Weg zum Projektziel an die Lehrkraft rückgemeldet und gemeinsam mit der Lehrkraft oder mit anderen Schülerinnen und Schülern reflektiert. Fehler oder Umwege sind wichtiger Teil des Prozesses und führen ebenso zum Lernziel. Beispiele für sonstige Leistungen in Form von Komplexen Leistungen im Mathematikunterricht sind im Anhang zu finden. ([📄 Teil II, Mathematikunterricht, Kap. 3.3](#))