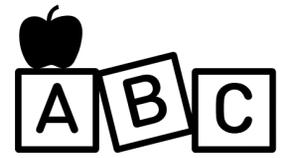


# Teil II: Unterricht in der heterogenen Klassengemeinschaft

## Deutschunterricht – jahrgangsübergreifender Anfangsunterricht



### Inhalt

1	Fachdidaktische Einblicke zum Schriftspracherwerb	2
1.1	Förderung der phonologischen Bewusstheit	2
1.2	Der Spracherfahrungsansatz als ein mögliches didaktisches Konzept	5
1.3	Rechtschreibung entwickeln – Schreiben von Anfang an	11
2	Themen finden und Unterricht planen	19
2.1	Lernziele und Lerninhalte	19
2.2	Planung der Inhalte für ein Schuljahr	26
2.3	Planung einer Unterrichtseinheit – Vorüberlegungen	31
2.4	Beispiel für eine Unterrichtseinheit zum Thema „Der rote Faden“ von A.-G. Balpe – Wochenbuchstabe O/o	32
	Wochenablaufplan	33
	Themeneinstieg	34
	Lerntheke zum Thema	38
	Organisationsformen – Impulse für Aufgaben zur Verknüpfung mit dem Thema	50

# 1 Fachdidaktische Einblicke zum Schriftspracherwerb

## 1.1 Förderung der phonologischen Bewusstheit

Vorschulkinder richten ihre Aufmerksamkeit vor allem auf den Bedeutungsaspekt der Sprache und weniger auf ihre phonologischen Merkmale. So kann es sein, dass ein Vorschulkind auf die Frage: „Welches Wort ist länger, „Salami“ oder „Zug“, mit „Zug“ antwortet. Die Aufmerksamkeit muss nun auf die phonologischen Eigenschaften der Sprache gelenkt werden.

Als **phonologische Bewusstheit** wird die Fähigkeit bezeichnet, die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken, wie zum Beispiel auf den Klang der Wörter beim Reimen, auf Wörter als Teile von Sätzen, auf Silben als Teile von Wörtern und letztlich vor allem auf die einzelnen Laute der gesprochenen Wörter. Die phonologische Bewusstheit gilt als die zentrale Fähigkeit zum alphabetischen Zugang und damit zum lautgetreuen Lesen und Schreiben. Sie ist nicht angeboren, sondern muss schon möglichst früh erlernt und geübt werden. Schon im Kindergarten erwerben Kinder dafür Kompetenzen, die später in der Schule notwendig sind. Das zeigt sich zum Beispiel im Erkennen von Reimen oder im Zerlegen von Wörtern in Silben. Kinder müssen Silben unterscheiden können, um später lesen und schreiben zu lernen. Diese Fähigkeit ist eine grundlegende Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb, sie orientiert sich eher an der Oberflächenstruktur der Sprache<sup>1</sup>.

Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn ist darauf gerichtet, die Struktur der Lautsprache zu erkennen und mit Sprachelementen zu operieren. Hier geht es um Anforderungen wie zum Beispiel das Erkennen von Anlauten und Endlauten oder das Synthetisieren von Lauten: Wo hörst du das M in Maus? Vorn, in der Mitte, oder hinten? Wie heißt das Wort Opa wenn du das a durch ein i ersetzt? Und welches Wort bleibt, wenn du bei Bauer das B weglässt? Diese Fähigkeit im engeren Sinn entsteht als schriftsprach-spezifische Voraussetzung erst im Zusammenhang mit der Einsicht in das Laut/Schrift-Prinzip.

Eine wichtige Phase, in der die Lehrkraft sensibel die Entwicklung dieser Fähigkeit beim einzelnen Kind im Fokus behalten muss, ist der Zeitraum des ersten Schuljahres. In dieser Zeit bildet sich, ausgehend von der phonologischen Bewusstheit, eine erste Rechtschreibstrategie, die alphabetische Strategie heraus. Das Verschriften mit der Anlauttabelle und die damit verbundene Abbildung aller Laute eines Wortes geben den Schülerinnen und Schülern im Anfangsunterricht ein wichtiges Instrument zum eigenständigen Schreiben in die Hand. Ein Teil des Wortschatzes in der Grundschule kann mit Hilfe dieser Strategie richtig geschrieben werden. Für Schülerinnen und Schüler mit einer gering ausgeprägten phonologischen Bewusstheit ist die Aneignung des Schriftspracherwerbs besonders schwer und herausfordernd, denn sie sind meist ohne zusätzliche Fördermaßnahmen nicht in der Lage, den phonologischen Code der Schriftsprache zu entschlüsseln.

Um alle Schülerinnen und Schüler optimal fördern zu können, ist die **pädagogische Diagnostik der phonologischen Bewusstheit** die grundlegende Voraussetzung, sowohl bereits im Kindergartenalter als auch in den ersten Tagen und Wochen im Anfangsunterricht in der Schule.

---

<sup>1</sup> Vgl. Stangl, Werner (2021). Stichwort: „*phonologische Bewusstheit*“. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/7429/phonologische-bewusstheit/>, Stand vom: 19.01.2021.

Zur Untersuchung der phonologischen Bewusstheit bei Schulbeginn stehen in Deutschland derzeit mehrere überprüfte Verfahren zur Verfügung: zum Beispiel das „Bielefelder Screening“ (BISC)<sup>2</sup>, BAKO 1 – 4<sup>3</sup> mit dem Trainingsprogramm PHONIT<sup>4</sup>, TEPHOBE<sup>5</sup> sowie der „Rundgang durch Hörhausen“<sup>6</sup>.

Diese standardisierten und normierten Verfahren sind in der Regel Einzelverfahren im Umfang von 25 bis 40 Minuten. Sie werden von spezifisch qualifizierten Fachkräften angewendet. *Der Rundgang durch Hörhausen* wurde für die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte entwickelt zum Einsatz bei Kindern in den Klassenstufen 1 und 2 in der Grundschule. Dieses Verfahren kann von den Lehrkräften selbst durchgeführt werden. Auch für dieses Erhebungsverfahren liegen Werte aus wissenschaftlichen Untersuchungen sowohl für den Schulanfang als auch für die Mitte des ersten Schuljahres vor.



Abb.: Rundgang durch Hörhausen<sup>7</sup>

Mit dem Erhebungsverfahren *Ein Rundgang durch Hörhausen* machen die Schülerinnen und Schüler einem spielerischen Rundgang durch den Ort Hörhausen. Sie testen in Begleitung der Lehrkraft ihre Fähigkeiten im Silbensegmentieren und -zusammensetzen, in der Phonemanalyse, in der Lautsynthese, im Schreiben erster bekannter Wörter und Wiedererkennen bekannter Buchstaben, im Erkennen von An- und Endlauten und letztendlich im Erkennen von Endreimen.

- 2 Jansen, Heiner; Mannhaupt, Gerd; Marx, Harald; Skowronek, Helmut (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). 2. überarbeitete Auflage, Hogrefe Verlag.
- 3 Stock, Claudia; Marx, Peter; Schneider, Wolfgang (2017): BAKO 1 – 4. Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen. 2. ergänzte und aktualisierte Auflage, Hogrefe Verlag.
- 4 Stock, Claudia; Schneider, Wolfgang (2011): PHONIT: Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit und Rechtschreibleistung im Grundschulalter. Hogrefe Verlag.
- 5 Mayer, Andreas (2020): Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE). Ernst Reinhardt Verlag.
- 6 Martschinke, Sabine; Kirschhock, Eva-Maria; Frank, Angela (2001): Nürnberger Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Ein Rundgang durch Hörhausen. Donauwörth, Auer Verlag.
- 7 Nach: Martschinke, Sabine; Kirschhock, Eva-Maria; Frank, Angela (2016): Der Rundgang durch Hörhausen – Band 1 – Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Auer Verlag. Foto: Weidner, Bianca (2019).

*Ein Rundgang durch Hörhausen* kann damit als detailliertes Instrument zur Feststellung der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit eingesetzt werden. Dieses inzwischen zweibändig angelegte Diagnose- und Förderprogramm umfasst das praxiserprobte Diagnoseverfahren sowie Förderaufgaben zur Prävention von Lese-Rechtschreib-Schwächen und Aufgaben zum Training der phonologischen Bewusstheit.

Eine **Förderung der phonologischen Bewusstheit** sollte neben dem Vorschulbereich grundsätzlich auch im Anfangsunterricht der Grundschule und darüber hinaus zur Unterstützung des Schriftspracherwerbs erfolgen. Dies erscheint vor allem dann sinnvoll, wenn im Vorschulalter kein Training durchgeführt wurde oder wenn Defizite in der phonologischen Bewusstheit festgestellt werden. Die phonologische Bewusstheit sollte dabei prinzipiell spielerisch und ohne Leistungsdruck entwickelt werden, insbesondere mit den Schülerinnen und Schülern, die im Anfangsunterricht mit dem Lesen und Schreiben Schwierigkeiten haben.

Geeignet zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache ist auch das *Würzburger Trainingsprogramm*<sup>8</sup>. Das Programm besteht aus der Anleitung sowie Arbeitsmaterialien für ein Gruppentraining und wurde ergänzt durch einen interaktiven multimedialen Teil für die individuelle Förderung.

Darüber hinaus stehen zahlreiche Materialien verschiedener Institutionen zur Verfügung, die Ideen für die Einbindung von Trainingsaufgaben im Unterricht geben oder die direkt im Unterricht eingesetzt werden können. Eine beispielhafte Sammlung grundlegender Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit steht im Anhang zur Verfügung. ([🔗 Teil III, Deutschunterricht, Übungen zur Förderung phonologischen Bewusstheit](#))

**Fazit:** Unabhängig von der Auswahl eines bestimmten Diagnoseverfahrens oder Förderprogramms ist es generell von hoher Bedeutung, Übungen zur phonologischen Bewusstheit zum festen Bestandteil des Anfangsunterrichts und darüber hinaus werden zu lassen, denn diese Fähigkeit ist trainierbar. Das bedeutet auch, dass Kinder mit einer gering ausgeprägten phonologischen Bewusstheit diese Fähigkeit bei entsprechender Förderung entwickeln und beim Schriftspracherwerb aufholen können. Vor allem der jahrgangsübergreifende Unterricht bietet hier im Rahmen der verschiedenen Organisationsformen den Raum und die Zeit für differenzierte Übungsformate.

8 Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang (2018): Hören, lauschen, lernen – Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Vandenhoeck & Ruprecht, 7. komplett überarbeiteten Auflage.

## 1.2 Der Spracherfahrungsansatz als ein mögliches didaktisches Konzept

Wichtig bei der Planung und Umsetzung des Schriftspracherwerbs ist es, bei einem fachdidaktischen Konzept und den dazu gehörenden Schwerpunktsetzungen sowie passenden Methoden zu bleiben.

So kann es Unterricht geben, der eher **lehrgangsorientiert**<sup>9</sup> ist, aber ein notwendiges Maß an Öffnung integriert sowie die Verbindung aller Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts ermöglicht. Durch differenzierende Maßnahmen kann im lehrgangsorientierten Unterricht eine Passung von Lerninhalt und lernendem Kind ermöglicht werden.

Und es gibt Unterricht, der eher die **Lernwegorientierung**<sup>10</sup> in den Mittelpunkt stellt, instruktive Phasen einbindet und das schriftsprachliche Strukturwissen für alle Lernenden nicht vernachlässigt. Im lernwegorientierten Unterricht sollten sich Lernphasen mit Freiräumen (Wahl des Inhalts, der Sozialformen, der Arbeitszeit) mit eher systematischen Einheiten (z. B. beim Rechtschreiben) ergänzen.

Um die Kontinuität im Lernprozess zu gewährleisten, sollte nicht zwischen zwei oder mehreren konzeptionellen Ansätzen gewechselt werden. Entscheidend dabei ist auch, dass sich die Lehrkräfte der vielfältigen Spracherfahrungen der Kinder bewusst sind und dass sie sowohl um die Entwicklungsschritte im Schriftspracherwerb als auch um die Struktur und Merkmale der deutschen Schriftsprache wissen. Der didaktische Ansatz, mit dem in einer Klasse unterrichtet wird, sollte konsequent und engagiert umgesetzt werden. Die Qualität des Unterrichts ist dabei mit Blick auf die Lernwirksamkeit ein wesentlicher Faktor.

Die nachfolgenden Darstellungen sowie die vorgestellten und zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien richten den Fokus auf einen lernwegorientierten Unterricht, der sich an den Spracherfahrungen der Kinder orientiert und somit das Konzept des Spracherfahrungsansatzes zu Grunde legt. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass die auf diesem Konzept aufbauende Gestaltung eines lernwegorientierten Unterrichts im Kontext einer großen Heterogenität, insbesondere aufgrund der Jahrgangsmischung, besonders geeignet scheint.

### Der Spracherfahrungsansatz

Kinder, die in die Schule kommen, kennen in der Regel bereits einige Buchstaben, können diese schreiben und im Kontext wiedererkennen. Sie haben Vorstellungen von der Funktion von Schrift, die sie entweder nachahmen oder auch schon in kurzen Verschriftungen auf ihrem Entwicklungsniveau nutzen – sie haben eigene Theorien und Konzepte über das Funktionieren und den Sinn von Sprache entwickelt.<sup>11</sup> Die Kinder sind keine Lernanfänger mehr, aber sie unterscheiden sich erheblich in ihren Erfahrungen, Kenntnissen und Fertigkeiten. Ein Gleichschritt in der Klassengemeinschaft durch sachlogisch aufgebaute Einheiten, die sich nur an der Struktur und den Merkmalen der Schriftsprache orientieren, scheint unter diesen Gegebenheiten den

9 Grundprinzip bei Lehrgängen ist ein gleichschrittiges, lineares Vorgehen, wie zum Beispiel Fibel-Lehrgänge mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (Silbenorientierung, analytisch-synthetisches Vorgehen usw.).

10 Hierzu zählt der Spracherfahrungsansatz, der in verschiedenen Varianten umgesetzt werden kann.

11 Brügemann, Hans (2008): Mein Weg zum Spracherfahrungsansatz. In Grundschule Aktuell 104, November 2008.

Schülerinnen und Schülern nicht in ausreichendem Maße gerecht zu werden.

Davon ausgehend beschreiben die Bildungsforscher Erika Brinkmann und Hans Brügelmann den *Spracherfahrungsansatz*<sup>12</sup>.

Die wesentlichen Merkmale des Spracherfahrungsansatzes finden sich inzwischen in den Lehrplänen in Deutschland bei der Beschreibung der Anforderungen an den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben wieder. Mit diesem didaktischen Ansatz wird an die unterschiedlichen, individuellen Voraussetzungen der Kinder angeknüpft und ein kompetenzorientierter Lernprozess initiiert. Das Lernen vollzieht sich dabei in zunehmend eigenaktiven Prozessen, in denen sich das Kind neue Lerninhalte und Kompetenzen aneignet. Wesentlich dabei ist, dass Themen und Inhalte für die Kinder bedeutsam sind, denn sie lernen, wenn und weil sie etwas interessiert. Es ist auf dieser Grundlage davon auszugehen, dass sich Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im fortschreitenden Lernprozess in der Regel auch unterschiedlich weiterentwickeln. Somit entsteht die Notwendigkeit für individuelle Lernangebote – dies trifft in besonderem Maße auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht zu, da hier die Kinder aus zwei verschiedenen Jahrgangsstufen gemeinsam lernen.

Voraussetzung für das gemeinsame Lernen ist ein auf der organisatorischen und methodischen Ebene geöffneter Deutschunterricht, in welchem sich die Lehrkraft in die Rolle des Lernbegleiters begibt. Die Aufgabe der Lernbegleitung besteht darin, die individuellen Lernprozesse der Kinder zu beobachten, zu unterstützen und durch zielgerichtete Lernangebote das Voranschreiten im Lernprozess zu sichern. Voraussetzung dafür ist die Kenntnis fachdidaktischer Grundlagen, insbesondere Kenntnisse zu den Phasen des Schriftspracherwerbs ([↗ Kap. 1.3, Tabelle 1](#)). Darauf aufbauend müssen eine pädagogische Diagnostik zum Lernstand eines jeden Kindes durchgeführt und so Bedarfe für die Förderung ermittelt werden.

Für die inhaltliche Öffnung des Deutschunterrichts, ausgehend vom Spracherfahrungsansatz, stehen zwei unterstützende Instrumente für die Unterrichtsgestaltung zur Verfügung:

- Als grundlegende Strukturierungshilfe dienen die Vier Säulen des Unterrichts ([↗ Kap. 1.2, Abb.: Säulen der Unterrichtsgestaltung](#)).
- Als orientierendes Instrument für die Inhaltsauswahl differenzierter Anschlussaufgaben ist die Nutzung der Didaktischen Landkarte zum Lesen- und Schreibenlernen eine Möglichkeit ([↗ Kap. 1.2, Abb.: Didaktische Landkarte zum Lesen- und Schreibenlernen](#)).

Die organisatorische Öffnung wird unterstützt durch die Organisationsformen für den Unterricht ([↗ Teil I, Kap. 2](#)).

---

<sup>12</sup> Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika (2005): Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. Libelle Verlag.

## Das Vier-Säulen-Modell für den Deutschunterricht

Mit dem *Vier-Säulen-Modell*<sup>13</sup> legten Erika Brinkmann und Hans Brügelmann ein Organisationsmodell für den Unterricht im Fach Deutsch an der Grundschule vor, welches insbesondere im Prozess des Schriftspracherwerbs Orientierung gibt. Das Modell fand nachhaltig Einzug in den Deutschunterricht.

Die vier Säulen bilden die grundlegenden Inhaltsbereiche des Unterrichts ab: *Systematischer Umgang mit grundlegenden Elementen des Schriftspracherwerbs, Freie Lesezeiten/Vorlesen, Freies Schreiben* sowie *Aufbau des Orientierungswortschatzes*. Diese auf dem Konzept des Spracherfahrungsansatzes basierenden Inhaltsbereiche stehen gleichwertig nebeneinander und bedingen einander – sie werden von Anfang an im Unterricht auf vielfältige Weise miteinander vernetzt. Dabei werden Strategien und Arbeitstechniken immer im Zusammenhang mit den inhaltlichen Kompetenzen erworben.

Ein solcher Unterricht gelingt dann, wenn er eingebettet ist in ein gemeinsames Thema – insbesondere in Verbindung mit Projekten, gemeinsamen Erlebnissen sowie mit Erfahrungen mit (Kinder-) Büchern.

Charakteristisch für das Vier-Säulen-Modell ist die Verknüpfung von individuellen und gemeinsamen Phasen im Unterricht sowie von selbstkonstruktivem Lernen und Lernen mit Instruktion durch die Lehrkraft. Die Planung und Gestaltung des integrativen Deutschunterrichts mit diesen vier Inhaltsbereichen wird unterstützt durch die *Organisationsformen des Unterrichts*. ([↗ Teil I, Kap. 2](#))

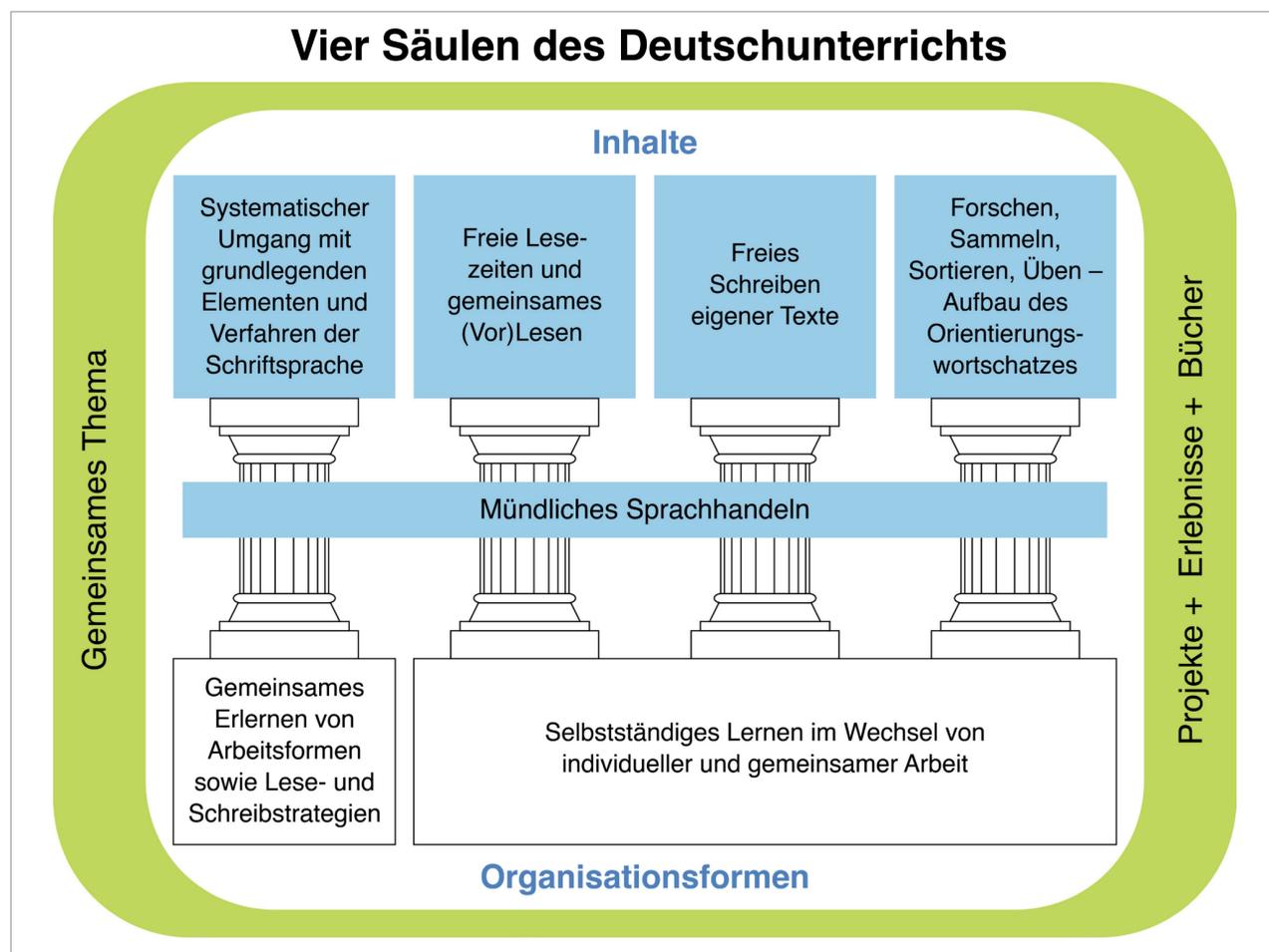


Abb.: Säulen der Unterrichtsgestaltung<sup>14</sup> (nach Weidner, 2019)

13 Modell-Grafik siehe: Brinkmann, Erika; Brügelmann, Hans: Vier Säulen des Lesen- und Schreibenlernens. verfügbar unter: <http://www.erika-brinkmann.de/daten/ppt/vier-saeulen-modell.pdf>, Stand vom: 18.01.2021.

14 nach Brinkmann, Erika: Vier Säulen zur Unterrichtsorganisation. verfügbar unter: [http://www.erika-brinkmann.de/daten/abc/brinkmann\\_vier\\_saeulen\\_modell.pdf](http://www.erika-brinkmann.de/daten/abc/brinkmann_vier_saeulen_modell.pdf), Stand vom: 18.01.2021.

Eine Säule des Unterrichts ist der grundlegende **systematische Umgang mit der Schriftsprache**. Hierzu zählen im Anfangsunterricht zum Beispiel der gut angeleitete Umgang mit der Anlauttabelle<sup>15</sup> als Werkzeug, das Gewinnen von Einsichten in die Struktur der Buchstabenschrift sowie die Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Die Begegnung mit Rechtschreibphänomenen und die damit verbundene Herausbildung eines Rechtschreibgespürs sowie die Entwicklung von Schreib- und Lesestrategien sind Aufgabe des gesamten Deutschunterrichts von Klasse 1 bis Klasse 4 und darüber hinaus. Auch das Erlernen von Strategien und Arbeitstechniken zum sinnvollen Üben und der Umgang mit Fehlern gehören zu diesem Inhaltsbereich.

Das **Lesen** wird mit dem zweiten Inhaltsbereich abgebildet. Beim **Vorlesen und Zuhören** in der Gruppe und beim **individuellen Lesen** bzw. Betrachten von selbst gewählten Büchern wird entdeckt, dass Schriftzeichen Bedeutung tragen, dass über Texte Informationen gewonnen werden und dass Texte bestimmte Bauformen haben. Es wird die Lust auf Bücher und auf das Lesen geweckt.

Gegenstand des dritten Inhaltsbereiches ist das freie **Schreiben eigener Texte** sowie die damit verbundenen Arbeitsphasen, Arbeitstechniken und Hilfsmittel. Ausgehend vom lautorientierten Verschriften erfolgt zunehmend das Nachdenken über Rechtschreibung und Schreibstrategien in Bezug auf den eigenen Text bzw. das eigene Schreiben. Verschiedene Verwendungsformen der Schrift werden erarbeitet und erprobt. Wichtige Texte werden überarbeitet und präsentiert. Es entsteht ein Zutrauen in das Schreiben eigener Texte.

Der vierte Inhaltsbereich steht für das Erarbeiten eines **Orientierungswortschatzes**. Die Schülerinnen und Schüler sammeln und erforschen „eigene“ und „wichtige“ Wörter, sie lernen anhand bestimmter Wörter unterschiedliche Rechtschreibmuster kennen. Sie üben und automatisieren die Schreibweise häufig gebrauchter Wörter. Es werden Wörter zu bestimmten Rechtschreibphänomenen gesammelt und Regelmäßigkeiten der Orthografie erforscht. So erfolgt der Aufbau und die Sicherung eines Orientierungs- bzw. Grundwortschatzes.

Von Anfang an ist die Verbindung von Lese- und Schreibprozessen bedeutsam in der Etablierung einer am Kind orientierten Lese- und Schreibkultur in der Klasse. Das Lesen miteinander und das Schreiben füreinander bieten insbesondere den Kindern in jahrgangsübergreifenden Klassen Lernimpulse sowie ausreichende Entfaltungsmöglichkeiten. Dabei ist das verbindende Element zwischen den Säulen und somit wesentliche Bedingung für die Gestaltung des integrativen Deutschunterrichts das **mündliche Sprachhandeln**: Eine gezielte mündliche Kommunikation, die angeleitet, geübt und reflektiert wird. Kommunikativ herausfordernde mündliche Situationen sind der Grundstein für das Schreiben von Texten – das Erzählen von Erlebnissen, Gedanken und Vorstellungen oder der Austausch über Gelesenes haben einen festen Platz im Unterrichtsgeschehen. Das Sprechen und Reflektieren der eigenen Schreibergebnisse fordert zum Sammeln, Forschen und Entdecken von Sprachphänomenen heraus. Ein Austausch darüber entwickelt bei den Kindern ein Gespür für Regelmäßigkeiten und Besonderheiten in der Sprache.

---

15 Beim Einsatz einer Anlauttabelle sollte eine geeignete Anzahl von Wörtern gewählt werden, die sich möglichst früh der konventionellen Orthografie annähern, um die Verfestigung fehlerhafter Schreibung zu vermeiden.

Unter diesen Voraussetzungen schafft der Schriftspracherwerb in seiner vielfältigen Verknüpfung von Lesen und Schreiben Möglichkeiten für individuelle Lernangebote. Insbesondere die Lernanfänger gewinnen so im eigenständigen Tun, Erforschen und Entdecken Lernfreude, ein positives Selbstkonzept und Spaß am gemeinsamen Lernen. Das ermöglicht einen gelingenden Start für alle Kinder in heterogenen Lerngruppen, einschließlich jahrgangsgemischter Klassen.

**Fazit:** *Das Vier-Säulen-Modell* für den Unterricht beinhaltet alle Aspekte eines integrativen Deutschunterrichts und entspricht damit vollumfänglich den Zielen und Inhalten im Sächsischen Lehrplan. Es gibt eine grundsätzliche Orientierung und eröffnet Möglichkeiten der Differenzierung, sowohl in individualisierten als auch in gemeinsamen Arbeitsphasen. Dabei werden Arbeitsergebnisse der Kinder für die Lernstandsdiagnostik herangezogen, individuelle Lernprozesse initiiert und zielführend begleitet. Damit das in der Gesamtheit gelingt, sind eine Öffnung und durchdachte Gestaltung des Unterrichts erforderlich, die der Vielfalt einer heterogenen bzw. jahrgangsübergreifenden Klassengemeinschaft gerecht werden. Die Öffnung des Unterrichts kann dabei über die *Organisationsformen für den Unterricht* gesteuert werden.

 [Teil I, Kap. 2](#)

## Didaktische Landkarte zum Lesen- und Schreibenlernen

Aufbauend auf den *Spracherfahrungsansatz* haben Brinkmann und Brügelmann die sogenannte *Didaktische Landkarte zum Lesen- und Schreibenlernen* entwickelt. Diese ist in erster Linie ein Orientierungsrahmen für Lehrkräfte zur Gestaltung von Aufgaben für den Anfangsunterricht, aber auch für Aufgaben über diesen hinaus. Die *Didaktische Landkarte* ist ein Modell, in dem mithilfe von acht gleichwertigen Lernfeldern die wesentlichen Aspekte der Schrift(sprache) bzw. grundlegende Formen des Umgangs mit ihr beschrieben werden. Über die jeweils zu diesen Lernfeldern gehörigen vorgeschlagenen Aktivitäten können die Schülerinnen und Schüler grundlegende Einsichten gewinnen, aber auch spezifische Kenntnisse erwerben und elementare Fertigkeiten festigen.



Abb.: Didaktische Landkarte zum Lesen- und Schreibenlernen<sup>16</sup>

„Die Lernfelder geben also keine Reihenfolge für konkrete Lernangebote vor. Sie helfen vielmehr, Kindern auf unterschiedlichem Entwicklungsstand Aufgaben zu stellen und ihnen verschiedene Zugänge zur Schrift zu erschließen. Alle Aspekte der Schrift sind von Anfang an wichtig und sie sind mit einem einmaligen Durchgang nicht „erledigt“. Nur gehen die Kinder später zunehmend anspruchsvoller mit ihnen um.“<sup>17</sup>

Mit der *Didaktischen Landkarte* soll auf produktivem Weg der Bogen zwischen Offenheit und Systematik im Anfangsunterricht und darüber hinaus geschlagen werden. Die Lehrkraft orientiert sich am Modell, indem sie zu den Lernfeldern differenzierte Aufgaben anbietet. Dabei geben die Lernfelder keine Reihenfolge vor. Gleichzeitig kann mithilfe dieser Lernfelder der Lern- bzw. Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler ermittelt und darauf aufbauend Fördermaßnahmen eingesetzt werden – sowohl zur Übung und Festigung als auch zur vertiefenden Erweiterung in den jeweiligen Lernfeldern.

Die *Didaktische Landkarte* gibt somit Sicherheit für eine gut strukturierte Vielfalt an Anschlussaufgaben. Ein Beispiel ist die Thematisierung eines sogenannten **Wochenbuchstabens**. Es geht dabei nicht mehr um die Einführung des Buchstabens, da der Umgang mit der Anlauttabelle

<sup>16</sup> Brinkmann, Erika; Brügelmann, Hans (2020): Offenheit mit Sicherheit. Ideen-Kiste 1. Verlag für pädagogische Medien, Kommentar zur „Ideenkiste“, S. 7, verfügbar unter: <http://www.erika-brinkmann.de/daten/publikation/kommentar-ideenkiste>, Stand vom: 18.01.2021.

<sup>17</sup> ebd., S. 6

vorausgesetzt wird. Es geht darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler im jahrgangsübergreifenden Unterricht sowohl mit dem Buchstaben an sich auseinandersetzen können, als auch darüber hinaus mit Wörtern und kleinen Texten zu diesem „Buchstaben der Woche“. Der Rahmen ist hier so angelegt, dass jeder Schüler und jede Schülerin, ausgehend vom individuellen Entwicklungsstand, Teilbereiche zu einem Buchstaben üben kann. Auch hier ist das Miteinander- und Voneinander-Lernen gewünscht. Durch den Einsatz einer Lerntheke können differenzierte Aufgaben zu einem Wochenbuchstaben bearbeitet werden (📄 [Teil I, Kap. 3.1](#)). Dafür, aber auch für den Einsatz in anderen methodischen Arrangements bieten mehrere Verlage Lernkarteien an, welche die Umsetzung der *didaktischen Landkarte* mit zahlreichen gewinnbringenden Aufgaben unterstützen können.



Abb.: „Ideenkiste 1“ mit Ideen-Karten und Kopiervorlagen<sup>18</sup>

### 1.3 Rechtschreibung entwickeln – Schreiben von Anfang an

Aus der Sicht eines Kindes kommt dieses in die Schule, um Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen. Vom „Schreibekönnen“ geht schon vor Schulbeginn eine große Faszination bei den meisten Schulanfängern aus. Die unmittelbare Erfahrungswelt der Kinder im Kindergarten- bzw. Vorschulalter bietet jede Menge Anregung dafür: Erlebnisse in bildgestützten Texten festhalten, zu Bildimpulsen Geschichten ausdenken oder eine begonnene Geschichte weitererzählen. Daraus ergeben sich Möglichkeiten, Kinder zum Schreiben zu motivieren und die Freude am Schreiben beizubehalten.

Das Verfassen eigener Texte spielt im Anfangsunterricht des Faches Deutsch von Beginn an eine bedeutende Rolle. Jedes Kind hat zu einer Geschichte, die zum Beispiel fortzusetzen ist, einen eigenen Zugang. Über vielfältige Lösungsstrategien kommen die Schülerinnen und Schüler zu Ergebnissen, die sich stark an ihren individuellen Lernvoraussetzungen orientieren.

<sup>18</sup> Brinkmann, Erika; Brügelmann, Hans (2020): Offenheit mit Sicherheit. Ideen-Kiste 1. Verlag für pädagogische Medien 2000.  
Foto: Weidner, Bianca (2020)

Eine Über- oder Unterforderung wird so weitgehend vermieden. Das Spektrum der Lösungen kann im Anfangsunterricht zum Beispiel von einem gemalten Bild, zu dem die Geschichte weitererzählt wird, bis zu einem Bild, welches mit einzelnen Wörtern „beschriftet“ wird, reichen. Im weiteren Verlauf können erste kleine Sätze entstehen. Das Leistungsspektrum geht sogar bis zum Schreiben eigener kleiner Geschichten.

Dabei kann von Schülerinnen bzw. Schülern, die noch keinen Zugang zur Schriftsprache gefunden haben, nicht erwartet werden, dass sie eine Geschichte schreiben. Ebenso wenig kann von einem kleinen „Geschichtenschreiber“ verlangt werden, dass er sich erst einmal nur an einem Buchstaben oder einem eng begrenzten Wortschatz aufhält. Die Lehrkraft hat die herausfordernde Aufgabe, Lernstände frühzeitig und fortwährend festzustellen, um individualisierte Lernangebote bereithalten zu können. Das erfordert neben der didaktischen insbesondere eine diagnostische Kompetenz der Lehrkraft.

In Anhängigkeit vom Lernstand des Einzelnen und der Nutzung der Anlauttabelle können die Kinder oft sehr schnell erste Wörter verschriften. Natürlich gelingt das in der Regel noch nicht fehlerfrei und muss als wichtiger Entwicklungsschritt auf dem Weg zur normgerechten Schreibung angesehen werden. Ausgehend von den individuellen lautorientierten Verschriftungen von Anfang an werden die Schülerinnen und Schüler über den handlungsorientierten Umgang mit Lauten, Buchstaben und Wörtern systematisch an das orthografisch korrekte Schreiben herangeführt.

Dieser Prozess wurde in wissenschaftlichen Darstellungen zum Schriftspracherwerb in verschiedenen Stufenmodellen<sup>19</sup> abgebildet. Bei Betrachtung solcher Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs bzw. der Rechtschreibentwicklung im Kindesalter wird klar: Schreiben und Richtigschreiben unterliegen einem Entwicklungsprozess, der in spezifischen Phasen abläuft, welche wiederum sowohl von den schnell Lernenden als auch von den langsamer Lernenden alle durchlaufen werden. Dieses „Durchlaufen“ der Phasen hängt ab vom individuellen Lernstand und vom individuellen Lerntempo. Dabei dominiert in jeder Phase meist eine Strategie deutlich.<sup>20</sup> (🔗 [Tabelle 1: Entwicklung des Schriftspracherwerbs in Phasen](#))

Im Anfangsunterricht ist das zunächst die **alphabetische Strategie** (phonetische Phase). Das Verschriften lautgetreuer Wörter mit der Anlauttabelle, das „Heraushören“ der einzelnen Laute und die damit verbundene Förderung der phonologischen Bewusstheit ist grundlegender Ausgangspunkt. (🔗 [Kap. 1.1 Förderung phonologischer Bewusstheit](#))

Dabei soll sich das Sprachgefühl konstruktiv und intuitiv vom Kind selbst ausgehend entwickeln. Eine ständige Instruktion zur Rechtschreibung wirkt wenig motivierend, kann zu Schreibhemmungen führen und somit dem entgegenstehen, was eigentlich das Ziel ist: „rechtschreibkompetente“ Schreiberinnen und Schreiber. Über die Wertschätzung der Gedanken und Ideen beim Schreiben eigener Texte, auch schon im Anfangsunterricht, erfahren die Schülerinnen und Schüler Erfolgserlebnisse und bleiben motiviert, ihr Können weiterzuentwickeln.

19 Kroner, Heike; Peschel, Christina: Stufenmodelle der Schriftsprachentwicklung in Beispielen. (Bildungsserver Berlin-Brandenburg: Reader ILeA1.) verfügbar unter: 🔗 [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/lernstandsanalyse/pdf\\_ilea1\\_reader/4\\_Stufenmodelle\\_der\\_Schriftsprachentwicklung.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/lernstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/4_Stufenmodelle_der_Schriftsprachentwicklung.pdf), Stand vom: 19.01.2021.

20 Leßman, Beate: Rechtschreibung im Haus des Lernens. In: Kruse, Norbert; Reichardt, Anke (Hrsg.) (2016): Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder? – Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Erich Schmidt Verlag, S. 22 f.

So wird zunehmend die **orthografische Strategie** (phonetisch-orthografische Phase) Bedeutung gewinnen. Denn über die alphabetische Phase hinaus müssen die Kinder von Anfang an lernen, dass unsere Schrift keine reine Lautschrift ist, sondern ein genormtes System mit verabredeten Schreibweisen. Viele Lehrkräfte sprechen in diesem Zusammenhang von der *Erwachsenenschrift oder Buchschrift*, um sie von der zuerst einmal erwünschten *Kinderschrift* wertungsfrei abzugrenzen. Motivierendes Ziel ist es dabei, die eigenen Texte in *Kinderschrift* mit Hilfe verschiedener Strategien und Hilfsmittel so zu überarbeiten, dass sie möglichst fehlerfrei und für andere damit leicht lesbar sind. Auf dem Weg dahin werden die lautgerecht geschriebenen Wörter überformt durch orthografische Muster und durch die Nutzung von orthografischen und morphematischen Strategien.

Dieser Prozess kann beim Schreiben eigener Texte unterstützt werden von der Lehrkraft durch institutionalisierte Überarbeitungsprozesse: Zunächst wird für den Entwurf kein Anspruch an orthografisch korrektes Schreiben formuliert, aber es erfolgt eine orthografische Überarbeitung mit individuellen Schwerpunkten. Dabei muss in dieser Phase nicht alles immer orthografisch korrekt sein. Besonders wichtige Texte werden zur besseren Lesbarkeit für andere überarbeitet, indem die Lehrkraft (oder fortgeschrittene Schülerinnen bzw. Schüler) zunächst die Kinderschrift kennzeichnet und anschließend das Kind die Schreibung mit Unterstützung und unter Anwendung orthografischer und morphematischer Strategien korrigiert. Am Ende müssen diese Texte dann vollständig korrekt sein. Ebenso sollten Texte vollständig korrekt sein, die für verschiedene Übungsformen (Lernwörterlisten bzw. Übungskartei, Abschreibheft, Schleichdiktate etc.) selbst geschrieben werden.

Eine weitere Möglichkeit für die Initiierung der Überarbeitung ergibt sich vom Kind ausgehend. Die Kinder machen im regelmäßigen schreiorientierten Unterricht individuelle Beobachtungen, stellen Vermutungen auf oder sind ungewiss über die Schreibung einzelner Wörter. Die daraus entstehenden individuellen Fragen sollten mit allen Schülerinnen und Schülern thematisiert und mit den Normen der allgemein gültigen Rechtschreibung überprüft werden. Das gelingt zum Beispiel in Form von sogenannten „Rechtschreibgesprächen“. Hier bietet insbesondere der jahrgangsübergreifende Unterricht mit dem breiten Spektrum an Alltagswissen und schulischem Vorwissen großes Potenzial. Schülerinnen und Schüler, deren Entwicklungsstand bereits so weit ist, dass sie die neuen Erkenntnisse an ihren inneren Regelkatalog anknüpfen können, werden schon bei der nächsten Gelegenheit diese in einem neuen Zusammenhang ausprobieren. Andere brauchen weitere Übungen, um die Stufen der Schreibentwicklung zu erklimmen.

Im jahrgangsübergreifenden Unterricht ist grundsätzlich zu beachten, dass die Phasen bzw. Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs und der Rechtschreibentwicklung nicht eindeutig einer Klassenstufe zugeordnet werden können. Im Anfangsunterricht der jahrgangsübergreifenden Klasse 1/2 umfasst das Leistungsspektrum bis zu drei solcher Phasen der Entwicklung. Für die Struktur eines jahrgangsübergreifenden Deutschunterrichts ergibt sich daraus die Notwendigkeit

- einer klaren Orientierung im Leistungsspektrum der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe,
- einer strukturierten Förderung in individualisierten Lernangeboten,
- der Reflexion von Lernergebnissen und individueller Vereinbarungen für die nächsten Schritte.

**Fazit:** Grundlegende Kenntnisse der Lehrkraft über die Entwicklung und die Diagnostik von Kompetenzen in den Bereichen Schreiben und Lesen sind unerlässlich für einen jahrgangsübergreifenden Anfangsunterricht Deutsch. ([↗ Tabelle 1: Entwicklung des Schriftspracherwerbs in Phasen](#) und [Tabelle 2: Fördermöglichkeiten in den Phasen des Schriftspracherwerbs](#))

Zum schreiborientierten Unterricht gehören das freie und lautorientierte Schreiben ebenso wie die zunehmende Anwendung orthografischer und morphematischer Strategien zur Überarbeitung eigener Schreibprodukte. Beide Bestandteile werden in angemessenem Verhältnis in konstruktiven Lernprozessen erworben und in instruktiven Sequenzen vermittelt.

Der Einsatz von kompetenzorientierten Lern- und Übungsaufgaben fördert den Entwicklungsprozess: Einerseits bieten diese Aufgaben mit all ihren Differenzierungsmöglichkeiten jedem Kind genügend Entwicklungspotential und andererseits kann die Lehrkraft durch den Einsatz kompetenzorientierter Aufgaben in geöffneten Unterrichtsformaten Freiräume für die gezielte Unterstützung und Beobachtung gewinnen. ([↗ Teil I, Kap. 3.3 Aufgabenformate, Anforderungsbereiche, Operatoren](#))

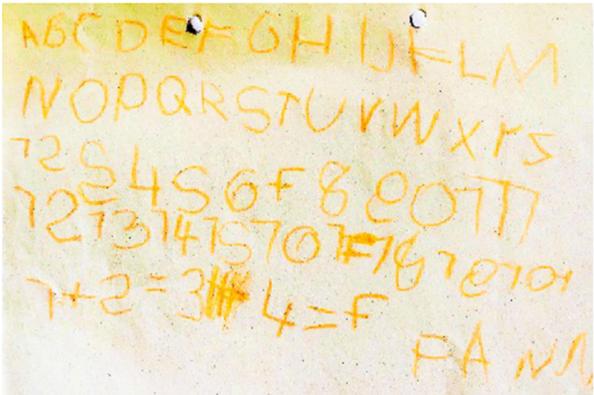
## Entwicklung des Schriftspracherwerbs in Phasen<sup>21</sup>

Phase		Fähigkeiten und Einsichten	Lesen	Schreiben
<b>1. Phase</b>	<b>Vorkommunikative Aktivitäten</b> (von ca. 2 Jahren an)	Nachahmung von Verhaltensweisen; erste Versuche Spuren auf Papier zu bringen; ohne kommunikativen Charakter	„Als-ob-Lesen“ intensive Bildbetrachtung	„Als-ob-Schreiben“ Kritzeln durch Bewegung von Materialien auf Papier oder anderen Flächen; absichtsvolles Hervorbringen dauerhafter Spuren
<b>2. Phase</b>	<b>Vorphonetisches Stadium</b> (von ca. 3/4/5 Jahren an)	Entdeckung kommunikativer Möglichkeiten des Schreibens	Erraten von Wörtern auf Grund visueller Elemente von Buchstaben; Erkennen von Firmenlogos	kleine Kritzelnbriefe; erste Buchstabenformen tauchen auf; Malen von Buchstabenreihen und des eigenen Namens
<b>3. Phase</b>	<b>Halbphonetisches Stadium</b> (von ca. 4/5/6 Jahren an)	beginnende Zuordnung von Phonem und Graphem; Kenntnis einiger Buchstaben bzw. Laute	Benennen von Lautelementen; häufige Orientierung am Anfangsbuchstaben in Abhängigkeit vom Kontext	erste Schreibversuche; bisher zufällig benutzte Buchstaben werden in ihrer Funktion erprobt; Buchstaben geben die Laute eines Wortes wieder; besonders prägnante Laute werden abgebildet
<b>4. Phase</b>	<b>Phonetische Phase</b> (von ca. 5 – 7 Jahren an)	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	buchstabenweises Erlesen; Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen; gelegentlich ohne Sinnverständnis	Verfeinerung der Fähigkeit zur Abbildung der Lautstrukturen von Wörtern; Rechtschreibmuster spielen keine Rolle
<b>5. Phase</b>	<b>Phonetisch-orthografische Phase</b> (von ca. 6 – 7 Jahren an)	Verwendung erster orthografischer Muster	fortgeschrittenes Lesen; Verwendung größerer Einheiten (z. B. mehrgliedrige Schriftzeichen, Silben, Endungen)	Loslösung von der Lautsprache; Aneignung von Rechtschreibmustern und Wortbildungsregeln; gelegentlich auch falsche Generalisierungen
<b>6. Phase</b>	<b>Orthografische Phase</b> (von ca. 8 – 9 Jahren an)	Übergang zur entwickelten Rechtschreibentwicklung	Automatisierung; Konzentration auf den Inhalt eines Textes (sinnerfassendes Lesen)	Entfaltung orthografischer Kenntnisse; Beachtung morphematischer Strukturen eines Wortes; Nutzung von Wortverwandtschaften

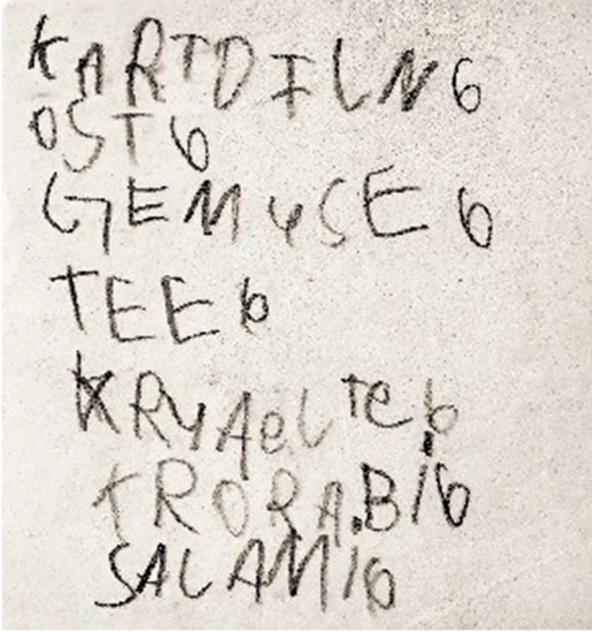
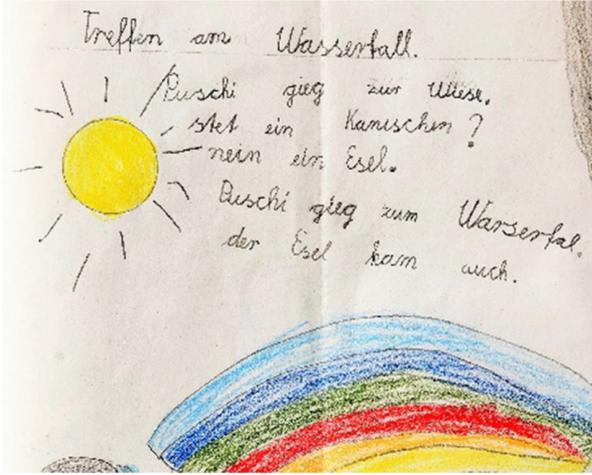
Tabelle 1: Phasen des Schriftspracherwerbs (Weidner, 2019)

21 Die Übersicht wurde erstellt von Bianca Weidner auf Basis der Stufenmodell-Darstellungen des LISUM Brandenburg (2004), von Gudrun Spitta (1988) sowie von Renate Valtin (1997), zusammengefasst in: Kroner, Heike; Peschel, Christina: Stufenmodelle der Schriftsprachentwicklung in Beispielen. (Bildungsserver Berlin-Brandenburg: Reader ILeA1.) verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/lernstandsanalyse/pdf\\_ilea1\\_reader/4\\_Stufenmodelle\\_der\\_Schriftsprachentwicklung.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/lernstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/4_Stufenmodelle_der_Schriftsprachentwicklung.pdf), Stand vom: 19.01.2021.

## Fördermöglichkeiten in den Phasen des Schriftspracherwerbs<sup>22</sup>

Phase	Beispiel	dominierende Strategie	Beobachtungshilfen	Fördermöglichkeiten
<b>1. Phase</b> <b>Vor-kommunikative Aktivitäten</b> (von ca. 2 Jahren an)		<b>Präliteralsymbolische Strategie</b> Vorbedingung für das Lesen- und Schreibenlernen	/	/
<b>2. Phase</b> <b>Vorphonetisches Stadium</b> (von ca. 3/4/5 Jahren an)		<b>Logographische Strategie</b> Orientierung an charakteristischen Details von Wörtern	/	/
<b>3. Phase</b> <b>Halb-phonetisches Stadium</b> (von ca. 4/5/6 Jahren an)		Übergang in die <b>Alphabetische Strategie</b> Einsicht, dass Buchstaben die Laute eines Wortes abbilden; Skelettschreibung	<b>fr – freut</b>  <b>sic – sich</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>█ deutliches normgerechtes Sprechen der Wörter üben</li> <li>█ Durchlautieren</li> <li>█ regelmäßiges (tägliches) Verschriften lautgetreuer Wörter</li> </ul> Grundlegend sind <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Entwicklung und Training der <b>phonologischen Bewusstheit</b></li> <li>➔ Nutzung einer <b>Anlauttabelle</b> von Anfang an als Hilfsmittel zur Verschriftung wahrgenommener Laute</li> </ul>

<sup>22</sup> Die Übersicht wurde erstellt von Bianca Weidner auf Basis der Stufenmodell-Darstellungen des LISUM Brandenburg (2004), von Gudrun Spitta (1988) sowie von Renate Valtin (1997), zusammengefasst in: Kroner, Heike; Peschel, Christina: Stufenmodelle der Schriftsprachentwicklung in Beispielen. (Bildungsserver Berlin-Brandenburg: Reader ILeA1.), verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/learnstandsanalyse/pdf\\_ilea1\\_reader/4\\_Stufenmodelle\\_der\\_Schriftsprachentwicklung.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/learnstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/4_Stufenmodelle_der_Schriftsprachentwicklung.pdf), Stand vom: 19.01.2021. Fotos: Weidner, Bianca (2019)

Phase	Beispiel	dominierende Strategie	Beobachtungshilfen	Fördermöglichkeiten
<b>4. Phase</b> <b>Phonetische Phase</b> (von ca. 5 – 7 Jahren an)	 <p>Kartoffeln Obst Gemüse Tee Krümeltee Kohlrabi Salami</p>	<b>Alphabetische Strategie</b> zunehmende Abbildung der gesamten Lautfolge eines Wortes; orientiert an der Lautung der Umgangssprache	<b>Lama</b> <b>Salami</b> <b>Regen</b> <b>Tomate</b> <b>Esel</b> <b>Igel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  Reimwörter finden (Haus – Maus)</li> <li>  Wörter mit einem Buchstaben mehr oder weniger (Schlaf – Schaf)</li> <li>  Wortendungen untersuchen (Mutter-Oma)</li> <li>  Anagramme (Amsel – Selma)</li> <li>  Silbenbausteine zusammensetzen und dabei Wörter finden</li> <li>  Kreuzworträtsel</li> <li>  Wörter in Wörtern finden</li> </ul> Grundlegend sind → Entwicklung und Training der <b>phonologischen Bewusstheit</b> → Nutzung einer <b>Anlauttabelle</b> von Anfang an als Hilfsmittel zur Verschriftung wahrgenommener Laute
<b>5. Phase</b> <b>Phonetisch-orthografische Phase</b> (von ca. 6 – 7 Jahren an)		<b>Orthografische Strategie</b> einfache Laut-Buchstaben-Zuordnung unter Beachtung orthografischer Prinzipien und Regeln; erste Merkelemente und Regelemente; Instruktion nötig	<b>Schnee</b> <b>Strom</b> <b>Eimer</b> <b>Hexe</b> <b>Wiese</b> <b>Fohlen</b> <b>Wasserfall</b> <b>Sonne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  Regeln kennen lernen</li> <li>  Vokalqualitäten unterscheiden (Esel – Ente)</li> <li>  Stammschreibung in Wortfamilien als Schreibhilfe nutzen</li> <li>  Häufigkeitswörter – Funktionswortschatz aufbauen</li> <li>  Aufbau eines Orientierungswortschatzes ausgehend vom individuellen Wortschatz des Kindes</li> </ul> → Durchführung von <b>Rechtschreibgesprächen</b>

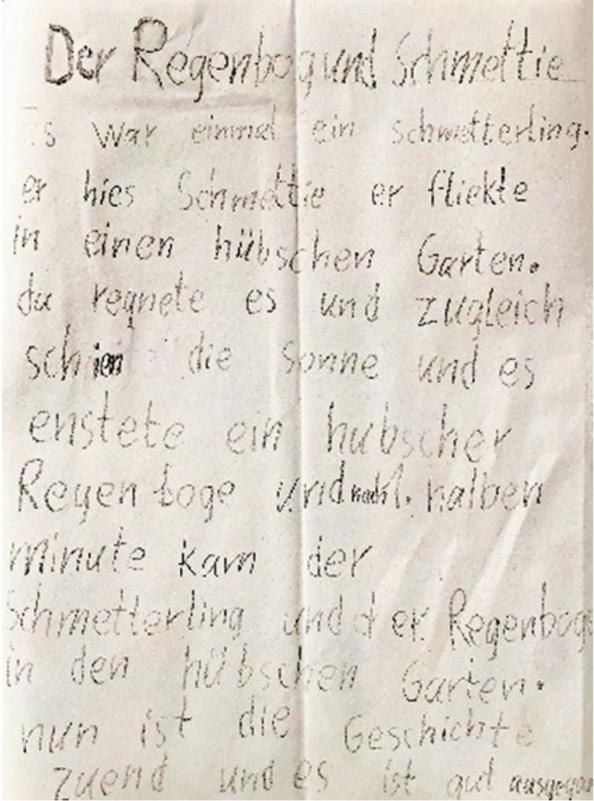
Phase	Beispiel	dominierende Strategie	Beobachtungshilfen	Fördermöglichkeiten
6. Phase	<p><b>Orthografische Phase</b> (von ca. 8 – 9 Jahren an)</p> 	<p><b>Morphematische Strategie</b> Automatisierung und Festigung des Erreichten; Zerlegung komplexer Wörter in Wortteile – Anwendung übergreifender Strategien</p>	<p><b>Klassenrat</b> <b>Fahrrad</b> <b>Weg</b> <b>Mäuse</b> <b>Gläser</b> <b>Schiffahrt</b> <b>Kinderroller</b> <b>Bank</b> <b>Lied</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Stammverwandtschaften erkunden</li> <li>■ am Wortfeld oder an der Wortfamilie forschen</li> <li>■ Rechtschreibphänomene auf die Spur kommen</li> <li>■ Unterscheidung Sprechsilbe und Schreibsilbe vornehmen (Trennungsregeln)</li> </ul> <p>→ Einsatz von <b>Sprachforscheraufgaben</b></p> <p>Aufbau eines Modellwortschatzes, an dem sich die Kinder bei der Schreibung unbekannter Wörter orientieren können.</p>

Tabelle 2: Fördermöglichkeiten in den Phasen des Schriftspracherwerbs (Weidner, 2019)

## 2 Themen finden und Unterricht planen

### 2.1 Lernziele und Lerninhalte

#### Bildungsstandards – Kompetenzbereiche und sächsischer Lehrplan

In den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich sind für die Zeit bis zum Übergang in die Sekundarstufe Kompetenzen mit Teilbereichen bzw. Teilkompetenzen formuliert. Diese gilt es, vom Schuleintritt an zu aktivieren und weiterzuentwickeln. Die Schülerinnen und Schüler erweitern und vertiefen in der Grundschule kontinuierlich ihre Sprachhandlungskompetenz. Diese wird untersetzt mit den prozessbezogenen Kompetenzbereichen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen“ und mit den domänenspezifischen Kompetenzbereichen „Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ als Teilbereiche der Sprachhandlungskompetenz.

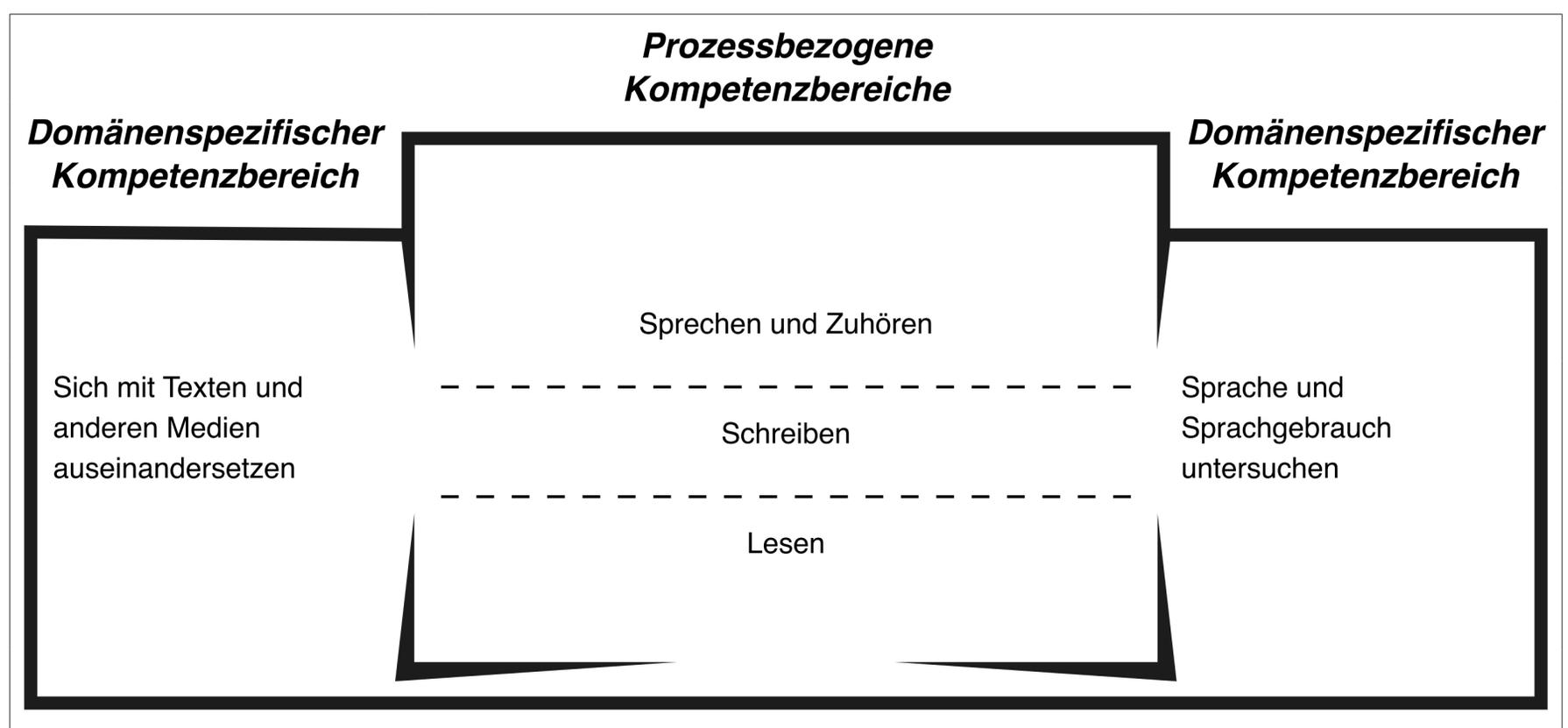


Abb.: Kompetenzmodell für den Deutschunterricht<sup>23</sup>

Alle Kompetenzbereiche sind im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts aufeinander bezogen, in komplexer Weise miteinander verzahnt und sollen in lebensnahen sprachlichen Handlungssituationen über bedeutsame Inhalte im Unterricht miteinander verknüpft werden. Methoden, Arbeitstechniken und Strategien werden abgebildet in den Konkretisierungen der einzelnen Kernbereiche. Sie spielen eine zentrale Rolle für den gesamten Deutschunterricht und werden in allen Teilbereichen der Sprachhandlungskompetenz entwickelt, vermittelt und geübt. Ziel ist es, geschriebene und gesprochene Sprache situationsangemessen, sachgemäß, partnerbezogen und zielgerichtet zu gebrauchen.

<sup>23</sup> Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022, S. 8, verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf), Stand vom 22.11.2022.

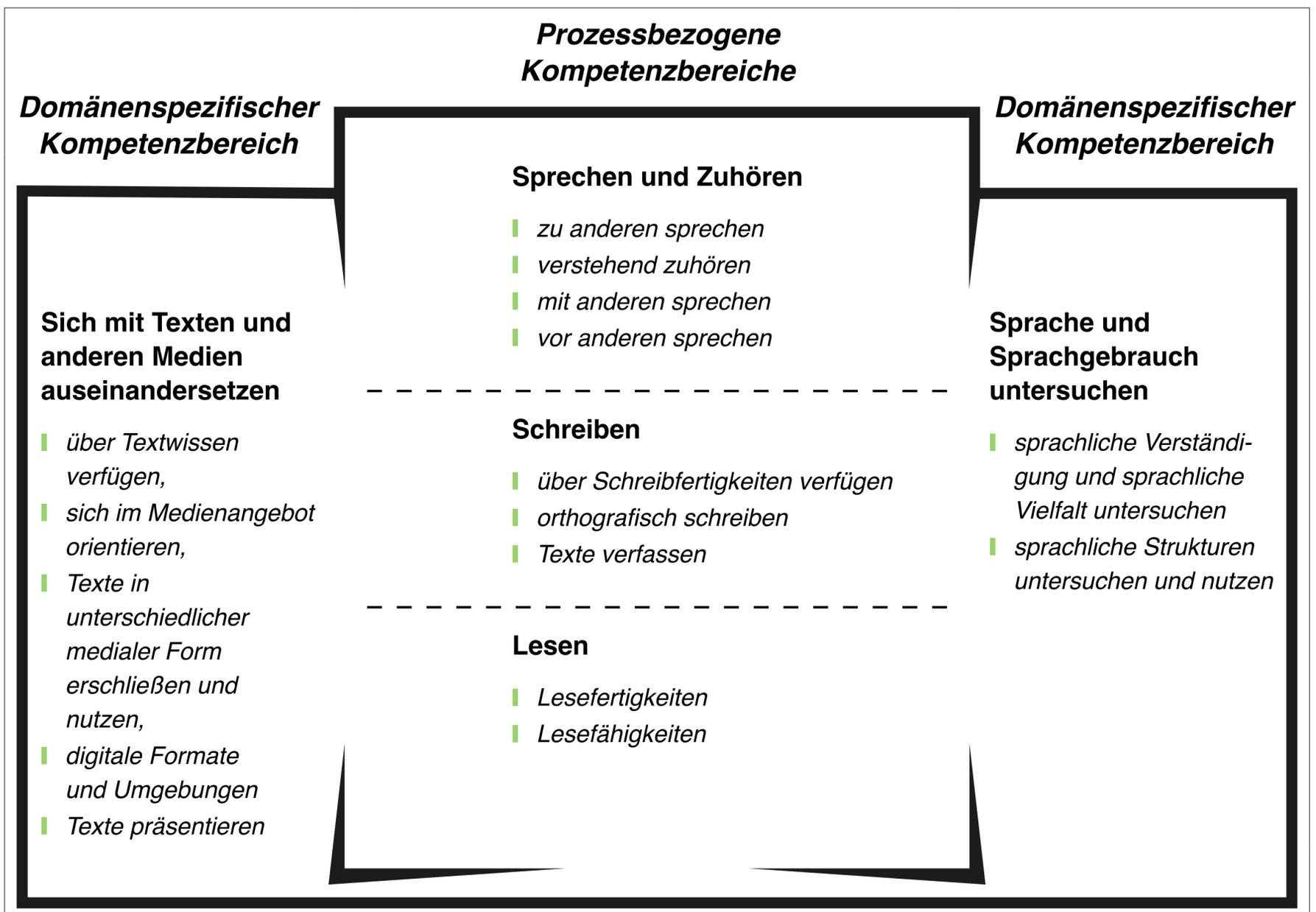


Abb.: Kompetenzbereiche und Kernbereiche nach Bildungsstandards (2022)

Dabei knüpfen die Kompetenzbereiche und die zugehörigen Kernbereiche an die Tradition bisheriger Bildungsstandards<sup>24</sup> an und wurden weiterentwickelt.

Zudem werden in die Planung und Gestaltung des Unterrichts fünf Grundprinzipien des sprachlichen Handelns<sup>25</sup> einbezogen:

- **Kompetenzentwicklung:**  
Kinder haben bereits Vorkenntnisse und benötigen individuelle Lernchancen, um sich umfassend weiterzuentwickeln.
- **Situationsbezug**  
Sprachliches Handeln der Kinder benötigt vielfältige, sinnstiftende, herausfordernde und authentische Situationen.
- **Sozialbezug**  
Grundlegend für die Entwicklung sprachlichen Handelns ist die freudvolle, anregende Interaktion der Kinder. Das Miteinander- und Voneinander-Lernen ist eine wesentliche Gelingensbedingung für die eigenaktive Weiterentwicklung der bzw. des Einzelnen.

24 Dem sächsischen Lehrplan liegen die Bildungsstandards von 2004 zu Grunde. Siehe: KMK (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4), Wolters Kluwer Deutschland GmbH, München 2005, S. 7, verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf), Stand vom: 11.01.2021.

25 Vgl. Bartnitzky, Horst (2020): Inklusive Didaktik – Haben wir längst! In: GS aktuell SPEZIAL, Beilage zu Heft 149, Februar 2020, S. 11-17, verfügbar unter: <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2020/02/GSa-Spezial-ESP-149-Web-Einzelseiten-interaktiv.pdf>, Stand vom: 11.01.2020.

- Bedeutsamkeit der Inhalte

Scheinbar objektive Inhalte müssen für die Kinder subjektiv bedeutsam werden, um mit und an ihnen lernen zu können.

- Sprachbewusstheit

Kinder lernen über Sprache und Sprachgebrauch bewusst nachzudenken und zu reflektieren. Durch handlungsorientierte spielerische Ansätze werden diese Prozesse im Grundschulunterricht kindgerecht angeregt.

Aufgabe der Lehrkraft ist es, die Vernetzung und Durchdringung der Lernbereiche des Lehrplans unter Berücksichtigung der fünf Grundprinzipien zu arrangieren. Wenn also zum Beispiel Kinder ein Buch gelesen haben, möchten sie sich vielleicht über das Gelesene mit Mitschülern austauschen. Wenn Kinder eine Geschichte schreiben, ist es wichtig, diese noch einmal zu überarbeiten und dabei mit Mitschülern über das Geschriebene ins Gespräch zu kommen.

Für die Planung von Unterrichtseinheiten im jahrgangsübergreifenden Unterricht kann grundsätzlich die schematische Darstellung der Sprachhandlungskompetenz mit ihren Teilbereichen genutzt werden. Damit steht ein strukturiertes Instrument für die Planung des integrativen Deutschunterrichts für eine größere Unterrichtseinheit (zu einem bestimmten einem Thema) zur Verfügung.

So können, wie nachfolgend beispielhaft dargestellt, wesentliche Lernziele des Lehrplans der Klassenstufe 1/2 den Teilbereichen der Sprachhandlungskompetenz zugeordnet werden.

## Prozessbezogene Kompetenzbereiche

### Domänenspezifischer Kompetenzbereich

#### **Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen**

- Einblick gewinnen in die Bedeutung von Lesen und Schreiben
- Einblick gewinnen in Texte unterschiedlicher Art
- Einblick gewinnen in die Vielfalt der Lesekultur
- Anwenden von Präsentationsformen

#### **Sprechen und Zuhören**

- Einblick gewinnen in alltägliches Erzählen
- Einblick gewinnen in Formen des Miteinandersprechens
- Kennen von Aspekten aktiven Zuhörens
- Kennen von Gesprächsregeln
- Kennen von Ausdrucksmitteln

---

#### **Schreiben**

- Einblick gewinnen in die Bedeutung von Lesen und Schreiben
- Einblick gewinnen in das Gestalten schriftlicher Arbeiten
- Einblick gewinnen in das Planen von Texten
- Einblick gewinnen in elementare Bedienhandlungen eines PC
- Kennen von Gebrauchsformen
- Kennen von Möglichkeiten, Texte zu schreiben
- Kennen von Gebrauchsformen: Einladung, Glückwunsch, Brief
- Kennen rechtschriftlicher Regelmäßigkeiten
- Kennen von Möglichkeiten zum Überarbeiten von Texten
- Kennen formaler Mittel zur Gestaltung schriftlicher Arbeiten
- Kennen von Rechtschreibstrategien
- Kennen von Verfahren zum Untersuchen von Sprache
- Beherrschen des Orientierungswortschatzes
- Anwenden einer Druckschrift als Erstschrift
- Anwenden der Schulausgangsschrift

---

#### **Lesen**

- Kennen von Verfahren zum sinnverstehenden Lesen von Wörtern, Sätzen und Texten
- Beherrschen der Lesetechnik

### Domänenspezifischer Kompetenzbereich

#### **Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**

- Einblick gewinnen in den Umgang mit dem Rechtschreibwörterbuch
- Kennen von Wortarten (Verb, Substantiv, Artikel)
- Kennen einer Form der Wortbildung: zusammengesetzte Substantive
- Kennen von Formen der Wortschatzerweiterung
- Kennen von Satzbau und -funktion
- Kennen grammatischer Bezeichnungen
- Beherrschen des Aufbaus der Schriftsprache auf der Laut- und Buchstabenebene, Wortebene, Satzebene
- Beherrschen des Alphabets

Quellen: KMK (2022): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich; Lehrplan Grundschule Deutsch. 2019

Abb. Planungsraster integrativer Deutschunterricht Klasse 1/2 (nach Weidner 2019, angepasst 2023), [📄 Teil III, Deutschunterricht, Planungsraster für den integrativen Deutschunterricht](#)

Dabei werden die Ziele und Inhalte des Lernbereiches *Richtig Schreiben* über die Lernziele des Lernbereichs in den Kompetenzbereich *Schreiben* integriert. Richtigschreiben wird somit zu einem wesentlichen funktionalen Element des Kompetenzbereiches *Schreiben*. Leitender Gedanke dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler von Beginn an in ihren individuellen Texten erste rechtschriftliche Phänomene und Regelmäßigkeiten entdecken (siehe 1.3 Rechtschreibung entwickeln – Schreiben von Anfang an). Der beim Schreiben der Texte entstehende Wortschatz ist Ausgangspunkt für die Rechtschreibarbeit in der Gruppe oder für individuelle Übungsschwerpunkte.

Für den jahrgangsübergreifenden Unterricht eröffnet diese Zugangsweise – Zuordnung von Lernzielen zu den Kompetenzbereichen – ein großes Übungsfeld, in dem sich alle Schülerinnen und Schüler zu einem Thema auf unterschiedlichen Niveaustufen Lerninhalte aneignen. Das geschieht in Übungsschleifen nach eigenem Ermessen oder auch durch gezielte Zuordnung. Dabei ist es unerheblich, welcher Klassenstufe das Kind eigentlich zuzuordnen ist, im Zentrum steht viel mehr die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler mit dem aktuellen Entwicklungsstand und den individuellen Möglichkeiten.

## Lernziele und Lerninhalte

Kernstück der in diesem Material vorgestellten Unterrichtseinheiten ist das Schreiben eigener Texte – dieser Prozess wird damit zum Lerngegenstand. Ausgangspunkt dafür sind grundsätzlich Lernziele für die Klassenstufen 1/2 des Lehrplans. Dazu gehören zum Beispiel *das allgemeine fachliche Ziel* „Sie entwickeln eigene Schreibideen und können Texte nachvollziehbar aufschreiben.“ sowie ausgewählte Lernziele im Lernbereich *Für sich und andere schreiben*<sup>26</sup>:

<p><b>Kennen von Möglichkeiten, Texte zu schreiben</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- sich in freien und gebundenen Schreibsituationen äußern</li><li>- Erlebtes, Erdachtes, Gehörtes, Beobachtetes nachvollziehbar aufschreiben</li><li>- Wortschatz dem Sinn entsprechend verwenden</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Entwickeln von Schreibfreude und -motivation</li><li>Gestalten einer schreibfördernden Lernumgebung</li><li>Verwendung des Computers oder mobiler digitaler Endgeräte<ul style="list-style-type: none"><li>→ LB Schriftspracherwerb</li><li>⇒ informatische Vorbildung</li></ul></li><li>freies Schreiben, Schreiben nach Vorgaben<ul style="list-style-type: none"><li>→ SU, Kl. 1/2, LB 3</li><li>→ LB Sprechen und Zuhören</li></ul></li><li>Wortfeldarbeit<ul style="list-style-type: none"><li>→ LB Sprache untersuchen</li></ul></li></ul>
--	--

Mit Blick auf die Kompetenzorientierung lässt sich das Ziel aus dem Lernbereich zunächst aufschlüsseln: Es geht um Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es den Kindern ermöglichen, eigene Gedanken und Vorstellungen beim Schreiben eines Textes festzuhalten.

Für die jahrgangsübergreifende Klassengemeinschaft bedarf es nun der genauen Untersetzung mit den zu entwickelnden Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne des angestrebten Lernziels. Hierbei muss der individuelle Stand an Vorwissen und Lernvoraussetzungen einbezogen werden. Leitfragen sollten deshalb dabei sein:

- Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten braucht die Schülerin bzw. der Schüler, um Erdachtes als Text aufschreiben zu können?
- Über welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt die Schülerin bzw. der Schüler bereits und wie gut kann sie bzw. er mit diesen umgehen?

Aus der Beantwortung dieser Fragen ergibt sich die Notwendigkeit, im jahrgangsübergreifenden Unterricht das Lernziel durch differenzierte Teilziele zu untersetzen. Es bietet sich also an, über eine Differenzierung im Sinne einer Spannbreite von „Minimalzielen“ bis „Maximalzielen“ nachzudenken.

Aus dieser Überlegung heraus lassen sich Teilziele („Minimalziele“ und „Maximalziele“) für den Lerngegenstand in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe abstecken, die im Sinne der Progression im Laufe von zwei oder mehr Schuljahren durch Lernziele des Lehrplans abgebildet werden. Dieses Vorgehen darf jedoch nicht dazu verleiten, für jede Klassenstufe der jahr-

<sup>26</sup> Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): Sächsischer Lehrplan Grundschule Deutsch 2019, S. 10.

gangsgemischten Klasse ein eigenes Ziel zu formulieren. Viel wichtiger ist es, sich noch einmal bewusst zu machen, dass von einer heterogenen Lerngruppe ausgegangen wird.<sup>27</sup>

Somit können zum Beispiel folgende (Teil-)Lernziele für den Lerngegenstand Schreiben eines eigenen Textes auf der Grundlage des Lehrplans formuliert werden:

## Jahrgangsmischung Klassenstufen 1 und 2

### Lerngegenstand: Schreiben eines Textes

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eigene Schreibideen und können Texte nachvollziehbar aufschreiben.

#### Teilziele (Beispiele)

- Sie wenden eine Druckschrift als Erstschrift an und schreiben eigene kleine Texte für andere lesbar auf. (LB Schriftspracherwerb)  
Sie wenden die Schulausgangsschrift beim Schreiben von Wörtern, Sätzen und Texten an. (LB Schriftspracherwerb)
- Sie nutzen eine Anlauttabelle zum Verschriften von eigenen Wörtern. (LB Schriftspracherwerb)  
Sie nutzen das „Faltbuch“ als eine Form der Ideensammlung für das Schreiben eigener Texte. (LB Für sich und andere schreiben)
- Sie schreiben Erdachtes nach Vorgaben nachvollziehbar auf. (LB Für sich und andere schreiben)  
Sie schreiben Erdachtes nachvollziehbar auf. (LB Für sich und andere schreiben)
- ...

Für den Fall, dass sich die Jahrgangsmischung über die ersten drei oder vier Schuljahre erstreckt, müssen die einzelnen Kompetenzbereiche unter Beachtung der Lernzielebenen erweitert werden. Diese Überlegungen gelten auch, wenn der jahrgangsübergreifende Unterricht für die Klasse 3/4 geplant wird. Dabei lassen sich für den Deutschunterricht gleiche fachliche Inhalte im Lehrplan in allen Klassenstufen auf unterschiedlichen Progressionsebenen finden und parallelisieren. Das ermöglicht es der Lehrkraft, vergleichbare gemeinsame Inhalte in den Kompetenzbereichen für die jahrgangsübergreifende Klassengemeinschaft festzulegen. Vorschläge für mögliche Parallelisierungen stehen im Anhang zur Verfügung ([📄 Teil III, Deutschunterricht, Parallelisierung Fachinhalte Lehrplan Klst. 3 und 4](#)).

Das oben gezeigte Beispiel ist eine Variante der differenzierenden Zielsetzung für den jahrgangsübergreifenden Unterricht. Darüber hinaus werden aber, ausgehend vom Lernziel, unter Einbeziehung der individuellen Lernvoraussetzungen **weitere Teilschritte** notwendig, die dem Kind einen individuellen Lernweg sowohl vorgeben als auch ermöglichen.

Die Umsetzung dessen wiederum gelingt durch differenzierte Aufgabenstellungen, sodass alle Schülerinnen und Schüler am gleichen Lernziel arbeiten können. Notwendig und hilfreich ist dabei eine frühzeitig und regelmäßig eingesetzte **Leistungsdifferenzierung** über Aufgaben

27 Vgl. Heißler, J.; Hiebl, P. (2016): Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung. Carl Link Verlag.

zum Lerngegenstand mit unterschiedlichen, transparenten Anforderungsniveaus. Diese Differenzierung kann die Kinder anspornen und ihnen zunehmend ein Gefühl dafür vermitteln, eigene Leistungsstände einzuschätzen. Erfahrungen zeigen, dass in der Regel drei Stufen ausreichend sind, um dem Lern- und Leistungsstand der gesamten Lerngruppe zu entsprechen: *Mindestanforderung*, *Grundanforderung* und *Maximalanforderung*. Die Grundanforderung entspricht einem Lehrplanziel. Dabei gibt es Kinder, die mit Blick auf das Lernziel zunächst kleinere Lernschritte brauchen – diese können über **Vereinfachungen und Hilfen** in den Mindestanforderungen abgebildet werden. Kinder, deren Lernstand es ermöglicht, über die Grundanforderungen hinauszugehen, werden durch **Erweiterungen und Vertiefungen** in den Maximalanforderungen gefördert ([↗ Teil I, Kap. 3.3](#)).

## 2.2 Planung der Inhalte für ein Schuljahr

Die Planung von Unterrichtseinheiten für das Schuljahr in einer jahrgangsübergreifenden Klasse erfordert das Beachten von zwei grundlegenden Aspekten:

- das Auswählen gemeinsamer Themen und
- die Parallelisierung der Lerninhalte von zwei (oder mehr) Klassenstufen.

### Wahl der gemeinsamen Themen

Die Notwendigkeit der Auswahl **gemeinsamer Themen** für alle Kinder der jahrgangsübergreifenden Klasse ergibt sich aus der Tatsache des gemeinsamen Unterrichts und des angestrebten Voneinander- und Miteinander-Lernens im Unterricht. Weil die Kulturtechniken Lesen und Schreiben essentiell sind, ist es darüber hinaus besonders wichtig, das Erwerben dieser Kompetenzen an **motivierende Themen** im Unterricht anzubinden.

Motivierende Themen ergeben sich aus den Erfahrungen, Interessen und Bedürfnissen der Lerngruppe. Ermöglicht wird eine solche Themenwahl dadurch, dass der Lehrplan für das Fach Deutsch bezüglich der Unterrichtsthemen offen ist und gleichzeitig verbindliche fachliche Ziele vorgibt. Die Themenwahl liegt also in der freien Entscheidung der Lehrkraft.

Dafür bietet das Leben in der Schule und das außerschulische Erleben eine Vielzahl von Themen als Grundlage für den gemeinsamen Unterricht. Darüber hinaus ergänzen verschiedene literarische Vorlagen wie Bilder- und Kinderbücher mit Geschichten, Gedichten und Bildern sowie altersangemessene Sachbücher und -zeitschriften das Repertoire der Themenauswahl.

Grundsätzlich sollen die auszuwählenden Themen die Kinder über kreative Methoden zum sprachlichen Handeln anregen. Dabei können sie durchaus ungewöhnlich, faszinierend, fantasievoll und für die Kinder emotional berührend sein. Sie ermöglichen Kindern den Raum, eigene Sichtweisen auf ihre Welt einzunehmen. Das Hineintauchen in diese Wirklichkeit und die Übernahme von Perspektiven lassen die Kinder das Leben ausprobieren. Auch deshalb sollten Themenwünsche der Kinder in der Planung Berücksichtigung finden.

Ein solches Thema kann durch ein Buch vorgegeben werden. Der **Einsatz von Kinder- bzw. Bilderbüchern**<sup>28</sup> hat einen besonderen Stellenwert und ist aus dem Unterricht der Grundschule nicht mehr wegzudenken. Insbesondere Bilderbücher sind dann wichtig, wenn Kinder noch nicht lesen können. Über Bilder können sie sich zum Inhalt vergewissern und in der Geschichte zurückschauen. Das Vorlesen und das Erzählen einer Geschichte durch die Lehrkraft lässt die Kinder in eine fiktive Welt eintauchen. In ihrer Fantasie entstehen eigene Bilder und Vorstellungen. Die Entwicklung eigener Sichtweisen, das Einbringen persönlicher Erfahrungen und die Bildung von Empathie spielen im Umgang mit Bilderbüchern eine große Rolle. Die Gespräche über Gelesenes, Gehörtes, Betrachtetes und Erfahrenes tragen zum literarischen Lernen<sup>29</sup> bereits in der Grundschule bei. Vor allem das eigene Erzählen bereitet durch die Förderung von Sprache, Sprechen und Sprachverständnis intensiv die Lesefähigkeit vor. Die Mündlichkeit ist dabei ein grundlegender Ausgangspunkt für die Entwicklung der Schriftlichkeit. Antizipieren, das Aktivieren von erfahrungsbezogenem Vorwissen, Anregungen zur Perspektivenübernahme, Reflexion des Figurenverhaltens und erste Interpretationen lassen schon die jüngsten Schulkinder intensiv in Geschichten eintauchen. Schülerinnen und Schüler aller Altersgruppen in der Grundschule brauchen Geschichten. Sie sind der Raum, in dem sie ihre Erfahrungen verarbeiten können und ein Stück Erklärung erhalten.<sup>30</sup>

## Inhaltliche Planung zu einem Thema

Ziel der inhaltlichen Planung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts ist es, einen weitgehend themengleichen und differenzierten Unterricht zu gestalten. Das heißt, der jahrgangsübergreifende Unterricht wird so gestaltet, dass sowohl die Lernenden der Klassenstufe 1 als auch die der Klassenstufe 2 im Rahmen eines gemeinsamen Themas an gleichen Lerninhalten arbeiten. Die Differenzierung erfolgt in der Regel über verschiedene Anforderungsniveaus bei gleichen oder ähnlichen Aufgabenformaten. Gleiches gilt für den jahrgangsübergreifenden Unterricht in den Klassenstufen 3 und 4: Der spiralcurriculare Aufbau des Lehrplans im Fach Deutsch ermöglicht eine Parallelisierung der Lernziele sowie die inhaltliche Zusammenführung der Themen in den Klassenstufen 3 und 4 und somit den themengleichen jahrgangsübergreifenden Unterricht.<sup>31</sup>

Die fachlich fundierte Umsetzung eines gewählten Themas für den Unterricht wird durch eine gute Strukturierung gesichert. Ein Unterstützungsinstrument für die Strukturierung kann dabei das *Planungsraster für den integrativen Deutschunterricht* sein ([📄 Kap. 2.1](#)).

Im nachfolgenden Beispiel steht als Thema das Bilderbuch „Der rote Faden“ im Mittelpunkt. Das Buch ist somit der Ausgangspunkt für die Planung der Unterrichtseinheit mithilfe des Planungsrasters. Ausgehend von den Erläuterungen in den vorhergehenden Kapiteln erfolgt die themengebundene Untersetzung der Kompetenzbereiche durch die Auswahl der Lernziele aus dem Lehrplan und der zugehörigen Lerninhalte. Die Lerninhalte wiederum sind die Ansatzpunkte für differenzierte Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler der 1. und 2. Jahrgangsstufe.

28 Siehe „Geeignete Bilder- und Kinderbücher für den Anfangsunterricht“, [📄 Teil III, Deutschunterricht, Bilder- und Kinderbücher für den Anfangsunterricht](#)

29 in der Deutschdidaktik eine Zielstellung des Literaturunterrichts

30 Vgl. Spinner, Kaspar H. (2006): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Cornelsen Scriptor Verlag.

31 Siehe auch: Das Fach Deutsch im jüU – Parallelisierung der Fachinhalte in der Klassenstufe 3/4, [📄 Teil III, Deutschunterricht, Parallelisierung-Fachinhalte Klassenstufe 3+4](#)

Auch hier spiegelt der tabellarische Aufbau des Planungsrasters alle Kompetenzbereiche des integrativen Deutschunterrichts. Dabei steht jedoch das Thema im Mittelpunkt der Überlegungen. Darüber hinaus ermöglicht die Nutzung der Tabellenform eine ständige Erweiterung und Präzisierung im Verlauf von Unterrichtseinheiten. So hat die Lehrkraft die Möglichkeit, die Inhalte der einzelnen Themen an die individuellen Gegebenheiten der Klassengemeinschaft anzupassen, bevor eine detaillierte Unterrichtsplanung für einzelne Einheiten erfolgt.

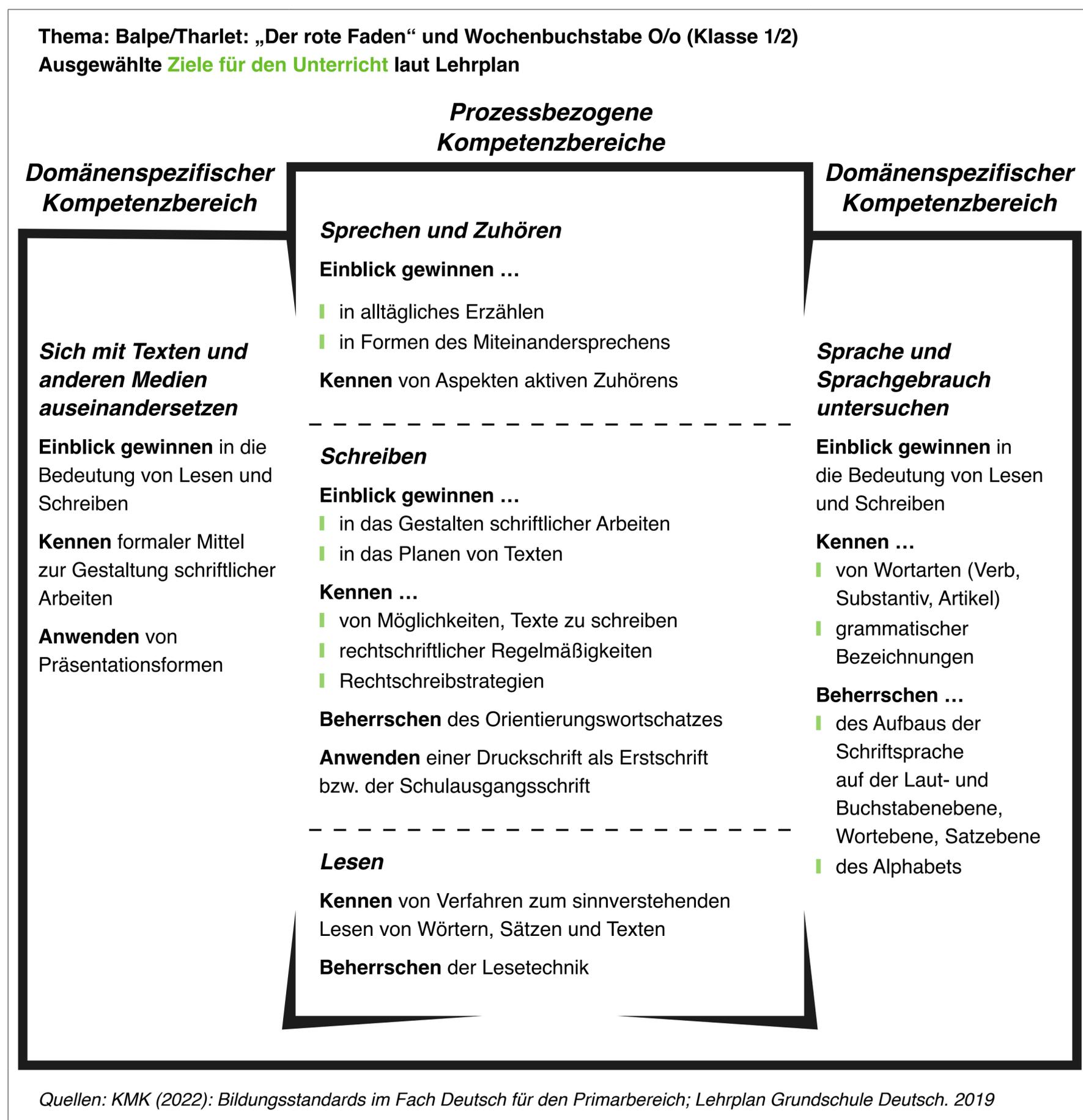


Abb. Planungsraster Lehrplanziele zum Thema (Weidner, 2019; angepasst 2023), [↗](#) Teil III, Deutschunterricht, Planungsraster Ziele Fisch

Thema: Balpe/Tharlet: „Der rote Faden“ und Wochenbuchstabe O/o (Klasse 1/2)  
 Zu den Zielen zugehörige **Lerninhalte**

**Prozessbezogene  
 Kompetenzbereiche**

**Domänenspezifischer  
 Kompetenzbereich**

**Domänenspezifischer  
 Kompetenzbereich**

**Sich mit Texten und  
 anderen Medien  
 auseinandersetzen**

**Inhalte:**

- Bedeutung des „roten Fadens“ als Verbindungselement in einer Geschichte aus mehreren Teilen
- Mündliches Präsentieren eines eigenen Textes

**Sprechen und Zuhören**

**Inhalte:**

- verstehendes Zuhören beim Kennenlernen der Geschichte (Buch)
- erzählend die Geschichte fortsetzen
- Entwickeln eigener Textideen
- Präsentation in Kleingruppen

**Schreiben**

**Inhalte:**

- Sammeln von Wörtern als Schreibimpuls aus den Erzählungen der Kinder
- Schreiben und Gestalten einer eigenen Fortsetzungsgeschichte
- Nutzen des Textmusters zur Umsetzung einer eigenen Geschichte
- Sicherer Umgang mit der Anlauttabelle
- Anwenden der Druckschrift bzw. der Schulausgangsschrift

**Lesen**

**Inhalte:**

- Erlesen der Impulswörter
- Vorlesen: Entwickeln einer Vorlesekultur
- Erlesen erster kleiner Sätze
- Lesen von Textabschnitten/Texten

**Sprache und  
 Sprachgebrauch  
 untersuchen**

**Inhalte:**

- Entwicklung differenzierter Wahrnehmungsfähigkeit des Wochenbuchstabens O/o
- Erkennen des Aufbaus der Schriftsprache auf der Laut- und Buchstaben- sowie der Wort- und Satzebene
- Untersuchen von Wortarten aus einem kommunikativen Kontext heraus

Quellen: KMK (2022): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*; *Lehrplan Grundschule Deutsch. 2019*

Abb. Planungsraster Lerninhalte zum Thema (Weidner, 2019; angepasst 2023), [↗](#) Teil III, *Deutschunterricht, Planungsraster Lerninhalte „Der rote Faden“*

Grundsätzlich muss die Planung für den Deutschunterricht in einer jahrgangsübergreifenden Klasse 1/2 zusammenhängend über zwei Schuljahre erfolgen. Dabei durchlaufen die Kinder, die im Schuljahr 1 beginnen, die Lerninhalte dieses Schuljahres im Folgejahr (Schuljahr 2) ein zweites Mal, jedoch jeweils mit einem anderen Buch bzw. anderen Thema und mit einem höheren Anforderungsniveau (bzw. auf einer höheren Ebene der Bearbeitungstiefe). Die Lerninhalte zu den jeweiligen Themen sind ähnlich gestaltet und weisen bewusst Parallelen auf. Der Wechsel des Themas bzw. des motivierenden Einstiegs entsteht zum Beispiel durch die Auswahl unterschiedlicher Kinderbücher für die beiden Schuljahre.

Themen für die jahrgangsübergreifende Klassengemeinschaft 1/2 (Auswahl)	
im Schuljahr 1 (Klasse 1 und 2) z. B. Schuljahr 2020/21	im Schuljahr 2 (Klasse 1 und 2) z. B. Schuljahr 2021/22
Balpe, A.-G./Tharlet, E.: „Der rote Faden“ mit Wochenbuchstabe O/o	Balpe, A.-G./Tharlet, E.: „Der blaue Stein“ mit Wochenbuchstabe O/o
König, J./Napp, D.: „Es ging ein Fisch zu Fuß zur Post“ mit Wochenbuchstaben F/f	Baker, D./Curnick, P.: „Frida Furchtlos lädt zum Tee“ mit Wochenbuchstaben F/f
...	...

In Kap. 2.4 wird eines der hier beispielhaft gewählten Themen durch eine detaillierte Planung und Erläuterung untersetzt.

Weitere Anregungen für den Anfangsunterricht in der jahrgangsübergreifenden Klassengemeinschaft zur genannten Themenauswahl sind zu finden in Teil III. Zu den ausgewählten Themen (Kinderbuch) wurde eine Sammlung von Lernangeboten ([↗ Teil III, Deutschunterricht, „Der rote Faden“ / „Es ging ein Fisch zu Fuß zur Post“](#)) mit Bezug zu den Organisationsformen ([↗ Teil I, Kap. 2](#)) zusammengestellt.

Das übergreifende Thema bündelt die unterschiedlichen Lernbedürfnisse und ermöglicht das gemeinsame Lernen in der heterogenen Lerngruppe. Gleichzeitig variieren die Anforderungen innerhalb der sich wiederholenden Lernangebote. Die Schülerinnen und Schüler der 2. Jahrgangsstufe verändern die Perspektiven auf einen Lerngegenstand und erwerben damit einen vertiefenden Wissens- und Kompetenzzuwachs. Beispielsweise liegt der Fokus einer Lernanfängerin bzw. eines Lernanfängers auf Übungen zur Analyse und Synthese zum „Wochenbuchstaben“. Zum gleichen Zeitpunkt erweitert die bzw. der fortgeschrittene Lernende die Perspektive „Wochenbuchstabe“ auf die Wort-, Satz- und Textebene und darüber hinaus.

Anregungen für Themen bietet die Auflistung von Bilderbüchern, die sich für den Anfangsunterricht besonders eignen ([↗ Teil III, Deutschunterricht, Bilder- und Kinderbücher für den Anfangsunterricht](#)).

## 2.3 Planung einer Unterrichtseinheit – Vorüberlegungen

### Der Themeneinstieg

Das gemeinsame Lernen in der heterogenen Klassengemeinschaft im Rahmen eines gemeinsamen Themas spielt eine besondere Rolle im jahrgangsübergreifenden Unterricht ([↗ Teil I, Kap. 2](#)).

Ein gemeinsamer Themeneinstieg findet als festes Ritual des Deutschunterrichts statt. Im Mittelpunkt steht dabei das gemeinsame Erschließen eines Themas. Aufgaben und Impulse sind dabei so offen angelegt, dass sie von jedem Kind gelöst werden können. Dabei ist es zunächst unerheblich, ob die Kinder die Aufgabe auf der Wort-, Satz- oder Textebene lösen. Das gemeinsame Handeln, die gemeinsame Suche nach Lösungswegen und das gemeinsame Entdecken von Lösungsmöglichkeiten stärkt das Selbstbild jedes einzelnen Kindes, aber auch die jahrgangsübergreifende Lerngruppe.

### Die Lerntheke im jahrgangsübergreifenden Anfangsunterricht Deutsch

Die Herausforderung in der Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Anfangsunterrichts Deutsch besteht darin, für die Lernanfänger der Klassengemeinschaft die Entwicklung des Schriftspracherwerbs zu initiieren. Hier kann zum Beispiel der **Buchstabe der Woche** über einen literarischen Inhalt zum Lerngegenstand werden, auf dessen Grundlage ein Klassenwortschatz entsteht. Für das Üben einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit von Lauten und Buchstaben (auditiv, visuell, rhythmisch, melodisch, kinästhetisch, taktil) eignet sich zum Beispiel die Gestaltung einer Lerntheke. Hier wiederholen, festigen und vertiefen alle Schülerinnen und Schüler in zunehmender Eigenverantwortung den Wochenbuchstaben in einer Reihe von differenzierten Aufgaben ([↗ Kap. 1.2, Abb.: Der Spracherfahrungsansatz – Die Didaktische Landkarte](#)).

Das Ansprechen verschiedener Lernkanäle sollte hier Beachtung finden. Immer dann, wenn Aufgaben eine vergleichbare Lösung aufweisen, können schrittweise Formen der Selbstkontrolle etabliert werden. Gleichzeitig bietet die Lerntheke für die fortgeschrittenen Schülerinnen und Schüler Aufgaben mit entsprechend höherem Anforderungsniveau an ([↗ Teil I, Kap. 3.1](#)).

#### Weiterführender Hinweis

Im *Teil III, Materialien Deutschunterricht* werden beispielhaft zu den Themen "Balpe/Tharlet: Der rote Faden." und "König/Napp: Es ging ein Fisch zu Fuß zur Post." detaillierte Planungen sowie Erläuterungen und Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt.

## 2.4 Beispiel für eine Unterrichtseinheit zum Thema „Der rote Faden“ von A.-G. Balpe – Wochenbuchstabe O/o

### Zum Buch

Balpe, Anne-Gaelle (Autorin) und Tharlet, Eve (Illustratorin) (2018): *Der rote Faden*. minedition; 4. Auflage.

Ohne große Umwege erzählt das Bilderbuch die Geschichte von Oli, der einen roten kleinen Faden findet. Fragen kommen über die Herkunft des Fadens auf und lassen die Leserinnen und Leser in eine fantasievolle Welt eintauchen. Der Faden im Buch nimmt seine Reise auf. Zunächst vom Wind getragen wechselt er den Besitzer. Es beginnt in linearer Abfolge ein Tauschgeschäft mit Dingen, die einzelnen Tieren besonders wichtig sind. Die Geschichte gibt *einen roten Faden* vor, lässt den Leserinnen und Lesern aber viel Freiheit, eigene Gedanken in die Geschichte mit einzuflechten. Das Bilderbuch stellt das Thema der vorliegenden Unterrichtseinheit.

### Inhalte dieser Unterrichtseinheit

Schwerpunkte:

- eine kurze, erdachte Geschichte verständlich erzählen, aufmalen und aufschreiben
- Entwicklung allseitiger Wahrnehmungsfähigkeit des Wochenbuchstaben O/o
- Untersuchen von Wortarten aus einem kommunikativen Kontext

Zeitlicher Umfang: eine Unterrichtswoche mit sieben Wochenstunden

Die Planung der Lernziele und Lerninhalte zu diesem Thema wird dargestellt in [Kap. 2.2](#).

.

# Wochenablaufplan

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>gemeinsamer Einstieg:</p> <p>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>
<p>A: gemeinsames Lernen in der heterogenen Klassengemeinschaft            B: gemeinsames Lernen in homogenen Kleingruppen            C: individuelles Lernen</p>				

Abb.: Wochenplanung „Der rote Faden“ nach (Weidner, 2020),  Teil III, Deutschunterricht, Wochenablaufplan

# Themeneinstieg

## Themeneinstieg: „Der rote Faden“ (Balpe/Tharlet) – Wochenbuchstabe O/o Meine Geschichte im Buch

### Ziele:

- Wissenserwerb:** Die Schülerinnen und Schüler gewinnen Einblick in die Entwicklung einer Textidee. Die Schülerinnen und Schüler wenden Lesetechniken an – Analyse und Synthese sowie Lesen von Wörtern.
- Kompetenzentwicklung:** Die Schülerinnen und Schüler kennen das Quadrama als Ausgangspunkt des mündlichen Erzählens.  
Die Schülerinnen und Schüler kennen Verfahren zum sinnverstehenden Lesen – Aufbau von Leseerwartungen. (Methodenkompetenz)  
Die Schülerinnen und Schüler hören einander aufmerksam zu. (Sozialkompetenz)
- Wertorientierung:** Die Schülerinnen und Schüler schätzen die individuellen Arbeitsergebnisse der anderen im gemeinsamen Handeln.

Zeit 90 min	Unterrichts- phase/ Sozialform	Unterrichtsaktivitäten		Medien und Hilfsmittel
		Lehrkraft	Schülerinnen und Schüler	
...	<b>Gemeinsamer Beginn Einstieg</b> Kinositz vor dem Quadrama	<ul style="list-style-type: none"> <li>  eröffnet das Erzähltheater</li> <li>  <b>Zielorientierung:</b> <i>Eine neue Geschichte kennenlernen, die in besonderer Weise mit dem Wochenbuchstaben zu tun hat.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  nehmen im „Kinositz“ aufeinander Rücksicht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  Quadrama Teil 1</li> <li>  Buch „Der rote Faden“</li> </ul>
...	<b>Erarbeitung</b> Kinositz vor dem Quadrama	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <u>Vermutungen über den Titel</u> des Buches anregen</li> <li>→ <u>erzählender Einstieg</u> in die Geschichte bis S. 2 „... in den Bäumen verschwunden“</li> <li>→ Hauptfigur Oli → Bezug zu <u>Wochenbuchstabe O/o</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ stellen erste Zusammenhänge zwischen dem Bild und ihrer eigenen Titelidee her</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Quadrama Teil 1</li> <li>→ Buch „Der rote Faden“</li> <li>→ rote, dicke Wolle</li> <li>→ Moderationskarten</li> <li>→ Schatzkiste mit Dingen zum Wochenbuchstaben</li> </ul>
...	<b>Arbeitsphase</b> Stehkreis          Gruppenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>  <u>Frage:</u> <i>Wohin könnte der Faden verschwunden sein?</i></li> <li>  Hilfestellung zum Erzählen: Schatzkiste</li> <li>  <u>Impulswörter</u> aus den erzählten Geschichten einzeln auf Moderationskarten schreiben</li> <li>→ in die Mitte des Kreises legen</li> <li>→ optische und akustische Lautdifferenzierung</li> <li>  Arbeitsauftrag (offene Aufgabe): <i>Findet und sammelt weitere Wörter mit O/o.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  entwickeln eigene Ideen zur Fortsetzung der Geschichte</li> <li>→ äußern sich erzählend nacheinander zur Frage</li> <li>  Erzählende werden durch roten (Woll-)Faden verbunden</li> <li>  Wiederentdecken des Impulswortes aus der eigenen Geschichte</li> <li>  gezieltes Bearbeiten der Aufgabe zum Wortmaterial – Umsetzung durch Malen oder Schreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  rote, dicke Wolle</li> <li>  Moderationskarten</li> <li>  Schatzkiste mit Dingen zum Wochenbuchstaben</li> </ul>

Zeit 90 min	Unterrichts- phase/ Sozialform	Unterrichtsaktivitäten		Medien und Hilfsmittel
		Lehrkraft	Schülerinnen und Schüler	
...	<b>Gemeinsamer Abschluss/ Reflexion</b> Sitzkreis	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Nennen/Vorlesen der gesammelten Wörter; Visualisierung in der Kreismitte</li> <li>■ Spiel: „Ich packe in meine Schatzkiste ...“ (ausschließlich Begriffe, die mit dem Wochenbuchstaben beginnen/enden oder den Wochenbuchstaben beinhalten)</li> <li>■ Ausblick auf Ziele in der Woche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ kurzes Präsentieren der Arbeitsergebnisse</li> <li>■ spielerische Verwendung des aufgebauten Wortschatzes im Spiel „Ich packe meine Schatzkiste ...“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Schatzkiste mit Dingen zum Wochenbuchstaben</li> </ul>

Abb.: Planung Themeneinstieg (Weidner, 2019), [↗ Teil III, Deutschunterricht, Stundenplanung Themeneinstieg „Der rote Faden“](#)

Das Bilderbuch „Der rote Faden“ bietet das Rahmenthema sowohl für die inhaltliche Einbettung verschiedener Übungssequenzen als auch für die genauere Betrachtung des Wochenbuchstabens O/o. Eine direkte Einführung des Buchstabens ist an dieser Stelle des Lernprozesses nicht mehr vorgesehen, da die Einführung und intensive Auseinandersetzung mit der Anlauttabelle vorausgesetzt wird. Die Behandlung des Wochenbuchstabens bezieht sich an dieser Stelle auf eine Vertiefung der Kenntnisse auf der Laut-, Wort- und Satzebene und ermöglicht somit allen Kindern der Lerngruppe ein differenziertes Arbeiten ([↗ Kap. 1.2, Abb.: Der Spracherfahrungsansatz – Die Didaktische Landkarte](#)).

Das Erzählen der Geschichte stellt einen ganz besonderen Reiz für die Kinder dar. Die Schülerinnen und Schüler können zum Beispiel über assoziative Prozesse in der Klassengemeinschaft einbezogen werden.

Mit Hilfe des Quadramas<sup>32</sup> (siehe Abb.) wird der Geschichte ein Format gegeben, an dem sich die mündliche Erzählung entfalten kann. Mit Hilfe des Quadramas als unterstützendes Präsentationsmedium kann das Kind beim Erzählen am Original des Buches bleiben, aber auch durch Hinzufügen oder Weglassen sowie durch eigene Gestaltungsvarianten den Inhalt zur Präsentation bringen.

32 Das Quadrama ist eine nach vier Seiten offene Pyramide aus Papier. Vier Aspekte eines Themas können in den vier „Schaufächen“ des Quadramas präsentiert werden.



Abb.: Quadrata (Weidner, 2019)



Abb.: Titelbild mit Hauptfigur<sup>33</sup>

Mit der Präsentation des Titelbildes stellen die Kinder Vermutungen über den Titel der Geschichte an. Im besonderen Fokus kann dabei schon der kleine rote Faden stehen.

Zunächst wird die Hauptfigur Oli vorgestellt und thematisiert. Es kann Kinder geben, die das Buch und somit die Figur schon kennen. Dann ist es wichtig, Zeit zum Austausch zu lassen. Die „Beschriftung der Hauptfigur“ ist ein Hinweis auf den Wochenbuchstaben. Darüber hinaus hat die Lehrkraft Olis Schatzkiste vorbereitet und stellt sie auf. In dieser Schatzkiste befinden sich weitere Gegenstände, die mit dem Wochenbuchstaben beginnen oder ihn beinhalten. So wird die Arbeit mit dem Wochenbuchstaben unterstützt.

Mit den Sätzen „Plötzlich packte der Wind den roten Faden und riss ihn Oli aus der Hand. Oli rannte hinterher, aber der Faden war schon (in den Bäumen) verschwunden.“, vorgetragen aus dem Buch, wird der erzählende Einstieg beendet. Lässt die Lehrkraft in der Erzählung den Satzteil „... in den Bäumen ...“ weg, ermöglicht das einen offenen Zugang zur darauffolgenden Fragestellung: Wohin könnte der Faden geflogen sein?

In einem Steh- oder Sitzkreis haben alle Kinder nun die Aufgabe, die Geschichte spontan weiterzuerzählen. Die Aufgabe soll von allen Schülerinnen und Schülern individuell bewältigt werden können, deshalb bietet sich hier der Weg der natürlichen Differenzierung an: Der Umfang und der Inhalt des Erzählten ergeben sich aus dem Lernstand des Kindes.

Die nacheinander erzählenden Kinder verbindet ein roter Faden, der sich von einem großen Wollknäuel abrollt. Der Einsatz dieses Hilfsmittels erhöht einerseits die Aufmerksamkeit und Konzentration auf die mündlichen Beiträge jedes einzelnen Kindes und andererseits entsteht wortwörtlich ein Netz an Ideen – das entstehende Wollfadennetz soll das verdeutlichen. Alle tragen etwas in dieser Runde bei, erzählen eine eigene Idee oder greifen Ideen anderer Kinder auf. Als Erzählhilfe dient die Schatzkiste von Oli um den Wochenbuchstaben im Fokus zu behalten.

<sup>33</sup> Titelbild von Balpe, A.-G./Tharlet, E. (2018): Der rote Faden. minedition; 4. Auflage.

Mit dem Aufschreiben von Impulswörtern durch die Lehrkraft, die in den Erzählungen der Kinder vorkamen, wird in die nächste Phase des Unterrichts übergeleitet. Das Wiedererkennen eigener Wörter in der Wortsammlung motiviert die Kinder zur Weiterarbeit mit dem Wortschatz.

Im Anschluss daran steht der Wochenbuchstabe O/o im Mittelpunkt der Betrachtung. Das Sprechen der Wörter, das Lautieren, das Silbenschwingen oder -klatschen, das Hervorheben des Buchstaben im Wort und das Bilden eines Satzes mit den Wörtern ermöglicht allen Kindern eine differenzierte Auseinandersetzung.

In der sich anschließenden Arbeitsphase in Kleingruppen suchen die Schülerinnen und Schüler weiteres Wortmaterial und experimentieren damit. Sie erhalten eine offene Aufgabe: „Findet und sortiert Wörter mit O/o. Der Wochenbuchstabe kann im Wort vorn, hinten oder in der Mitte stehen. Ordnet die gefundenen Wörter.“. Es können einfache oder zusammengesetzte Wörter mit O/o aufgeschrieben, abgeschrieben oder gemalt werden. Dabei sollte es auch möglich sein, Bücher, Wörterbücher und andere Materialien (z. B. Piktogramme, Bilder) zu nutzen.

In den Fokus des ersten Teils der Reflexionsphase rückt ein Austausch über die entdeckten Wörter. Eine Sortierung aller Wörter nach der Lautplatzierung innerhalb des Wortes (vorn, in der Mitte, am Ende) im Sitzkreis schließt die Wortschatzbetrachtungen ab. Gegebenenfalls kann das Wortschatzmaterial an dieser Stelle oder zu einem späteren Zeitpunkt nach Wortarten sortiert werden.

Abgerundet wird die Doppelstunde durch das Memorieren des neuen Wortschatzes über das Kinderspiel „Kofferpacken“: „Ich packe meine Schatzkiste und lege ein ... (Wort des neuen Wortschatzes) hinein.“

Ein Ausblick auf die Ziele der nächsten Stunden in der Woche schließt diese Sequenz ab. Die eigentliche Geschichte wird weitererzählt und die eigene Idee zur Fortsetzung wird sogar als Text aufgeschrieben.

## Lerntheke zum Thema

Station	Schwerpunkt – Fokus auf ...	weitere Überlegungen
1	<b>Startaufgabe:</b> Namen und Dinge zum Wochenbuchstaben <a href="#">Station-1_Bilder_Figuren</a> <a href="#">Station-1_Startaufgabe</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  Einzel- oder Partnerarbeit</li> <li>  alle Kinder der Klassengemeinschaft gleichzeitig</li> </ul>
2	<b>Lehrbuch, Arbeitsheft, Heft:</b> Übungen zur optischen und akustischen Differenzierung <a href="#">Station-2_langer-kurzer-Koenig</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  Einzel- oder Partnerarbeit</li> <li>  teilweise Selbstkontrolle</li> </ul>
3	<b>Handlungsorientierung:</b> Zuordnen, Erzählen und Schreiben mit einem „Geschichtenplakat“ zum Buch <a href="#">Station-3_Bildausschnitte</a> <a href="#">Station-3_Plakat-Gesamtbild</a> <a href="#">Station-3_Szenenbild_Vogelnest</a> <a href="#">Station-3_Szenenbilder_Ameise+Igel</a> <a href="#">Station-3_Worte+Saetze-zum-Bild</a> <a href="#">Station-3_Worte+Saetze_Aufgabe</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  Einzel- oder Partnerarbeit</li> <li>  Plakat/großes Bild</li> <li>  Karten mit vorgegebenen Wörtern und Sätzen sowie Blankokarten zum Aufschreiben eigener Ideen</li> <li>  Partnerkontrolle</li> </ul>
4	<b>Kooperation:</b> Kettenerzählung mit dem eigenen Quadrama-Teil <a href="#">Station-4_Erzaehlen_Aufgaben</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  Partner- oder Gruppenarbeit</li> <li>  Bearbeitung erst nach der individuellen Schreibzeit im Wochenablauf möglich bzw. sinnvoll</li> <li>  Partnerkontrolle</li> </ul>
5	<b>Forscher- bzw. Expertenaufgabe:</b> Lernumgebung – Wörter mit doppeltem Mitlaut Sprachforscheraufgabe: Kurzer oder langer Selbstlaut <a href="#">Station-5_Lernumgebung_doppelter-Mitlaut</a> <a href="#">Station-5_Klammerkarte</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  Einzel- oder Partnerarbeit</li> <li>  freie Wahl der Aufgaben</li> <li>  Selbst- oder Fremdkontrolle</li> </ul>
6	<b>Teste dich selbst!</b> <a href="#">Station-6_Test_Wochenbuchstabe+doppelter Mitlaut</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>  Einzel- oder Partnerarbeit</li> <li>  Selbst- oder Fremdkontrolle</li> </ul>

[Teile III, Deutschunterricht, „Der rote Faden“, Lerntheke](#)

# 1 Startaufgabe: Wörter und Sätze zum Wochenbuchstaben

Der Bearbeitung der Startaufgabe geht eine gemeinsame Unterrichtsphase in der jahrgangsübergreifenden Klassengemeinschaft voraus. In dieser Phase findet die Geschichte „Der rote Faden“ ihre Fortsetzung mit der zweiten Szene im Buch. Besonderes Augenmerk liegt dabei nicht nur auf dem Hören der Geschichte, sondern auch auf dem Gespräch über das Gehörte. Das Tauschgeschäft des Vogels mit Oli steht dabei im Mittelpunkt, denn dieses ist Grundlage für den Arbeitsauftrag der **Startaufgabe** in der Lerntheke.

Grundanforderung

**Station 1** 1 **Startaufgabe**

1. **Wer** könnte mit Oli tauschen?
2. **Was** könnten die Tiere mit Oli tauschen?
3. **Warum** tauschen die Tiere mit Oli?

Erzählt euch eure Ideen.





Abb.: Anschauungsmaterial zur Aufgabe<sup>34</sup> (Weidner, 2020)

Während die Lernanfänger sich intensiv mit den Namen der Figuren auseinandersetzen, können fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler erste kurze oder auch längere Sätze aufschreiben. Als Hilfsmittel zur Ideenfindung stehen Bilder, Gegenstände und die verschriftlichten Namen der Tiere aus Olis Schatzkiste (siehe Themeneinstieg) zur Verfügung.

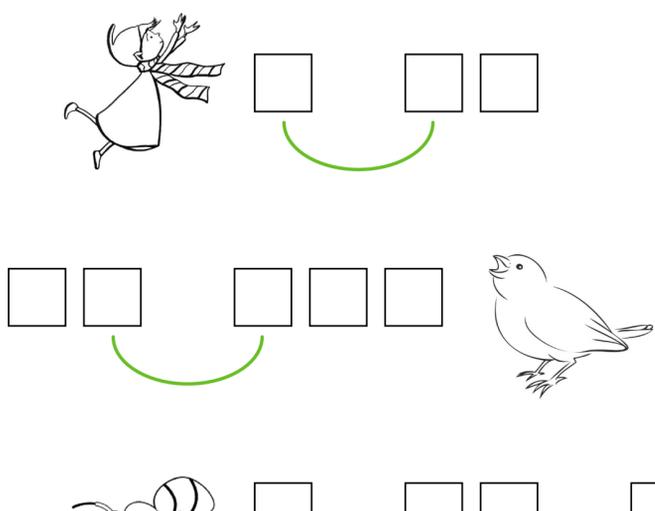
Sortierungen nach gleichem Anlaut, Inlaut und Auslaut bereichern den handlungsorientierten Umgang mit dem neuen Wortschatz. Das Silbenschwingen an den neuen Wörtern oder das Suchen der Wörter im Wörterbuch bzw. das Ordnen der Wörter nach dem Alphabet können die Startaufgabe ergänzen. Für eine solche Startaufgabe stehen beispielhaft Arbeitsblätter zur Verfügung. ([↗ Teil III, Deutschunterricht, „Der rote Faden“, Lerntheke](#))

<sup>34</sup> Diese und alle weiteren abgebildeten Aufgabenkarten für die Lerntheke zum Thema „Der rote Faden“ stehen als bearbeitbare Dokumente in Teil III zur Verfügung. Die Bilder der vier Hauptfiguren, die Beispielfotos und die Ideen für die Aufgaben stammen von Frau Bianca Weidner (2020).

**Station 1** **2** **Startaufgabe**

Wer könnte mit Oli tauschen?

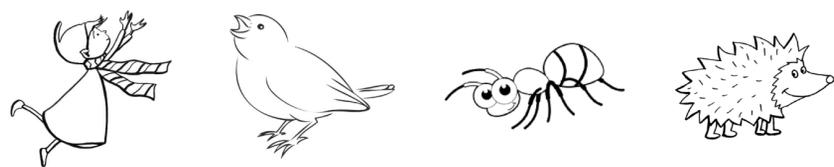
1. Sprich deutlich die Namen der Figuren.
2. Finde die Buchstaben für die Namen.
3. Klatsche die Silben.



**Station 1** **2**

Wer könnte mit Oli tauschen?

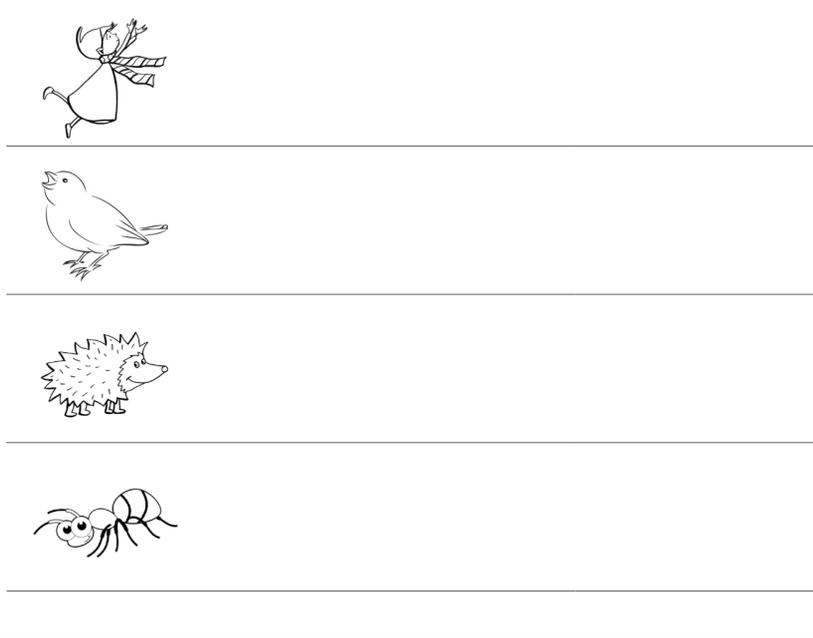
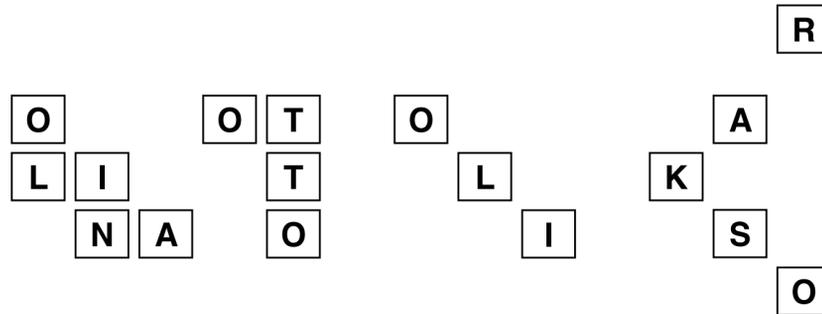
Verbinde die Figuren mit ihren Namen.



**Station 1** **2** **Startaufgabe**

Wer könnte mit Oli tauschen?

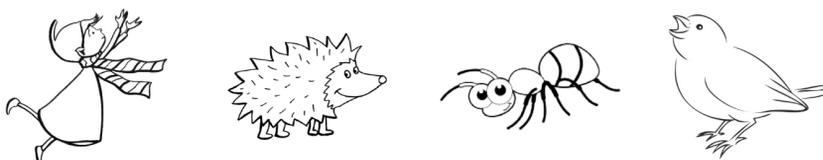
1. Verbinde die passenden Buchstaben.
2. Schreibe den Namen neben das Bild.



Ergänzt werden können die Arbeitsblätter durch eine Schreibaufgabe für die fortgeschrittenen Schülerinnen und Schüler.

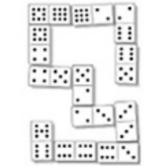
**Station 1** **2** **Startaufgabe für Experten**

Überlege, was die Tiere mit Oli tauschen könnten und warum.  
Schreibe Sätze.



## 2 Arbeit mit dem Lehrbuch, Arbeitsheft, Heft

Passend zum Thema erhalten Übungen aus dem Arbeitsheft oder dem Lehrbuch an dieser Stelle der Lerntheke einen festen Platz. Dabei sollen die gewählten Materialien dem Stand des Vorwissens entsprechen. Angebote zur optischen und akustischen Differenzierung können hier noch einmal umfassend in bekannten Aufgabenformaten der Arbeitshefte vertieft werden. Beispielhaft steht darüber hinaus ein Übungsmaterial<sup>35</sup> zur Verfügung, mit dem die differenzierte Wahrnehmung von Selbstlautlängen trainiert werden kann.

<b>Melone</b>	<b>Domino</b>	<b>Korb</b>						
<b>Dose</b>	<b>Rose</b>	<b>Radio</b>						
<b>Euro</b>	<b>Wolle</b>	<b>Tor</b>						
<b>Sonne</b>	<b>Torte</b>	<b>Obst</b>						
<b>Hose</b>	<b>Tomate</b>	<b>Osterhase</b>						

35 Die Bildelemente für diese Aufgabenkarten wurden mit dem Programm „Worksheet-Crafter“ erstellt.

### 3 Fokus auf der Handlungsorientierung

Ein zusammenfassendes, großes Bild, das alle Elemente der Geschichte vereint darstellt, soll die Kinder motivieren zu beobachten, zu erzählen, wiederzuentdecken und letztlich Wörter und kleine Sätze dem Bild passend zuzuordnen. Eine solche Aufgabe kann allein, aber auch mit einem anderen Kind gemeinsam bearbeitet werden. Als eine Möglichkeit der Differenzierung können Ausschnitte der Geschichte auch einzeln in Bildern betrachtet sowie Wörter und Sätze zugeordnet bzw. selbst geschrieben werden.



Abb.: Arbeitsmaterial zur Aufgabe<sup>36</sup>, (Weidner, 2020)

Aufgabenstellungen könnten hier zum Beispiel sein:

Station 3	Wörter und Sätze	Erweiterung
<p><b>Sieh dir das Bild genau an.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Welche Figuren erkennst du? Ordne den Figuren ihre Namen zu.</li> <li>2. Welche Wörter und Sätze passen noch zum Bild? Ordne zu.</li> </ol>	<p><b>Station 3</b></p> <p><b>Sieh dir das Bild oder einen der Bildausschnitte genau an.</b></p> <p>Welche Figuren erkennst du? Schreibe die Namen der Figuren auf. Schreibe Sätze zum Bild auf.</p>	<p><b>Wörter und Sätze für Experten</b></p>

36 Die Bilder stehen als Einzeldokumente in Teil III, Materialien Deutschunterricht zur Verfügung.

## 4 Fokus auf der Kooperation

Diese Station ist erst nach der individuellen *themengebundenen Schreibzeit* im Wochenablauf sinnvoll. Durch eine Weiterführung der Geschichte bis zu der Szene im Buch, in der Oli auf den Vogel trifft, werden alle Schülerinnen und Schüler auf die individuelle Schreibzeit eingestimmt. ([📄 Teil III, Deutschunterricht, Wochenplanung „Der rote Faden“](#))

In dieser individuellen Schreibzeit haben alle den Auftrag, eine eigene Geschichte zu erfinden und für ein Quadrama-Teil zu malen und zu schreiben. Je nach Leistungsstand der Kinder wird auf der Wort- oder Satzebene gearbeitet.

Station 4	Erzählen
<p><b>Aus drei Geschichten wird eine.</b></p> <p>In einer Gruppe arbeiten 3 Kinder zusammen.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Jeder stellt seine kurze Geschichte und sein Quadrama-Teil vor.</li><li>2. Überlegt, wie ihr eure Geschichten zu einer gemeinsamen Geschichte verbinden könnt.</li><li>3. Erzählt diese Geschichte gemeinsam.</li></ol>	

Diese Arbeit steht nun für eine Weiterverwendung im Rahmen der Lerntheke zur Verfügung. Für das Bearbeiten der Aufgabenangebote von Station 4 mit dem Fokus auf der Kooperation, finden sich Kinder in Kleingruppen zusammen. Zu empfehlen ist eine Gruppengröße von drei Kindern. Bei dieser Anzahl sind die inhaltliche Zusammenarbeit und das Organisieren des gemeinsamen Handelns für Kinder gut überschaubar. Aufgabe ist es, die drei Quadrama-Teile der Kinder zu einer Geschichte zusammenwachsen zu lassen. Dabei ist es wichtig, dass sich die Gruppenmitglieder ihre Geschichten gegenseitig vorstellen. Gemeinsam treten die Schülerinnen und Schüler eines Arbeitsteams in den Austausch und überlegen sich eine Verbindung zwischen ihren Quadrama-Teilen. Das gemeinsame Erzählen soll hier bewusst im Vordergrund stehen. Es entstehen kleine Kettenerzählungen, die sie in einer abschließenden Reflexionsphase oder zum Wochenabschluss präsentieren können.

Neben der Präsentation der gemeinsamen Geschichte regen die geschriebenen Sätze zur vertiefenden Betrachtung der Rechtschreibung an. Erste Rechtschreibgespräche können in gemeinsamer Runde in den Unterrichtsprozess integriert werden. Die Würdigung besonders gut gelungener Sätze sollte Anlass sein, über die jeweils eigenen Texte ins Gespräch zu kommen. Diese Gespräche bilden zunehmend die Grundlage für die Überarbeitung in weiterführenden Autorenrunden bis hin zu Schreibkonferenzen – bis in Klasse 3 und 4.

## 5 Forscher- bzw. Expertenaufgabe

Hinter der Forscher- bzw. Expertenaufgabe verbirgt sich eine *Lernumgebung* ([↗ Teil I, Kap. 3.3](#)), die das Thema „Wörter mit doppeltem Mitlaut“ noch einmal in den Fokus rückt.

Mit einer (*Sprach-*)*Forscheraufgabe* im Sinne einer Herausforderung kann ein Kind individuell an bestimmten Sprachphänomenen forschen, hier zum Beispiel zum langen und kurzen Selbstlaut. Die Vorgabe einer Schrittfolge gibt Orientierung bei der Bearbeitung der Aufgabe. Ein TIPP kann dabei optional als Unterstützung dienen.

Station 5	Sprachforscheraufgabe
<u>Forscherfrage:</u>	<b>die Sonne</b>
Warum wird <b>Sonne</b> mit doppeltem <b>n</b> geschrieben?	
Du kannst so vorgehen:	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Finde weitere Wörter, die mit doppeltem n geschrieben werden.</li><li>2. Finde Wörter mit anderen doppelten Mitlauten.</li><li>3. Was fällt dir auf? Beschreibe.</li></ol>	
	<i>Du weißt nicht, was du tun sollst? Auf der Rückseite gibt es einen Tipp.</i>
<ol style="list-style-type: none"><li>4. Beantworte die Forscherfrage.</li></ol>	

Zur Bearbeitung der Aufgabe kann auf der Rückseite der Karte ein Tipp genutzt werden. Dieser bezieht sich auf das Prüfen der Länge des betonten Selbstlauts in allen gefundenen Wörtern.



Für fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler kann die Sprachforscheraufgabe durch eine darauf aufbauende Expertenaufgabe vertieft werden oder die Sprachforscheraufgabe gleich ersetzt werden. Auch hier können ergänzend zur Aufgabe verschiedene Wortkarten oder Bilder zur Verfügung gestellt werden, die die Schülerinnen und Schüler nach langem und kurzem Selbstlaut sortieren.

In einer Reflexionsrunde können die Ergebnisse der Kinder verglichen und zusammengefasst werden. Hier bietet es sich an, gemeinsam eine Regel zur Prüfung der Schreibung zu formulieren. Mit verschiedenen Übungen kann die Sprachforscheraufgabe vertieft werden.

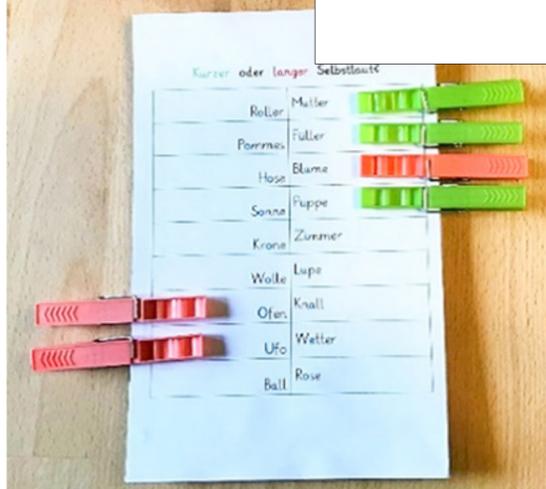
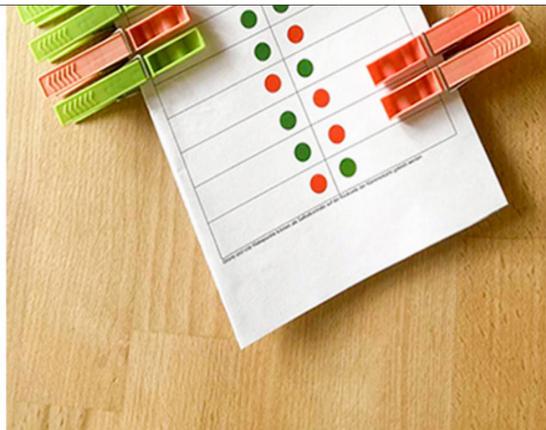
Station 5	Expertenaufgabe
<p><b>Ein Wort <u>mit</u> oder <u>ohne</u> doppelten Mitlaut schreiben?</b></p> <p>Findest du eine Regel zum Überprüfen der richtigen Schreibung?</p> <p><i>TIPP: Vergleiche</i>  <i>die betonten Selbstlaute in Wörtern mit doppeltem Mitlaut</i>  <i>und</i>  <i>die betonten Selbstlaute in Wörtern ohne doppelten Mitlaut.</i></p> <p>Schreibe deine Regel auf.</p>	

Einzelne Übungen aus der nachfolgenden Beispielsammlung lassen sich auch herauslösen und gemeinsam in der homogenen Kleingruppe bearbeiten. Grundsätzlich sollten den Kindern innerhalb dieser Station Wahlmöglichkeiten zwischen den Aufgaben eröffnet werden. Nicht alle Aufgaben müssen also bearbeitet werden. Die hier vorgestellten Aufgabenkarten sind Beispiele und können im Anhang bearbeitet werden.

→ **Übung 1: Kurzen oder langen Selbstlaut erkennen – Klammerkarte**

Mit Hilfe der Klammerkarte wird die Wahrnehmung des Selbstlautes innerhalb der ersten Silbe geübt. Eine ausgeprägte Lautdifferenzierung sichert das weitere Strategielernen beim richtigen Schreiben.

Station 5	1	Selbstlaute
<p><b>Kurzer oder langer Selbstlaut?</b></p> <p>Lies die Worte auf der Klammerkarte. Sprich sie laut.            Entscheide, ob der betonte Selbstlaut kurz oder lang gesprochen wird.</p> <p>Wähle dann die passende Klammer aus:</p> <p>kurzer Selbstlaut → grüne Klammer            langer Selbstlaut → rote Klammer</p>		

## → Übung 2: Verben

**Station 5** **1** **Verben**

Füge je zwei Wortbausteine richtig zusammen.  
Schreibe die Verben auf.

stel	müs	kom	len	es	le
rol	len	wol	sen	men	se

**Station 5** **1** **Verben – Lückensätze**

Welches Verb passt in die Lücke?  
Schreibe die Sätze ab und setze das Verb richtig ein.

**schwimmen**      **füttern**      **sammeln**

Ich ..... mit der Feder über den See.

Ich ..... Samen für meine Kinder.

..... meine Jungen.

**Station 5** **1** **Verben im Satz**

Suche dir 3 Verben aus der Wortliste.  
Bilde mit jedem Verb einen Satz.  
Schreibe die Sätze auf.  
Markiere im Verb den Selbstlaut.

*kommen, stellen, füttern, schwimmen, bitten, essen, wollen, sollen, müssen, rollen*

## → Übung 3: Reimwörter<sup>37</sup>

Vorderseite

**Station 5** **3** **Reimwörter**

Finde passende Reimwörter. Schreibe sie auf.  
Benutze das Wörterbuch.

				<b>wollen</b>
---	---	---	---	---------------

*Du weißt nicht, was du tun sollst?  
Auf der Rückseite gibts es einen Tipp.*

Rückseite

**TIPP**

Reimwörter. Schreibe sie auf.

			<b>wollen</b>	
B _____	M _____	S _____	M _____	s _____
St _____	k _____	T _____	B _____	r _____
Kn _____	d _____	W _____	F _____	t _____

37 Die Bildelemente für diese Aufgabenkarten wurden mit der Software „Worksheet-Crafter“ erstellt.

## → Übung 4: Klassenwortschatz

Ausgehend von dem in der Lerntheke Station (4) zu bearbeitenden Wortschatz werden an dieser Stelle differenzierte Anschlussaufgaben ergänzt.

Sollten in den vorangegangenen Aufgaben und Übungen überwiegend oder sogar ausschließlich Substantive den Wortschatz bilden, wird zunächst dieser mit Verben und Adjektiven ergänzt.

### **Klassenwortschatz**

ZIMMER, WOLLEN, ROLLER, SONNIG, OTTER, STELLEN, KOMMEN,  
FUTTER, NUSS, HELL, SCHWIMMEN, FÜLLEN, ESSEN, FELL, BUDELN

Zur Wahl stehen danach Anschlussaufgaben, die sich die Kinder je nach Lern- und Leistungsstand auswählen können.

### **Mögliche Anschlussaufgaben:**

#### *Geschlossenes Aufgabenformat:*

- Schreibe den Klassenwortschatz in der richtigen Groß- und Kleinschreibung auf.
- Ordne die Wörter nach dem Alphabet.
- Sortiere die Wörter nach Wortarten. Schreibe sie in eine Tabelle.

#### *Halboffenes Aufgabenformat:*

- Schreibe Sätze. Verwende dabei die Lernwörter.
- Bilde mit möglichst vielen Wörtern aus dem Klassenwortschatz einen Satz. Schreibe den Satz auf.
- Erfinde neue Wörter. Setze diese aus dem Klassenwortschatz zusammen.

#### *Offenes Aufgabenformat:*

- Finde weitere Wörter, die einen doppelten Mitlaut haben.
- Schreibe eine kurze Geschichte, in der möglichst viele verschiedene Wörter mit doppeltem Mitlaut enthalten sind.

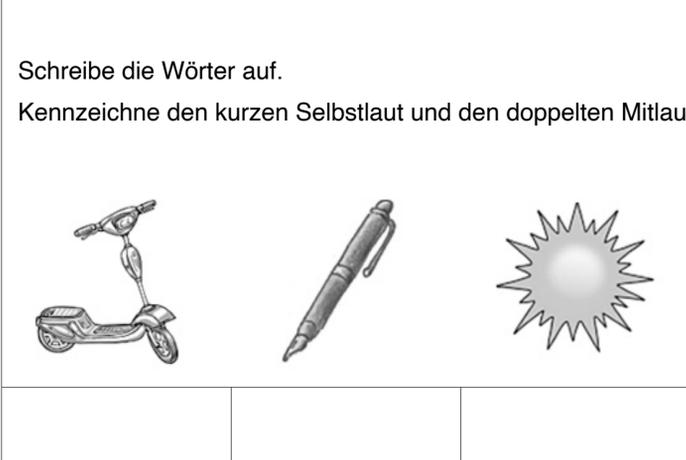
Die Aufgabenstellungen dazu können beispielsweise wie folgt aussehen:

<b>Station 5</b>  <b>Klassenwortschatz</b>	<b>Station 5</b>  <b>Klassenwortschatz für <i>Experten</i></b>
ZIMMER, WOLLEN, ROLLER, SONNIG, STELLEN, KOMMEN, FUTTER, NUSS, H SCHWIMMEN, FÜLLEN, ESSEN, FELL, E	Wähle eine Aufgabe aus.
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Schreibe den Klassenwortschatz in der richtigen Groß- und Kleinschreibung auf.</li><li>2. Ordne die Wörter nach dem Alphabet.</li><li>3. Sortiere die Wörter nach Wortarten. Schreibe sie in eine Tabelle.</li></ol>	Schreibe Sätze. Verwende dabei die Lernwörter.
	Bilde mit möglichst vielen Wörtern aus dem Klassenwortschatz einen Satz. Schreibe den Satz auf.
	Erfinde neue Wörter. Setze diese aus dem Klassenwortschatz zusammen.
	Finde weitere Wörter, die einen doppelten Mitlaut haben.
	Schreibe eine kurze Geschichte, in der möglichst viele verschiedene Wörter mit doppeltem Mitlaut enthalten sind.

Weitere Anregungen unter Einbeziehung von Anforderungsbereichen und Aufgabenformaten sind im Anhang zu finden. ([↗ Teil III, Deutschunterricht, Grundlagen/Anforderungsbereiche und Aufgabenformate/Anschlussaufgaben Schreiben](#))

## 6 Teste dich selbst!<sup>38</sup>

Zum Abschluss der Lerneinheit erfolgt eine differenzierte Ergebnissicherung. Es stehen sowohl der Wochenbuchstabe O/o als Laut und Buchstabe im Mittelpunkt als auch das Rechtschreibphänomen „Wörter mit doppeltem Mitlaut“.

<p><b>1</b> Teste dich selbst!</p>	<p><b>2</b> Teste dich selbst!</p>
<p>O/o?</p> <p>An welcher Stelle im Wort hörst du einen Selbstlaut O/o? Kreuze an.</p> 	<p>Welche Wörter beginnen mit dem Selbstlaut O/o? Kreise ein.</p> 
<p><b>3</b> Teste dich selbst!</p>	<p><b>4</b> Teste dich selbst!</p>
<p>Welches Wort gehört zum Bild? Kreuze an.</p>  <p>Rollo Roller Roulade</p>	<p>Sprich die Wörter deutlich. Markiere den betonten Selbstlaut.</p> <p>Krone    Sofa    Ohr    Mond Torte    Orden    Hose    Korb</p>
<p><b>5</b> Teste dich selbst!</p>	<p><b>6</b> Teste dich selbst! <i>Expertenaufgabe</i></p>
<p>Schreibe die Wörter auf. Kennzeichne den kurzen Selbstlaut und den doppelten Mitlaut.</p> 	<p>Setze die Verben in der richtigen Form ein. Kennzeichne den kurzen Selbstlaut.</p> <p>Oli _____ schlafen. (<i>wollen</i>) Er _____ den Faden nicht finden. (<i>können</i>) Er _____ den Igel fragen. (<i>müssen</i>)</p>

Über den Selbsttest hinaus kann auch das Verschriften von Wörtern des Klassenwortschatzes zur Überprüfung des Lernstandes dienen. Dafür muss kein neues Material erstellt werden, es kann auch hier das vorhandene, in der Lerneinheit bereits verwendete Bildmaterial genutzt werden. Diese Ergebnisse geben in besonderem Maße Aufschluss über die Entwicklung der Schülerin bzw. des Schülers ([Kap. 1.3](#)).

38 Die Bildelemente für diese Aufgabenkarten wurden mit der Software „Worksheet-Crafter“ erstellt.

## **Aufgabenimpulse zu „Der rote Faden“**

für das gemeinsame Lernen in der heterogenen Klassengemeinschaft

### ***Einstieg in die Geschichte***

- Vorlesen des Buches bis Seite 5
- im Kreis mit Wollknäul erzählen, wo Faden landen könnte (ein leistungsstarkes Kind oder die Lehrkraft notiert Substantive)

### ***Namenwörter (Substantive)***

- notierte Namenwörter Oberbegriffen zuordnen → erkennen, dass Namenwörter Gegenstände, Personen, Pflanzen, Tiere sein können
- Regel für Namenwörter ableiten (je nach Vorwissen: Erarbeitung oder Wiederholung)
- ggf. mit Arbeitsblatt (differenziert) Ergebnis sichern und abschließen

### ***Begleiter***

- aufgeschriebene Namenwörter nun den Begleitern (der, die, das) zuordnen
- Regel ableiten → jedes Namenwort hat einen Begleiter (für Klasse 1 erarbeiten/, für Klasse 2 wiederholen)
- ggf. mit Arbeitsblatt (differenziert) Ergebnis sichern und abschließen

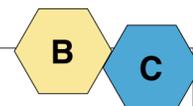
### ***Lesen des Buches bis zum Ende***

#### ***nach Anleitung „Knoten knoten“ oder Anleitungen für Knoten ausdenken***

- mit einem dünneren Seil
- einfache und schwierigere Beschreibungen anbieten
- knoten nach Anleitung
- eigene Anleitung ausdenken

***Alle zum Thema geschriebenen Texte in der Autorenrunde vorstellen.***

Die nachfolgenden Beispiele sind sowohl für das eigenständige Lernen (C) als auch für die gemeinsame Arbeit in homogenen Kleingruppen (B) geeignet.



**Thema:** Balpe, A.-G./Tharlet, E. (2018): Der rote Faden.

- Lerninhalte:**
- eine kurze, erdachte Geschichte verständlich malen oder aufschreiben
  - Wortarten aus einem kommunikativen Kontext untersuchen

Vereinfachung	Grundanforderung (Basisaufgabe)	Erweiterung
<p><b>Text-Bild-Zuordnung</b></p> <p>vorgegebene Wörter/Wortgruppen den Bildern/ Gegenständen zuordnen</p>	<p>Wortarten aus einem kommunikativen Kontext untersuchen</p>	<p><b>Text-Bild-Zuordnung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ vorgegebene Sätze den Bildern zuordnen</li> <li>■ selbstständig notierte Worte/Wortgruppen zuordnen</li> </ul>
<p><b>Adjektive</b></p> <p>→ Adjektive vorgeben, im Gesprächskreis gemeinsam zuordnen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Wortgruppen aufschreiben, kurze Sätze bilden</li> <li>■ Ergebnisse werden vorgestellt</li> <li>■ Regel erarbeiten: Wiewörter (Adjektive) beschreiben Namenwörter (Nomen) näher</li> </ul>	<p><b>Adjektive</b></p> <p>Woran kann ich genau diesen Faden, diese Feder, diesen Samen, ... erkennen?</p> <p>Mit welchen Worten lassen sich die Gegenstände, Tiere und Oli näher beschreiben?</p>	<p><b>Adjektive</b></p> <p>→ Adjektive werden (ohne Vorgabe) individuell oder in Partner-/Gruppenarbeit erarbeitet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Wortgruppen aufschreiben, Sätze daraus bilden</li> <li>■ Ergebnisse vorstellen</li> <li>■ Regel wiederholen: Wiewörter (Adjektive) beschreiben Namenwörter (Nomen) näher</li> </ul>
<p><b>Tätigkeitswörter (Verben)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ aus einer Sammlung von Tätigkeitswörtern die passenden finden (z. B. knüpfen, stricken, häkeln, verknoten, fädeln...)</li> <li>■ Wortsammlung ins Wortschatzheft übertragen</li> <li>■ Regel erarbeiten: Tätigkeitswörter (Verben) werden klein geschrieben</li> </ul>	<p><b>Tätigkeitswörter (Verben)</b></p> <p>Was kann man mit einem Faden alles tun?</p> <p>Mit welchen Worten kann man ausdrücken, was man mit einem Faden tun kann?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ individuell oder gemeinsam in Kleingruppen</li> </ul>	<p><b>Tätigkeitswörter (Verben)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Sammeln von passenden Tätigkeitswörtern</li> <li>■ individuell oder gemeinsam in Kleingruppen</li> <li>■ Wortsammlung ins Wortschatzheft übertragen</li> <li>■ Regel wiederholen: Tätigkeitswörter (Verben) werden klein geschrieben</li> </ul>

Vereinfachung	Grundanforderung (Basisaufgabe)	Erweiterung
<p><b>Beugen von Tätigkeitswörtern (Konjugation von Verben)</b></p> <p>Was kannst du alles tun? Schreibe es so auf:</p> <p><i>lernen – ich lerne</i> <i>lesen – ich lese</i> <i>schreiben – ich schreibe</i></p>	<p><b>Beugen von Tätigkeitswörtern (Konjugation von Verben)</b></p> <p>Wie verändert sich die Grundform von Tätigkeitswörtern? Finde Beispiele. Schreibe sie auf.</p>	<p><b>Beugen von Tätigkeitswörtern (Konjugation von Verben)</b></p> <p>Was können ich, du, wir alles tun? Schreibe es auf in kurzen Sätzen auf.</p> <p><i>Ich lese ein Buch.</i> <i>Du schreibst einen Brief.</i> <i>Wir laufen schnell.</i></p>
<p><b>Weiterführen der Geschichte – Buchende als Mal-Impuls</b></p> <p>Male ein Bild dazu, was du als Oli tun würdest. Schreibe passende Worte/Wortgruppen/Sätze dazu.</p> <p>→ in einer „Autorenrunde“ vorstellen</p>	<p><b>Weiterführen der Geschichte</b></p> <p>Oli erhält den roten Faden vom Igel wieder zurück. Was würdest du danach an Olis Stelle tun?</p> <p>Führe die Geschichte mit deiner Idee weiter.</p>	<p><b>Weiterführen der Geschichte – Buchende als Schreib-Impuls</b></p> <p>Schreibe in Sätzen auf, was du als Oli tun würdest. Du kannst ein Bild zu deinem Textmalen.</p> <p>→ in einer „Autorenrunde“ vorstellen</p>
<p><b>Ergänzen der Geschichte – Malanlass</b></p> <p>Überlege dir mit einem Partner/einer Partnerin, wer den Faden verloren haben könnte und warum er ihn vermisst. Malt dazu gemeinsam ein Bild.</p> <p>→ in einer „Autorenrunde“ vorstellen</p>	<p><b>Ergänzen der Geschichte</b></p> <p>Wer könnte den Faden vermissen?</p> <p>Warum vermisst er ihn? Und wie hat derjenige den Faden verloren?</p> <p>Ergänze die Geschichte mit deiner Idee.</p>	<p><b>Ergänzen der Geschichte – Schreibenanlass</b></p> <p>Versetze dich mit einem Partner/einer Partnerin in denjenigen hinein, der den Faden vermisst. Schreibt gemeinsam eine Suchanzeige und begründet, warum ihr ihn vermisst. Malt ein Bild, wem der Faden fehlt.</p> <p>→ in einer „Autorenrunde“ vorstellen</p>