

Offener Unterricht in der Primarstufe im Fach Deutsch – unter besonderer Berücksichtigung des Buchstabenweges

Masterarbeit

an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education (MEd)

Eingereicht bei

Prof.ⁱⁿ DDDr.ⁱⁿ MMag.^a Ulrike Kipman

vorgelegt von

Stefanie Heissbauer, BEd

11824103

Salzburg, am 25.03.2024

Vorwort

Wenn ich an meine Schulzeit zurückdenke, erinnere ich mich an einen Unterricht, der stark vom Lehrer dominiert wurde. In diesem Setting hatten ich und meine Mitschüler*innen kaum bis gar keine Möglichkeit, eigene Entscheidungen zu treffen oder unsere Interessen zu verfolgen. Der Unterricht war oft monoton und das Interesse daran entsprechend gering. Die Lehrkraft bestimmte immer das Lerntempo der Gruppe, was dazu führte, dass einige von uns überfordert waren, andere unterfordert und nur wenige im richtigen Tempo vorankamen. Schon damals wurde mir bewusst, dass Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Talenten in die Schule kommen und jeder individuell ist. Dennoch wurde allen Schüler*innen derselbe Stoff in derselben Zeit vermittelt – ein Widerspruch, den ich während meiner Ausbildung genauer untersuchen wollte, um einen besseren Unterricht zu gestalten.

Im Laufe meines Studiums wurde mir klar, dass ich einen anderen Ansatz verfolgen und mich vom traditionellen Frontalunterricht entfernen wollte. Deshalb entschied ich mich, meine Masterarbeit zu diesem Thema zu schreiben. Der offene Unterricht, der Individualisierung und Einbeziehung der Schüler*innen ermöglicht, war für mich besonders interessant. Doch wie kann ich die Theorie mit der Praxis verbinden? Um diese Frage zu beantworten, beschloss ich, ein Konzept für den Unterricht in einer ersten Klasse zu entwickeln.

Das Praxiskonzept sollte Methoden der Individualisierung und Differenzierung beinhalten und die Lernenden aktiv in den Lernprozess einbeziehen. Es war mein Ziel, eine Umgebung zu schaffen, in der jedes Kind entsprechend seinen Fähigkeiten und Interessen lernen kann. Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis wollte ich nicht nur meine eigenen Unterrichtsmethoden verbessern, sondern auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Bildungssystems leisten.

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem offenen Unterricht in der Volksschule. Angesichts der zunehmenden Vielfalt und Heterogenität in den Klassen ist eine neue Lernkultur erforderlich, die differenziertes und eigenverantwortliches Lernen ermöglicht. Alternative Unterrichtsmethoden wie die Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Werkstattunterricht, Projektarbeit und das Stationenlernen bieten Möglichkeiten, individuell auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen und ein vielfältiges sowie effektives Lernumfeld zu schaffen.

Das Ziel der Masterarbeit ist es, herauszufinden, wie ein offener Unterricht in der Primarstufe impliziert werden kann, mit genauem Augenmerk auf den Buchstabenwege. Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis soll folgende Forschungsfrage beantwortet werden: „Wie kann ein offener Unterricht in Hinblick auf die Buchstabenerarbeitung gewährleistet werden?“ Vor diesem Hintergrund wurde zunächst eine umfassende Literaturrecherche durchgeführt, um die theoretischen Grundlagen zu erfassen. Anschließend wurde auf dieser Basis ein eigenes Praxiskonzept entwickelt, das als individueller Buchstabenweg konzipiert ist, in der die Schüler*innen individuell und nach ihrem Tempo arbeiten dürfen.

Der offene Buchstabenweg bietet zahlreiche Vorteile, darunter die Möglichkeit zur Individualisierung und Differenzierung. Kinder werden aktiv in den Lernprozess einbezogen, was ihre Motivation steigert, da sie ihren eigenen Weg wählen können. Allerdings kann die Vorbereitung und Umsetzung für Lehrkräfte zeitaufwendig sein. Zudem könnten einige Schüler*innen Schwierigkeiten haben, eigenständig zu arbeiten, was zu Überforderung und mangelnder Motivation führen kann.

Abstract

This master thesis deals with open lessons in elementary school. In view of the increasing diversity and heterogeneity in classes, a new learning culture is required that enables differentiated and independent learning. Alternative teaching methods such as independent work, weekly lesson plans, workshop lessons, project work and station-based learning offer opportunities to respond to the individual needs of learners and create a diverse and effective learning environment.

The aim of the master thesis is to find out how open teaching can be implemented in primary school, with a particular focus on the letter pathways. By linking theory and practice, the following research question is to be answered: "How can open teaching be ensured with regard to the development of letters?" With this in mind, a comprehensive literature review was first carried out to establish the theoretical foundations. A practical concept was then developed on this basis, which is designed as an individual letter path in which pupils are allowed to work individually and at their own pace.

The open letter path offers numerous advantages, including the possibility of individualization and differentiation. Children are actively involved in the learning process, which increases their motivation as they can choose their own path. However, preparation and implementation can be time-consuming for teachers. In addition, some pupils may find it difficult to work independently, which can lead to excessive demands and a lack of motivation.

Inhalt

1 Einleitung	1
2 Offener Unterricht - Definition und Merkmale.....	2
2.1 Dimensionen der Öffnung	6
2.2 Rolle der Lehrperson	10
2.3 Rolle der Schüler*innen	13
3 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung im offenen Unterricht.....	15
3.1 Organisatorische Öffnung	16
3.1.1 Öffnung des Raumes.....	16
3.1.2 Lernumgebung gestalten.....	17
3.1.3 Öffnung der Sozialform und Zeit.....	20
3.2 Methodische Öffnung.....	21
3.3 Inhaltliche Öffnung.....	22
3.4 Soziale Öffnung	23
4 Konzepte des offenen Unterrichts.....	23
4.1 Freiarbeit	23
4.2 Tages-, Wochen-, Monatspläne.....	31
4.2.1 Der teilweise offene Wochenplan	35
4.2.1 Der offene Wochenplan	37
4.3 Projektunterricht.....	41
4.4 Werkstattunterricht.....	43
4.5 Stationenbetrieb.....	46
5 Exkurs: Schriftspracherwerb.....	47
5.1 Phasen des Schriftspracherwerbs nach Valtin	49
5.2 Didaktische Lernlandkarte des Lesen- und Schreibenlernens.....	50
5.3 Phonologische Bewusstheit als zentrale Vorläuferfertigkeit.....	51
5.4 Das phonematische Prinzip	52
5.5 Das morphematische Prinzip	55
6 Praxiskonzept: Offener Unterricht in Deutsch am Beispiel des Buchstabenweges	55
6.1 Lehrplanbezug.....	56
6.2 Vorbereitung	57

6.2.1 Laute und Buchstaben einführen.....	58
6.2.2 Laute und Buchstaben erarbeiten.....	58
6.2.3 Leistungsüberprüfung.....	60
6.2.4 Organisation.....	61
6.2.5 Übersicht.....	63
6.3 Didaktische Analyse.....	64
6.4 Stationenbetrieb zum Buchstabenweg.....	64
7 Zusammenfassung, Resümee und Ausblick.....	84
Literaturverzeichnis.....	91
Elektronische Quellen.....	94
Abbildungsverzeichnis.....	95
Tabellenverzeichnis.....	96
Anhang.....	97
Eidesstattliche Erklärung.....	97

1 Einleitung

Seit fast zwei Jahrzehnten sind offener Unterricht, die Öffnung von Schulen und flexible Curricula zentrale Themen in der schulpolitischen und pädagogischen Diskussion. Insbesondere in den letzten Jahren haben sie sich auf nahezu alle Schulstufen ausgebreitet (Jürgens, 2000, S. 11). Täglich werden Lehrkräfte mit Heterogenität konfrontiert und müssen darauf reagieren. Schlüsselbegriffe wie Differenzierung und Individualisierung sind dabei unerlässlich, um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen erfolgreich lernen können. Ohne eine Öffnung des Unterrichts, eine Neugestaltung des Schulalltags und die Förderung der Selbstständigkeit wird dies heutzutage kaum noch möglich sein (Bohl & Kucharz, 2013, S. 9). Doch wie genau lässt sich ein offener Unterricht in der Volksschule umsetzen? Diese Masterarbeit beschäftigt sich genau mit diesem Thema und hat das Ziel, eine Antwort auf die folgende Forschungsfrage zu finden: „Wie kann ein offener Unterricht in Hinblick auf die Buchstabenerarbeitung gewährleistet werden?“ Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, erfolgt zunächst eine theoretische Ausarbeitung. Dies umfasst die Definitionen und Merkmale des offenen Unterrichts sowie die Rollen von Lehrkraft und Schüler*innen. Weiters werden die Grundprinzipien eines lernwirksamen offenen Unterrichts erläutert, die einen maßgeblichen Einfluss haben. Im Anschluss werden verschiedene offene Unterrichtsmethoden beschrieben, die sich für selbstgesteuertes Lernen eignen, darunter Freiarbeit, Wochenplan, Projektunterricht, Werkstattunterricht und das Lernen an Stationen. Diese Methoden bieten den Schüler*innen Autonomie und ermöglichen es ihnen, auf ihrem individuellen Lernniveau zu arbeiten. Sie dürfen bei vielen Aspekten des Lernprozesses mitentscheiden und können so auf ihrem individuellen Lernniveau arbeiten.

Nach der Herleitung der Forschungsfrage folgt der zweite Teil der Arbeit. Dieser beschäftigt sich mit der praktischen Umsetzung des offenen Unterrichts im Deutschunterricht, speziell im Rahmen des Buchstabenwegs. Zunächst wird ein Bezug zum Lehrplan hergestellt, gefolgt von einer detaillierten Erläuterung des Buchstabenwegs.

2 Offener Unterricht - Definition und Merkmale

Es gestaltet sich in der Literatur als anspruchsvoll, eine eindeutige und allgemein gültige Definition für das Konzept des offenen Unterrichts zu finden. Autor*innen haben Schwierigkeiten, sich auf eine einheitliche Begriffsabstimmung zu einigen. Dies resultiert aus der Herausforderung, klar abzugrenzen, was genau unter dem Begriff offener Unterricht verstanden werden kann (Bohl & Kucharz, 2013, S. 11). Bereits auf der sprachlichen Ebene beginnt das Problem, über offenen Unterricht zu sprechen. Das Adjektiv „offen“ erfordert eine völlig andere Definition von Unterricht, als sie im alltäglichen Bewusstsein vieler Individuen geregelt zu sein scheint. Um sicherzustellen, dass „offen“ und „Unterricht“ sich nicht gegenseitig ausschließen, sollte Unterricht nicht mehr zwingend als „Lehren und Belehren durch eine Lehrkraft“ verstanden werden. Betrachtet man die Institution Schule als einen Raum, der auf das individuelle Lernen abgestimmt ist, ist es nicht mehr möglich, Schule mit dem Besuch von Unterricht gleichzustellen (Peschel, 2011a, S. 70).

Häufig werden reformpädagogische Konzepte, wie beispielsweise die Montessori-, oder Freinet Pädagogik, in Verbindung mit dem Begriff offener Unterricht gebracht, weshalb es oftmals zu Vermischungen kommen kann und zur Unterstützung konzeptionelle Positionen angeführt werden. Aufgrund dieser Tatsache ist es vorhersehbar, dass neben dem Begriff des offenen Unterrichts inzwischen eine Vielzahl weiterer Bezeichnungen für Unterrichtskonzepte existieren, wie beispielsweise schülerzentrierter-, schülerorientierter und informeller Unterricht. Gleichermaßen haben auch Begriffe für Unterrichtskonzepte, wie handelnder-, informeller-, erfahrungsbezogener und handlungsorientierter Unterricht Gebrauch gefunden, welche sich unter dem Begriff offener Unterricht inhaltlich eingliedern lassen (Jürgens, 2000, S. 41).

Viele Autor*innen versuchen sich einer Definition anzunähern, um das Verständnis des offenen Unterrichts angemessen präsentieren zu können (Bohl & Kucharz, 2013, S. 11). Einer der bekanntesten Autoren, Wulf Rabenstein, definiert offenen Unterricht als „Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“ (Wallrabenstein, 1997, S. 54). Kasper (1998, S. 5) hält es jedoch für

bedenklich, eine klare einheitliche Definition für den Begriff des offenen Unterrichts zu finden, denn: „Offenen Unterricht definieren zu wollen ist ein Widerspruch in sich“ (Kasper, 1998, S. 5). Jürgens (2000, S. 40–45) hingegen, ist nicht der Meinung, dass eine Definition des offenen Unterrichts ein Widerspruch sei. Er sieht den offenen Unterricht als eine Entwicklungsrichtung und geht davon aus, dass es eine Überschneidung zwischen schülerzentriertem Unterricht und offenem Unterricht gibt. Eiko Jürgens führte eine Metaanalyse durch, in der er unzählige Definitionen anderer Autor*innen auswertete. Mithilfe der erhaltenen Daten konnte er übereinstimmende Kriterien festlegen, welche den offenen Unterricht kennzeichnen (Jürgens, 2000, S. 40–45).

1. Schülerverhalten:

- Eigenständigkeit hinsichtlich Entscheidungen über Arbeitsformen und Arbeitsmöglichkeiten, soziale Beziehungen, Kooperationsformen o.ä.,
- Selbst- bzw. Mitbestimmung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, der Unterrichtsdurchführung und des Unterrichtsverlaufs,
- Selbstständigkeit in Planung, Auswahl und Durchführung von Aktivitäten.

2. Lehrerverhalten:

- Zulassung von Handlungsspielräumen und Förderung von (spontanen) Schüleraktivitäten,
- Preisgabe bzw. Relativierung des Planungsmonopols,
- Orientierung an den Interessen, Ansprüchen, Wünschen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

3. Methodisches Grundprinzip:

- Entdeckendes, problemlösendes und handlungsorientiertes sowie selbstverantwortliches Lernen.

4. Lern-/Unterrichtsformen

- Freie Arbeit
- Arbeit nach einem Wochenplan
- Projektunterricht.

(Jürgens, 2000, S. 45–46)

Diese Kriterien sind mit Absicht sehr offen formuliert und noch nicht genau definiert beziehungsweise abgegrenzt, wodurch sich die Möglichkeit ergibt, noch weitere Elemente hinzuzufügen. Der Autor spiegelt somit das Konzept der Offenheit wider. Grundsätzlich fasst Jürgens zusammen, dass offener Unterricht schülerzentriert sei, der von verschiedenen Spannungsfeldern zwischen diverser Pole begleitet wird. Diese Pole stellen beispielsweise das Gleichgewicht zwischen Lehrer-, und Schülerzentrierung dar, sowie Standardisierung und Individualisierung (Jürgens, 2000, S. 46).

Die Definitionsansätze von den Autor*innen zeigen die Schwierigkeit bei der klaren Abgrenzung des Konzeptes. Vor dem Hintergrund der reformpädagogischen Tradition und den bildungstheoretischen Anforderungen an offenen Unterricht erscheint es Bohl und Kucharz (2013, S. 19) sinnvoll, die Unterscheidung zwischen „Öffnung des Unterrichts“ und „offenem Unterricht“ vorzunehmen. Angesichts der Vielzahl ähnlicher Konzepte ist das nicht nur sinnvoll, sondern auch dringend erforderlich (Bohl & Kucharz, 2013, S. 19).

- Die Verwendung des Begriffes „offener Unterricht“ sollte auf Konzepte beschränkt sein, die den Schüler*innen inhaltliche und/oder politisch-partizipative Mitbestimmung ermöglichen. Dieses Verständnis steht im Einklang mit dem Konzept der Selbstbestimmung (Bohl & Kucharz, 2013, S. 19).

- Eine Partizipation auf methodischer und organisatorischer Ebene stellt eine Form der Öffnung dar, jedoch nicht unbedingt einen „offenen Unterricht“. Diese Auffassung steht in Zusammenhang mit Begriffen wie Selbstregulierung oder Selbstorganisation (Bohl & Kucharz, 2013, S. 19).

Um die Unterscheidung zwischen den Begrifflichkeiten „offenem Unterricht“ und „Öffnung des Unterrichts“ deutlich zu machen, wurde eine Grafik von Bohl und Kucharz (2013, S. 19) eingefügt.

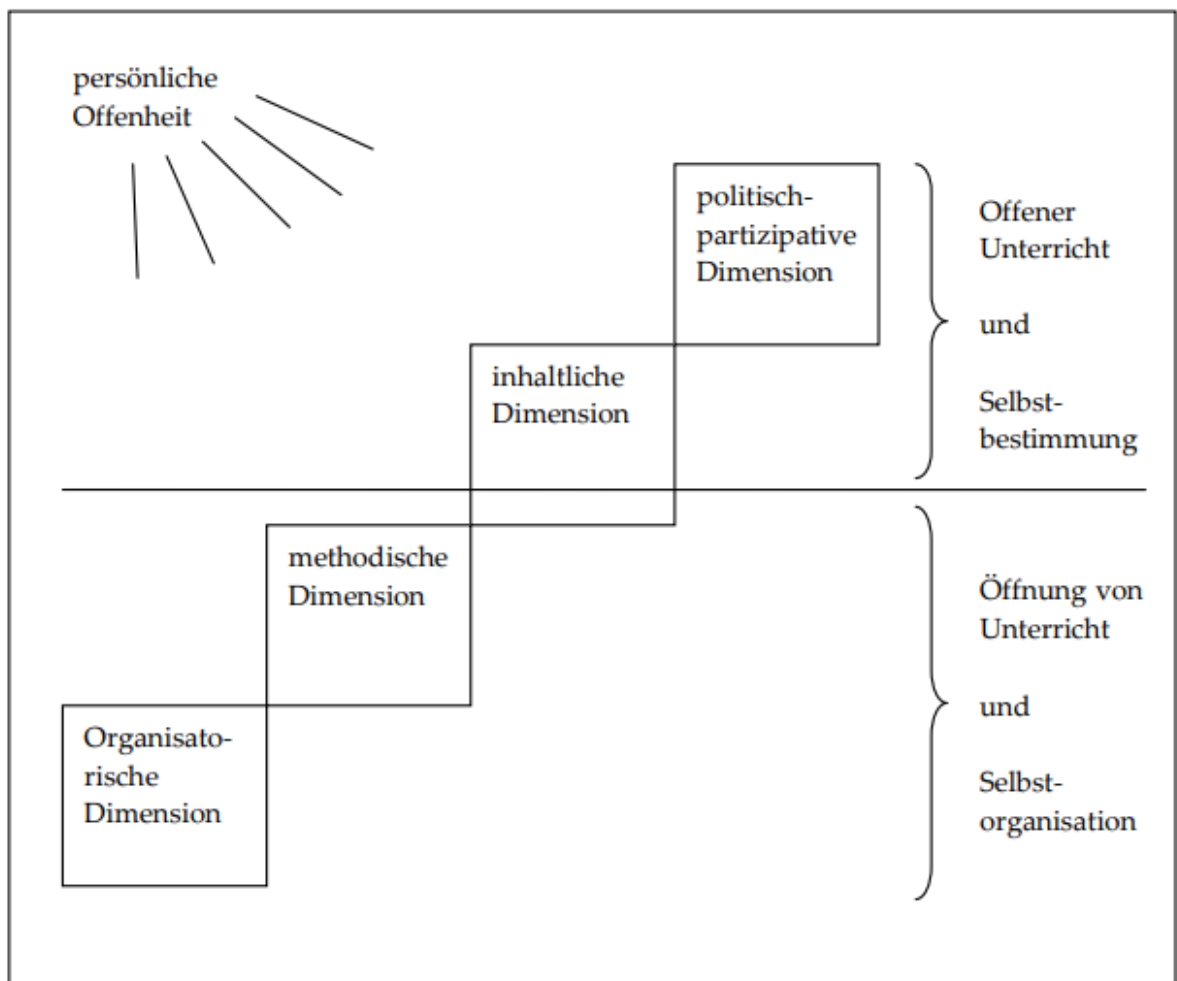


Abbildung 1: Dimensionen der Öffnung des Unterrichts

Quelle: Bohl & Kucharz, 2013, S. 19

Nach wie vor gibt es noch keine allgemeingültige, einheitliche Definition darüber, was unter dem Begriff „offenen Unterrichts“ zu verstehen ist. Bohl und Kucharz (2013, S. 26–27) sind der Auffassung, dass es jedoch eine Unterscheidung geben

sollte, ob es sich um eine methodische und/oder eine organisatorische Öffnung des Unterrichts handelt und somit lediglich eine „Öffnung des Unterrichts“ stattfindet. Oder ob auch eine politische-partizipative und/oder eine inhaltliche Öffnung des regulären Unterrichts abläuft und somit ein „offener Unterricht“ erfolgt. Diese Abgrenzung ist nicht in jeder Situation präzise und klar, aber aufgrund der Unterscheidung entwickelt sich eine Hierarchie in Bezug auf die Öffnung des herkömmlichen Unterrichts. Das ermöglicht den offenen Unterricht strikt zu anderen Unterrichtskonzepten abzugrenzen (Bohl & Kucharz, 2013, S. 26–27).

2.1 Dimensionen der Öffnung

Aufgrund der Tatsache, dass es keine eindeutige Definition des Begriffes des offenen Unterrichts gibt, haben zahlreiche Autor*innen unterschiedliche Dimensionen eines offenen Unterrichts ausgearbeitet. Diese Indikatoren dienen dazu, dass Lehrpersonen dadurch die Möglichkeit haben, ihren Unterricht individuell einzuschätzen, in Bezug auf die individuelle Öffnung des Unterrichts (Ramseger, 1977, S. 22). Peschel (2009a, S. 76–77) ist der Meinung, dass die Vielfalt der Dimensionen als Lösung für die Schwierigkeiten bei ganzheitlichen Definitionen des offenen Unterrichts angesehen werden kann. Nach seiner Auffassung sollte eine Definition gefunden werden, die möglichst praktikabel und klar abgegrenzt ist, und die sich nicht auf einen Oberbegriff für Freiarbeit, Projektunterricht und Wochenplan beschränkt. Ebenso sollte der offene Unterricht nicht als Synonym für handlungs- und schülerorientierten Unterricht betrachtet werden (Peschel, 2009a, S. 76–77).

In der untenstehenden Abbildung werden die fünf Dimensionen dargestellt. Diese haben sich in der gegenwärtigen Pädagogik bewährt, weshalb sich die meisten Autor*innen auf diese beziehen.

Tabelle 1: Dimensionen der Öffnung des Unterrichts (Peschel, 2009a, S. 77)

organisatorische Öffnung	Bestimmung der Rahmenbedingungen
methodische Öffnung	Bestimmung des Lernstoffes aufseiten des Schülers
inhaltliche Offenheit	Bestimmung des Lernstoffes innerhalb der offenen Lernplanvorgaben
soziale Offenheit	Bestimmung von Entscheidungen bezüglich der Klassenführung bzw. des gesamten Unterrichts, der

	(langfristigen) Unterrichtsplanung, des konkreten Unterrichtsablaufes, gemeinsamer Vorgaben usw. Bestimmung des sozialen Miteinanders bezüglich der Rahmenbedingungen, dem Erstellen von Regeln und Regelstrukturen usw.
persönliche Offenheit	Beziehung zwischen Lehrer/Kindern und Kinder/Kindern

Stufen der Öffnung des Unterrichts

Peschel (2009a, S. 78) entwickelte ein Stufenmodell, welches den Grad der Öffnung des Unterrichts darstellen soll. Mithilfe dieses Modells können Lehrpersonen den eigenen Unterricht beurteilen und analysieren, mithilfe von vorgegebenen Skalierungen. Diese werden untenstehend dargestellt (Peschel, 2009a, S. 78).

Organisatorische Offenheit

„Inwieweit kann der Schüler über seine Lerninhalte selbst bestimmen?“ (Peschel, 2009a, S. 79).

Tabelle 2: Organisatorische Offenheit (Peschel, 2009a, S.79)

5	weitestgehend	Primär auf eigener Arbeitsorganisation der Kinder basierender Unterricht
4	schwerpunktmäßig	Offene Rahmenvorgaben
3	teils - teils	Öffnung der Rahmenvorgaben in einzelnen Teilbereichen
2	erste Schritte	Punktuelle Öffnung der Rahmenvorgaben in einzelnen Teilbereichen
1	ansatzweise	Öffnung der Rahmenvorgaben kaum wahrnehmbar / begründbar
0	nicht vorhanden	Vorgaben von Arbeitstempo, -ort,-abfolge usw. durch Lehrer oder Material

Methodische Offenheit

„Inwieweit kann der Schüler seinem eigenen Lernweg folgen?“ (Peschel, 2009a, S. 79).

Tabelle 3: Methodische Offenheit (Peschel, 2009a, S.79)

5	weitestgehend	Primär auf „natürlicher“ Methode / Eigenproduktionen basierender Unterricht
4	schwerpunktmäßig	Meist Zulassen eigener Zugangsweisen / Lernwege der Kinder
3	teils - teils	In Teilbereichen stärkerer Einbezug / stärkeres Zulassen eigener Wege
2	erste Schritte	Kinderwege werden aufgegriffen, aber die Hinführung zum Normweg bestimmt das Geschehen
1	ansatzweise	Anhören einzelner Ideen der Kinder, aber der Lehrgang bestimmt das Geschehen
0	nicht vorhanden	Vorgaben von Lösungswegen /-techniken durch Lehrer oder Arbeitsmitteln

Inhaltliche Offenheit

„Inwieweit kann der Schüler über seine Lerninhalte selbst bestimmen?“ (Peschel, 2009a, S. 80).

Tabelle 4: Inhaltliche Offenheit (Peschel, 2009a, S. 80)

5	weitestgehend	Primär auf selbstgesteuertem / interessegeleitetem Arbeiten basierender Unterricht
4	schwerpunktmäßig	Inhaltlich offene Vorgaben von Rahmenthemen oder Fachbereichen
3	teils - teils	In Teilbereichen stärkere Öffnung der inhaltlichen Vorgaben zu vorgegebener Form

2	erste Schritte	Kinder können aus festem Arrangement frei auswählen oder sie können Inhalte zu fest vorgegebenen Aufgaben selbst bestimmen
1	ansatzweise	Einzelne inhaltliche Alternativen ohne große Abweichungen werden zugelassen
0	nicht vorhanden	Vorgaben von Arbeitsaufgaben /-inhalten durch Lehrer oder Arbeitsmittel

Soziale Offenheit

„Inwieweit kann der Schüler in der Klasse (Unterrichtsablauf und Regeln) mitbestimmen?“ (Peschel, 2009a, S. 80).

Tabelle 5: Soziale Offenheit (Peschel, 2009a, S. 80)

5	weitestgehend	Selbstregulierung der Klassengemeinschaft
4	schwerpunktmäßig	Kinder können eigenverantwortlich in wichtigen Bereichen mitbestimmen
3	teils - teils	Kinder können eigenverantwortlich in vom Lehrer festgelegten Teilbereichen mitbestimmen
2	erste Schritte	Kinder können lehrergelenkt in Teilbereichen mitbestimmen
1	ansatzweise	Schüler werden nur peripher gefragt, Lehrer weiß schon vorher, wie es laufen sollte; Kinder können in (belanglosen) Teilbereichen mitbestimmen
0	nicht vorhanden	Vorgabe von Verhaltensregeln durch Lehrer oder Schulvorgaben

Persönliche Offenheit

„Inwieweit besteht zwischen Lehrer und Schüler bzw. Schüler und Mitschülern ein positives Beziehungsklima?“ (Peschel, 2009a, S. 81).

Tabelle 6: Persönliche Offenheit (Peschel, 2009a, S.81)

5	weitestgehend	Auf „Gleichberechtigung“ abzielende „überschulische“ Beziehung
4	schwerpunktmäßig	Für Beachtung der Interessen des Einzelnen offene Beziehungsstruktur
3	teils - teils	In bestimmten Teilbereichen / bei bestimmten Kindern offenerer Umgang
2	erste Schritte	Schüler werden zeitweise angehört und dann auch beachtet
1	ansatzweise	Schüler werden angehört, aber der Lehrer bestimmt weiterhin das Geschehen
0	nicht vorhanden	Begründung der Beziehung durch Alter oder Rollen-/ Grupp hierarchie

Mit diesem Stufenmodell können nun leichter Teilbereiche des eigenen Unterrichts in Bezug auf die Offenheit untersucht werden. Um einen guten Überblick zu behalten ist es essenziell, die einzelnen Dimensionen einzeln zu betrachten. In der Realität jedoch wird oftmals ein Zusammenhang zwischen den Dimensionen hergestellt, beispielsweise schließt die methodische oder inhaltliche Offenheit oft die organisatorische Offenheit mit ein (Peschel, 2009a, S. 81).

2.2 Rolle der Lehrperson

Die Implementierung des offenen Unterrichts, des selbständigen oder selbstorganisierten Lernens erzwingt auch eine Transition der Rolle der Lehrperson und der damit verbundenen Aufgaben im Unterrichtsgeschehen. Bevor Lehrkräfte eine Veränderung durchführen, ist es entscheidend, dass sie sich zuvor selbst reflektieren. Denn Offenheit beginnt bereits bei der individuellen Bereitschaft zur Veränderung. Es ist daher von großer Bedeutung, die eigenen Stärken, Schwächen

und Ängste zu erkennen, um sie transparent mit anderen Individuen zu teilen. Lehrkräfte müssen vom Zwang des Perfektionismus abkommen, und Fehler als einen Entwicklungsprozess der Veränderungen sehen (Bärbel, 1997, S. 22).

Im offenen Unterricht unterscheiden sich die Aufgaben und Rolle der Lehrperson erheblich von denen im klassischen, traditionellen Unterricht. Früher war es die Aufgabe der Lehrkraft, den Lehrstoff oder die Sozialerziehung in gut durchdachten Einheiten den Schüler*innen motivierend zu vermitteln, meist in strikter Anlehnung an Schulbücher. Im Kontext des offenen Unterrichts liegt die Hauptaufgabe jetzt darin, den Lernenden Verantwortung zu übertragen, und sie bestmöglich in ihrem persönlichen Lernprozess zu begleiten. Denn es sind die Schüler*innen, welche besser dazu imstande sind, ihre Aktivitäten individuell zu gestalten und anzupassen (Peschel, 2009a, S. 72–73).

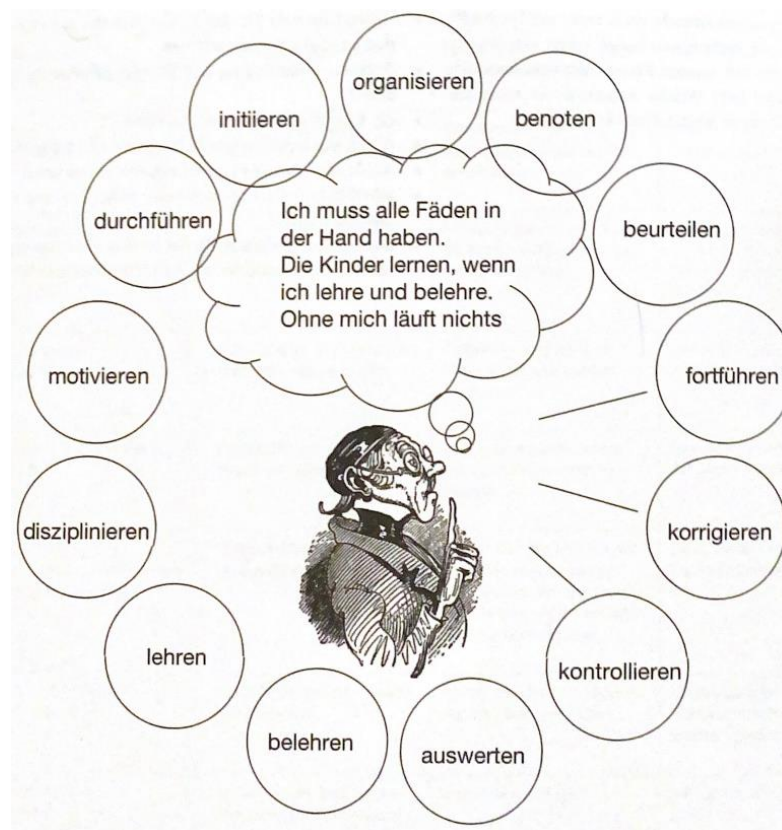


Abbildung 2: Die Lehrperson als Dirigent

Quelle: Eller, Greco, & Grimm, 2012, S. 28

Anstatt dessen übernimmt nach Bohl und Kucharz (2010, S. 123) die Lehrkraft die Rolle eines Beraters oder einer Beraterin in der Klasse, was gleichbedeutend mit

dem Begriff Lernberatung ist. Damit der Begriff fachlich korrekt verwendet wird, müssen mindestens drei Aufgaben von einer Lernberatung erfüllt werden (Bohl & Kucharz, 2013, S. 123).

- Informationen über den aktuellen Lernstand bzw. Erläuterungen zu aktuellen Lernschwierigkeiten oder besonderen Fehlerquellen (z.B. Probleme im Bereich Grundrechenarten)
- Unterstützung für den weiteren Lernprozess (z.B. gemeinsam die nächsten Schritte entwickeln)
- Steuerung des weiteren Lernprozesses (z.B. Festlegen von Zwischenkontrollen, Festlegen eines Plenums)

(Bohl und Kucharz, 2010, S. 123 zitiert nach Bohl und Schnebel, 2008, S. 240–241)

Daher obliegt es nun nicht mehr der Lehrperson, die Schüler*innen auf ihrem aktuellen Wissensstand abzuholen und sie gemeinsam mit der Klasse auf einen einheitlichen Stand zu bringen. Daraus ergibt sich, dass die Lehrkraft nicht mehr in der Lage ist, den identischen Lehrstoff gleichzeitig allen Schüler*innen zu vermitteln. Stattdessen ermöglicht sie es den Kindern, den Lehrstoff eigenständig zu erkunden und mit verschiedenen Materialien frei zu arbeiten. Folglich besteht die neue Aufgabe der Lehrer*innen darin, im Lernprozess der Schüler*innen tätig zu werden. Diese spezifischen Merkmale kennzeichnen den offenen Unterricht und verleihen ihm eine einzigartige Bedeutung im gegenwärtigen Bildungssystem (Peschel, 2009a, S. 173).

Um Lehrkräften eine klare Vorstellung von den Perspektiven der neuen Rolle im Unterricht zu vermitteln, stellt Gudjons (2006, S. 168) einige Gesichtspunkte der neuen Rollen Aspekte vor (Gudjons, 2006, S. 168).

Aspekte einer neuen Lehrerrolle

- anbieten (statt vorschreiben), auch wenn die SchülerInnen Kompetenzen erst lernen müssen
- individuelle Lerngelegenheiten bereitstellen (statt alles im frontalunterrichtlichen Gleichschritt selbst unisono leiten);
- Diagnose und Beratung verbinden (statt die Schüler mit ihren Schwächen allein zu lassen und sich auf die Ermahnungen zu beschränken);
- begleiten der individuellen und kooperativen Lernprozesse (statt die Schüler libertaristisch ihrer Freiheit zu überlassen);
- rückmelden von Wahrnehmungen (feedback) (statt Tadel, Sanktionen, Strafen, vernichtende Kritik);
- besprechen und ermutigen (statt Lösungen vorzugeben und Vorschriften zu machen).

Abbildung 3: Aspekte einer neuen Lehrerrolle

Quelle: Gudjons, 2006, S. 168

2.3 Rolle der Schüler*innen

Nicht nur die Rolle der Lehrkraft muss sich im offenen Unterricht ändern, sondern auch die der Schüler*innen. Sie müssen aus der passiven Rolle heraustreten und ein aktives, selbstgesteuertes Verhalten übernehmen (Peschel, 2009a, S. 167). Die Individuen stehen „durchgängig im Zentrum der pädagogischen Bemühungen: Schüler planen, realisieren und kontrollieren ihr eigenes Lernen, das als Konstruktions- und Rekonstruktionsprozess verstanden werden kann“ (Jürgen, 2004, S. 102).

Bärbel (1997, S. 23–24) schrieb in ihrem Werk von einer unzureichend vorbereiteten Selbstständigkeit und weist darauf hin, dass die mangelnde Fachkompetenz ein Risiko darstellen könnte. Die gewährte Freiheit im Lernprozess stellt für viele Kinder eine große Herausforderung dar, da hohe Ansprüche sowie Erwartungen auf sie zukommen. Daher besteht durchaus die Möglichkeit, dass Schüler*innen die Offenheit im Unterricht ausnutzen, insbesondere wenn sie zuvor keine Erfahrung

mit Freiheit gemacht haben und nicht wissen, was dieser Begriff in Bezug auf den Unterricht bedeutet und wie er umgesetzt wird. Von einem Kind kann in solchen Fällen nicht erwartet werden, dieses Konzept von Anfang an zu verstehen. Daher ist es notwendig, in kleinen Schritten zu arbeiten, um die Individuen behutsam auf die offene Art des Unterrichts vorzubereiten (Bärbel, 1997, S. 23–24). Indem Lernende im offenen Unterricht die Möglichkeit zur Selbstbestimmung über ihr Leben sowie Lernen erhalten, entwickeln sie von Beginn an die Fähigkeit, ihr Leben eigenverantwortlich zu führen und bewusste Entscheidungen zu treffen. In diesem Prozess gewinnen sie nicht nur Einblicke in ihre eigenen, individuellen Persönlichkeiten, einschließlich ihrer Schwächen, Stärken, Vorstellungen und Ziele, sondern setzen sich dabei auch in einem bewussten Austausch mit Erfahrungen und Standpunkten ihrer Mitschüler*innen auseinander (Peschel, 2009a, S. 168).

Im offenen Unterricht sind Lernende in der Regel auf Hilfe angewiesen, jedoch alle in einem anderen Ausmaß. Um den Bedürfnissen des Klassenverbandes gerecht zu werden, hat sich bewährt, ein Helfersystem einzurichten. Dabei unterstützen Lehrpersonen die Schüler*innen optimal in ihrem Lernprozess. Bohl und Kucharz (2010, S. 126) unterscheiden in diesem Zusammenhang drei verschiedene Arten der Unterstützung:

1. Lehrer hilft Einzelschüler oder Schülergruppe.
2. Schüler helfen sich selbst, indem sie Material zur Lösung des Problems heranziehen (z.B. Lexika, aber insbesondere Lernhilfen wie strukturgleiche Aufgaben oder gestufte Lernhilfen).
3. Schülerinnen und Schüler helfen sich gegenseitig, z.B. helfen leistungsstärkere Schüler leistungsschwächeren.

(Bohl und Kucharz, 2010, S. 126)

Durch diese Form der Unterstützung ist selbstgesteuertes Lernen problemlos möglich. Dies bietet nicht nur die Möglichkeit, Sachverhalte bei der Lehrkraft zu hinterfragen, sondern ermöglicht es auch, sich selbst auszuleben und bietet die Option, selbst als Lehrende*r wirksam zu werden. Darüber hinaus ermöglicht es,

sich gezielt auf einzelne, weniger leistungsstarke Schüler*innen zu konzentrieren, um diese bestmöglich in ihrer Lernentwicklung zu unterstützen.

3 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung im offenen Unterricht

Es gibt insgesamt vier Grundsätze, welche in der nachstehenden Tabelle in kurzen Stichpunkten beschrieben, wird.

Tabelle 7: Vier Grundsätze im offenen Unterricht (Peschel 2009b, S.38)

<p>Organisatorische Öffnung – Öffnung von Raum, Zeit und Sozialform</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Freie Wahl des Arbeitsplatzes, keine vorgegebene Sitzplätze • Arbeitszeit wird individuell festgelegt, keine vorgegebene Anweisung der Lehrperson • Sozialform wird selbst gewählt, keine vorgegebene Anweisung der Lehrperson
<p>Methodische Öffnung – Öffnung der Lernwege</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstgesteuerte Wissensaneignung mithilfe von Materialien, welche offen zugänglich sind • Keine Vorgabe durch ein Lehrwerk oder die Lehrperson
<p>Inhaltliche Öffnung – Öffnung der Fächer und Themen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenproduktion der Lernenden werden fachlich freigegeben • Wissensaneignung obliegt offenem Lehrplan „Minimalcurriculum“ • Keine Vorgabe durch ein Lehrwerk • Anstelle von Fachstunden: interessen geleitetes, überfachliches Arbeiten und Austauschen
<p>Soziale Öffnung – Öffnung zur Mitbestimmung, Demokratien und gegenseitigem Austausch</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenleben, Austausch mit anderen Lernenden richtet sich nach der Klasse • Können immer angepasst und verändert werden

	<ul style="list-style-type: none"> • Organisatorische Hilfsmittel: Versammlung einzelner Schüler*innen oder gemeinsames Treffen im Plenum
--	--

3.1 Organisatorische Öffnung

Um den Schüler*innen die Freiheit geben zu können, selbstreguliert und selbstgesteuert zu lernen, muss es vorab eine organisatorische Öffnung der Zeit, der Sozialform und des Raumes geben. Das heißt, die Kinder entscheiden selbst aus freiem Wille darüber wo, wann und mit wem sie in der Schule lernen. Streng geregelte Vorgaben der Lehrer*in beispielsweise über den Sitzplatz oder die Sozialform entsprechen nicht den Prinzipien des offenen Unterrichts und müssen in einzelnen Fällen gut begründbar sein (Peschel, 2009b, S. 39).

3.1.1 Öffnung des Raumes

„Auch der Schulraum hat eine starke seelenformende Kraft, genauso wie der Raum im Großen, die Landschaft, der Erdteil“ (Petersen, 1963, S. 61). Räume wirken sich auf die Befindlichkeit eines Individuums aus. Es gibt Räumlichkeiten, in denen man ein Wohlbehagen empfindet und andersrum können sie negative Gefühle auslösen, beispielsweise ein Gefühl der Betrübtheit oder Einengung. Die Gestaltung von Klassenräumen können einen signifikanten Einfluss darauf haben, ob Zusammenarbeit gefördert oder eingeschränkt wird. Die Wechselwirkung zwischen der Raumgestaltung und dem zwischenmenschlichen Umgang mit Gegenständen ist relevant, weil sie sich einander beeinflussen und als unterstützende Faktoren für das Selbstwertgefühl auswirken (Kasper, 1979, S. 21– 22). Auch Hugo Kükelhaus ist derselben Auffassung wie Kasper und schreibt: „Alle Didaktik, die sich nicht in einer organologisch gebauten Kind-Umwelt abspielt, bewegt sich nicht nur in einem Vaakuum, sondern produziert es auch.“ (Hammerer, 1994, S. 37 zitiert nach Kükelhaus, 1979).

Die Identifikation der Schüler*innen mit dem „Haus des Lernens“ ist eine Grundvoraussetzung, um effektives Lernen überhaupt zu ermöglichen (Peschel, 2009b, S. 39). Um dies zu arrangieren, muss der Klassenraum einladend und auf die Schüler*innen abgestimmt sein, um ihnen ein Gefühl der Zugehörigkeit zu vermitteln. Das kann erreicht werden, indem persönliche Elemente der Individuen

integriert werden (Hammerer, 1994, S. 38). Das heißt, der Raum obliegt der prozessualen Ordnung, was im Umkehrschluss bedeutet, dass der Klassenraum jederzeit umgestaltet und auf Wunsch der Kinder modifiziert werden kann. Sitzplätze und Schulmaterialien variieren und entstehen zum einen aufgrund von Praktikabilität und zum anderen aufgrund der individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen (Peschel, 2009b, S. 39).

3.1.2 Lernumgebung gestalten

Die dezentrale Sitzordnung kommt häufig zur Anwendung im offenen Unterricht. Das bedeutet, dass die Arbeitsplätze der Schüler*innen nicht zwingend in Blickrichtung zur Tafel ausgerichtet sein müssen. Die Arbeitsplätze der Kinder sind gegen die Wände gerichtet, weil dieser Platz sehr ablenkungsarm ist. Aufgrund dessen ist dieser Arbeitsplatz der Schüler*innen optimal, um individuell arbeiten zu können und um einen effektiven Bildungsprozess zu erreichen. Weiters hat diese Form der Sitzordnung einen Vorteil in Bezug auf den Platzgewinn des Klassenraumes. Der Großteil des Innenraumes bleibt unbesetzt, weshalb diese freie Fläche von den Schüler*innen individuell genutzt werden kann, beispielsweise zum Basteln, Experimentieren und vieles weiteres. Gruppentische dürfen ebenfalls nicht fehlen, um den Kindern das Arbeiten in Gruppen zu ermöglichen und um mit anderen Schüler*innen interagieren zu können. Zudem fördert der Einsatz von Gruppentischen das kooperative Lernen, den sozialen Austausch miteinander und bietet den Platz für gemeinsame Projekte, Aktivitäten und Diskussionen. Zusätzlich hat Peschel (2009b, S. 39 – 40) in seinem Klassenraum einen festen Sitzkreis integriert, sodass alle Schüler*innen die Möglichkeit haben, gemeinsam im Plenum zusammenzukommen, beispielsweise für den täglichen Morgenkreis (Peschel, 2009b, S. 39 – 40). Untenstehend wird ein Beispiel eines geöffneten Klassenraumes von Peschel illustriert. Dies ist nur ein Beispiel und dient nicht als festes Konstrukt, welches eins zu eins übernommen werden soll. Denn es ist davon auszugehen, dass jeder Klassenraum unterschiedlich ist und andere räumliche Gegebenheiten ausweist.

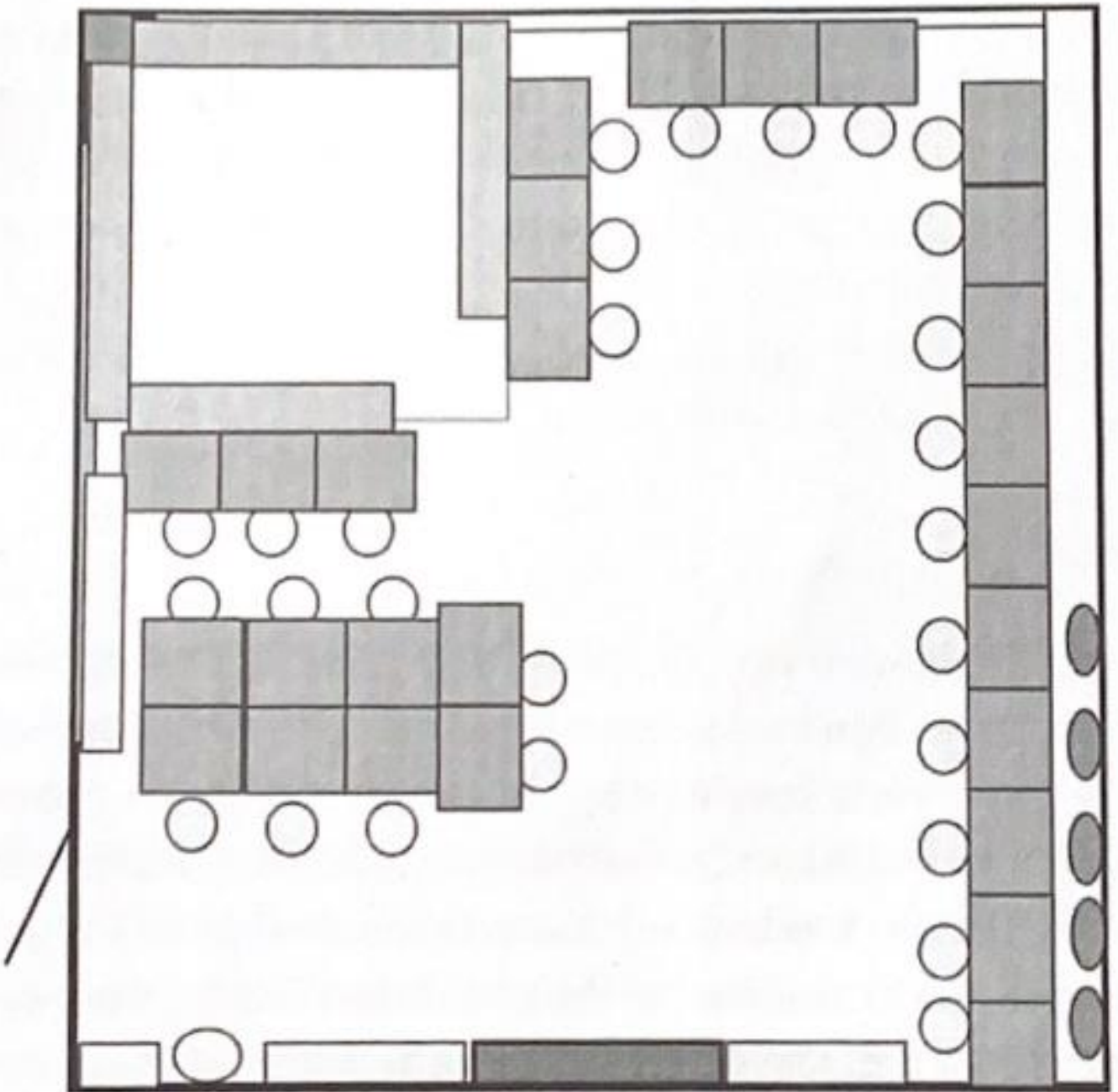


Abbildung 4: Mögliche Einrichtung eines Klassenraumes.

Quelle: Peschel, 2009b, S. 40

Hammerer erweitert den Klassenraumbegriff von Peschel und geht genauer auf die Aufgliederung und Ausstattung des Raumes ein, um freie Lernphasen im offenen Unterricht umsetzen zu können.

Tabelle 8: Ausstattung eines Klassenraumes (Hammerer, 1994, S. 39 – 40)

<u>Bezeichnung</u>	<u>Funktion</u>
Regale für Lernmaterialien	Offene Regale sind in der Schule nahezu unerlässlich, da sie eine praktische Lösung für die Aufbewahrung von Lernmaterialien bieten, idealerweise sind die Materialien nach Fächern und Teilbereichen sortiert (Mathematik, Deutsch, Sachunterricht). Diese strukturierte und offene Anordnung unterstützt effektives Lernen und Lehren, indem sie eine übersichtliche Präsentation und Handhabung der Lernmaterialien ermöglicht.
Lesecke	Die Lesecke ist ein gemütlicher, heller Bereich, in der sich die Kinder zurückziehen können. Sie ist häufig mit bequemen Sitzgelegenheiten ausgestattet, um ein Wohlfühlgefühl für die Schüler*innen zu erlangen. Meistens befindet sich die Lesecke an der Fensterfront in einer Ecke, abgetrennt durch Regale oder Schülertische.
Bio-Ecke	In dieser Ecke des Klassenraumes stehen verschiedene Pflanzenkisten zur Verfügung, um verschiedene Zuchtversuche (Erbsen Blumen, Bohnen, Kresse, usw.) mit den Schüler*innen durchführen zu können.
Forscherecke	Die Forscherecke ist ein Bereich, der den Kindern die Möglichkeit bietet, selbständig zu experimentieren, forschen und neues zu entdecken. Es befinden sich normalerweise verschiedene Materialien wie Versuchsanleitungen, Arbeitskarten und Arbeitsmaterialien wie Lupen oder Mikroskope in

	diesem Bereich, welche sich die Schüler*innen selbständig nehmen dürfen. Sie spielt eine wichtige Rolle bei der Förderung des naturwissenschaftlichen Interesses und Verständnisses.
Informationsecke	In der Informationsecke finden sich alle relevanten Informationen, welche die Schüler*innen betreffen. Hier befindet sich der Geburtstagskalender, die Klassendienste, Informationen über bevorstehende Veranstaltungen oder generelle Informationen, die die Kinder betreffen.
Bau- und Spielecke	Eine Bau- und Spielecke sollte vor allem in der ersten und zweiten Schulstufe im Klassenzimmer vorhanden sein, um das kreative Spiel und die soziale Interaktion zu fördern. Es befinden sich zumeist Bausteine, Baukästen, Figuren für Handpuppenspiele, Regelspiele und Utensilien für Rollenspiele in diesem Bereich.
Medienecke	Diese Ecke des Klassenzimmers ist ein spezieller Bereich, welcher darauf ausgerichtet ist, den Einsatz von Medien und Technologien im Lernprozess zu fördern. Sie bietet den Schüler*innen Zugang zu verschiedenen multimedialen Ressourcen und Technologien, um ihre individuelle Lern- und Forschungserfahrungen zu bereichern.

3.1.3 Öffnung der Sozialform und Zeit

Um effektives Lernen ermöglichen zu können, darf der individuelle Lernprozess nicht strikt an eine vorgegebene Zeit gebunden sein. Die Öffnung der Zeit ermöglicht es Lehrpersonen und Schüler*innen, sich in einem gewissen Maß von festen Zeitstrukturen zu lösen, um den individuellen Lernbedürfnissen besser gerecht zu werden. Daraus ergibt sich, dass das Individuum selbst über den eigenen Lernrhythmus entscheidet, und selbst festlegt, wann es Konzentrations- und Entspannungsphasen einbaut und wie lange diese andauern. Aufgrund dessen

verfällt zum einen der von der Lehrperson vorgegebene Tagesplan, welcher in Stunden und Fächer unterteilt wird. Und zum anderen fällt die klassische 50-Minuten Schulstunde weg. In vielen Schulen jedoch, ist die „Rausgehpause“ schulgebunden und aufgrund von organisatorischen Dingen, beispielsweise Pausenaufsicht, in der angeführten Zeit durchzuführen. Diese Pause ist im offenen Unterricht somit die einzige Verpflichtung, an denen sie teilnehmen. Je nach Schulstandort kann auch ausgehandelt werden, dass Kinder, welche nicht an der Rausgehpause teilnehmen möchten, auch in der Klasse bleiben dürfen. Hierfür muss jedoch eine Aufsicht bereitgestellt werden (Peschel, 2009b, S. 41).

Die Öffnung der Sozialform bezieht sich darauf, dass Lernende nicht ausschließlich in starren Klassenstrukturen lernen. Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten, Einzelarbeiten und Plenumsarbeiten können je nach Bedarf und pädagogischen Ziel eingesetzt werden. Die Schüler*innen entscheiden auch hier selbst über die Sozialform, dadurch sollen unterschiedliche Lernstile und Persönlichkeiten berücksichtigt und unterstützt werden (Bauer, 2003, S. 22–28).

3.2 Methodische Öffnung

Lernen ist ein aktiver und individueller Prozess, denn keiner kann für ein anderes Individuum lernen. Nur durch eine aktive Auseinandersetzung mit einer Thematik haben Schüler*innen einen positiven Lerneffekt dabei. Hierbei ist die Effektivität deutlich erhöht, wenn Kinder selbstgesteuert lernen können, indem sie sich aktiv mit der Materie auseinandersetzen können. Erfolgt nun eine methodische Öffnung des Unterrichts, wird der Lernweg der Schüler*innen geöffnet, indem sie sich individuell und selbstgesteuert mit einer Thematik beschäftigen und sich Wissen aneignen. Während des Lernprozesses beschäftigt sich der Schüler oder die Schülerin intensiv mit einer Aufgabe und erfährt zugleich die Zugänge der anderen Lernenden, beispielsweise durch Diskussionen oder den Austausch (Peschel, 2009a, S. 88). Um die Schüler*innen in ihrem Lernweg bestmöglich dabei unterstützen zu können, werden ausgewählte Materialien bereitgestellt. Dies sind zum einen Alltagsmaterialien wie Zeitungen, Lexika, Sach- und Geschichtsbücher und zum anderen vorgegebenes Werkzeug, wie beispielsweise Wörterbücher, Hunderterfelder oder eine Buchstabentabelle. Diese Materialien variieren, je nachdem was die Kinder in ihrem individuellen Lernprozess benötigen. Der Zugang

dieser Materialien steht den Schüler*innen frei zur Verfügung (Peschel, 2009b, S. 43).

3.3 Inhaltliche Öffnung

In dieser nächsten Stufe der Öffnung spielt das interessenbezogene Lernen der Individuen eine große Rolle und dient hierbei als Fundament. Das bedeutet, dass sich die Schüler*innen selbst Lerninhalte aussuchen, welche angeknüpft an ihren individuellen Interessen sind. Indem sie Themen wählen und mitgestalten können, steigt die intrinsische Motivation, was wiederum zu einem höheren Engagement im Lernprozess führt. Gleichzeitig fördert die Möglichkeit, eigene Projekte zu gestalten, die Eigenverantwortung der Schüler*innen für ihren individuellen Lernweg. Diese Aspekte tragen insgesamt dazu bei, dass die Lernprozesse effektiver und nachhaltiger werden (Peschel, 2009a, S. 89). Aufgrund der Tatsache, dass sich die Lernenden die Inhalte selbstgesteuert aussuchen, muss der Unterricht für alle Themen offen sein. Folgendes Zitat muss im offenen Unterricht genau so gelebt werden: „Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir“ (Ramseger, 1992, S. 25). Das bedeutet, dass es auch hier keine vorstrukturierten Materialien oder Arbeitsbücher gibt. Die Schüler*innen nehmen sich täglich Dinge vor, welche sie bearbeiten möchten und teilen dies der Lehrperson mit. Sie führen Projekte durch, denken sich Kniffelaufgaben oder Geschichten aus und stellen die Arbeitsergebnisse am Ende des Tages vor (Peschel, 2009a, S. 89). Die Schüler*innen sollen hierbei Grundlagen- und Fachwissen sowie Methodenkompetenz erwerben. Das beinhaltet, dass Lernenden in der Lage sein sollten, eine Vielzahl von Darstellungsformen und Zugangsweisen zu nutzen, um ihre Ergebnisse und Forschungsvorhaben auf unterschiedliche Weise zu lösen und zu präsentieren (Peschel, 2009b, S. 44).

Die Lehrperson schafft und pflegt die notwendige Lernatmosphäre im Klassenzimmer, indem sie den Kindern Impulse gibt und deren individuellen Lernfortschritt dokumentiert und im Auge behält. Zusätzlich ist es relevant, dass der oder die Lehrende den offenen Lehrplan immer im Blick hat um somit den Kindern einen größtmöglichen Raum für Eigeninitiative gewährleisten kann, ohne jedoch die Kontrolle oder Leitung des Unterrichts aus der Hand zu geben (Peschel, 2009a, S. 89).

3.4 Soziale Öffnung

Die soziale Öffnung ist als Erweiterung des Unterrichts zu sehen, in Bezug auf des sozialen Miteinanders. Hierbei wird versucht die Basisdemokratie in der Schulklasse zu öffnen und die Schülerpartizipation umzusetzen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass die Lehrperson vorab keine Normen und Regeln festlegt, jedoch aber vorlebt und es auch als sein oder ihr persönliches Recht in Situationen einfordern kann. Die Festlegung von Regeln erfolgt nicht willkürlich, sondern wird gemeinsam erarbeitet und diskutiert. Sie finden sich zudem im permanenten Findungs- und Evaluierungsprozess. Bei Verstößen gegen eine Norm beispielsweise wird nicht auf persönliche Defizite geschlossen, sondern sie dienen als Anlass zur gemeinsamen Reflexion (Peschel, 2009a, S. 89).

4 Konzepte des offenen Unterrichts

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die theoretischen Grundlagen eines offenen Unterrichts thematisiert wurden, werden hier einige Möglichkeiten aufgezeigt, wie diese im Unterricht umgesetzt werden können.

In der Literatur unterscheiden Autor*innen fünf Konzepte des offenen Unterrichts: die Freiarbeit und Wochenplanarbeit, der Projektunterricht, Werkstattunterricht und Stationenbetrieb. In den nachfolgenden Seiten werden diese fünf Formen näher erläutert.

4.1 Freiarbeit

„Freiarbeit ist eine schülerorientierte Organisationsform von Unterricht, die durch innere Differenzierungsmaßnahmen zur Individualisierung der Lernprozesse beiträgt und größtmögliche Freiheit zu selbständigem Lernen gibt“ (Krieger, 1998, S. 1).

Bevor eine nähere Auseinandersetzung mit der Thematik Freiarbeit stattfinden kann, muss vorab der historische Kontext beleuchtet werden, weil die Freiarbeit bereits ein Unterrichtskonzept der Reformpädagogik darstellt (Jürgens, 2000, S. 104). Die heutige Freiarbeit basiert weiterhin auf den Grundkonzepten dieser neuen pädagogischen Ausrichtungen, die als Reformpädagogik bekannt ist und auf

einflussreichen Vertreter*innen wie Freinet, Montessori und Peterson beruht (Peschel, 2009a, S. 16–18).

Die beigefügte Abbildung zeigt einen Vergleich der Konzepte nach Peschel.

Tabelle 9: Vergleich der Konzepte von Montessori, Petersen und Freinet (Peschel, 1997, S. 237–238)

	<u>Montessori</u>	<u>Petersen</u>	<u>Freinet</u>
Grundorientierung	Individuelle Entwicklungsfreiheit innerhalb der vorbereiteten Umgebung, innerhalb seiner Vorbestimmung ist das Kind Baumeister seiner selbst.	Durch die Gemeinschaftserziehung entwickelt sich sowohl individuelle als auch soziale Persönlichkeiten des Menschen.	Freie Persönlichkeitsentfaltung des Kindes durch ein natürliches Lernen mit dem Ziel eines kritischen, emanzipierten und verantwortungsvollen Menschen.
Kindbild	Das Kind will lernen, braucht aber die Hilfe des Erwachsenen dazu. „Hilf mir, es selbst zu tun.“	Das Kind ist nicht zu freiem Bildungserwerb fähig. Die Arbeit des Kindes muß vorgeordnet und geführt werden.	Das Kind soll sich auf seinem individuellen Weg weitgehend selbstverantwortlich mit der Lebenswirklichkeit auseinandersetzen.
Lehrerbild	Der Lehrer überwacht den Lernprozeß des Schülers und sorgt durch die vorbereitete Lernumgebung (Schwerpunkt	Der Lehrer steuert den (möglichst ganzheitlichen) Lernprozeß der Schüler durch Kursunterricht, Methodenlehre, Inhaltsvorgaben,	Der Lehrer versucht den Schüler durch demokratische Organisation der Klasse und das Bereitstellen diverser Techniken

	Arbeitsmittel) dafür, daß ein selbsttätiges Lernen ermöglicht wird.	Arbeitsmittel und schafft so eine „pädagogische Situation“.	ein selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen.
Curriculum und Stundeninhalt	Das Curriculum wird vom Lehrer festgelegt und dem Kind durch das Anbieten von Arbeitsmaterialien zugänglich gemacht. Das Kind hat innerhalb dieser Vorgaben dann Entscheidungsfreiheit.	Das Curriculum wird vom Lehrer festgelegt. Innerhalb der Gruppenarbeit des Wochenarbeitsplanes können die Kinder inhaltliche Schwerpunkte, Problemstellungen usw. selbst abstimmen.	Das Curriculum wird innerhalb der Lehrplanvorgaben gemeinsam vom Lehrer und Schüler(n) abgestimmt. Innerhalb dieser Abstimmungen können die Stundeninhalte frei vom Schüler gewählt werden.
Lernweg und Darstellungsform	Sie sind weitgehend durch das Material vorgegeben.	Sie können im Rahmen der vom Lehrer bereitgestellten bzw. gelehrt Methoden und Techniken frei gewählt werden.	Sie können vom Kind frei gewählt werden (natürliche Methode). Verschiedene Präsentationstechniken dienen als Anregung.
Sozialformen	Alle Sozialformen sind möglich, werden aber meist durch das Material vorgegeben. Vorrangig erfolgt	Der Schwerpunkt bildet die differenzierte Gruppenarbeit.	Es wird ein ausgewogenes Verhältnis von individuellem und kollektivem Arbeiten angestrebt.

	das Lernen in Einzelarbeit.		
Zeitpunkt / Zeitdauer / Arbeitsort	Sie können vom Schüler unter Lehrerverantwortung frei bestimmt werden.	Sie ergeben sich durch die Vorgaben des Wochenplans und die Gruppenzusammensetzung.	Sie können im Rahmen eines lockeren Wochenplans vom Schüler frei bestimmt werden.
Arbeitsmaterial	Es wird vorwiegend spezialisiertes, stark strukturiertes, kernzielorientiertes Schülermaterial angeboten.	Es wird hochwertiges, d. h. didaktisch-methodisch gut durchgeplantes Schülermaterial verwendet.	Es steht möglichst offenes, kreatives, produktives, problem- und handlungsorientiertes (Alltags-) Material zur Verfügung.

Der Vergleich der Konzepte zeigt, dass, obwohl die Freiarbeit im Basisgebrauch der Reformpädagog*innen Gemeinsamkeiten aufweist, bei genauerer Betrachtung jedoch Unterschiede erkennbar sind.

- Montessori-Pädagogik: Maria Montessori strebte danach, Kindern die Möglichkeit zu bieten, sich gemäß ihrem „inneren Bauplan“ zu entfalten. Dies soll durch eine Umgebung ermöglicht werden, die von der Lehrperson mit sorgfältig ausgewähltem Material vorbereitet wurde.
- Petersen-Pädagogik: Petersen ermöglicht den Lernenden aufgrund der Verwendung von offenen und abwechslungsreichen Materialien einen erweiterten Spielraum, insbesondere in methodischer Hinsicht. Gleichzeitig unterordnet er jedoch die individuelle Entfaltung der Schüler*innen klar der Gemeinschaftserziehung.
- Freinet-Pädagogik: Freinet gibt den Kindern von Anfang an das Recht der Mitbestimmung und Autonomie. Aufgrund dessen gibt es seitens der

Lehrkraft auch keine vorgegebenen Regeln, sondern er sieht dies als einen ständig, fortführenden Prozess nach basisdemokratischen Vorbild. Die Freiarbeit kann daher nicht bereits von der Lehrperson vorgegeben sein, vielmehr sollte sie stets das Ergebnis einer gemeinschaftlichen Abmachung über die individuellen Ziele des Kindes sein und dient als Unterstützung für die Selbstorganisation.

(Peschel, 2009a, S. 19–20).

Sowohl Montessori als auch Petersen sind der Meinung, dass Lernende von einem Erwachsenen angeleitet werden müssen, um sich ordnungsmäßig entwickeln zu können und effektiv zu lernen. Beide Pädagog*innen haben kein Vertrauen darin, dass die Kinder einen autonomen Bildungserwerb durchführen können. Célestin Freinet hingegen gestaltete seine Rolle als Lehrkraft anders. Er strebte danach, sich selbst als gleichberechtigten Begleiter des Individuums zu verstehen. In dieser Position wollte er seine Erfahrungen nutzen, um das Kind zu befähigen, den eigenen individuellen Weg zu finden (Peschel, 2009a, S. 19–20).

Merkmale und Ziele

Im herkömmlichen Unterricht findet man oft Freiarbeit. Jedoch handelt es sich in den meisten Fällen nicht um ein durchgehendes Unterrichtsprinzip, sondern beschränkt sich lediglich auf Übungsphasen. In der Praxis wird die Freiarbeit häufig einem separaten Unterrichtsfach zugeordnet. Dies bedeutet, dass es wöchentlich eine festgelegte Anzahl an Stunden gibt, in denen Freiarbeit praktiziert wird (Peschel, 2009a, S. 15). Traub (2000, S. 55) ist jedoch der Meinung, dass es einerseits notwendig ist, die freie Arbeit in den gesamten Unterricht mit einzugliedern und andererseits einen eigenen Bestandteil der Unterrichtszeit benötigt. Das impliziert, dass die Freiarbeit in den regulären Unterricht integriert werden sollte, aber auch ausreichend Zeit und Raum benötigt, um die Ziele und Vorteile vollständig entfalten zu können (Traub, 2000, S. 15).

Während der freien Arbeitszeit erhalten die Lernenden die Gelegenheit, sich eigenständig mit verschiedenen Lerninhalten auseinanderzusetzen. Dieser Ansatz ermöglicht es den Kindern, ihre persönlichen Grenzen und Fähigkeiten zu

erkunden, während sie die Chance haben, neue Interessen zu entdecken. In dieser selbstgesteuerten Lernumgebung können Schüler*innen ihre Zeit effektiv nutzen, um individuelle Ziele zu setzen und ihre Lernaktivität nach ihren eigenen Bedürfnissen zu organisieren (Morgenthau, 2003, S. 38). Das bedeutet, dass den Schüler*innen die Selbstbestimmung über verschiedene Aspekte ihres Lernprozesses gewährt wird (Bärbel, 1997, S. 111). Sollten die Kinder mit der Wahl unzufrieden sein, sei es, weil der gewählte Schwierigkeitsgrad zu leicht oder zu schwer ist oder das Material nicht ihren Vorstellungen entspricht, steht ihnen die Möglichkeit offen, sich von der Lehrperson beraten zu lassen. Auf diese Weise können gemeinsam Lösungen gefunden werden, um den individuellen Bedürfnissen und Präferenzen der Schüler*innen besser gerecht zu werden (Bärbel, 1997, S. 111).

In der Freiarbeit spielen Materialien eine zentrale Rolle, da sie das Hauptmedium darstellen. Diese müssen den Anforderungen der Freiarbeit gerecht werden, was bedeutet, dass sie differenziert sein sollten. Zusätzlich es ist unbedingt erforderlich, die Materialien im Vorfeld einzuführen, um sicherzustellen, dass die Handhabung bereits vor Beginn der eigentlichen Arbeit klar ersichtlich ist (Traub, 2000, S. 118–119). Ein Material in der Freiarbeit sollte folgende Kriterien aufweisen:

- verschiedene Schwierigkeitsstufen
- diverse Lerntypen ansprechen
- sollen zum eigenständigen Lernen anregen
- zur Übung, als Ergänzung oder als Vertiefung eines Themas verwendbar sein

(Traub, 2000, S. 118–119)

Zusätzlich gibt es zahlreiche Formen der Freiarbeit, welche in der untenstehenden Abbildung erläutert werden:

Tabelle 10: Formen der Freiarbeit (Klippert, 2012, S. 101)

Freies Spielen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder suchen sich ein oder mehrere Lernspiele aus • Zeitdauer wird von den Schüler*innen festgelegt • Spielpartner*innen werden selbst ausgewählt
----------------	--

Freies Üben	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder wählen selbst Übungsaufgaben aus • Zeitdauer wird von den Schüler*innen festgelegt • Sozialform wird selbst ausgewählt
Freies Gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder wählen ein Thema, das sie interessiert und gestalten anschließend ein Produkt • Beispiele: Werkstück, Plakat, Schaubild oder ein künstlerisches Produkt
Freies Experimentieren	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder führen selbständig ein Experiment durch • Sozialform wird selbst ausgewählt
Freies Lesen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder treffen eine Auswahl zum Lesen basierend auf ihren persönlichen Interessen • Beispiele: Texte, Bücher, Comic oder Gedichtsammlung
Freies Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder verfassen ein Schriftstück basierend auf ihren persönlichen Interessen • Beispiele: Brief, Referat, Märchen, Zeitungsartikel, Gedicht, Kommentar
Freies diskutieren	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder wählen eigenständig ein Thema oder eine Problematik aus • Die Themen können sowohl fachspezifisch als auch zeitnah sein und beziehen sich auf Angelegenheiten, die die Schüler*innen unmittelbar betreffen • Diskussion folgt mit einem Partner oder einer Partnerin nach Wahl
Freies Recherchieren	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder führen eigenständige Recherchen zu einem von ihnen ausgewählten Thema durch, sowohl in Bibliotheken und Büchern als auch Internet

	<ul style="list-style-type: none"> • Die Ergebnisse werden in selbst gewählter Form festgehalten • Recherche kann sowohl in der Schule als auch zu Hause stattfinden
--	--

Durchführung und Vorbereitung

Bevor Freiarbeit erfolgreich umgesetzt werden kann, müssen im Vorfeld verschiedene Aspekte berücksichtigt werden. Die individuelle Entscheidungsfreiheit der Kinder spielt dabei eine große Rolle und erstreckt sich auf folgende Bereiche, die im Folgenden angeführt sind:

- Verwendung von Wochenplänen
- Präsentationsformen
- Partner-, Gruppen-, Einzelarbeit
- Material
- Form der Dokumentation der eigenen Arbeit
- Arbeitsplatz
- Lerninhalt
- Verwendung von Lernziellisten
- Arbeitspensum

(Badegruber, 2002, S. 82)

Zusammenfassend bezieht sich der Begriff "Freiarbeit" auf eine Unterrichtsform, bei der die Lernenden überwiegend eigenständig eine Wahl über ihre Aktivitäten, soziale Interaktionen und die Planung, Arbeitsbereiche, Durchführung sowie Auswertung ihres Lern- und Arbeitsprozesses treffen können. Im Fokus stehen dabei die Entwicklung von Selbstaktivierungs- und Selbststeuerungsfähigkeiten sowie die Förderung der Planungskompetenz. Zusätzlich zielt die Freiarbeit darauf ab, Selbstreflexion und soziales Lernen zu fördern (Jürgens, 2000, S. 107).



Abbildung 5: Freiarbeitsregal 1. Klasse

Quelle: eigene Aufnahme

4.2 Tages-, Wochen-, Monatspläne

Der Wochenplan legt fest, welche Pflicht- und Wahlaufgaben die Schüler bearbeiten sollen [...]. Die Schüler bestimmen selbst, z.T. in Absprache mit den Partnern, die Reihenfolge der Bearbeitung, die Sozialform, ihr Arbeitstempo, den Umfang der erwünschten Hilfen und der freiwilligen Aufgaben. Der Lehrer berät und hilft bei dieser Arbeit. Im Laufe der Grundschulzeit tritt er mit seinen Vorgaben zurück und ermöglicht, daß der Schüler schrittweise Aufgaben für den Wochenplan selbst auswählt und selbstverantwortlich die freie Zeit nutzt. (Peschel, 2009, S. 13 zitiert nach Landesinstitut NRW, 1983, RL 12)

Merkmale und Ziele

In diesem Abschnitt wird der Ausdruck „Wochenplanarbeit“ gleichbedeutend mit der Unterrichtsform, die auf Tages-, Wochen- oder Monatsplänen basiert, verwendet.

Wochenpläne sind im Grunde genommen in Form gebrachte Planungen der Lehrperson, welche die Schüler*innen möglichst selbstständig bearbeiten sollen (Peschel, 2009a, S. 13). Oftmals werden sie als eine Art Zwischenschritt vor der Einführung der Freiarbeit betrachtet (Köpp, Köpp, & Schmitt, 2009, S. 46). Die

verpflichtenden Aufgaben sowie Inhalte eines Faches stehen dabei im Vordergrund und müssen innerhalb eines festgelegten Zeitraumes bearbeitet werden. Häufig haben die Kinder die Auswahl zwischen Pflicht-, und Wahlpflichtaufgaben, welche verpflichtend zu erledigen sind. Darüber hinaus gibt es Zusatzaufgaben, die erst gemacht werden dürfen, sofern alle Pflichtaufgaben im Plan erledigt wurden (Klippert, 2012, S. 103). Der Wochenplan berücksichtigt zumeist eine innere Differenzierung aufgrund der Aufgabenstellungen, da auf die individuelle Ausgangslage der Kinder Rücksicht genommen wird (Jürgens, 2000, S. 110). In den meisten Fällen erfolgt die Differenzierung jedoch hauptsächlich bei den leistungsschwächeren Schüler*innen. Die leistungsstärkeren Kinder sind hingegen auf die selbstständige Freiarbeit beschränkt (Peschel, 2009a, S. 13).

Der Wochenplan selbst kann als Blatt für den Schüler oder als Plakat in der Klasse dabei folgende Angaben enthalten:

- formale Daten wie Wochenplannummer, Datum, Name, Klasse etc.,
- eine zeitliche Orientierung durch Zeitleiste bzw. Stundenzusammenstellung,
- Symbole für Fach, Methode, Sozialform etc.,
- (fächerübergreifende) Pflicht- und Wahlpflichtaufgabe,
- Hinweise auf ungebundene Aktivitäten/Angebote/Projekte,
- Hinweise auf Materialien, Hilfsmittel, Kontrollblätter etc.,
- Hausaufgaben,
- eine Spalte zum Kennzeichnen von angefangenen oder erledigten Arbeiten,
- eine Spalte zum Abzeichnen der erfolgten Kontrolle durch Lehrerin oder Schüler,
- Mitteilungen an die Eltern,
- und abschließend eine Schülerbewertung des aktuellen Wochenplanes.

(Peschel, 1997, S. 24–25)

Wochenplan vom 22.01 bis 26.01




Lernbereich	Was?	Aufgaben	Fertig
 Deutsch		Lernwörter schreiben MO <input type="checkbox"/> DI <input type="checkbox"/> MI <input type="checkbox"/> DO <input type="checkbox"/>	
		Sand, Knete Tafel	
		An-, In und Endlaute	
		Geschichtenheft	
		Karibu rot S. 46 + 47	
		Karibu blau S. 38 + 39	
		Karibu lila S. 6-9	
		★ Buchstabentier	
	★ Freiarbeit		
 Mathe		Teil A: S. 74 - 79	
		Hefteintrag Ziffer 10	
		★ Knobelheft	
		★ Freiarbeit	

Abbildung 6: Wochenplan

Quelle: eigene Aufnahme

Durchführung und Vorbereitung

Bevor der Wochenplan eingeführt werden kann, ist es wichtig kleinschrittig zu beginnen, um die Lernenden nicht zu überfordern. Im folgenden Abschnitt werden Aspekte beleuchtet, welche für die Vorbereitung und Durchführung wichtig sind:

1. Einführung in kleinen Schritten: Plan für ein bis zwei Schulstunden oder Tagesplan.
2. Einfach zu lösende Aufgaben in den Plan geben, damit alle Lernenden ein Erfolgserlebnis verspüren.
3. Der Wochenplan soll gut strukturiert und übersichtlich sein, und soll eine für die Schüler*innen ansprechende Gestaltung aufweisen.
4. Der Plan muss vorab genau eingeführt werden, indem die einzelnen Aufgabenstellungen besprochen werden. Indem die Aufgabenstellungen immer wiederholend vorkommen, wissen die Lernenden, was sie zu tun haben.
5. Vorab besprechen, was zu tun ist, wenn die Aufgabe/n erledigt worden sind.
6. Klärung der Begriffe Alternativ- und Zusatzaufgaben.

Alternativaufgabe: Aufgaben, welche in Zusammenhang mit den vorherigen Pflichtaufgaben stehen. Die Lernenden haben hier eine große Auswahl zwischen den Aufgabenstellungen.

Zusatzaufgabe: Aufgaben, welche nicht zwingend mit den Pflichtaufgaben zusammenhängen müssen. Diese Aufgaben sind an den individuellen Interessen der Schüler*innen orientiert.

7. Regeln, welche während der Wochenplanarbeit herrschen, werden vorab im Klassenverband besprochen.
8. Die Lehrkraft muss von dem Konzept innerlich zu 100% überzeugt sein, und diese Begeisterung auch nach außen abtragen. Die wesentlichen Prinzipien können letztendlich nur durch eigenes Handeln internalisiert werden. Auf diese Weise entwickeln die Schüler*innen, die die Wochenplanarbeit durchführen, eine innere Verbundenheit zu diesem Gedanken.

(Jürgens, 2000, S. 110–111)

Klippert (2010, S. 103) argumentiert, dass Wochenpläne die Wahlfreiheit der Kinder einschränken, da die Lehrperson vorgibt, welche Aufgaben die Lernenden in einem bestimmten Zeitraum bewältigen müssen (Klippert, 2012, S. 103). Hier muss gesagt werden, dass es verschiedene Arten von Wochenplänen gibt, die sich hinsichtlich ihrer Öffnung stark unterscheiden. In den folgenden Seiten wird auf den teilweise offenen und den offenen Wochenplan Bezug genommen.

4.2.1 Der teilweise offene Wochenplan

Gemeinsam entscheidet die Klasse am Wochenbeginn im Gesprächskreis über den Wochenplan. Festgelegt werden die Inhalte, Methoden und Materialeinsatz. Die Lehrperson übernimmt lediglich die Rolle des Gesprächsleiters oder der Gesprächsleiterin. Folgende Punkte werden gemeinsam im Plenum besprochen:

- Sollen gleich am Montag die unangenehmsten Dinge erledigt werden?
- Welche Inhalte müssen zuerst erledigt werden, da sie der Vorbereitung von anderen Inhalten dienen?
- Sollen jeden Tag unangenehmere und angenehmere Inhalte und Methoden einander abwechseln?
- Welche Inhalte können von ihrem Umfang her schwer eingeschätzt werden?
- Welche Inhalte oder Ziele müssen noch genauer formuliert werden?
- Wie können wir wissen, dass wir die Inhalte zur Genüge behandelt haben?
- Welche Wochenplanpunkte sind fremdbestimmt?

(Badegruber, 2002, S. 75)

Der Initiierungsprozess für die gemeinsame Erstellung eines Wochenplans kann durch individuelle Reflexionen am Ende der Vorwoche eingeleitet werden. Dabei legen die Schüler*innen auf einem Formular für Wochenzielvorschläge bereits in der vorherigen Woche fest, welche Erwartungen sie bezüglich eines bestimmten Themas haben (Badegruber, 2002, S. 75).

Meine Vorschläge zum Wochenthema

Titel des Themas: _____

Name: _____

Wichtige Begriffe zu diesem Thema:

Über diese Begriffe möchte ich etwas lernen:

Materialien und Methoden, die wir einsetzen könnten:

Ideen für die einzelnen Bereiche

In Mathematik können wir:

Ideen zum Lesen:

Ideen zum Textverfassen:

Ideen für Künstler*innen und Handwerker*innen:

Abbildung 7: Vorlage teilweise offener Wochenplan

Quelle: In Anlehnung an Badegruber, 2002, S.77

Badegruber (2002, S.76) führt insgesamt fünf Möglichkeiten an, die man den Lernenden anbieten kann. Es gibt Pflichtstunden (vorgegebener Inhalt, Zeitdauer und Material), offene Pflichtstunden (vorgegebener Inhalt, Material aber freie Wahl

des Zeitpunktes) und offene Zusatzstunden (freie Wahl des Inhaltes, Materials und Zeitpunktes) (Badegruber, 2002, S. 76).

Im Folgenden werden diese näher erläutert.

1. Möglichkeit: 5 + 5 + 0

5 gelenkte Pflichtstunden und 5 offene Pflichtstunden

2. Möglichkeit: 4 + 3 + 3

4 gelenkte Pflichtstunden, 3 offene Pflichtstunden, 3 offene Zusatzstunden

3. Möglichkeit: 3 + 3 + 4

3 gelenkte Pflichtstunden, 3 offene Pflichtstunden, 4 offene Zusatzstunden

4. Möglichkeit: 2 + 4 + 4

2 gelenkte Pflichtstunden, 3 offene Pflichtstunden, 4 offene Zusatzstunden

5. Möglichkeit: 0 + 5 + 5

0 gelenkte Pflichtstunden, 5 offene Pflichtstunden, 5 offene Zusatzstunden
(Badegruber, 2002, S. 76)

4.2.1 Der offene Wochenplan

Beim offenen Wochenplan planen die Kinder eigenständig und interessengeleitet ihre Woche und dürfen ihre eigenen Ideen miteinbringen. Gibt es Programmpunkte, welche das ganze Plenum oder eine kleine Gruppe betreffen, so gibt es die Lehrkraft am Anfang der Woche bekannt, sodass dies die Lernenden in ihrer Planung der Woche berücksichtigen können. Die Schüler*innen tragen die Fachbereiche in einem individuellen Wochenplanformular ein und füllen diesen mit eigenen Ideen. Dabei dürfen sie sich selbst aussuchen, ob sie die Woche allein oder gemeinsam mit einem Partner oder Partnerin planen. Als Grundlage hierfür dienen Monats-, oder Jahreslernziellisten, welche darüber Auskunft geben, welche Kompetenzen im Fachbereich bereits bearbeitet und erreicht wurden. Zu Beginn ist es entscheidend, den Schüler*innen zu erklären, welche Fähigkeiten sie entwickeln sollen. Die Art und Weise, wie sie dies erreichen, bleibt den Kindern freigestellt. Dennoch ist es von großer Bedeutung, dass die Lehrperson die Schüler*innen während des

Lernprozesses begleitet. Dabei sollte sie einen Überblick über die verschiedenen Fachbereiche und den Erwerb von Kompetenzen behalten. Um orientierungs- und ideenlose Kinder zu unterstützen, sollte die Lehrkraft eine Variation an Vorschläge zur Bearbeitung der verschiedenen Fach-, sowie Lernbereiche bereitstellen (Badegruber, 2002, S. 79).

Bei diesem Prozess lernen die Schüler*innen eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Planen, indem sie aufgrund von gemachten Erfahrungen sich selbst sowie die eigenen Fähigkeiten besser kennenlernen. Zudem lernen die Kinder den Umgang mit Flexibilität kennen, da sie mit Abweichungen während des Wochenplanes umgehen lernen sollen und Lösungen finden müssen (Badegruber, 2002, S. 79).

Lernzielliste für persönliche Lernvorhaben			
Name			
Datum	Lernbereich	Meine Idee	Anmerkung
1	Texte verfassen	Brief an Trixi	erledigt
	Freies Lesen	Pippi Langstrumpf	Schon fertig
	Lesetraining	Lesekartei S. 13	Nicht gefunden, dafür S. 14
2	Rechtschreibtraining	Wörterliste	3-mal geübt
	Wortarten und Satzbau	Subjekt-Prädikat-Spiel	Mit Georg gespielt
3	Mathematisches Denken	Textaufgabenkartei Nr. 46	Leicht; fertig
	Mathematische Experimente	Vermessung im Schulgarten	Später (wegen Regenwetter)
	Rechnen üben	Rechenbuch S. 41: dividieren	Zu viel. Nur Nr. 1
	Geometrie	Körper aus Papier basteln (Mappe S. 4)	Super!!!
4	Versuche	Pflanzenversuch mit Blumentopf	Wächst noch nicht
	Sachunterrichts-Heft	Merktat Mondfinsternis	Fertig, war fad
	Sachunterrichts-Literatur	Mondfinsternis Lexikon	Gefunden in 4 Büchern
	Beobachtungen	Wetter	Fad. Immer Regen.
	Arbeitsblätter	Mondfinsternis (Nr. 78)	Verstehe ich nicht. Lehrerin gefragt
5	Malen und Zeichnen	Mondlandschaft	Noch keine Zeit dazu
	Handwerk	Flugzeuge basteln	6 verschiedene geschafft
	Musik und Theater	Mitkum bei der Musicalgruppe	Lassen mich nicht mitkum
6	Für die Klassengemeinschaft	Mitarbeit bei der Zeitung	Wird super, bald fertig

Abbildung 8: Lernzielliste

Quelle: Badegruber, 2002, S. 80

Lernzielliste der 3. Klasse

Deutsch-Rechtschreiben

Monat: Oktober

Auftrag	Übungsmöglichkeit	Form der Überprüfung	Schülernummer																
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Das Alphabet auswendig aufsagen	Partnerübung	Dem Lehrer auswendig aufsagen.	X			X					X	X							
2. Blitzschnell im Wörterbuch Wörter finden: Ameise, reparieren, zornig, Boden, Gewitter, Hubschrauber, Jahreszeit, öffnen, pfeifen, Nilpferd, schrieb, sonnig, traurig, Bühne, verschwinden, zahlen	Mit dem Wörterbuch üben	Der Lehrer erteilt dir drei Suchaufträge mit den Wörtern von Nummer 2.																	
3. Welche Wörter von Nummer 2 sind Namenwörter, Zeitwörter, Eigenschaftswörter?	Partnerübung	Der Lehrer fragt dich z. B.: Zu welcher Wortart gehört SONNIG?																	
4. Ordne die Wörter von Nummer 2 nach dem Alphabet.	Schreiben und dem L. zeigen	Der L. fragt dich z. B.: Was kommt vorher: BÜHNE oder PFEIFEN?																	
5. Welche Wörter von Nummer 2 schreibt man groß, welche klein?	Schreiben und dem L. zeigen	Der L. diktiert dir 8 Wörter.																	
6. Schreib die Mehrzahl von: Haus, Baum, Ast, Blatt, Hand, Strauch.	Schreiben und dem L. zeigen	Der Lehrer diktiert dir z.B.: Schreibe die Mehrzahl von AST!																	
7. Schreib 5 Wörter mit ver-, 5 Wörter mit Ver-	Im Wörterbuch und Deutschheft suchen und schreiben üben	Der L. diktiert dir die 5 Wörter, die du geübt hast.																	
8. Schreib 5 Wörter mit Vor-, 5 Wörter mit vor-	Im Wörterbuch und Deutschheft suchen und schreiben üben	Der L. diktiert dir die 5 Wörter, die du geübt hast.																	
9. Schreib 8 Wörter aus der Wortfamilie FAHR.	Im Wörterbuch und Deutschheft suchen und schreiben üben	Der L. diktiert dir die 8 Wörter, die du geübt hast.																	
10. Schreib 3 Wörter mit STAAT.	Im Wörterbuch und Deutschheft suchen und schreiben üben	Der L. diktiert dir die 3 Wörter, die du geübt hast.																	

Abbildung 9: Lernzielliste

Quelle: Badegruber, 2002, S. 81

4.3 Projektunterricht

Merkmale und Ziele

Projektunterricht basiert auf einem umfassenden Verständnis von Lernen, das insbesondere die ganzheitliche Dimension betont. Ziel ist es, die Grundlage zu schaffen, damit schulisches Handeln und Lernen nicht ausschließlich auf die Vermittlung kognitiven Wissens beschränkt bleiben, sondern auch lebens- und berufsrelevante Qualifikationsprofile einschließen (Jürgens, 2000, S. 118). Diese Unterrichtsform ist bekannt dafür, dass sich die Lernenden interessengeleitet ein Thema aussuchen dürfen, woran sich das Projekt dann orientiert. Die Schüler*innen entscheiden entweder im Plenum gemeinsam über die Projekte oder die Lehrkraft stellt den Kindern eine Vielzahl an verschiedenen Projektideen zur Verfügung. Sie können beispielsweise nur auf ein spezifisches Fach bezogen sein oder auch fächerübergreifend entwickelt werden. Zumeist erstreckt sich die Bearbeitungszeit eines Projektes über mehrere Wochen, eine genau festgelegte Anzahl gibt es aber nicht. Während der Projektzeit sind die Schüler*innen dazu angehalten, weitgehend eigenständig und zielorientiert zu planen, recherchieren, organisieren, kooperieren, produzieren, Probleme zu lösen, Zwischenbilanzen zu ziehen und vieles mehr. Diese Form des Lernens ermöglicht den Lernenden beträchtliche Handlungsspielräume und Entscheidungsfreiheiten. Sie können ihren eigenen Vorlieben folgen, ihre individuellen Stärken einbringen, verschiedene Leistungsniveaus anstreben und mit ausgewählten Schüler*innen zusammenarbeiten. Dies eröffnet insbesondere heterogenen Lerngruppen die Chance, dass alle Lerntypen angesprochen werden und sich an verschiedenen Stellen miteinbinden können (Klippert, 2012, S. 103).

Im Vordergrund des Projektunterrichts steht der Prozess, der Gewinn von Kompetenzen und die Förderung der eigenen Handlungsfähigkeit durch die intensive Auseinandersetzung mit einem Thema, nicht etwa ein hervorragend ausgearbeitetes Endergebnis („der Weg ist das Ziel“). Durch diesen Ansatz sollen die Schüler*innen zu kritischen, handlungsbereiten und verantwortungsvollen Bürger*innen heranwachsen (Peschel, 2009a, S. 23).

Durchführung und Vorbereitung

1. Themenfindung

Es gibt drei verschiedene Herangehensweisen, um ein Thema zu finden. Im Lehrplan sind verschiedene Themen vorgesehen, aus denen die Lehrperson ein Thema auswählen kann. Dies wird als enge Ausgangssituation bezeichnet. Bei einer halboffenen Ausgangssituation können die Schüler*innen aus einer Vielzahl vorgegebener Themen auswählen und gemeinsam innerhalb der Gruppe entscheiden. In einer offenen Ausgangssituation muss das Thema von der Gruppe selbst gefunden und ausgewählt werden. Dabei ist es wichtig, den Kindern Anregungen zu geben, um die Themenfindung zu erleichtern, und sicherzustellen, dass jedes Kind mit der Auswahl des Themas einverstanden ist (Konrad & Traub, 2011, S. 128–129).

2. Informationsphase

In der zweiten Phase wird das Thema von der Gruppe präzisiert, um anschließend Informationen dazu zu sammeln. Die Schüler*innen sammeln dabei umfangreiche Informationen zum ausgewählten Thema, die dann in Form einer Mind-Map visuell dargestellt werden können (Konrad & Traub, 2011, S. 129).

3. Planungsphase

Die Gruppe plant das Projekt sowohl in formalen als auch in inhaltlichen Belangen. Hierfür werden die Rahmenbedingungen geprüft, Handlungsziele festgelegt und kleine Gruppen gebildet, um einzelne Themenschwerpunkte zu bearbeiten. Die Lernenden erhalten dabei Hilfestellungen von der Lehrperson (Konrad & Traub, 2011, S. 129).

4. Produktionsphase

In der vorletzten Phase entsteht das vorab geplante Produkt. Die Lernenden arbeiten in den vorab ausgewählten Kleingruppen und beschäftigen sich intensiv mit den Ergebnissen, welche sie generiert haben. Die Informationen werden ausgewertet, verarbeitet und im Anschluss entsprechend dargestellt. Anschließend werden die Teilaspekte der Gruppen zusammengefügt und das fertige Produkt entsteht (Konrad & Traub, 2011, S. 129).

5. Abschlussphase

Das Projekt wird in dieser letzten Phase fertiggestellt und anschließend werden die Arbeitsergebnisse vorgestellt. Dies kann durch eine Ausstellung und/oder Herstellung eines Buches oder Filmes erfolgen. Danach sollte eine kurze Reflexionsrunde stattfinden, in der über die Qualität der Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe reflektiert wird. Durch dieses Gespräch können auch Erkenntnisse für die nächste Projektarbeit gewonnen werden (Konrad & Traub, 2011, S. 129).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Projektarbeit als herausragende Unterrichtsform des offenen Unterrichts angesehen werden kann (Klippert, 2012, S. 117–118).

4.4 Werkstattunterricht

Merkmale und Ziele

Das Konzept der Werkstattarbeit entstand Ende der 1970er Jahre und wurde fast zeitgleich von Franz Schär, Kathi Zürcher und Jürgen Reichen in der Schweiz konzipiert. Jedoch war es vor allem Jürgen Reichen, der das Konzept vorantrieb und bekannt machte (Peschel, 2009a, S. 29). Werkstattarbeit bezeichnet eine pädagogische gestaltete Lernumgebung, in der materialgestütztes und erfahrungsorientiertes Lernen stattfindet. Dabei haben die Schüler*innen jederzeit die Möglichkeit, Einfluss auf methodische Ansätze, den inhaltlichen Verlauf der Arbeit und die Wahl des Partners oder der Partnerin zu nehmen. Die Werkstattarbeit hängt jedoch maßgeblich vom aktiven Engagement der Lernenden ab (Paradies & Jürgen-Linser, 2019, S. 37).

„Alle Schüler arbeiten

- vorwiegend selbstständig
- an verschiedenen Aufträgen
- allein oder in Gruppen,
- mit bereitgestelltem oder zu besorgendem Material,
- mit oder ohne Hilfe kompetenter Ansprechpartnern.“

(Peschel, 2009a, S. 29 zitiert nach Reichen, 1991, S. 61)

Die Werkstattarbeit ist ein Unterrichtsprinzip, das darauf abzielt, den Lernenden eigenständiges Arbeiten zu ermöglichen. Die Lehrkraft stellt den Schülerinnen und Schülern eine breite Palette an Lernangeboten zur Verfügung, um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten. Dabei ist darauf zu achten, dass die Arbeitsmaterialien so konzipiert sind, dass der Lösungsweg nicht direkt erkennbar ist, damit sich die Lernenden mit den Materialien viel intensiver auseinandersetzen müssen. Aus diesem Grund ist es unbedingt notwendig, eine breite Auswahl an Lernangeboten bereitzustellen, um den Schüler*innen eine große Auswahl zu bieten. Gewöhnlich sollte den Lernenden zwischen 20 und 30 Aufgabenstellungen bereitgestellt werden, um einen effektiven Werkstattunterricht gewährleisten zu können. Die Vielfalt an Lernmaterialien ermöglicht dabei zahlreiche verschiedene Methoden und Sozialformen (Peschel, 2009a, S. 30–31).

Durchführung und Vorbereitung

Lehrkräfte stehen oft vor der Herausforderung, zu entscheiden, wie sie die Angebote für verschiedene Unterrichtsformen gestalten sollen. Peschel hat eine Liste von Fragen für den Werkstattunterricht erstellt, die dabei helfen kann, eine optimale Umsetzung zu erreichen:

- Können sich die Schüler mit eigenen Ideen an der Werkstatt beteiligen?
- Ist ein echter Bezug zur Lebenswirklichkeit gegeben?
- Hat die Werkstatt zieladäquat einen erkennbaren `roten Faden`?
- Ist sie fachlich einseitig angelegt oder ermöglicht sie interdisziplinären Unterricht?
- Sind die fachübergreifenden Komponenten echt integriert oder eher `konstruiert`?
- Beinhaltet sie auch handlungsorientierte Komponenten oder nur Arbeitsblätter?
- Ist das Material kindgerecht und leicht zu beschaffen?

- Beinhaltet sie wirklich anspruchsvolle Aufgaben oder nur reproduktive Übungen?
- Lassen die Aufträge Gestaltungsmöglichkeiten zu oder wird alles vorgegeben?
- Beinhaltet sie nur obligatorische Angebote oder auch offene `Lernangebote`?
- Werden alle Sozial- und Arbeitsformen ausreichend berücksichtigt?
- Ist auch auf Dauer eine Auswahlmöglichkeit durch ein `Überangebot` vorhanden?

(Peschel, 2009, S. 30 zitiert nach Peschel, 1998, S. 3)

Im Grunde genommen unterscheidet sich der Werkstattunterricht kaum vom Stationslernen. Beim Stationslernen liegt oft ein Schwerpunkt auf der praktischen Übung (z.B. das Erlernen von Buchstaben mit allen Sinnen), während Werkstätten in der Regel ein bestimmtes Thema behandeln (z.B. eine Oster-Werkstatt) (Peschel, 2009a, S. 27). Ein markantes Merkmal dieses Ansatzes liegt darin, dass die Lernenden in einer speziell gestalteten Lernumgebung, der Werkstatt, arbeiten und je nach Bedarf Unterstützung von einem Werkstattdleiter oder einer Werkstattdleiterin erhalten können. Diese Leitungsfunktion kann sowohl von der Lehrperson als auch von externen Fachkräften wahrgenommen werden. Bekannte Werkstätten sind unter anderem die Lese-, Geschichts-, Kunst-, Schreib- oder Musikwerkstatt (Klippert, 2012, S. 108). In den Werkstätten liegt der Fokus auf produktiver Arbeit, bei der konkrete Arbeitsergebnisse entstehen. Schüler*innen haben die Gelegenheit, in Zusammenarbeit mit anderen Lernenden Experimente durchzuführen und ihre sozialen Kompetenzen zu stärken. Ziel ist es, theoretische Konzepte durch praktische Erfahrungen besser zu verstehen und kognitiv zu erfassen (Paradies & Jürgen-Linser, 2019, S. 37).

Durch die individuellen und abwechslungsreichen Auswahlmöglichkeiten entsprechend den Fähigkeiten, Interessen und individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen bietet die Werkstattarbeit jedem Einzelnen optimale Gelegenheiten,

die eigenen Sach- und Fachkenntnisse einzubringen. Dies trägt dazu bei, die Selbstkompetenz zu steigern und somit das selbstständige sowie eigenverantwortliche Lernen zu fördern (Paradies & Jürgen-Linser, 2019, S. 37).

4.5 Stationenbetrieb

Merkmale und Ziele

Der Stationenbetrieb ist eine Unterrichtsmethode, die sich auf die Vermittlung von Inhalten konzentriert. Häufig wird diese Methode genutzt, um ein bestimmtes Thema durch praktische Übungen zu vertiefen. Der Stationenbetrieb hat seinen Ursprung im Zirkeltraining, welches im Sportunterricht eingesetzt wurde. Später fand diese Form des selbstständigen Lernens auch in Seminaren Anwendung und wurde anschließend als Unterrichtsmethode in die Schulpraxis integriert (Peschel, 2009a, S. 34).

Durchführung und Vorbereitung

Beim Stationslernen werden von der Lehrperson verschiedene Lernstationen eingerichtet, die von den Schüler*innen innerhalb eines festgelegten Zeitraums durchlaufen werden sollen. Diese Stationen bieten eine Vielzahl von Materialien, die auf die Bedürfnisse der Lerngruppe zugeschnitten sind und somit eine differenzierte Förderung ermöglichen. An den einzelnen Stationen bearbeiten die Lernenden spezifische Aufgaben, die sich auf das jeweilige Fach beziehen (Klippert, 2012, S. 109). In der Regel werden zahlreiche handlungsorientierte Aufgabenstellungen bereitgestellt, die ein „Lernen mit allen Sinnen“ berücksichtigen (Peschel, 2009a, S. 35). Dazu gehören das Ausfüllen von Arbeitsblättern mithilfe verschiedener Unterlagen, das Finden von Fehlern, das Lösen von Problemen, das Durchführen von Experimenten oder Lernspielen sowie die Herstellung von Lernprodukten. Bei dieser Methode gibt es auch Pflicht- und Zusatzstationen, ähnlich wie beim Wochenplan. Aufgrund dessen können die Schüler*innen selbstständig Akzente setzen und haben die freie Wahl, welche Station sie bearbeiten möchten, mit wem oder wie viel Zeit sie für die Bearbeitung benötigen. Somit werden die Lernenden nicht in ihrer Handlungs- und Entscheidungsfreiheit eingeschränkt und können persönliche Fähigkeiten und Interessen miteinbringen. Die Stationen sind in der Regel thematisch aufeinander abgestimmt und können für die Erarbeitung,

Wiederholung, Vertiefung oder Übung eines bestimmten Themas eingesetzt werden. Es ist wichtig, dass die Stationen deutlich gekennzeichnet sind, damit alle Schülerinnen und Schüler leicht darauf zugreifen können (Klippert, 2012, S. 109–111).

Die Beliebtheit der Stationsarbeit ist auf mehrere Faktoren zurückzuführen, darunter ihre einfache Struktur, ihre vielseitige Anwendbarkeit und ihre klare Ausrichtung an reformpädagogischen Prinzipien. Insbesondere ihre Rolle als Vermittler zwischen offenen und stärker strukturierten Unterrichtsformen dürfte dazu beitragen. Durch die relativ klare Bindung an bestimmte Lerninhalte und -ziele bietet die Stationsarbeit vielen Lehrkräften ein Gefühl der Sicherheit, das bei anderen offenen Unterrichtsformen möglicherweise fehlt. Die erzielten Lernerfolge während der Stationsarbeit lassen sich eindeutig im Lehrplan verorten und somit leicht in den Arbeitsplan einer Klasse integrieren. Diese klare Verbindung ermöglicht es auch Lehrkräften in traditionell strukturierten Klassen, schnell mit der Stationsarbeit zu beginnen (Hegele, 1999, S. 8).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Stationsarbeit die Kreativität, Aktivität und Selbständigkeit der Lernenden maßgeblich fördert, da sie selbständig Verantwortung übernehmen müssen, um an das Ziel zu erlangen. Für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen können die Schüler*innen eigene Fähigkeiten sowie Interessen miteinbringen (Paradies & Jürgen-Linser, 2019, S. 38).

5 Exkurs: Schriftspracherwerb

Im Vorfeld dieses Kapitels werden Fachbegriffe erklärt, um sicherzustellen, dass sie von den Lesenden verstanden werden können.

Tabelle 11: Sammlung der wichtigsten Fachbegriffe

Phonem (Sprachlaut)	<ul style="list-style-type: none"> • kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit in der gesprochenen Sprache • Laut oder Gruppe von Lauten die eine unterscheidende Funktion haben
---------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • aus Phonemen können Wörter gebildet werden und durch die Änderung eines Phonems wird die Bedeutung des Wortes verändert • stehen immer zwischen zwei Schrägstrichen. Beispiel: /m/ • Beispiel: Ruhe<u>e</u> – Ruh<u>m</u>
Graphem (Schreibzeichen)	<ul style="list-style-type: none"> • kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der geschriebenen Sprache • Buchstaben oder Buchstabenkombination, die zur Darstellung von Lauten verwendet wird (Graphem ist eine schriftliche Repräsentation eines Phonems oder einer Gruppe von Phonemen) • Stehen immer zwischen zwei spitzen Klammern. Beispiel: <a> • Beispiel: Graphem <s> kann als le<u>s</u>en, Stra<u>ß</u>e oder <u>S</u>onne dargestellt werden. Das Graphem <s> repräsentiert den Laut /s/.
Morphem	<ul style="list-style-type: none"> • kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache • Ein Wort kann aus verschiedenen Morphemen bestehen. Beispiel: habe besteht aus hab – e • Unzerlegbares Wort kann auch ein einzelnes Morphem darstellen. Beispiel: Kopf
Phonem-Graphem-Korrespondenz	<ul style="list-style-type: none"> • Korrelation zwischen Lauten (Phonem) und den Buchstaben (Graphem)

	<ul style="list-style-type: none"> • Beispiel: /f/ wird verschriftlich durch: <f> <u>f</u>ahren <v> Oli<u>v</u>e <ph> <u>P</u>hantasie
Graphem-Phonem-Korrespondenz	<ul style="list-style-type: none"> • Korrelation zwischen Buchstaben (Grapheme) und den Lauten (Phoneme) • Beispiel: <v> wird umgesetzt in /f/. Das /f/ klingt manchmal auch wie ein /w/, wie im zweiten Beispiel. <u>V</u>ater - <u>V</u>ampir

5.1 Phasen des Schriftspracherwerbs nach Valtin

Tabelle 12: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs nach Valtin (Valtin, 2000, S. 75)

	Fähigkeiten und Einsichten	Lesen	Schreiben
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“ Vorlesen	Kritzeln
2	Kenntnis einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern auf Grund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug/kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext	Schreiben von Lautelementen Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn eines Wortes, „Skelettschreibungen“

4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen Übersetzen von Buchstaben und Lautreihen, gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen Nach dem Prinzip „Schreibe wie du sprichst“
5	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen Verwendung größerer Einheiten wie Silben und Endungen	Verwendung orthographischer Muster z.B. -en, -er, Umlaute, gelegentlich auch falsche Generalisierung
6	Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthographische Kenntnisse

5.2 Didaktische Lernlandkarte des Lesen- und Schreibenlernens

Die didaktische Landkarte von Brinkmann und Brügelmann für den Anfangsunterricht nach dem Spracherfahrungsansatz bietet Lehrkräften eine Orientierungshilfe für die Gestaltung ihres Unterrichts. Sie gliedert sich in acht Lernfelder, die das Lesen- und Schreibenlernen umfassen. In jedem dieser Lernfelder werden verschiedene Fähigkeiten beschrieben, die im Verlauf des Anfangsunterrichts erworben werden sollen. Es ist wichtig zu betonen, dass diese Lernfelder nicht in einer festgelegten Hierarchie stehen und auch nicht nacheinander bearbeitet werden müssen. Stattdessen werden sie als gleichwertige Komplexe betrachtet, die flexibel entsprechend den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden können (Wildemann, 2018, S. 149–150).

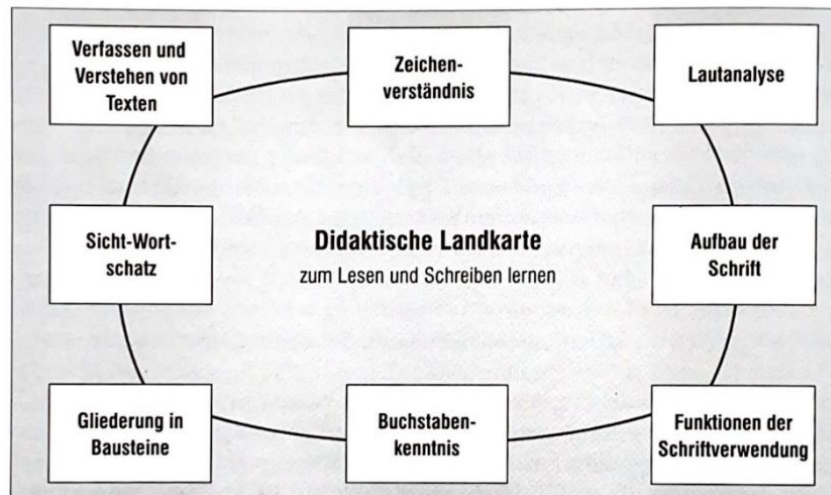


Abbildung 10: Didaktische Lernlandkarte

Quelle: Brügelmann & Brinkmann, 1998, S. 107

5.3 Phonologische Bewusstheit als zentrale Vorläuferfertigkeit

Eine bedeutende grundlegende Fähigkeit für den Schriftspracherwerb ist das Verständnis der Lautstruktur, auch bekannt als phonologische Bewusstheit (Wildemann, 2018, S. 90). Zahlreiche Studien belegen, dass die phonologische Bewusstheit eine grundlegende Voraussetzung für den Erwerb der Schriftsprache darstellt (Helbig, Kirschhock, Martschinke, & Kummer, 2005, S. 50). Kinder, bei denen Schwierigkeiten mit der phonologischen Bewusstheit auftreten, neigen oft dazu, später beim Erlernen des Lesens und Schreibens ebenfalls Probleme zu haben (Wildemann, 2018, S. 91).

Die phonologische Bewusstheit umfasst verschiedene Fähigkeiten wie das Erkennen von Reimen, das Segmentieren von Wörtern in Laute oder Silben oder das Zusammenfügen von Lauten zu Wörtern (Phonem-Graphem-Zuordnung). Außerdem kann man zwischen zwei Aspekten unterscheiden: der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne und der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne (Helbig, Kirschhock, Martschinke, & Kummer, 2005, S. 50).

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne

Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne konzentriert sich auf die Wahrnehmung und das Verständnis von größeren Einheiten der gesprochenen Sprache. Bereits vor dem Beginn des Schriftspracherwerbs können Kinder

rhythmische Eigenschaften der Sprache wahrnehmen, beispielsweise durch das Singen oder Mitsprechen von Wörtern. In diesem Prozess entwickeln Kinder automatisch und intuitiv ein Verständnis für die silbenbasierte Struktur der Sprache. In diesem Zusammenhang handelt es sich nicht um eine bewusste Erkennung oder Trennung von Silben, da dies erst durch das Verständnis des Schriftsystems ermöglicht wird. Die Fähigkeit, Reime zu bilden, wird auch als ein Anzeichen für phonologische Bewusstheit im engeren Sinne betrachtet (Wildemann, 2018, S. 91).

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne

Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezieht sich darauf, dass Kinder ein bewusstes Verständnis für die kleinsten Einheiten der gesprochenen Sprache, nämlich die Phoneme, entwickeln. Diese Fähigkeit entwickelt sich erst, wenn Kinder ein Verständnis für die Schrift und deren Struktur erlangen, was normalerweise mit dem Beginn des Lesens und Schreibens einhergeht. Wesentliche Fertigkeiten, wie das Zerlegen von Silben und Wörtern, die Analyse von Lauten sowie das Identifizieren von Wörtern in Sätzen, bauen auf der Fähigkeit auf, gesprochene Sprache als abstraktes Konzept zu betrachten. Konkret bedeutet dies, dass Individuen in der Lage sind, die Aufmerksamkeit von der Bedeutung eines Wortes abzulenken und sich stattdessen auf seine strukturellen Merkmale zu konzentrieren. Für diese Fähigkeiten ist es grundlegend, dass Kinder bereits ein Verständnis für das Konzept eines Wortes haben, was in den meisten Fällen bei Schulanfänger*innen noch nicht der Fall ist. Daher ist dies eng mit dem Erlernen der Schriftsprache verbunden (Wildemann, 2018, S. 92).

5.4 Das phonematische Prinzip

Die deutsche Sprache gehört zu den phonographischen Sprachen, was übersetzt bedeutet, dass Phoneme in Grapheme übertragen werden. Es ist daher wichtig, dass Kinder verstehen, wie das phonographische Prinzip funktioniert, da es die grundlegende Idee der relativen Lauttreue in unserer Sprache veranschaulicht. Die Bedeutung der phonologischen Analyse von Wörtern für das Verständnis unseres Schriftsystems wird deutlich, wenn man bedenkt, dass fast alle Kinder in einer frühen Phase des Schriftspracherwerbs spontan unbekannte Wörter lautbasiert zu schreiben versuchen. Dies geschieht unabhängig davon, ob sie nach einem strukturierten Lehrplan mit Lesefibel oder im Rahmen eines sprachorientierten

Ansatzes unterrichtet wurden (Helbig, Kirschhock, Martschinke, & Kummer, 2005, S. 43).

Erwachsene sind aufgrund ihrer Vertrautheit mit der Schriftsprache oft geneigt, Laute zu hören, die eigentlich nicht existieren oder nur durch eine spezielle Form der Rechtschreibung hörbar gemacht werden. Ein Beispiel hierfür ist das Wort "Garten", in dem das [r] als Nullallophon betrachtet wird, da es nicht hörbar ist und daher nicht verschriftlicht wird. Ein Schulkind schrieb nach drei Wochen Schulunterricht das Wort "Vogel" lautgetreu als "FOKL" auf. Dies zeigt, dass das Kind das Lautprinzip der Sprache verstanden hat, indem es das Wort so verschriftlichte, wie es ausgesprochen wird. Es fehlen jedoch noch orthographische Elemente. Diese Fähigkeit ist grundlegend für den Zugang zur Schriftsprache (Helbig, Kirschhock, Martschinke, & Kummer, 2005, S. 43–44).

Die Phonem-Graphem-Korrespondenz spielt zweifellos eine entscheidende Rolle beim Verständnis der Schriftsprache. Dennoch bedeutet dies nicht zwangsläufig eine klare 1:1-Zuordnung zwischen Lauten und Buchstaben. Im Deutschen gibt es etwa zwischen 38-42 Phoneme, aber nur 26 + 4 Grapheme (lateinische Buchstaben plus ä, ö, ü, ß). Daher ist eine exakte Zuordnung nicht immer möglich. Darüber hinaus ändert sich der Klang und die Aussprache der Laute je nach ihrer Position innerhalb einer Silbe und aufgrund von Koartikulation (Helbig, Kirschhock, Martschinke, & Kummer, 2005, S. 44). Thomé hat sich mit diesem Problem befasst und durch ein statistisches Verfahren ein zweiteiliges Inventar von Graphemen entwickelt. Dieses Inventar unterteilt die Grapheme in häufig vorkommende und quasi grundlegende Zeichen sowie seltener auftretende, meist durch orthographische Regeln gerechtfertigte Schreibzeichen. Die Grapheme, die häufig vorkommen, werden als Basisgrapheme bezeichnet und gelten als unmarkierte Schreibungen. Alle Grapheme, die seltener auftreten, jedoch dasselbe Phonem darstellen, werden als markierte Schreibungen betrachtet und als Orthographeme bezeichnet (Hartmann & Thomé, 2009, S. 19–20).

Die wichtigsten Basis- und Orthographeme des Deutschen

Phoneme	Basisgrapheme	Orthographeme
Vokale		
/a:/	<a>	Tal <ah> Wahn <aa> Saal
/e:/	<e>	Weg <eh> Reh <ee> See
/i:/	<ie>	Wiese <ih> ihr <i> Igel <ieh> flieh
/o:/	<o>	Ofen <oh> Sohn <oo> Zoo
/u:/	<u>	Kuchen <uh> Uhr
/ɛ:/	<ä>	Käse <äh> nähen
/ø:/	<ö>	Öl <öh> verwöhnen
/y:/	<ü>	über <üh> mühsam
/a/	<a>	alt
/ə/	<e>	Farbe
/ɪ/	<i>	mit <ie> vierzig
/ɔ/	<o>	offen
/ʊ/	<u>	unter
/ɛ/	<e>	bellt <ä> hält
/œ/	<ö>	Öffner
/ʏ/	<ü>	Mütze <y> Hydrat
/ai/	<ei>	Eis <ai> Kaiser
/au/	<au>	Auto
/ɔʏ/	<eu>	Leute <äu> läuten
Konsonanten		
/p/	<p>	Post Laub <pp> Treppe
/t/	<t>	Teil <d> Bild <tt> Mitte <dt> Stadt <th> Theater
/k/	<k>	Kohle <g> Berg <ck> Zweck <ch> Chor <c> Clown
/s/	<s>	Eis <ß> Groß <ss> Kuss
/f/	<f>	Fenster <v> Vogel <ff> Schiff <ph> Philosophie
/b/		Buch <bb> Ebbe
/d/	<d>	Dach <dd> Kladde
/g/	<g>	Gast <gg> Egge
/x/	<ch>	Bach <g> König
/z/	<s>	Sonne
/ʃ/	<sch>	schön <s> spielen
/v/	<w>	Wasser <v> Vase
/r/	<r>	Rad <rr> wirr <rh> Rhabarber
/l/	<l>	Lampe <ll> schnell
/m/	<m>	Mond <mm> Kamm
/n/	<n>	Nase <nn> Kanne
/ŋ/	<ng>	Wange <n> Bank
/h/	<h>	Haus
/j/	<j>	Jäger
/pf/	<pf>	Pfanne
/ks/	<chs>	Dachs <x> Hexe
/ts/	<z>	Zahn <tz> Katze

Abbildung 11: Die wichtigsten Basis- und Orthographeme des Deutschen.

Quelle: Hartmann & Thomé, 2009, S. 21

5.5 Das morphematische Prinzip

Das morphematische Prinzip ist ein Konzept im Bereich des Schriftspracherwerbs, das besagt, dass die Schreibung von Wörtern auf der Analyse ihrer morphematischen Struktur basieren sollte. Es beruht darauf, dass Schüler*innen beim Schreiben und Lesen von Wörtern die Bedeutung und Struktur der Wörter besser verstehen können, wenn sie die Morpheme innerhalb dieser Wörter erkennen und verstehen. Die Lehrperson muss den Kindern die Möglichkeit geben, sich mit den Strukturen auseinanderzusetzen. Unabhängig von der Bedeutung des Lautprinzips und des Stammprinzips für das Schreiben und Lesen müssen die Lernenden im Laufe der Zeit erst die Konzepte der Phoneme und Morpheme erwerben. Dieser Prozess kann im Unterricht angeregt werden, indem die Kinder Gegenstände mitbringen, bei denen am Ende des Wortes ein [a] zu hören ist. Im Klassengespräch werden die Wörter dann verschriftlicht, wobei besonderes Augenmerk auf die Endung -er gelegt wird. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, gezielt nach gemeinsamen Wortbausteinen zu suchen, zum Beispiel beim Arbeiten mit dem Wörterbuch. Nach und nach entwickeln die Kinder dabei im Kopf Regelstrukturen für das komplexe Prinzip der Stammerhaltung (Helbig, Kirschhock, Martschinke, & Kummer, 2005, S. 44–45).

6 Praxiskonzept: Offener Unterricht in Deutsch am Beispiel des Buchstabenweges

In diesem Abschnitt wird die Implementierung des offenen Lernens als Unterrichtsansatz im Fach Deutsch unter Bezugnahme des Buchstabenweges behandelt. Nachdem im vorherigen Abschnitt die theoretischen Konzepte der Unterrichtsformen erläutert wurden, wird nun diskutiert, wie die Umsetzung des offenen Lernens anhand des Buchstabenweges erfolgen kann. Dafür wird zunächst eine Verbindung zum Lehrplan hergestellt, gefolgt von der Vorstellung von Unterrichtsmaterialien, die für den offenen Buchstabenweg relevant sind. Die Konzeptideen beruhen auf der zuvor genutzten Literatur.

Das Konzept wurde entwickelt, um Individualität zu ermöglichen und sich vom traditionellen Ansatz zu lösen, bei dem Buchstaben wöchentlich eingeführt werden

und alle Schüler*innen im gleichen Tempo Buchstaben und Laute erlernen. Stattdessen soll jedes Kind in seinem eigenen Tempo und individuell arbeiten können.

6.1 Lehrplanbezug

1. Schulstufe:

Kompetenzbereich (Zu-)Hören und Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können

- in verschiedenen Gesprächssituationen an unterschiedlichen Themen ihre Sprachhandlungsfähigkeit aufzeigen.

Kompetenzbereich Lesen

Die Schülerinnen und Schüler können

- durch Herstellen der Graphem-Phonem-Korrespondenz Buchstabenverbindungen, Wortbausteine und Wörter erfassen und zunehmend richtig klanglich strukturieren, lesen und verstehen, die Blickspanne erweitern sowie einfache Texte mit Hilfe von Anleitung lesen und verstehen.

Kompetenzbereich (Recht-)Schreiben und Sprachbetrachtung

Die Schülerinnen und Schüler können

- erarbeitete Zeichen und Formen, Laute und ihre Buchstaben wahrnehmen, differenzieren und grafomotorisch umsetzen, Wörter in ihre Laute und Sprechsilben zerlegen sowie Wörter, Wortgruppen und kurze Sätze ab- und aufschreiben.
- Wörter des erarbeiteten Wortschatzes akustisch, optisch und sprechmotorisch durchgliedern und zunehmend richtig schreiben.
- Ableitungen und Formveränderungen von Wörtern im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch entdecken und zunehmend anwenden.

Abbildung 12: Lehrplanauszug Deutsch 1. Klasse

Quelle: BMBWF, 2024

6.2 Vorbereitung

Zu Beginn des Schuljahres führt die Lehrkraft eine Standortbestimmung durch, um die individuellen Fähigkeiten und Vorkenntnisse der Schüler zu erfassen. Dabei erhalten die Schüler*innen ein weißes, leeres Blatt und werden gebeten, alle Buchstaben, Wörter oder sogar Sätze aufzuschreiben, die sie bereits beherrschen. Anschließend werden entsprechende Notizen gemacht, um den weiteren Unterricht darauf abzustimmen. Diese Standortbestimmung ermöglicht es der Lehrperson, den aktuellen Wissensstand jedes einzelnen Kindes zu erkennen. Auf dieser Grundlage kann die Lehrkraft dann gezielt anknüpfen und individuell auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen eingehen.

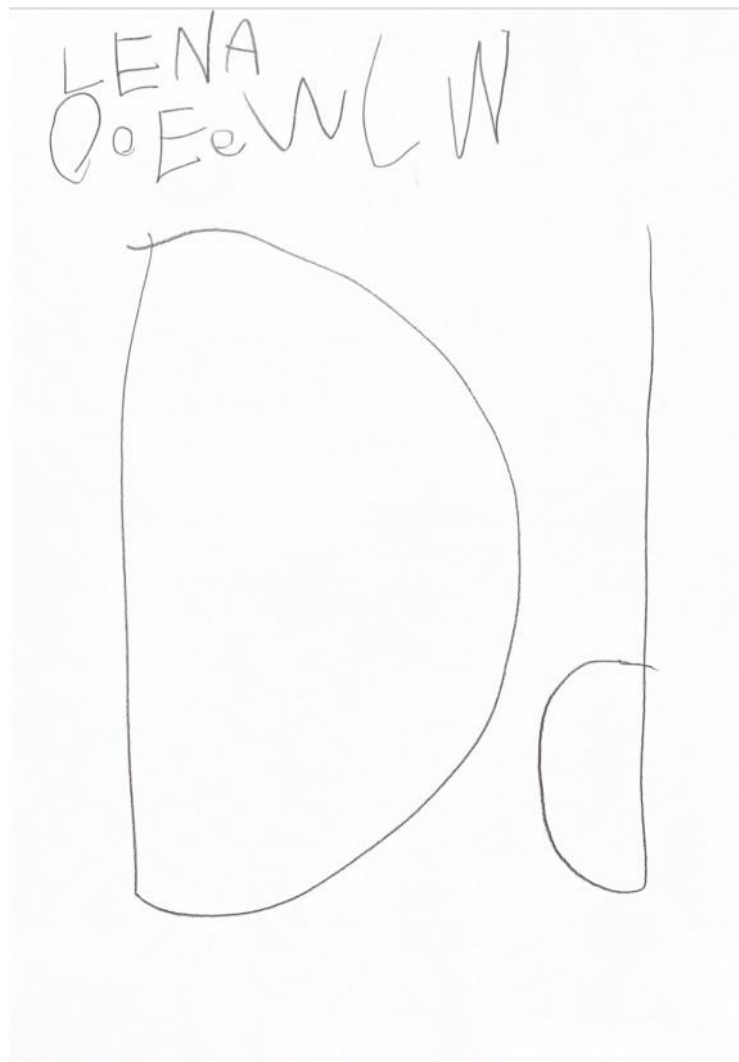


Abbildung 13: Standortbestimmung am Schulanfang

Quelle: eigene Aufnahme

Um den individuellen Buchstabenweg erfolgreich umzusetzen, ist es zunächst erforderlich, dass die Schüler*innen das Konzept des Stationenbetriebs kennenlernen, auf dem das gesamte Konzept basiert. Daher werden die ersten Buchstaben und Laute zunächst gemeinsam für die gesamte Klasse eingeführt und dann erarbeitet, um den Prozess zu automatisieren. Zu Beginn jeder Woche wird der Buchstabe oder Laut im Plenum eingeführt, indem die Schüler*innen gemeinsam verschiedene Wörter sammeln, die mit diesem Laut oder Buchstaben beginnen. Es besteht auch die Möglichkeit, dass Schüler*innen passende Gegenstände von zu Hause mitbringen. Anschließend folgt die Erarbeitungsphase, in der die Schüler*innen verschiedene Aufgaben bearbeiten, um den Buchstaben oder Laut zu festigen. Dabei ist es wichtig, dass ähnliche Aufgabenformate verwendet werden, um später ein selbstständiges Arbeiten zu ermöglichen.

Es wird einige Wochen dauern, bis dieser Prozess automatisiert ist. Erst nach dieser Automatisierung kann das Konzept des individuellen Buchstabenweges praktisch umgesetzt werden.

6.2.1 Laute und Buchstaben einführen

Die Einführung der Buchstaben und Laute erfolgt natürlich trotzdem, wobei berücksichtigt wird, dass jedes Kind in seinem eigenen Tempo arbeitet. Eine Einführung für das gesamte Plenum ist daher nicht geeignet. Daher werden Einführungsvideos von der Lehrkraft im Voraus erstellt und den Schüler*innen zur Verfügung gestellt. Diese Videos ermöglichen es den Lernenden, die Einführung individuell auf Tablets oder Schullaptops zu betrachten.

6.2.2 Laute und Buchstaben erarbeiten

Die Kinder werden in der Erarbeitung von Buchstaben und Lauten durch einen Stationenbetrieb unterstützt. Jedes Kind erhält einen wiederverwendbaren Laufzettel, der laminiert wird, um ihn mehrmals verwenden zu können. Auf dem Laufzettel wird in das rechte Feld der aktuell behandelte Buchstabe oder Laut eingetragen. Der Buchstabenplan ist so gestaltet, dass in der linken Spalte verschiedene Übungen aufgelistet sind, die bearbeitet werden können. Die Aufgaben sind in Kategorien unterteilt, die mithilfe verschiedener Farben gekennzeichnet sind. Sie müssen von jeder Kategorie mindestens eine Aufgabe

erledigen. Wenn sie eine Aufgabe abgeschlossen haben, dürfen sie eigenständig ein Häkchen daneben setzen.

Der Buchstabenplan wurde so strukturiert, dass er die verschiedenen Kompetenzbereiche des Lehrplans abdeckt. Die Verknüpfung von Lauten und Buchstaben stellt das zentrale Ziel im Prozess des Schriftspracherwerbs dar. Unabhängig vom gewählten pädagogischen Konzept ist diese Fähigkeit von grundlegender Bedeutung. Sie wird nicht allein durch Arbeitsblätter erlangt, sondern vor allem durch die aktive Interaktion im Klassenzimmer - durch das genaue Zuhören, das bewusste Artikulieren von Lauten und das genaue Betrachten der Schriftzeichen. Folgende Bereiche werden mithilfe des Buchstabenplanes abgedeckt:

- **Hören:** Laute wahrnehmen, zwei ähnliche Laute voneinander unterscheiden können. Beispiel: /b/ und /p/, Lautdiskriminierung (Wo hörst du den Laut?)
- **Sprechen:** Laute richtig nachsprechen, Art oder Ort der Artikulation bewusst wahrnehmen mithilfe eines Spiegels, Unterschied zwischen zwei ähnlichen Lauten in der Aussprache unterscheiden. Beispiel: /b/ und /p/
- **Sehen:** Wahrnehmung der Buchstabenform, visuelle Diskriminierung zu anderen Buchstabenformen. Beispiel: <F> und <E>
- **Schreiben:** Richtige Schreibweise der Buchstaben/Laute

Zu Beginn des Lernabschnitts wird den Schüler*innen ein Einführungsvideo gezeigt, in dem der zu erlernende Buchstabe oder Laut präsentiert wird. Dieses Video ist für alle Kinder verpflichtend. Anschließend folgen verschiedene Übungen, bei denen der Buchstabe oder Laut ganzheitlich mit allen Sinnen erfahrbar gemacht wird. Dies beinhaltet Aktivitäten wie das Schreiben in Sand, das Nachzeichnen auf Stapelsteinen, das Schreiben auf der Tafel sowie weitere kreative Übungen. Eine weitere Übung zielt darauf ab, die visuelle Unterscheidungsfähigkeit zu schulen, indem die Lernenden Muggelsteine auf die passenden Groß- und Anfangsbuchstaben legen. Darüber hinaus stehen den Kindern verschiedene Übungen zur Verfügung, um die Lautdiskriminierung zu trainieren. Anschließend werden zahlreiche Schreibübungen angeboten, bei denen der gelernte Buchstabe oder Laut in schöner Handschrift in die vorgesehenen Zeilen eingetragen wird.

Zusätzlich bieten auch die Schulbücher eine Vielzahl von Übungen an, die von den Schüler*innen bearbeitet werden können.

Buchstabenweg von _____

Buchstabe: _____



Abbildung 14: Buchstabenplan

Quelle: eigene Aufnahme

6.2.3 Leistungsüberprüfung

In diesem pädagogischen Konzept ist es von entscheidender Bedeutung, regelmäßig zu überprüfen, ob der Buchstabe oder Laut angemessen erlernt wurde. Diese Überprüfung kann entweder durch eine kurze schriftliche oder mündliche Prüfung erfolgen. Auf dieser Basis kann die Lehrperson feststellen, ob der Buchstabe oder Laut ausreichend erarbeitet wurde oder ob das Kind zusätzliche Übungen benötigt. Direkt im Anschluss an die Überprüfung kann die Lehrperson dem Kind Feedback geben und gegebenenfalls Bereiche identifizieren, in denen weitere Übungen erforderlich sind.

Die folgende Abbildung veranschaulicht ein Beispiel für eine schriftliche Überprüfung.

Name: _____	
① Lies die Wörter vor. <div style="display: flex; justify-content: space-around; text-align: center;"> <div>Affe</div> <div>Sofa</div> <div>rufen</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; text-align: center;"> <div>Fofu</div> <div>Ufer</div> <div>werfen</div> </div>	⑥ Kreise alle F und f ein. <div style="text-align: center; font-family: monospace; font-size: 1.2em;"> F W l f F E w K f F e F E </div>
② Lies und verbinde. <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 10px; margin: 5px 0;"> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 20px;"> Ofen Mofa Sofa Affe </div>	⑦ Mache die Silbenbögen unter die Wörter. <div style="margin-bottom: 5px;"> <u>Alfi und ich lesen.</u> </div> <div style="margin-bottom: 5px;"> <u>Fiona und Wolfi rufen Oma an.</u> </div> <div style="margin-bottom: 5px;"> <u>Ich rase.</u> </div>
③ Schreibe das F und f fünfmal in schöner Schrift in eine Zeile. <div style="border: 1px solid gray; height: 15px; width: 100%; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid gray; height: 15px; width: 100%; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid gray; height: 15px; width: 100%; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid gray; height: 15px; width: 100%; margin-bottom: 5px;"></div>	⑧ Schwinge die Silben und kreuze an wo du F/f hörst. <div style="display: flex; justify-content: space-around; text-align: center;"> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;"> <div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 15px; margin-top: 5px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;"> <div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 15px; margin-top: 5px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;"> <div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 15px; margin-top: 5px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px;"> <div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 15px; margin-top: 5px;"></div> </div> </div>
④ Schreibe die Wörter auf, die dir angesagt werden. <div style="border: 1px solid gray; height: 15px; width: 100%; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid gray; height: 15px; width: 100%; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid gray; height: 15px; width: 100%; margin-bottom: 5px;"></div>	
⑤ Schreibe die Wörter. <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> 11 <div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 15px; margin-top: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 15px; margin-top: 5px;"></div> </div> <div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 15px; margin-top: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 15px; margin-top: 5px;"></div> </div> <div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 15px; margin-top: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 15px; margin-top: 5px;"></div> </div> </div>	

Abbildung 15: Schriftliche Probe zum Buchstaben <F>

Quelle: eigene Aufnahme

6.2.4 Organisation

Alle notwendigen Aufgaben für die Bearbeitung eines Buchstabens oder Lautes sind in Schubladen organisiert. Da diese Aufgaben sich regelmäßig wiederholen, ist eine erneute Erklärung der Aufgabenformate in der Regel nicht erforderlich; die Schüler*innen wissen in der Regel selbst, was zu tun ist. Zusätzlich befinden sich allgemeine Materialien wie Muggelsteine, Kreide, Knete, Sand oder Spielzeugautos in einem separaten Regal. Die Kinder dürfen eigenständig auf beide Ressourcen zugreifen.



Abbildung 16: Aufbewahrung diverser Materialien für den Buchstabenweg

Quelle: eigene Aufnahme

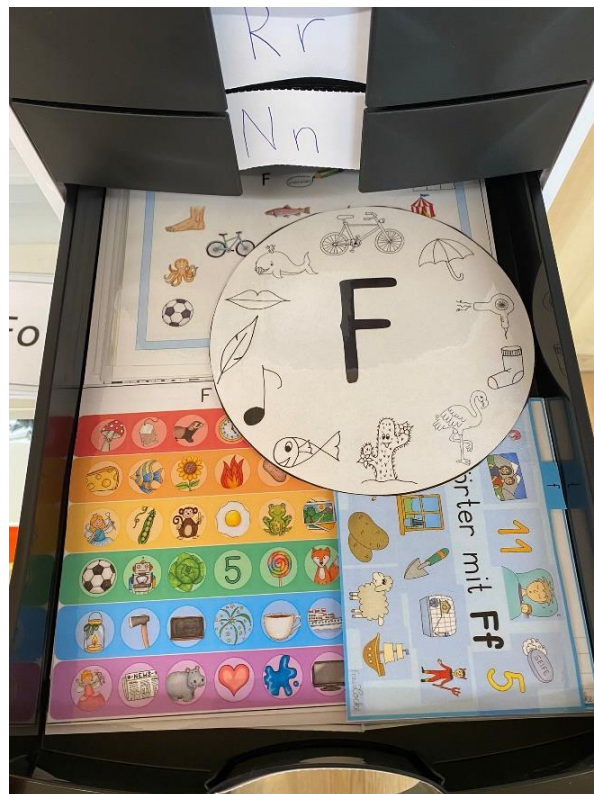


Abbildung 17: Organisation der Materialien für den Buchstabenweg

Quelle: eigene Aufnahme

6.3 Didaktische Analyse

Thema: Buchstabenweg

Schulstufe: 1. – 2. Klasse

Lehrplanbezug: siehe Abschnitt 6.1.

Ziel: Die Schüler*innen sollen eigenständig und auf individuelle Weise die Buchstaben und Laute durch einen offenen Lernansatz erleben und mit allen Sinnen begreifen können.

Materialiensammlung: Im Folgenden werden die Materialien angeführt und erläutert, die für den Stationsbetrieb im Rahmen des Buchstabenweges von Bedeutung sind.

6.4 Stationenbetrieb zum Buchstabenweg

Im Kontext des Buchstabenwegs werden die Materialien für den Buchstaben <F>, <f> präsentiert, um einen Einblick zu geben. Zunächst wird die Verwendung in Bezug auf die Aufgabe erklärt, und das benötigte Material wird beschrieben. Anschließend werden die Lernziele und die Sozialformen angegeben.

Aufgabe 1: Buchstabeneinführung (Video)

Beschreibung: Mithilfe des Einführungsvideos sollen die Schüler*innen den neuen Buchstaben <F>, <f> kennenlernen.

Material:

- Einführungsvideo
- Laptop oder Computer
- Kopfhörer

Lernziele:

- Die Schüler*innen lernen das Schriftbild (Graphem) mit dem dazugehörigen Laut (Phonem) kennen.
- Die Schüler*innen lernen Wörter kennen, in denen der Buchstabe <F>, <f> vorkommt.
- Die Schüler*innen lernen den Buchstaben <F>, <f> formgerecht und in die richtige Zeile zu schreiben.
- Die Schüler*innen lernen die Lautgebärde des Buchstaben <F>, <f> kennen.

Sozialformen:

- Einzelarbeit

Aufgabe 2: Sand

Beschreibung: Die Schüler*innen sollen den gelernten Buchstaben <F>, <f> in den Sand mit dem Finger zeichnen.

Material:

- Sandwanne
- Sand

Lernziele:

- Die Schüler*innen schreiben den gelernten Buchstaben <F>, <f> formgerecht in den Sand.

Sozialformen:

- Einzelarbeit



Abbildung 19: Buchstabe <F> und <f> im Sand geschrieben

Quelle eigene Aufnahme

Aufgabe 3: auf den Rücken schreiben

Beschreibung: Die Schüler*innen sollen den gelernten Buchstaben <F>, <f> mit ihren Fingern auf den Rücken eines Mitschülers oder einer Mitschülerin schreiben.

Material: /

Lernziele:

- Die Schüler*innen schreiben den gelernten Buchstaben <F>, <f> formgerecht auf den Rücken eines Mitschülers oder einer Mitschülerin.

Sozialformen:

- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit



Abbildung 20: Buchstabe <F> und <f> auf den Rücken schreiben

Quelle: eigene Aufnahme

Aufgabe 4: Knete

Beschreibung: Die Schüler*innen formen mit ihrer Knete den gelernten Buchstaben <F>, <f>.

Material:

- Knete
- Unterlage

Lernziele:

- Die Schüler*innen formen den Buchstaben <F<, <f> formgerecht mit Knete nach.

Sozialformen:

- Einzelarbeit



Abbildung 21: Buchstaben <F> und <f> mit der Knete geformt

Quelle: eigene Aufnahme

Aufgabe 5: Tafel

Beschreibung: Die Schüler*innen sollen den gelernten Buchstaben <F>, <f> auf der Tafel nachziehen.

Material:

- Tafel
- Kreide

Lernziele:

- Die Schüler*innen schreiben den gelernten Buchstaben <F>, <f> formgerecht an die Tafel.

Sozialformen:

- Einzelarbeit

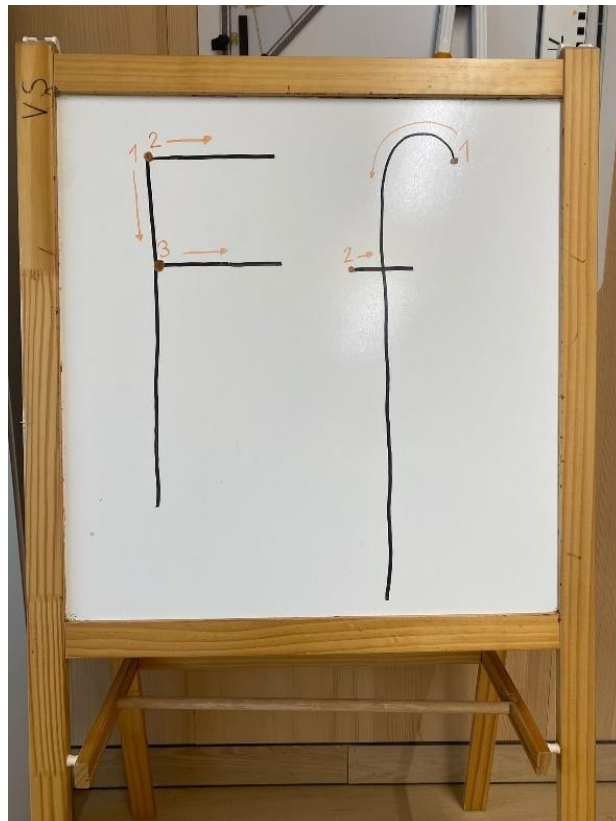


Abbildung 22: Buchstabe <F> und <f> an der Tafel

Quelle: eigene Aufnahme

Aufgabe 6: Stapelsteine

Beschreibung: Die Schüler*innen sollen mit den Stapelsteinen das <F> und <f> nachbauen und anschließend die Buchstaben darauf nachlaufen.

Material:

- Stapelsteine

Lernziele:

- Die Schüler*innen bauen das <F> und <f> in Großformat nach.
- Die Schüler*innen trainieren ihre Grobmotorik.

Sozialformen:

- Einzelarbeit

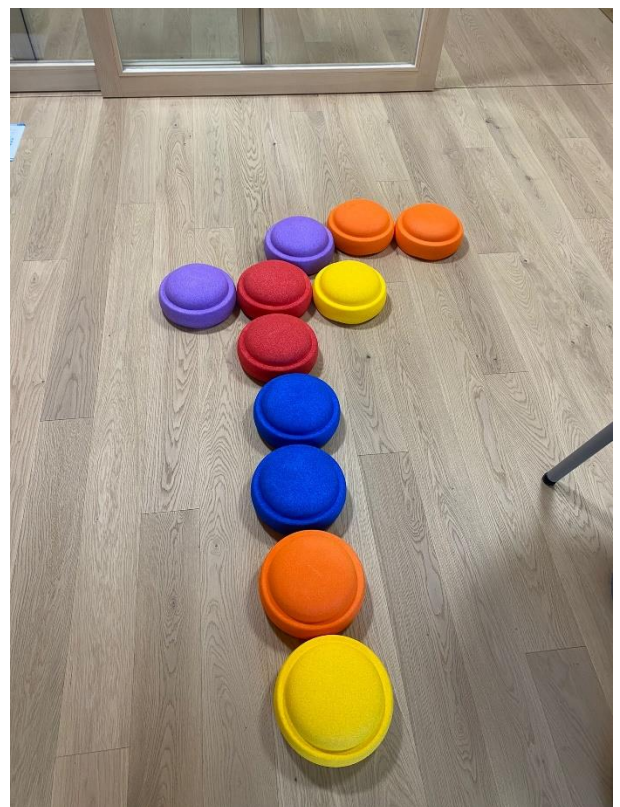


Abbildung 23: Buchstabe <F> und <f> mit Stapelsteinen geformt

Quelle: eigene Aufnahme

Aufgabe 7: Buchstabenstraße

Beschreibung: Mithilfe eines Spielzeugautos wird das <F> und <f> nachgefahren.

Material:

- Spielzeugauto
- Arbeitsblatt: Buchstabenstraße

Lernziele:

- Die Schüler*innen erlernen den Buchstaben <F>, <f> möglichst formgerecht und im richtigen Bewegungsablauf nachzuspuren.

Sozialformen:

- Einzelarbeit

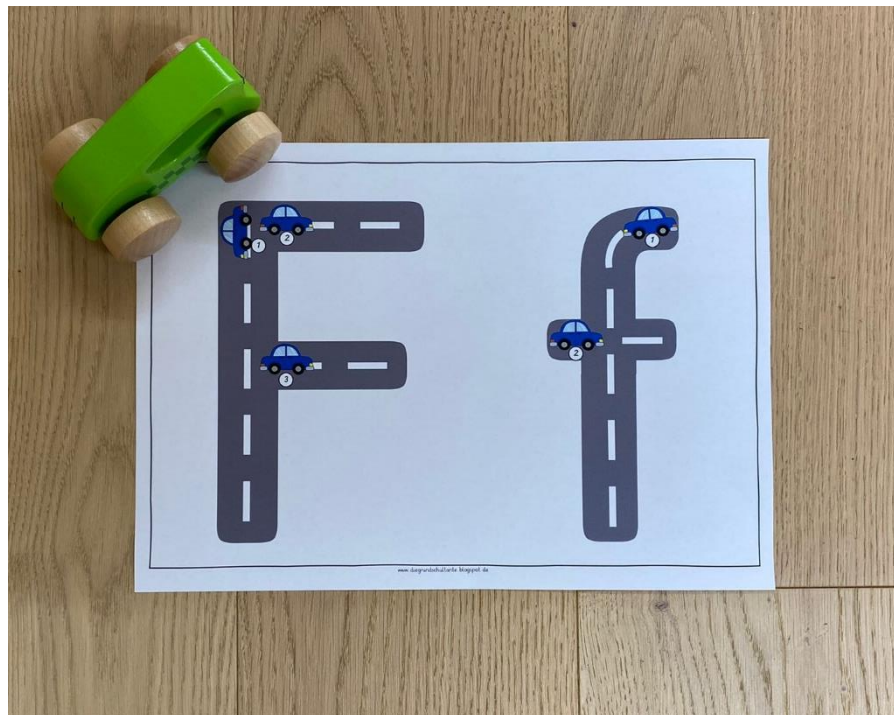


Abbildung 24: Buchstabenstraße <F> und <f>

Quelle: eigene Aufnahme

Aufgabe 8: Buchstabengitter

Beschreibung: In einem Buchstabengitter befinden sich unzählige Buchstaben. Die Schüler*innen sollen auf das <F> und <f> jeweils einen Muggelstein legen. Wenn alle gefunden wurden, entsteht der gesuchte Buchstabe.

Material:

- Muggelsteine
- Arbeitsblatt Buchstabengitter

Lernziele:

- Die Schüler*innen erkennen den gelernten Buchstaben <F> und <f> anhand der Form.
- Die Schüler*innen können den gelernten Buchstaben von anderen visuell diskriminieren.

Sozialformen:

- Einzelarbeit



Abbildung 26: Buchstabengitter <F>

Quelle: eigene Aufnahme

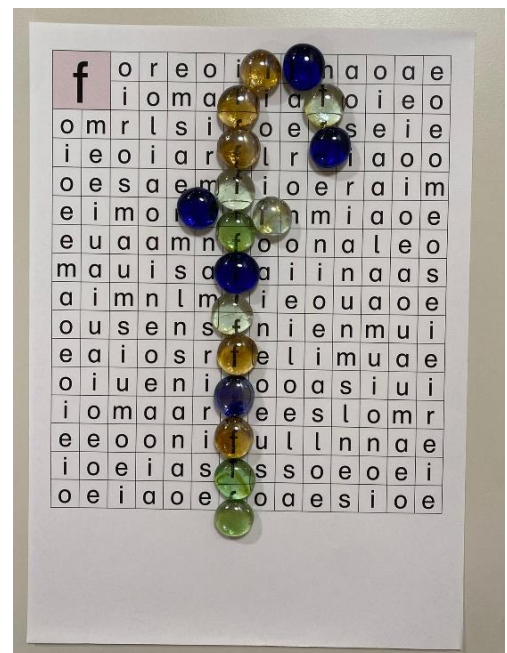


Abbildung 25: Buchstabengitter <f>

Quelle: eigene Aufnahme

Aufgabe 9: Silben und Lautlokalisierung

Beschreibung: Die Schüler*innen bekommen Bildkarten und beginnen damit, die Silbenstruktur zu bestimmen, indem sie die entsprechende Anzahl an Hörnchennudeln neben die Bildkarte legen. Danach folgt die Lautschulung, bei der sie die Bildkarten in drei verschiedene Plastikscheren sortieren, je nachdem, ob sie den Buchstaben oder Laut am Anfang, in der Mitte oder am Ende des Wortes hören.

Material:

- Bildkarten
- Hörnchennudeln
- 3 kleine Plastikscheren
- Zettel: Anfang/Mitte/Ende Symbol

Lernziele:

- Die Schüler*innen können Wörter in Silben gliedern.
- Die Schüler*innen sollen feststellen, ob sich der Buchstabe <F>, <f> am Anfang, in der Mitte oder am Ende des Wortes befindet.

Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit



Abbildung 27: Silbenanzahl bestimmen

Quelle: eigene Aufnahme



Abbildung 28: Lautlokalisierung der Bildkärtchen

Quelle: eigene Aufnahme

Aufgabe 10: Lautlokalisierung (Pop-it)

Beschreibung: Die Schüler*innen sollen mit Hilfe eines Pop-it die Bilder erkennen, in dessen Wort der Laut steckt. Es gibt insgesamt zwei Versionen:

- Anlautschulung, welches Bild beginnt mit dem Anlaut? (Gekennzeichnet mit einem <F> auf der Kartei)
- Lautlokalisierung, wo hörst du den Laut? Anfang, Mitte, Ende (Gekennzeichnet mit einem <F>, <f> auf der Kartei)

Material:

- Pop-it
- Kartei: Pop-it Lautschulung

Lernziele:

- Die Schüler*innen sollen die Bilder korrekt dem Anlaut <F> zuordnen.
- Die Schüler*innen sollen feststellen, ob sich der Buchstabe <F>, <f> am Anfang, in der Mitte oder am Ende des Wortes befindet.

Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit



Abbildung 30: Lautlokalisierung <F> und <f>

Quelle: eigene Aufnahme



Abbildung 29: Lautlokalisierung <F>

Quelle: eigene Aufnahme

Aufgabe 11: Anlautrad

Beschreibung: Die Schüler*innen sollen die Bilder identifizieren, die mit dem Anlaut "F" oder "f" übereinstimmen, und daraufhin entsprechende Klammern setzen. Die Selbstkontrolle erfolgt auf der Rückseite des Anlautrades.

Material:

- Anlauträder
- Klammern

Lernziele:

- Die Schüler*innen sollen die Bilder korrekt dem Anlaut <F> zuordnen.

Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit



Abbildung 32: Anlautrad
Quelle: eigene Aufnahme

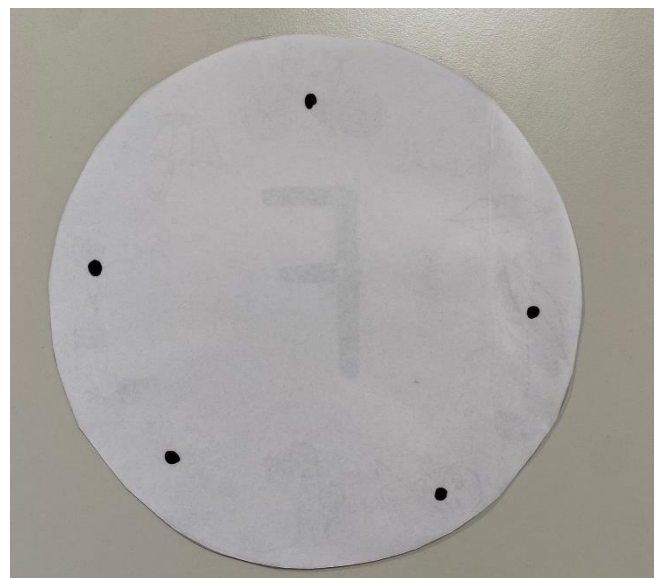


Abbildung 31: Lösung Anlautrad
Quelle: eigene Aufnahme

Aufgabe 12: Anlautschulung

Beschreibung: Die Schüler*innen sollen die Bilder einkreisen, die mit dem Anlaut <F> beginnen. Die Selbstkontrolle erfolgt auf der Rückseite.

Material:

- Kartei Anlaute einkreisen
- Foliestift

Lernziele:

- Die Schüler*innen sollen die Bilder korrekt dem Anlaut <F> zuordnen.

Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit



Abbildung 33: Anlautschulung

Quelle: eigene Aufnahme

Aufgabe 13: Buchstabenheft

Beschreibung: Die Schüler*innen gestalten eine Heftseite zum Buchstaben <F> und <f>. Zuerst spuren sie den Buchstaben mindesten fünf Mal mit Buntstiften nach. Anschließend dürfen sie die restliche Seite mit <F> und <f> bunt füllen.

Material:

- DIN-A4 Heft, weiß (ohne Linien)
- Buchstaben zum Nachfahren
- Buntstifte

Lernziele:

- Die Schüler*innen schreiben den gelernten Buchstaben <F>, <f> formgerecht in das Heft.
- Die Schüler*innen trainieren ihre Feinmotorik.

Sozialformen:

- Einzelarbeit

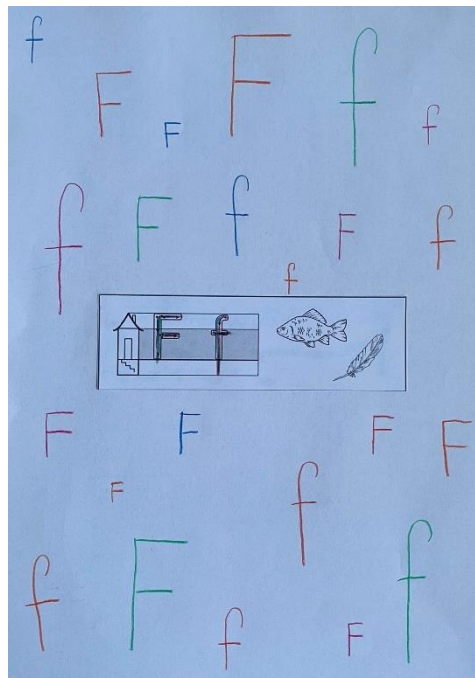


Abbildung 34: Buchstabenheft

Quelle: eigene Aufnahme

Aufgabe 14: Hefteintrag

Beschreibung: Die Schüler*innen schreiben das <F>, <f> und weitere Wörter, in denen der Buchstabe vorkommt, formgerecht und schön leserlich in das Heft.

Material:

- Formati-Heft
- Bleistift

Lernziele:

- Die Schüler*innen schreiben den gelernten Buchstaben <F>, <f> formgerecht in das Heft.
- Die Schüler*innen schreiben die Wörter formgerecht in das Heft.

Sozialformen:

- Einzelarbeit

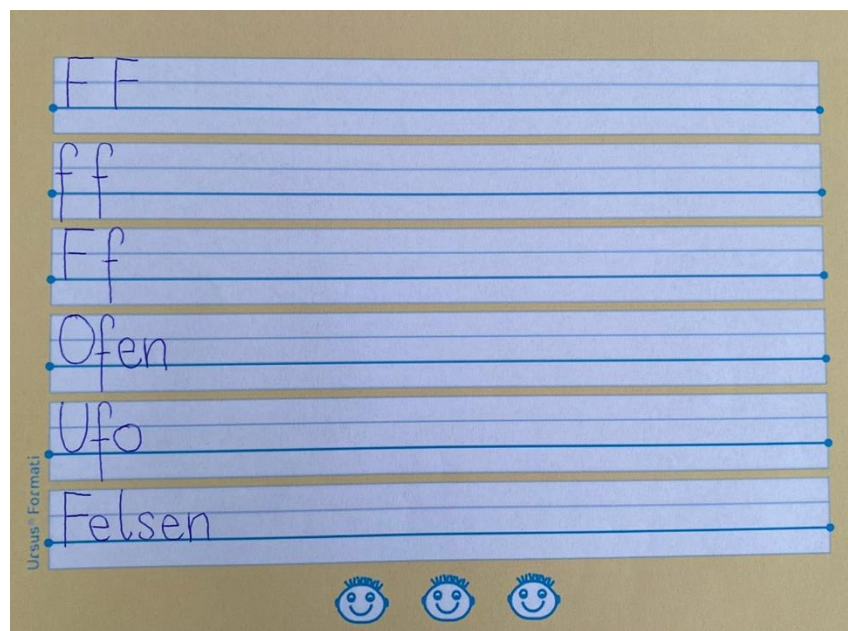


Abbildung 35: Hefteintrag Buchstabe <F>

Quelle: eigene Aufnahme

Aufgabe 15: Buchstabentier

Beschreibung: Die Schüler*innen basteln ein Buchstabentier zum Buchstaben <F>.

Material:

- Kopien Buchstabentier
- Schere
- Kleber
- Buntstifte

Lernziele:

- Die Schüler*innen trainieren ihre Feinmotorik.
- Die Schüler*innen erleben den Buchstaben <F> haptisch

Sozialformen:

- Einzelarbeit



Abbildung 36: Buchstabentier Flamingo

Quelle: eigene Aufnahme

Aufgabe 16: Buchstabenbuch

Beschreibung: Die Schüler*innen bearbeiten das Buchstabenbuch.

Material:

- Buchstabenbuch
- Bleistift

Lernziele:

- Die Schüler*innen spüren den Buchstaben <F>, <f> möglichst formgerecht und im richtigen Bewegungsablauf nach.
- Die Schüler*innen führen eine auditive Analyse des Lautes /F/, /f/ durch.
- Die Schüler*innen können den gelernten Buchstaben von anderen visuell diskriminieren.
- Die Schüler*innen können Wörter mit <F>, <f> schreiben.

Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit

The worksheet is divided into two main sections, page 36 on the left and page 37 on the right.

Page 36:

- Top left: Large letters 'F' and 'f' with stroke order arrows. Icons of a pencil and a person writing.
- Task 1: 'Höre und kreise ein.' (Listen and circle). A large blue circle contains various icons: a fish, a sun, a house, a sheep, a dog, a cat, a bicycle, a plane, a car, a person, a tree, a flower, a butterfly, a bee, a frog, a snake, a mouse, a rabbit, a pig, a cow, a horse, a bear, a lion, a tiger, a leopard, a cheetah, a gazelle, a deer, a reindeer, a moose, a walrus, a seal, a whale, a shark, a crab, a turtle, a frog, a snake, a mouse, a rabbit, a pig, a cow, a horse, a bear, a lion, a tiger, a leopard, a cheetah, a gazelle, a deer, a reindeer, a moose, a walrus, a seal, a whale, a shark, a crab, a turtle.
- Task 2: 'Schreibe.' (Write). Three sets of handwriting lines with 'F' and 'f' for tracing and writing practice.
- Bottom: Small text: 'Auditive Analyse des Lautes /f/. Buchstaben Ff möglichst formgerecht und im richtigen Bewegungsablauf nachsprechen. Ff schreiben. 10-12 kleine Kreise machen, Wörter im Kreis sprechen.' and page number '36'.

Page 37:

- Task 1: 'Male F f an. Was angelt Bu?' (Color F and f. What is caught Bu?). A grid of letters: E l F f F x m H f F, t s f h f t r f F E, F f F T f E f F T u, R k M s F f F T S e. Icons of a fish and a can.
- Task 2: 'Schreibe Wörter mit F oder f. Male Silbenbögen.' (Write words with F or f. Color syllable arcs). Words 'Feli' and 'Ufo' on handwriting lines with syllable arcs.
- Task 3: 'In welcher Silbe hörst du /f/?' (In which syllable do you hear /f/?). Icons of a dolphin, a pig, an elephant, and a TV.
- Task 4: 'Schreibe und male Silbenbögen.' (Write and color syllable arcs). Handwriting lines with a small icon of a person.
- Bottom: Small text: 'Hauheft Unterscheidung des Buchstabens Ff. Wörter mit Ff schreiben. Auditive Analyse des Lautes /f/ (Übung im Buch). Schreiben (Übung)'. and page number '37'.

Abbildung 37: Abbildung aus dem Buchstabenbuch

Quelle: Zoltan, 2023a, S. 36 – 37

Aufgabe 17: Fibel

Beschreibung: Die Schüler*innen bearbeiten die Fibel.

Material:

- Fibel
- Bleistift

Lernziele:

- Die Schüler*innen erschließen den Buchstaben <F>, <f> auditiv und visuell.
- Die Schüler*innen können die Silben unter den Wörtern einzeichnen.
- Die Schüler*innen erwerben erste Lesefertigkeiten und Leseerfahrungen.

Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit

The image shows a page from a children's reading book (Fibel) with a winter scene illustration. The page is divided into two main sections: a word list and a reading exercise.

Word List:

Fi	fa	So fa	lesen	Esel
Fo	fu	Mo fa	malen	Amsel
Fa	fi	U fo	rufen	Insel
Fe	fo	O fen	rasen	Maler
Fu	fe	U fer	lernen	Faser
		Sa fa ri	werfen	Ufer

Reading Exercise:

Alfi und Wolfi malen .
 Femi und Fiona rufen Oma an.
 Leo und Su lesen im .
 Nina und Lena malen .

Comprehension Check:

Ist es so? ja nein

Malen Alfi und Wolfi ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rufen Femi und Su Oma an?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen Leo und Su im ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Malen Nina und Lena ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Footnote:

Buchstabenlauf F f auditiv und visuell erschließen (z. B. Wörter mit F f im Bild markieren);
 über Bilder sprechen (Was ist das? Woher ist es? ...);
 verstehen (z. B. ...);
 erste Lesefertigkeiten erwerben; Silbenarbeit; ...;
 erste Texte verstehen (z. B. Fragen beantworten);
 erste Lesefertigkeiten und Lesestrategien erwerben; Fragen beantworten; Silbenarbeit;
 erste Texte verstehen (z. B. Fragen beantworten);

Abbildung 38: Buchseite aus der Fibel

Quelle: Zoltan & Gratzner, 2023, S. 40 – 41

Aufgabe 18: Arbeitsheft

Beschreibung: Die Schüler*innen bearbeiten das Arbeitsheft.

Material:

- Arbeitsheft
- Bleistift

Lernziele:

- Die Schüler*innen führen eine auditive Analyse der Anfangssilbe durch.
- Die Schüler*innen führen eine auditive Analyse zwischen <F> und <W> durch.
- Die Schüler*innen lesen Silben, Wörter und Sätze.
- Die Schüler*innen lesen Sätze und verbinden sie zum richtigen Bild.
- Die Schüler*innen schreiben Wörter und Sätze.
- Die Schüler*innen bilden Sätze in der passenden Zeitform.
- Die Schüler*innen ergänzen die richtigen Vokale im Wort.

Sozialformen:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit

The image shows a page from a workbook for the letter 'F'. It contains several exercises:

- Exercise 1:** A grid of words starting with 'M', 'L', 'S', 'W', 'R', 'N', 'F' and vowels 'o, i, u, a, e'.

	o	i	u	a	e
M	Mo	Mi	Mu	Ma	Me
L	Lo	Li	Lu	La	Le
S	So	Si	Su	Sa	Se
W	Wo	Wi	Wu	Wa	We
R	Ro	Ri	Ru	Ra	Re
N	No	Ni	Nu	Na	Ne
F	Fo	Fi	Fu	Fa	Fe
- Exercise 2:** A grid of words starting with 'w', 'r', 'n', 'f' and vowels 'a, e, i, o, u'.

	a	e	i	o	u
w	wa	we	wi	wo	wu
r	ra	re	ri	ro	ru
n	na	ne	ni	no	nu
f	fa	fe	fi	fo	fu
- Exercise 3:** A matching exercise with letters 'F' and 'W' and various images (fish, water, wind, etc.).
- Exercise 4:** A drawing exercise with a parrot and a girl painting. The text says: "Ich male Felsen. ", "Ich male Rosinen. ", "Ich male Rosen. ".

Abbildung 39: Buchseite aus dem Arbeitsheft

Quelle: Zoltan, 2023b, S. 50 – 51

3 F f

1. Lies. Markiere Bilder und Wörter.

Ufo ru fe Fa mi lie
 Mo fa ru fen Fel sen
 So fa wer fe Fe ri en
 O fen wer fen Fa ser
 Fe mi U fo Fa san
 Fe li U fer Fa sa ne
 So fa Al fi Sa fa ri
 U fo Wol fi Fo li e
 O fen So fa Fo li en
 Am sel ru fen Fer se
 ru fen wer fen Fer sen

2. Schreibe einige Wörter aus 1. auf.


3. Wie oft kommen diese Wörter in 1. vor? Zähle und notiere.

Ufo	3	Sofa	rufen
Ufer		Ofen	werfen

4. Lies, verbinde und schreibe.

· fi	· fo	· fu
Mo · fe	So · fa	U · fu
· fa	· fe	· fo
· sal	· lef	· fan
In · sul	Ma · ler	O · fun
· sel	· tur	· fen

5. Lies. Bilde Sätze. Schreibe die Sätze auf.

rufen		
Wir	Oma	
Ich	Mama	
Nina und Ali	Alfi	
Leo und Wolfi	Susi	
	an.	

6. Schreibe die Wörter in Druckschrift auf.

UFO SOFA MOFA

NASEN ESEL WALE

OFEN MALER INSEL

7. Höre und schreibe.

W	a	l	Wal	lo	La
			fa	Me	sel
			O	ma	So
			sen	Ro	
			fen	In	ne


Lösungswort: _____


Abbildung 40: Buchseite aus dem Arbeitsheft


Quelle: Zoltan, 2023b, S. 52 – 53


3 F f




1. Lies und verbinde.



Salome und Susi rasen los. 





Feli und Emil malen 1 Insel. 



Lisa und Meris lesen im .

Momo und Wolfi rufen Oma an. 








 und  malen lila Wale. 

Lara und Sara  Rosen. 

 und  werfen  Melonen. 

Alfi und Femi  Melonen. 

2. Lies. Setze die fehlenden Piloten ein.

 Wa l e  N a s e n
 s e l  R o s e n
 f o  S o f a  i n s e l

3. Schreibe die Wörter in Druckschrift auf.

UFO SOFA MOFA

NASEN ESEL WALE

OFEN MALER INSEL

4. Höre und schreibe.

W	a	l	Wal	lo	La
			fa	Me	sel
			O	ma	So
			sen	Ro	
			fen	In	ne

Lösungswort: _____

Abbildung 41: Buchseite aus dem Arbeitsheft

Quelle: Zoltan, 2023b, S. 54 – 55









3 F f

1. Lies und verbinde. Schreibe auf.

ra le ru ma

sen len sen fen

2. Lies die Fragen. Markiere die Antworten mit gleicher Farbe.

Wo ist Samira? Mario ist im .
 Was malen  und ? Wolfi ist im .
 Wo ist Mario?  und  malen Rosen.
 Was malen Wu und Su? Samira ist im .
 Wo ist Wolfi? Ina und Ali lesen im .
 Wo lesen Ina und Ali? Wu und Su malen Ufos.

3. Schreibe eigene Fragen und Antworten auf.


4. Lies und trenne die Wörter. Schreibe die Wörter auf.

RosineSafariMeloneSalamiMaroniLawine

Rosine

5. Höre und schreibe.

Wir üben.

Ich rufe  an.

Ich

Abbildung 42: Buchseite aus dem Arbeitsheft

Quelle: Zoltan, 2023b, S. 56 – 57

7 Zusammenfassung, Resümee und Ausblick

In der Literatur gestaltet es sich äußerst schwierig den Begriff des offenen Unterrichts zu definieren, aufgrund seiner Vielschichtigkeit und der unterschiedlichen pädagogischen Ansätze, die damit verbunden werden können. Verschiedene Autor*innen haben jedoch trotzdem versucht, dem Konzept näherzukommen und haben dabei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Zu den betonten Aspekten gehören die individuelle Schülerbeteiligung, die Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung und die Ausrichtung an den Bedürfnissen der Lernenden. Trotzdem gibt es keine einheitliche Definition des offenen Unterrichts, sondern viele Ansätze sowie Interpretationen die von Autoren wie Wallrabenstein, Kasper und Jürgens vertreten werden. Der Autor Jürgens hat mithilfe einer Metaanalyse verschiedene Kriterien herausgearbeitet, welche einen offenen Unterricht kennzeichnen. Trotz der ganzen Bemühungen, eine eindeutige Definition des Begriffes zu finden, bleibt der Begriff komplex und unterliegt nach wie vor unterschiedlicher Diskussionen und Interpretationen der pädagogischen Forschung.

Die Vielfalt der Dimensionen des offenen Unterrichts, entwickelt von verschiedenen Autor*innen, bietet Lehrpersonen die Möglichkeit, den Unterricht zu bewerten und diesen entsprechend anzupassen. Die fünf Dimensionen umfassen die organisatorische, methodische, inhaltliche, soziale und persönliche Offenheit des Unterrichts. Passend dazu hat Peschel ein Stufenmodell entwickelt, um den Grad der Öffnung des Unterrichts aufzuzeigen, indem Lehrkräfte ihren eigenen Unterricht damit analysieren können. Anhand einer Skalierung ist es möglich den eigenen Unterricht zu beurteilen, inwiefern dieser offen ist. Die einzelnen Dimensionen werden hierbei separat betrachtet. In der schulischen Praxis jedoch werden die einzelnen Dimensionen nicht immer einzeln unter die Lupe genommen, sondern es werden oftmals Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen hergestellt. Die inhaltliche oder methodische Offenheit schließt auch die organisatorische Offenheit mit ein.

Der Einsatz des offenen Unterrichts in der Schule benötigt eine grundlegende Veränderung in der Lehrerrolle. Die lehrende Person wird nicht mehr als alleinige Wissensvermittlerin im Klassenverband angesehen, sondern hilft den

Schüler*innen eigenständig Verantwortung für ihren individuellen Lernprozess zu übernehmen. Die neue Rolle der Lehrkraft beinhaltet Aufgaben wie die persönliche Unterstützung der Lernentwicklung, Schaffung von individuellen Lerngelegenheiten, Beratung und Diagnose der Schüler*innen. Aber nicht nur die Lehrkraft muss in eine neue Rolle schlüpfen, sondern auch die Lernenden, indem sie eine selbstgesteuerte aktive Haltung einnehmen sollen. Die Schüler*innen stehen dabei im Fokus und müssen lernen ihren eigenen Lernprozess zu planen, realisieren und zu kontrollieren. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es erforderlich, dass die Lehrkraft die individuellen Lernprozesse der Schüler*innen unterstützt, indem sie geeignete Lernmaterialien bereitstellt, die auf die Bedürfnisse der Gruppe zugeschnitten sind, und durch individuelle Hilfestellung unterstützt. Durch diese Anpassungen haben die Lernenden die Möglichkeit, aktiv am Unterricht und am Lernprozess teilzunehmen.

Die Methode des offenen Unterrichts hat das Ziel, den Schüler*innen mehr Eigenverantwortung und Freiheit zu geben. Dies basiert auf vier zentralen Prinzipien: der organisatorischen, methodischen, inhaltlichen und sozialen Öffnung. Bei der organisatorischen Öffnung haben die Kinder freie Wahl über den Lernort, der Arbeitszeit und der Sozialform. Das heißt sie können von sich aus entscheiden, wann, wo und mit wem sie lernen möchten. Die methodische Öffnung ermöglicht es den Lernenden, selbstständig eigene Lernwege zu wählen, ohne dass sie strikte Vorgaben seitens der Lehrkraft oder des Lehrwerkes haben. Den Schüler*innen stehen zahlreiche Materialien zur Verfügung, mithilfe dessen sie sich Wissen aneignen dürfen. Ist eine inhaltliche Öffnung gegeben, können die Kinder frei nach ihren Interessen Themen wählen und diese bearbeiten, ganz nach ihrer intrinsischen Motivation heraus. Die soziale Öffnung fördert die Schülerpartizipation. Die Lernenden haben ein Recht auf die Entscheidung des Unterrichtsablaufes und der Klassenregeln, was im Umkehrschluss zu einem Gefühl der Eigenverantwortung und Mitbestimmung führt.

In der schulischen Praxis haben sich verschiedene Konzepte bewährt, die einen offenen Unterricht zulassen: Freiarbeit, Wochenplan, Stationenbetrieb, Werkstattunterricht und Projektunterricht.

In der Freiarbeit können die Schüler*innen selbstbestimmt Aufgaben bearbeiten, die den individuellen Interessen der Kinder entsprechen. Sie arbeiten aus einer intrinsischen Motivation heraus, ohne zeitlichen Druck. Die Lehrkraft zieht sich in diesem Prozess zurück und gibt den Lernenden Unterstützung bei Bedarf.

Der Wochenplan ist eine organisierte Form der Selbstständigkeit. Die Lernenden erhalten am Anfang der Woche einen Plan, auf dem verschiedene Aufgaben zu finden sind. Diese Aufgaben sollten innerhalb einer Woche erledigt werden, jedoch können die Schüler*innen frei wählen, wann und mit wem sie diese Aufgaben erledigen. Dies ermöglicht es den Kindern, die Arbeitszeit flexibel einzuteilen und das individuelle Lerntempo zu bestimmen.

Bei dem Stationenbetrieb werden von der Lehrkraft verschiedene Stationen zur Verfügung gestellt, die von den Kindern bearbeitet werden sollen. Häufig wird diese Methode genutzt, um Inhalte zu erarbeiten oder diese zu vertiefen. Bei dieser Methode ist es auch nicht notwendig, dass zwingend alle Stationen durchgearbeitet werden, sondern es kann den Kindern auch die Wahl gegeben werden, welche Stationen sie gerne bearbeiten möchten. Dies ist nur dann möglich, wenn der Stationenbetrieb nicht thematisch aufeinander aufbauend ist.

Auch beim Werkstattunterricht bietet die Lehrperson verschiedene Stationen mit diversen Lernmaterialien zur Verfügung. Im Grunde genommen unterscheiden sich diese beiden Formen kaum voneinander. Beim Werkstattunterricht wird in der Regel eine Werkstatt zu einem Thema durchgeführt, beispielsweise eine Osterwerkstatt. Beim Stationenbetrieb hingegen werden verschiedene praktische Übungen angeboten, um den Inhalt zu vertiefen.

Beim Projektunterricht gestalten die Schüler*innen zu einem Thema oder einer Fragestellung ein Projekt, bezogen auf ihr persönliches Interesse. Diese Projekte verlaufen in der Regel über einen längeren Zeitpunkt und ermöglicht es den Lernenden sich in ein spezielles Thema zu vertiefen. Im Vordergrund stehen hier der Prozess und die Fähigkeiten sowie Fertigkeiten, die die Kinder bei diesem Prozess erlangen.

Im Gesamten bieten diese Konzepte den Lernenden mehr Eigenständigkeit, Freiheit, Verantwortung des individuellen Lernprozesses und lassen es zu, als Lehrkraft mehr auf die persönlichen Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen.

Auf der Grundlage wurde ein praktisches Konzept entwickelt, das darauf abzielt, den Buchstabenweg mehr zu öffnen. Dieses Konzept wird durch die Implementierung des Stationenbetriebs umgesetzt. Die Schüler*innen erhalten damit die Möglichkeit, die Buchstaben und Laute nach ihrem Tempo und ihren individuellen Voraussetzungen zu bearbeiten.

Bevor das Praxiskonzept eingesetzt werden kann, müssen die Lernenden zunächst kennenlernen, wie ein Stationenbetrieb abläuft und welche Übungen darin vorkommen. Deshalb werden die ersten Buchstaben für das gesamte Plenum eingeführt, um die Kinder an das Konzept hinzuführen, indem sie die Aufgabenstellungen kennenlernen. Um sicherzustellen, dass die Schüler*innen später eigenständig arbeiten können, müssen die Aufgabenstellungen unverändert bleiben, sodass sie ohne Unterstützung arbeiten können. Die Einführung der Buchstaben und Laute erfolgt mithilfe von Videos, die sich die Lernenden jederzeit ansehen können. Dies bildet die Basis des Buchstabenweges. Erst dann können die anderen Buchstaben oder Laute des Laufzettels erarbeitet werden. Ab diesem Zeitpunkt arbeiten die Kinder eigenständig und in ihrem eigenen Tempo, bis sie den jeweiligen Buchstaben oder Laut ausreichend verstanden haben. Es ist wichtig zu betonen, dass nicht alle Stationen zwingend bearbeitet werden müssen, sondern mindestens eine Aufgabe jeder Farbkategorie abgeschlossen werden muss. Dies stellt sicher, dass die Schüler*innen alle Aspekte des Deutschlehrplans abdecken. Sobald die Lernenden glauben, den Buchstaben oder Laut ausreichend erarbeitet zu haben, können sie eine Probe ablegen, um festzustellen, ob sie alle erforderlichen Teilbereiche erfolgreich bearbeitet haben oder ob noch weitere Übungen notwendig sind. Erst nach erfolgreichem Abschluss dieser Probe dürfen die Schüler*innen zum nächsten Buchstaben oder Laut übergehen.

Alle allgemein benötigten Materialien, wie Sand, Knete oder Muggelsteine befinden sich in einem Regal, welches für alle Schüler*innen zugänglich ist. Die restlichen Materialien zur Bearbeitung werden in Schubladen aufbewahrt.

Um den Überblick nicht zu verlieren, führt die Lehrkraft eine Liste, in der ersichtlich ist, welches Kind an welchem Buchstaben oder Laut gerade arbeitet und welche Buchstaben/Laute bereits ausreichend erarbeitet wurden, beziehungsweise welche noch geübt werden müssen. Diese Liste ist wichtig, damit man als Lehrperson nicht den Überblick verliert und über den aktuellen Stand der Kinder Bescheid weiß.

Das Praxiskonzept unterstreicht die Bedeutung des offenen Unterrichts in Bezug auf den Buchstabenweg und beschreibt einen innovativen Ansatz zur Förderung des Sprachenlernens in der Volksschule. Die Integration des Buchstabenweges in das offene Unterrichtsmodell unterstützt die Schüler*innen positiv in ihrem Lernprozess. Aufgrund der Offenheit des Konzeptes können die Schüler*innen in ihrem eigenen Tempo arbeiten, was eine individuelle und differenzierte Lernumgebung schafft, in der die Lehrperson persönlich auf die Lernenden eingehen kann, indem differenzierte Aufgaben sowie Materialien zur Verfügung gestellt werden. Dies führt wiederum dazu, dass die Schüler*innen intrinsisch motiviert sind, da sie aktiv am Unterricht teilnehmen können und verschiedenen Wahlmöglichkeiten haben, zum Beispiel welche Aufgaben sie vom Buchstabenplan erledigen. Im Laufe dieses Prozesses entwickeln die Lernenden auch ein Verständnis für Selbstreflexion, da sie ihre eigenen Fähigkeiten eigenständig einschätzen müssen. Darüber hinaus fördert der Einsatz dieses Konzeptes die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Mitschüler*innen, was die sozialen Fähigkeiten der Lerngruppe stärkt.

Auch wenn es viele Vorteile gibt, müssen auch Nachteile genannt werden, die sich in der Praxis ergeben können. Bei der Organisation kann es Schwierigkeiten geben, da eine offene Unterrichtsorganisation genügend Vorbereitungszeit für die Lehrkräfte erfordert. Aus diesem Grund kann eine effektive Strukturierung verschiedener Aktivitäten schwierig sein. Darüber hinaus haben nicht alle Schüler*innen die Möglichkeit, eigenständig zu arbeiten und ihre Lernzeit effizient zu organisieren. Es besteht die Möglichkeit, dass Lernende keine Motivation für Aufgaben haben oder ihre Aufmerksamkeit nicht auf die Aufgaben lenken können, was zu einem Ungleichgewicht im Lernfortschritt führt. In diesem Fall muss die Lehrkraft diese Kinder betreuen und ihnen eine Struktur geben, die von den

Lernenden abhängig ist. Es ist von Bedeutung, sie während ihres Lernprozesses aktiv zu unterstützen und nicht allein zu lassen.

Trotz der genannten Schwierigkeiten und Herausforderungen stehen die positiven Seiten des Praxiskonzepts im Vordergrund. Das erarbeitete Konzept weist vielversprechendes Potenzial auf. Durch eine nachhaltige Verbesserung der Lernergebnisse der Schüler*innen wird ein wichtiger Beitrag zur pädagogischen Praxis geleistet. Die Einführung bietet neue Möglichkeiten zur Gestaltung des Lernens in der Primarstufe und ermöglicht es den Schülern, ihre persönlichen Lernziele zu erreichen.

Die vorliegende Masterarbeit gibt insgesamt wichtige Erkenntnisse darüber, wie effektiv offener Unterricht und der Buchstabenweg in der Primarstufe sind. Sie verdeutlicht, dass solche pädagogischen Methoden nicht nur zur Verbesserung der Sprachfähigkeiten der Schüler*innen beitragen können, sondern auch eine Vielzahl von Lernvorteilen bieten, die über die bloße Sprachkompetenz hinausgehen. Obwohl es einige Herausforderungen gibt, die mit dem Konzept einhergehen, liefert es einen wertvollen Beitrag zur pädagogischen Praxis. Das Konzept könnte in der Zukunft verbessert und weiterentwickelt werden, um die Nachhaltigkeit sowie Wirksamkeit sicherzustellen. Lehrkräfte und Bildungseinrichtungen können sicherstellen, dass sie den sich wandelnden Bedürfnissen und Anforderungen des Bildungssystems gerecht werden, indem sie das Konzept in der Praxis ständig evaluieren und optimieren.

Als weiterführende Forschung könnten die Erkenntnisse der Arbeit weiter vertieft und erweitert werden. Es bietet sich an, langfristige Studien durchzuführen, in Hinblick auf die langfristigen Auswirkungen des geöffneten Buchstabenweges und des Sprachlernverhaltens der Schüler*innen. Diese Studien könnten verschiedene Aspekte des Sprachlernens untersuchen, beispielsweise die Entwicklung des Schriftspracherwerbs über einen längeren Zeitraum. Dies liefert ein umfangreicheres Bild der Wirksamkeit dieses pädagogischen Konzeptes. Des Weiteren könnte der Einsatz des Praxiskonzeptes in verschiedenen Schulkontexten untersucht werden, um die Wirksamkeit zu überprüfen. Es wäre spannend, ob dieses Konzept auch in anderen schulischen Kontexten, wie beispielsweise Sonderschulen gleich umgesetzt werden könnte. Dabei könnten mögliche

Anpassungen festgestellt werden, welche im Umkehrschluss dazu verhelfen können, das Praxiskonzept besser an die Bedürfnisse sowie Rahmenbedingungen der Schulen anzupassen.

Es wäre auch interessant, die Bedeutung der digitalen Medien für den offenen Buchstabenweg zu erforschen. Es wäre möglich, das Potenzial digitaler Werkzeuge im Hinblick auf die Unterstützung des Lernprozesses zu untersuchen. Zudem könnten neue Ansätze zur Steigerung des Lernerfolgs der Schüler*innen entwickelt werden und neue Lehr-Lern-Szenarien erforscht werden.

Um ein umfassendes Verständnis des Themas zu gewährleisten und praxisrelevante Erkenntnisse zu generieren, ist es entscheidend, dass diese Forschungen interdisziplinär angelegt sind und verschiedene Aspekte des offenen Unterrichts und des Buchstabenwegs berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

- Badegruber, B. (2002). *Neue Ideen zum offenen Lernen*. Linz: Veritas Verlag.
- Bärbel, N. (1997). *Offener Unterricht zum Schulanfang. Voraussetzungen, Beispiele für alle Fächer, Dokumentation der Lernergebnisse*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bauer, R. (2003). *Offenes Arbeiten in der Sekundarstufe 1. Ein Praxishandbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bohl, T., & Kucharz, D. (2013). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Brügelmann, H., & Brinkmann, E. (1998). *Die Schrift erfinden*. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag.
- Eller, U., Greco, L., & Grimm, W. (2012). *Praxisbuch Individuelles Lernen. Von der Binnendifferenzierung zu individuellen Lernwegen. Unterrichtskonzepte und Materialien für die Klassen 1-6*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle*. (8. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hammerer, F. (1994). *Freie Lernphasen in der Grundschule*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Hartmann, R., & Thomé, G. (2009). *Richtig schreiben lernen mit dem Aufbaukonzept. Übungen und Tipps für die Grundschule und davor*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.
- Hegele, I. (1999). *Lernziel: Stationenarbeit. Eine neue Form des offenen Unterrichts*. (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Helbig, P., Kirschhock, E.-M., Martschinke, S., & Kummer, U. (2005). *Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht. Lernwege bereiten und begleiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Jürgen, S. (2004). *Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung im*

- Rechnungswesenunterricht.* (5. Aufl.). Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Jürgens, E. (2000). *Die `neue` Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage.* Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Kasper, H. (1979). *Vom Klassenzimmer zur Lernumgebung. Bausteine für eine fördernde Grundschule.* Ulm: Vaas Verlag.
- Kasper, H. (1998). *Offener Unterricht. Modwort oder Besinnung auf schulische Lernkultur? In: Kasper, H. (Hrsg.): Laßt Kinder lernen. Offene Lernsituationen.* Braunschweig: Westermann.
- Klippert, H. (2012). *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können.* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Konrad, K., & Traub, S. (2011). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps.* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Köpp, W., Köpp, S., & Schmitt, S. (2009). *Erfolgreich individualisieren. Das Praxisbuch für die Grundschule.* München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.
- Krieger, C. G. (1998). *Mut zur Freiarbeit.* Hohengehren: Schneider Verlag.
- Morgenthau, L. (2003). *Was ist offener Unterricht? Wochenplan und Freie Arbeit organisieren.* Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Müller, F. (2016). *Selbstständigkeit fördern und fordern. Handlungsorientierte und praxiserprobte Methoden für alle Schularten und Schulstufen.* (5 Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Paradies, L., & Jürgen-Linser, P. (2019). *Differenzieren im Unterricht.* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Peschel, F. (1997). *Offen bis geschlossen – Formen und Chancen offenen Unterrichts.* In: Gesing, H. (Hrsg.) (1997): *Pädagogik und Didaktik der Grundschule.* Neuwied. S. 229-268.

- Peschel, F. (2009a). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen*. (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, F. (2009b). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 2: Fachdidaktische Überlegungen*. (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Petersen, P. (1963). *Führungslehre des Unterrichts*. Braunschweig: Beltz Verlag.
- Ramseger, J. (1992). *Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*. (3. Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Streber, D. (2015). *Grundwissen Lehrerbildung. Umgang mit Heterogenität: Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Traub, S. (2000). *Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit. Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Studierende*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Valtin, R. (1997). *Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß*. In: Haarmann, D. (Hg.) *Handbuch Grundschule*. Weinheim u. Basel: Beltz, 76-88.
- Wallrabenstein, W. (1997). *Offene Schule - offener Unterricht: Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Wildemann, A. (2018). *Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung*. (2. Aufl.). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Zoltan, G. (2023a). *Karibu 1. Buchstabenbuch*. Wien: Westermann Dorner Verlag.
- Zoltan, G. (2023b). *Karibu 1. Arbeitsheft Teil A*. Wien: Westermann Dorner Verlag.
- Zoltan, G., & Gratzner, A. (2023). *Karibu 1. Fibel*. Wien: Westermann Dorner Verlag.

Elektronische Quellen

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024).
Lehrplan der Volksschule. Allgemeiner Teil. Abgerufen am 24.3.2024 von
https://www.paedagogikpaket.at/images/Allgemeiner-Teil_VS.pdf

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dimensionen der Öffnung des Unterrichts	5
Abbildung 2: Die Lehrperson als Dirigent.....	11
Abbildung 3: Aspekte einer neuen Lehrerrolle.....	13
Abbildung 4: Mögliche Einrichtung eines Klassenraumes.....	18
Abbildung 5: Freiarbeitsregal 1. Klasse.....	31
Abbildung 6: Wochenplan	33
Abbildung 7: Vorlage teilweise offener Wochenplan	36
Abbildung 8: Lernzielliste	39
Abbildung 9: Lernzielliste	40
Abbildung 10: Didaktische Lernlandkarte.....	51
Abbildung 11: Die wichtigsten Basis- und Orthographeme des Deutschen.....	54
Abbildung 12: Lehrplanauszug Deutsch 1. Klasse	56
Abbildung 13: Standortbestimmung am Schulanfang	57
Abbildung 14: Buchstabenplan.....	60
Abbildung 15: Schriftliche Probe zum Buchstaben <F>	61
Abbildung 16: Aufbewahrung diverser Materialien für den Buchstabenweg.....	62
Abbildung 17: Organisation der Materialien für den Buchstabenweg	62
Abbildung 18: Übersicht für den Buchstabenplan.	63
Abbildung 19: Buchstabe <F> und <f> im Sand geschrieben	66
Abbildung 20: Buchstabe <F> und <f> auf den Rücken schreiben	67
Abbildung 21: Buchstaben <F> und <f> mit der Knete geformt	68
Abbildung 22: Buchstabe <F> und <f> an der Tafel	69
Abbildung 23: Buchstabe <F> und <f> mit Stapelsteinen geformt	70
Abbildung 24: Buchstabenstraße <F> und <f>	71
Abbildung 25: Buchstabengitter <f> Quelle eigene Aufnahme	72
Abbildung 26: Buchstabengitter <F>	72
Abbildung 27: Silbenanzahl bestimmen	73
Abbildung 28: Lautlokalisierung der Bildkärtchen.....	73
Abbildung 29: Lautlokalisierung <F>	74
Abbildung 30: Lautlokalisierung <F> und <f>	74
Abbildung 31: Lösung Anlautrad	75
Abbildung 32: Anlautrad	75

Abbildung 33: Anlautschulung	76
Abbildung 34: Buchstabenheft	77
Abbildung 35: Hefteintrag Buchstabe <F>	78
Abbildung 36: Buchstabentier Flamingo.....	79
Abbildung 37: Abbildung aus dem Buchstabenbuch	80
Abbildung 38: Buchseite aus der Fibel.....	81
Abbildung 39: Buchseite aus dem Arbeitsheft.....	82
Abbildung 40: Buchseite aus dem Arbeitsheft.....	83
Abbildung 41: Buchseite aus dem Arbeitsheft.....	83
Abbildung 42: Buchseite aus dem Arbeitsheft.....	83

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dimensionen der Öffnung des Unterrichts	6
Tabelle 2: Organisatorische Offenheit	7
Tabelle 3: Methodische Offenheit	8
Tabelle 4: Inhaltliche Offenheit	8
Tabelle 5: Soziale Offenheit	9
Tabelle 6: Persönliche Offenheit	10
Tabelle 7: Vier Grundsätze im offenen Unterricht	15
Tabelle 8: Ausstattung eines Klassenraumes	19
Tabelle 9: Vergleich der Konzepte von Montessori, Petersen und Freinet	24
Tabelle 10: Formen der Freiarbeit	28
Tabelle 11: Sammlung der wichtigsten Fachbegriffe	47
Tabelle 12: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs nach Valtin	49

Anhang

Eidesstattliche Erklärung

"Ich erkläre, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt."

(Satzung der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig,
Studienrechtlichen Bestimmungen §5 (p))

Ort, Datum

Unterschrift