Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung
Sommersemester 2026

Studienprojekt: Ausarbeitung im Praxissemester

Dozentin: Prof´in Dr. Kerstin Ziemen

Name:
Mail:
Matrikelnummer:
Studiengang: MA Lehramt für sonderpädagogische Förderung

Abgabe: 14.08.2026

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 4

2 Pädagogische Diagnostik mit Blick auf eine Schülerin zur Erfassung von Kompetenzen im Bereich des Schriftspracherwerbs 4

2.1 Ausgangsanalyse 4

2.3 Diagnostisch-methodische Auswahl: Begründung 7

2.4 Durchführung der Diagnostik und Evaluation 8

3 Unterrichtliche Entscheidungsprozesse mit Blick auf das Verhältnis von Schülerin und Lerngegenstand (Verhältnis-Subjekt-Objekt) 10

3.1 Auswahl des Lerngegenstandes und Sachstrukturanalyse 10

3.2 Verhältnis von Entwicklungsanliegen und fachlichem Anliegen 10

3.3 Begründete Auswahl von Konzepten und Methoden 11

3.4 Begründete Auswahl von didaktischen Prinzipien 12

3.5 Planung und Durchführung des Vorhabens 13

4 Gesamtreflexion 14

Anhang 20

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Definition
AO-SF	Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung
VED	Verbale Entwicklungsdyspraxie
ILeA	Individuelle Lernstandsanalysen
PMS	Phonembestimmtes Manualsystem

1 Einleitung

Der Schriftspracherwerb beschreibt den durch didaktische Konzepte unterstützten Prozess, bei dem Kinder das Lesen und Schreiben sowie die zugrunde liegenden Strukturen der Schriftsprache erlernen. Dieser Erwerb erweitert die Kommunikationsfähigkeit und ist eng mit der kognitiven Entwicklung verknüpft. Durch die Ausbildung von Fähigkeiten wie der phonologischen Bewusstheit werden das Sprachverständnis, die Problemlösefähigkeit und das abstrakte Denken gefördert (Kalkavan-Aydin & Noack, 2026, S. 33, 39). Um Schüler:innen individuell zu unterstützen, müssen Diagnostik und Unterrichtsplanung eng verknüpft sein. Die Ausarbeitung dokumentiert das im Praxissemester erprobte Vorgehen und geht der folgenden Fragestellung nach: „Welcher Entwicklungsstand lässt sich bei der ausgewählten Schülerin im Bereich des Schriftspracherwerbs feststellen?“. Im weiteren Verlauf wird deutlich, welche didaktischen Konsequenzen sich daraus für die Unterrichtsgestaltung ergeben. Zur Beantwortung der Frage widmet sich das zweite Kapitel der pädagogischen Diagnostik. Ausgehend von einer theoriegeleiteten Ausgangsanalyse wird die diagnostische Fragestellung präzisiert, die Methodenauswahl fundiert begründet sowie die Durchführung und Evaluation der Erhebung dargelegt. Auf Basis dieser Erkenntnisse fokussiert das darauffolgende Kapitel die unterrichtlichen Entscheidungsprozesse bezüglich des Verhältnisses von Schülerin und Lerngegenstand. Zunächst wird die Auswahl des Lerngegenstandes begründet und dessen Sachstrukturanalyse durchgeführt. Anschließend wird das Verhältnis von individuellem Entwicklungs- und fachlichem Anliegen erörtert. Die theoriegestützte Begründung der Methoden und didaktischen Prinzipien bildet schließlich das Fundament für die Planung und Durchführung des Unterrichtsvorhabens. Den Abschluss bildet eine kritische Gesamtreflexion, in der die Erkenntnisse mit den praktischen Erfahrungen des Praxissemesters verzahnt und der eigene Professionalisierungsprozess bewertet wird.

2 Pädagogische Diagnostik mit Blick auf eine Schülerin zur Erfassung von Kompetenzen im Bereich des Schriftspracherwerbs

2.1 Ausgangsanalyse

Das folgende Kapitel skizziert die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerin L. auf Basis ihrer diagnostizierten Ausgangslage. Zudem werden Faktoren ihres schulischen und privaten Umfelds sowie die daraus resultierenden pädagogischen Unterstützungsstrukturen vorgestellt. Die am 28.03.2017 geborene Schülerin L. absolviert derzeit ihr drittes Schulbesuchsjahr und befindet sich in der zweiten Jahrgangsstufe einer inklusiven Grundschule. Gemäß der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF) § 5 wurde bei ihr ein

sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf in dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung festgestellt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2022). Im schulischen Kontext zeigt sich L. als fröhliches, zugewandtes Kind mit hoher Bindungsfähigkeit. Das spiegelt sich zunehmend im Bereich der Sozialisation wider, ebenfalls spielt L. in den Pausenzeiten vermehrt mit anderen Schüler:innen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2022, S. 26–27). Zu ihren Ressourcen zählen eine große Motivation für tänzerische Bewegungsangebote sowie eine ausgeprägte Mitteilungsfreude. Es bestehen spezifische Unterstützungsbedarfe, kognitiv zeigt sich eine reduzierte Konzentrations- und Merkfähigkeit. Gleichzeitig verzeichnet L. in diesem Bereich Lernfortschritte, da sie sich zunehmend selbstständig in ihrem Wochenplan orientieren und das entsprechende Arbeitsmaterial eigenverantwortlich beschaffen kann (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2022, S. 23). Ebenfalls lässt sich beobachten, dass L. fiktive Inhalte oftmals als biografische Erlebnisse adaptiert. Im sprachlichen Bereich liegt eine Beeinträchtigung auf nahezu allen Ebenen vor, die dem Erscheinungsbild einer verbalen Entwicklungsdyspraxie (VED) entspricht. Die VED ist eine Störung, bei der die Planung und Steuerung der Sprechbewegungen im Gehirn gestört sind, was zu undeutlicher und fehlerhafter Aussprache führt. Sie tritt meist im ersten Spracherwerb auf und betrifft vor allem das Sprechen (Schulte-Mäter, 2014, S. 183–187). Bezogen auf den Entwicklungsbereich der Kommunikation führt dies dazu, dass L. erhebliche Schwierigkeiten hat, sich bei komplexeren und längeren Erzählungen, beispielsweise bei Berichten vom Wochenende, verständlich auszudrücken. In stark strukturierten Situationen gelingt ihr die Kommunikation hingegen besser, sodass sie mit pädagogischer Unterstützung bereits in der Lage ist, den Morgenkreis zu leiten (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2022, S. 27–28). Zusätzlich zu diesen sprechmotorischen Herausforderungen liegt bei L. die Diagnose einer motorischen Dyspraxie vor. Die motorische Dyspraxie beschreibt eine entwicklungsbedingte Koordinationsherausforderung, welche den betroffenen Kindern die gezielte Organisation, Planung und Ausführung von grob- und feinmotorischen Alltagsbewegungen deutlich erschwert (Kipman, 2021, S. 29–30). In den Entwicklungsbereichen Motorik und Wahrnehmung zeigt L. aktuell noch Schwierigkeiten in der Raumlagewahrnehmung. Zwar gelingt es ihr, vorgegebene Buchstaben nachzuschreiben, jedoch bereitet es ihr noch Mühe, diese formklar zu Papier zu bringen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2022, S. 20–21). Zuletzt liegt bei L. eine Hyperakusis vor, also eine Überempfindlichkeit gegenüber Geräuschen, bei der selbst leisere Töne als sehr laut empfunden werden und körperliche oder seelische Reaktionen auslösen können (Schaaf & Hesse, 2012, S. 7). Zur Prävention auditiver Reizüberflutung nutzt L. Geräuschschutzkopfhörer und bedarf in Arbeitsphasen einer klaren Strukturierung sowie

kontinuierlicher Schulbegleitung. Einen zentralen Schutzfaktor bildet das sehr engagierte, teils stark beschützende Pflegeumfeld, in dem sie mit ihrer Schwester lebt. Die Pflegeeltern unterstützen einen offenen Umgang mit L.s Biografie, indem sie den Kontakt zur leiblichen Mutter sichern. Das ermöglicht L. ein stabiles Herkunftsverständnis.

Vor dem Hintergrund ihrer Lernausgangslage stellt der Schriftspracherwerb einen zentralen, aber anspruchsvollen Bildungsbereich für L. dar. Schriftsprache ist ein essenzielles Kommunikationsmittel, das über die Möglichkeiten symbolbasierter Systeme hinausgeht, indem es durch visuelle Eindeutigkeit die Verständigung erleichtert, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sichert und somit individuelle Partizipation ermöglicht (Kalkavan-Aydin & Noack, 2026, S. 89). Um die Schülerin im Spannungsfeld zwischen erschwerten Lernvoraussetzungen und hoher Kommunikationsfreude bestmöglich und adaptiv unterstützen zu können, ist eine präzise Erfassung ihrer aktuellen schriftsprachlichen Kompetenzen unerlässlich. Anknüpfend an diese spezifischen Lernvoraussetzungen und um eine zielgerichtete Unterstützung zu ermöglichen, wird im folgenden Unterkapitel zur diagnostischen Fragestellung hingeführt.

2.2 Diagnostische Fragestellung

Die verbale Entwicklungsdyspraxie (VED) beschreibt eine spezifische Herausforderung im Bereich der Sprechmotorik, welche die Handlungsplanung und Ausführung von Sprachbewegungen erschwert. Den Kindern fällt es motorisch schwer, Laute, Silben und Wörter gezielt zu artikulieren. Die VED ist eine Sprechstörung, aber sie kann gemeinsam mit einer Sprachstörung auftreten, weil die VED einen störenden Einfluss auf das sich gerade entwickelnde Sprachsystem ausübt. Neben der reinen Artikulation von Lauten und Wörtern können ebenso der Grammatikerwerb, der aktive Wortschatz sowie die Flexion von Wörtern erschwert sein. Das Sprachverständnis ist nicht betroffen (Schulte-Mäter, 2021, S. 10–11). Die Ausprägung der VED äußert sich früh in auffälliger Säuglingsruhe, einem stark verzögerten Sprechbeginn und einem minimalen Lautrepertoire. Die abweichende Artikulation wird oft als kaum verständliche „Fantasiesprache“ wahrgenommen, was eine enorme kommunikative Belastung für das familiäre System darstellt (Schulte-Mäter, 2021, S. 14–15). Wird Schrift als Kommunikationsmittel verstanden, eröffnet der Schriftspracherwerb Kindern wie L. einen alternativen Ausdruckskanal. In diesem sprachlich-kognitiven Entwicklungsprozess erwerben die Lernenden grundlegende Lese- und Schreibkompetenzen, um die phonologischen, morphologischen und grammatikalischen Strukturen der Schriftsprache zu erkennen und aktiv anzuwenden (Kalkavan-Aydin & Noack, 2026, S. 32–33).

Dieser komplexe Aneignungsprozess stellt L. vor dem Hintergrund ihrer VED vor besondere Herausforderungen. Um ihr diesen alternativen Kommunikationsweg dennoch erfolgreich zu eröffnen und eine passgenaue pädagogische Begleitung planen zu können, ist es zwingend erforderlich, zunächst ihre Kompetenzen im Bereich des Schriftspracherwerbs zu erfassen. Nur wenn bekannt ist, über welche Vorläuferfähigkeiten und schriftsprachlichen Strategien sie bereits verfügt, kann der Unterricht adaptiv an ihren Ist-Stand anknüpfen. Dies führt zu der Fragestellung: „Welcher Entwicklungsstand lässt sich bei der ausgewählten Schülerin im Bereich des Schriftspracherwerbs feststellen?“. Um diese Frage beantworten zu können, bedarf es eines Erhebungsinstruments, das den individuellen Lernstand präzise abbildet. Die entsprechende diagnostisch-methodische Auswahl sowie deren Begründung werden im nachfolgenden Kapitel dargelegt.

2.3 Diagnostisch-methodische Auswahl: Begründung

Der Schriftspracherwerb im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erfordert einen aktiven, an der Lebenswelt der Lernenden ansetzenden Zugang, bei dem kognitive Potenziale durch die persönliche und kommunikative Bedeutsamkeit von Schrift aktiviert werden. Indem der Unterricht grundlegende Einsichten in das Schriftsystem vermittelt und nicht beim bloßen Ganzwortlesen verharrt, wird eine tragfähige Basis für zukünftige Lernfortschritte geschaffen (Dönges, 2011, S. 74–79). Aufgrund L.s hoher Mitteilungsfreude eröffnet ihr der Schriftspracherwerb einen bedeutsamen alternativen Kommunikationskanal. Zur Erfassung ihrer Kompetenzen wird die Individuelle Lernstandsanalyse (ILeA) angewandt. Dieses zensurenfreie, lernprozessbegleitende Diagnostikinstrument ermittelt schriftsprachliche Basiskompetenzen, um passgenaue Lernangebote zu konzipieren. Obwohl primär für den Klassenverband entwickelt, lässt sich ILeA methodisch flexibel in Einzelsituationen durchführen (Bildungsserver Berlin-Brandenburg, o.D.). ILeA wurde für Lehrer:innen der Jahrgangsstufe eins entwickelt. Es unterstützt die frühzeitige Erfassung der Lernvoraussetzungen der Kinder in den ersten sechs Schulwochen und die Beobachtung im Verlauf des Jahres. Ein zentrales pädagogisches Prinzip des Verfahrens ist es, jedes Kind in seiner individuellen Kompetenz wertzuschätzen und anzuerkennen (LISUM, 2010, S. 9–10). Die aufeinander aufbauende Analyse zielt primär darauf ab, das pädagogische Handeln zu optimieren und den Unterricht adaptiv an kindliche Bedürfnisse anzupassen. Zur praktischen Umsetzung der schrittweisen Kompetenzerfassung nutzt ILeA strukturierte Lehrer- und Schüler:innenhefte mit spezifischen diagnostischen Aufgabenformaten (LISUM, 2010, S. 11–14). Es gliedert sich dabei in vier zentrale Phasen. Aufgabenbereich 1: Grobanalyse der spontan erworbenen Schriftsprachstrategien, Aufgabenbereich 2: Feinanalyse der spontan erworbenen Schriftsprachstrategien, Aufgabenbereich 3: Überprüfung der

phonologischen Bewusstheit und Aufgabenbereich 4: Analyse des mündlichen Sprachhandelns. Methodisch ist vorgesehen, dass die Aufgabenbereiche in der chronologischen Reihenfolge absolviert werden sollen. Das Instrument ist dabei adaptiv konzipiert. Basierend auf den Ergebnissen der vorherigen Schritte werden, je nach individuell festgestelltem Entwicklungsstand des Kindes, spezifisch differenzierte Aufgaben zur weiteren Bearbeitung ausgewählt (LISUM, 2010, S. 15–37). Die Wahl von ILeA für die erste Jahrgangsstufe (trotz Stufe zwei), begründet sich in L.s Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und der nötigen Erhebung von Basiskompetenzen. Die rezeptiven Aufgabenformate verhindern, dass ihre VED ihre kognitiven Fähigkeiten maskiert. Zudem erlaubt die flexible Einzelsituation den Schutz vor Reizüberflutung, die Anpassung an ihre Konzentrationsspanne sowie eine adaptive Begleitung der motorischen Dyspraxie. Auf Basis der methodischen Fundierung wird im folgenden Kapitel die Durchführung und Evaluation der Ergebnisse dargelegt.

2.4 Durchführung der Diagnostik und Evaluation

Die Darstellung von L.s Entwicklungsstand erfolgt sukzessive entlang der ILeA1-Aufgabenbereiche. Zur Berücksichtigung ihrer Hyperakusis und kurzer Konzentrationsspanne fand die Erhebung in einer reizarmen Einzelsituation statt. Um Motivation und Fokus zu sichern, wurde die Diagnostik auf mehrere Vormittage verteilt, da dort ihre Aufmerksamkeit am stärksten ist. In den Aufgabenbereich 1 fällt die Übung, auf einem leeren Blatt zu schreiben oder zu zeichnen. Die Auswertung der Grobanalyse verortet L. im Übergangsbereich zwischen der präliteralen Phase und der ersten Stufe der logografischen Phase. Einerseits nutzt sie präliterale Ausdrucksformen, wie das Imitieren von Schreibgesten und ein erstes Als-ob-Schreiben, andererseits greift sie auf bereits logografische Elemente zurück, indem sie einzelne Buchstaben und Wortbilder aus dem Gedächtnis wiedergibt (LISUM, 2010, S. 16–17). Sie reproduziert bekannte Wortbilder (u. a. Mama und Papa) und Namen aus ihrem Gedächtnis. Des Weiteren schreibt sie die Buchstaben A, B, D, F, H, I, P, R, X und Z.

Zur theoriegeleiteten Einordnung und didaktischen Ableitung dient Günthers modifiziertes Stufenmodell nach Frith. Es vereint die neuropsychologische Perspektive (die Vernetzung basaler Wahrnehmungs- und Motorikleistungen mit Fokus auf der phonologischen Bewusstheit), mit dem kognitiven Modell (nach Piaget/Frith) eines aktiven, stufenförmigen Lernprozesses. Für die sonderpädagogische Praxis leitet Günther daraus ab, dass Lernende mit Schwierigkeiten intensiver auf der Stufe des Lautierens verweilen müssen, um essenzielle neuronale Grundlagen nachhaltig zu festigen (Dummer-Smoch, 2007, S. 371–375).

Die Aufgabenauswahl der Feinanalyse richtet sich bei ILeA nach der zuvor ermittelten Entwicklungsstufe. Um L.s Kompetenzen in ihrem individuellen Bereich abzubilden, wurde die

methodische Entscheidung getroffen, beide relevanten Aufgaben durchzuführen. In Aufgabenbereich 2a (Lesen und Schreiben als Tätigkeiten erkennen), gilt es, anhand von 20 Bildkarten spezifische Handlungen wie Lesen, Schreiben oder Malen zu identifizieren. L. konnte diese visuelle Erkennungsaufgabe sicher und fehlerfrei bewältigen. Eine weitere Übung fokussiert sich auf die Unterscheidung von Buchstaben, Ziffern und buchstabenähnlichen Symbolen, dabei sollen die Buchstaben identifiziert werden. Zunächst wählt L. Ziffern und Buchstaben aus. Daraufhin wurde die Aufgabe methodisch adaptiert, durch das gezielte Deuten auf jedes Einzelzeichen verbunden mit einer geschlossenen Ja-Nein-Abfrage gelang es L., alle Buchstaben korrekt zu identifizieren (LISUM, 2010, S. 20–21). In Aufgabe 2b („Bekannte Buchstaben benennen und schreiben“) notierte und erlas L. nach Aufforderung bekannte Wörter. Familiäre Begriffe wie Mama, Papa, Oma und Opa bewältigte sie fehlerfrei. Die einzelnen Buchstaben konnten teilweise benannt werden. Zur Überprüfung der Lesefertigkeiten wurde eine Aufgabe durch den Einsatz von bildgestützten Silbenkarten modifiziert. Das korrekte Zusammensetzen bewältigt sie bei kurzen Wörtern bereits sicher (LISUM, 2010, S. 21–22). Im Aufgabenbereich 3 wurde die phonologische Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinn umfassend erhoben, um den Entwicklungsstand von L. abzubilden. Bei der Identifikation von Reimwörtern (Aufgabe 3a) zeigt L. noch deutliche Unsicherheiten. Eine selbstständige Lösung gelingt ihr kaum, vielmehr bedarf es einer strukturierenden Hilfe durch die Testleiterin in Form einer isolierten paarweisen auditiven Gegenüberstellung der Begriffe (z.B. „Reimt sich Fisch und Stuhl?“), damit sie die phonologische Ähnlichkeit wahrnehmen kann. Ähnlich verhält es sich beim Gliedern vorgesprochener Wörter in Silben (Aufgabe 3b), das bewältigt sie ebenfalls nur mit methodischer Unterstützung. Bei der Bestimmung der Silbenanzahl zeigt sie sich stark verunsichert. Ihre Grenze liegt derzeit bei zweisilbigen Wörtern, weshalb sie den zu erwartenden Richtwert von mindestens fünf korrekten Lösungen nicht erreicht. Beim Heraushören gleicher Anlaute (Aufgabe 3c) profitiert L. von auditiver Unterstützung. Erst nachdem ihr die Begriffe der Bildkarten vorgesprochen werden, gelingt es ihr mit Hilfestellung in fünf von sieben Aufgaben, den identischen Anlaut (z.B. bei Zelt und Zaun) korrekt zu identifizieren. Das Heraushören eines Lautes (Aufgabe 3d) zeigt ähnliche Ergebnisse. Den /m/-Laut identifiziert L. ausschließlich im Anlaut (z.B. Maus), nicht in anderen Positionen (z.B. Blume), dort resultierten drei von neun Treffern. Beim /l/-Laut gelangen L. sechs von neun Zuordnungen. Auffällig sicher zeigte sie sich beim Heraushören des Lautes /a/ mit sieben von neun Punkten, den sie im Gegensatz zu den Konsonanten auch zuverlässig als Inlaut (z.B. Glas) isolieren konnte (LISUM, 2010, S. 24–33). Im Aufgabenbereich 4 (eine Geschichte erzählen) zeigt sich, dass L. die Bildelemente zwar

benennen kann, jedoch nicht in der Lage ist, die Einzelszenen zu einem logischen oder zeitlichen Handlungszusammenhang zu verknüpfen (LISUM, 2010, S. 36).
L. stagniert im Übergangsbereich zur alphabetischen Strategie. Sie stützt sich primär auf visuelle Worterkennung (z.B. „Mama“) und bewältigt die auditive Analyse (speziell von Inlauten) nur durch kleinschrittige Unterstützung, ohne diese ist sie schnell überfordert und unsicher. Didaktisch muss der Fokus auf die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit verlagert werden. Ziel ist es, durch passgenaue unterrichtliche Aufbereitung eine produktive Interaktion mit dem Lerngegenstand zu initiieren und das Fundament der alphabetischen Strategie zu legen. Rückblickend lässt sich festhalten, dass die Wahl von ILeA als Diagnoseinstrument für L. überaus zielführend war und auch für zukünftige Erhebungen in Betracht gezogen werden würde. Das Instrument erwies sich als anpassungsfähig, um die Aufgabenformate flexibel an L.s komplexe sprachliche und motorische Ausgangslage zu modifizieren. Dadurch konnte ein valides Lernausgangsprofil generiert werden, welches eine passgenaue didaktische Anschlussförderung ermöglicht. Dennoch müssen die Grenzen des Verfahrens kritisch reflektiert werden. Durch die methodischen Adaptionen messen die Ergebnisse L.s Leistung im Rahmen pädagogischer Ko-Regulation. Zudem erschwert der lautsprachliche Fokus in Aufgabenbereich 4 eine trennscharfe Differenzierung zwischen kognitivem Verständnis und den Ausdruckshürden der VED. Trotz dieser methodischen Grenzen bietet ILeA eine wertvolle Orientierung, deren gewonnene Erkenntnisse durch ergänzende Beobachtung unterstützt werden kann.

3 Unterrichtliche Entscheidungsprozesse mit Blick auf das Verhältnis von Schülerin und Lerngegenstand (Verhältnis-Subjekt-Objekt)

3.1 Auswahl des Lerngegenstandes und Sachstrukturanalyse

Die Mindmap verdichtet das komplexe Thema der emotionalen Ambivalenz fachlich auf die Identifikationsfiguren von Löwe und Maus sowie die korrespondierenden Gefühle Mut und Angst. Zudem verdeutlicht sie, wie die multimodalen Merkmale des Bilderbuchs funktional zur Anbahnung von Literacy und schriftsprachlichen Vorläuferfähigkeiten genutzt werden (Näger, 2013, S. 11–12). Die Mindmap befindet sich im Anhang.

3.2 Verhältnis von Entwicklungsanliegen und fachlichem Anliegen

In diesem Kapitel wird dargelegt, wie die Unterstützung des individuellen Entwicklungsanliegens der Schülerin L. funktional in die fachliche Erarbeitung integriert wird. Ausgehend von den Ergebnissen der pädagogischen Diagnostik lässt sich für L. ein Entwicklungsanliegen im Bereich des Schriftspracherwerbs ableiten. Sie stagniert derzeit in einer visuell geprägten logografischen Strategie, bei der sie bekannte Wörter abruft. Ihr primäres fachspezifisches

Entwicklungsanliegen besteht folglich in der Übung der phonologischen Bewusstheit, um das Fundament für die alphabetische Strategie zu legen. Darüber hinaus ergibt sich aus ihren Lernvoraussetzungen ein übergeordnetes kommunikatives Anliegen, aufgrund ihrer Mitteilungsfreude. Das beinhaltet, nonverbale und schriftsprachliche Kommunikationskanäle zu erproben, um Selbstwirksamkeit zu erfahren. Damit sie Schrift als Kommunikationsmittel nutzen kann, muss sie zum Verstehen von Lauten gelangen. Das fachliche Anliegen basiert auf den curricularen Vorgaben für die Bereiche Sprechen und Zuhören sowie Schreiben (KMK, 2022). Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch „Der Löwe in dir“. Fachlich verdichtet wird hierbei das komplexe Thema der emotionalen Ambivalenz. Diese wird didaktisch auf zwei grundlegende Emotionen (Mut und Angst) sowie zwei tierische Identifikationsfiguren (Löwe und Maus) heruntergebrochen (Bright, 2016). Die Reimstruktur des Buches dient der Unterstützung der phonologischen Bewusstheit (Näger, 2013, S. 11–12). Die literarische Erkenntnis über die Ambivalenz der Gefühle wird in der Unterrichtsstunde funktional genutzt, um L.s Entwicklungsbedürfnis nach neuen, gesicherten Kommunikationswegen über den Schriftspracherwerb mit dem fachlichen Gegenstand zu verzahnen. Auf Basis dieser theoretischen Verknüpfung widmet sich das folgende Kapitel der methodisch-didaktischen Fundierung und begründeten Auswahl der Konzepte zur konkreten Unterrichtsgestaltung.

3.3 Begründete Auswahl von Konzepten und Methoden

Die im Text verankerte Reimstruktur wird beim Vorlesen gezielt betont, um die phonologische Bewusstheit der Schülerin auditiv anzubahnen (Näger, 2013, S. 11–12). Im Anschluss an die Vorlesephase bearbeiten die Schüler:innen ein Arbeitsblatt. Wenn L. notiert, was in ihr Mut oder Angst auslöst, wird sie durch ihre Schulbegleitung gezielt unterstützt. Dabei spricht die Schulbegleitung ihr die Laute einzeln und deutlich vor, während L. den Stift führt. Dabei artikuliert die Schulbegleitung die Buchstaben des phonembestimmten Manualsystems (PMS). Dies verknüpft Phoneme mit den Graphemen und dem Handzeichen (Kaiser-Mantel, 2023, S. 65). Diese Übung verknüpft die drei Ebenen, die L. zum Schriftspracherwerb benötigt, Klang (Phonem), Zeichen (Graphem) und Bedeutung. Die Kontinuität dieser Unterstützung zeigt Effektivität in der Sprechbewegungsplanung. Es ist wichtig, dass die Übung einen hohen kommunikativen Wert für L. hat (Kaiser-Mantel, 2023, S. 65). Der wird ausgelöst durch ihr besonderes Interesse an Tieren und ihrer allgemeinen Mitteilungsfreude. Außerdem ist es wichtig, eine phonologische Förderung mit Schriftsprache zu verbinden, um Erfolge zu erzielen (Steinbrink, Konerding & Lachmann, 2018, S. 215). Während des anschließenden Reflexionsgesprächs wird im Plenum über Gefühle gesprochen. Dabei nutzt L. ihr Wendearbeitsblatt, indem sie dieses gezielt auf die Löwen- oder Mausseite dreht. So kommuniziert sie erfolgreich ohne Sprechen oder

Schreiben zu müssen, dadurch wird ihre Selbstwirksamkeit unterstützt. Durch diese gezielte didaktische Verknüpfung von rezeptiven Aneignungsphasen und aktiven gestützten Handlungselementen wird L. befähigt, ihre sprechmotorischen Hürden erfolgreich zu kompensieren. Sie wird befähigt, ihre sprechmotorischen Barrieren zu überwinden und sich als aktiver, selbstwirksamer Teil der Lerngemeinschaft zu erleben. Um das gemeinsame Erleben zu stärken, dient das Wendearbeitsblatt nicht nur L., sondern der gesamten Schülerschaft als strukturierendes Kommunikationsmittel. Gleichzeitig wird durch die methodische Entlastung sichergestellt, dass ihr Schriftspracherwerb nicht durch ihre VED blockiert, sondern kontinuierlich gefördert wird. Um diesen methodischen Rahmen theoriegeleitet zu fundieren, widmet sich das nachfolgende Kapitel der begründeten Auswahl didaktischer Prinzipien.

3.4 Begründete Auswahl von didaktischen Prinzipien

Didaktische Prinzipien bilden das normative Fundament der Unterrichtsgestaltung. Sie sind unerlässlich, um die theoretisch begründeten Methoden als wirksames unterrichtliches Handeln zu operationalisieren und den Lernprozess der Schüler:innen zielgerichtet zu strukturieren. Der Bereich der Bedeutsamkeit entfaltet sich in der Unterrichtsplanung auf mehreren Ebenen und stellt sicher, dass der Lerngegenstand für die Schüler:innen zugänglich und relevant ist (Kramis, 1990, S. 285). Lebensnähe und Schüler:innenorientierung sind durch den direkten Bezug zu den emotionalen Erfahrungswelten der Kinder gesichert. Der Unterricht knüpft unmittelbar an die emotionalen Alltagserfahrungen, dem Lebenshorizont sowie den altersspezifischen Fähigkeiten der Lernenden an und berücksichtigt konsequent individuelle Ausgangslagen, wie bei Schülerin L. (Riedel & Möbius, 2021, S. 113). Zugleich zielt die Konzeption auf eine ausgewogene Förderung der Sach-, Sozial und Selbstkompetenz ab. Während die Schüler:innen ihre Sachkompetenz durch die Sinnentnahme aus dem literarischen Text, dem Deuten von Mimik und Gestik sowie dem Verschriftlichen eigener Gedanken erweitern, stärkt der gemeinsame „Gefühls-Check“ im Plenum das Empathievermögen (Sozialkompetenz). Das geteilte Erleben, dass auch Mitschüler:innen emotionale Ambivalenzen wie Angst und Mut kennen, regt die Lernenden zudem intensiv zur Reflexion ihrer eigenen Emotionen an (Selbstkompetenz). Darüber hinaus erfordert der Lernprozess das taxonomische Niveau nach Bloom. In der Analysephase untersuchen die Lernenden die Illustrationen, um Handlungsweisen zu hinterfragen. In der darauffolgenden Synthese verknüpfen sie diese literarischen Erkenntnisse aktiv mit ihrer Lebenswelt, bevor sie in der abschließenden Beurteilungsphase ihre eigenen emotionalen Reaktionen auf spezifische Alltagssituationen begründet bewerten und einordnen (Kramis, 1990, S. 285). Der Bereich der Effizienz zeigt sich durch eine strukturierte Rhythmisierung und zielgerichtete Methodenwahl, dabei werden klare Lernphasen gekennzeichnet (aktivierender Input,

selbstständige Erarbeitung und Transfer-Kontrolle). Zusammen mit ritualisierten Sozialformwechseln (z.B. „Einklopfen durch den/die Morgenkreismanager:in“) und transparenten Verhaltensregeln bietet dies den Lernenden einen sicheren Orientierungsrahmen (Kramis, 1990, S. 269). Zur barrierefreien Verankerung der Lerninhalte kommen ganzheitliche Repräsentationsformen (symbolisch, ikonisch und enaktiv) zum Einsatz (Wiesner & Slavik, 2025, S. 106, 110, 112). Die Lernenden setzen sich aktiv und handlungsorientiert mit dem gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2013, S. 27) auseinander, was Anschaulichkeit und Selbstständigkeit fördert. Unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wird durch Individualisierung begegnet, wie das Wendearbeitsblatt, natürliche Differenzierung und persönliche Begleitung (Kramis, 1990, S. 286). Zuletzt folgt der Bereich des Lernklimas. Der Unterricht bietet Sicherheit, durch die Schaffung einer angstfreien Atmosphäre, damit sich die Lernenden ohne Furcht und Scham auf den Lernprozess einlassen können. Die Autonomie der Lernenden wird gestärkt, indem ihre individuellen Eigenerfahrungen in den Unterricht einbezogen und neue Erfahrungsräume mit dem Lerngegenstand angeregt werden. Zuletzt ist das Lernklima mit positiven Erwartungen seitens der Lehrkraft geprägt, die erwünschtes Lern- und Unterrichtsverhalten konsequent positiv verstärkt (Kramis, 1990, S. 287).

3.5 Planung und Durchführung des Vorhabens

Basierend auf den didaktischen Vorüberlegungen wird nun die praktische Umsetzung der Unterrichtsstunde beschrieben. Die Unterrichtsstunde „Ein Löwe in jedem von uns“ (aus der Reihe „der Löwe in dir“) fokussiert das Erkennen und Akzeptieren eigener Stärke und Angst. Fachliches Ziel ist die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit emotionaler Ambivalenz. Die Lernenden transferieren die literarische Aussage auf ihre eigene Lebenswelt und dokumentieren eigene Angst- oder Mutmomente (KMK, 2022, S. 8–15; QUA-LIS, 2026). Im Fokus des Entwicklungsziels steht die Reflexion der Gefühle, um sie als gleichwertige Persönlichkeitsanteile anzunehmen und kriteriengeleitet auszudrücken (QUA-LIS, 2026). Der zehnminütige Einstieg im Sitzkreis aktiviert die Lernenden durch ein in der Vorstunde erstelltes „Mut-Plakat“. Dann folgt eine zweiminütige Überleitung. In der zehnminütigen dualen Vorlesephase (auditiv und digitale Tafel) werden Impulsfragen zum Textverständnis gestellt. Danach folgt eine 15-minütige Einzelarbeit am gemeinsamen Gegenstand (Wendearbeitsblatt) (Feuser, 2013, S. 27), dabei erfolgt die Differenzierung über den Komplexitätsgrad der Umsetzung sowie personell durch Schulbegleitungen und die Praxissemestlerin. Aufgrund unterschiedlicher Arbeitstempi steht eine didaktische Reserve bereit. Der achtminütige „Gefühls-Check“ sichert abschließend die Ergebnisse. Die Lernenden transferieren das Gelesene auf Alltagssituationen, indem sie nonverbal die passende Arbeitsblattseite zeigen. Dies fördert die Selbstreflexion und ermöglicht

auch schüchternen oder in der Artikulation eingeschränkten Kindern aktive Partizipation. Gefühle dürfen zusätzlich mündlich im Kreis konkretisiert werden. Das Ritual des „Klassen-Brüllens“ markiert das Stundenende. Während der Stunde zeigte sich L. besonders engagiert. Vor allem der nonverbale „Gefühls-Check“ aktivierte ihre Mitteilungsfreude, sie schilderte zuvor durchdachte eigene Situationen mündlich. L. konnte vom Einstieg bis zur Reflexion der Stunde aufmerksam folgen und mit Unterstützung durch ihre Schulbegleitung arbeiten.

4 Gesamtreflexion

Die vorliegende Arbeit dokumentiert den vielschichtigen Professionalisierungsprozess im Rahmen des Praxissemesters, in dem pädagogische Haltung, systematische Diagnostik und adaptives unterrichtliches Handeln eng miteinander verknüpft werden. Im ersten Teil des Studienprojekts stand die kritische Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns im Fokus, geleitet von der Forschungsfrage: „Wie verändert sich mein pädagogisches Handeln im Umgang mit situativ als herausfordernd erlebtem Verhalten von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in inklusiven Grundschulklassen im Verlauf des Praxissemesters?“. Die Ergebnisse der Selbstreflexion verdeutlichen einen professionellen Zuwachs. Im Verlauf des Praxissemesters zeigt sich eine zunehmende Handlungssicherheit im Umgang mit herausforderndem Verhalten, besonders prägnant war der Wegfall einer Disziplinierung. Das resultierte aus einer erfolgreichen Selbstregulation, durch die es gelang, eigene Emotionen professionell von dem Verhalten der Schüler:innen zu trennen (Wagner, 2014, S. 61–62). Im gesamten Auswertungszeitraum fand keine defizitorientierte Fremdzuschreibung statt (Störmer, 2013, S. 53). Als zentrale Erkenntnis lässt sich festhalten, dass die Beziehung besonders wichtig ist, um situativ als herausfordernd erlebte Handlungsweisen aufzulösen. Ein verstehender Zugang, der das subjektive Sinnempfinden der Kinder in den Mittelpunkt stellt, erwies sich weitaus wirksamer als bloße Verhaltenskontrolle (Meller, 2024, S. 20-21). Diese beziehungs- und subjektorientierte Grundhaltung bildet das Fundament für die pädagogische Diagnostik bei Schülerin L. Die Entscheidung, das Verfahren ILeA für die erste Jahrgangsstufe trotz ihrer Zugehörigkeit zur zweiten Jahrgangsstufe anzuwenden, erwies sich vor dem Hintergrund ihres Förderschwerpunktes geistige Entwicklung und der Erhebung der Schriftsprachfähigkeiten als passgenau. Die bewusste methodische Adaption, wie die Durchführung in einer reizarmen Einzelsituation zum Schutz vor auditiver Reizüberflutung und die Anpassung der Aufgabenformate an ihre VED verdeutlicht, wie wichtig es ist, diagnostische Instrumente flexibel an die kindlichen Bedürfnisse anzupassen. Durch diese Anpassungen konnte verhindert werden, dass L.s motorische und sprechmotorische Hürden ihre kognitiven Fähigkeiten maskieren. Der Entwicklungsstand, dass sie gezielte Förderung der phonologischen Bewusstheit benötigt, liefert eine Basis für die

weitere Unterrichtsplanung. Im dritten Teil wurde das Entwicklungsanliegen mit dem fachlichen Anliegen verknüpft. Die Unterrichtsstunde „Ein Löwe in jedem von uns“ bietet den Rahmen, um L. schriftsprachliche und kommunikative Erfolge zu ermöglichen. Die theoriegestützte Einbindung des PMS durch die Schulbegleitung war eine zentrale didaktische Entscheidung, um die neuronale Vernetzung von Phonem, Graphem und Handzeichen bei L. gezielt zu unterstützen (Kaiser-Mantel, 2023, S. 65). Im „Gefühls-Check“ sicherte das Wendearbeitsblatt nicht nur Ergebnisse, sondern schuf einen sprech- und lesefreien Kommunikationsraum. Dies förderte Empathie in der Gruppe (durch geteilte Erfahrungen) und ermöglichte L. Selbstwirksamkeit. Rituale wie das „Klassen-Brüllen“ unterstützen diesen Prozess. Abschließend belegt das Praxissemester die Verzahnung von Beziehung, Diagnostik und Didaktik. Ein verstehender Zugang und eine barrierefreie Unterrichtsgestaltung erweisen sich nicht als exklusive sonderpädagogische Maßnahmen, sondern als pädagogischer Schlüssel, um allen Kindern einer Lerngruppe gerecht zu werden und gemeinsame Lern- und Lebenserfolge zu ermöglichen.

Literatur

Bildungsserver Berlin-Brandenburg. (o. D.). *Individuelle Lernstandsanalysen (ILeA)*. Abgerufen am 17. Juli 2026, von https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea

Bright, R. (2016). *Der Löwe in dir* (J. Field., Illus.). Magellan.

Dehn, M. (2005). Leseförderung und Schriftkultur in der Schule. In Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.), *Impulse: Sekundarstufe I. Lesekompetenz* (S. 8). Li Hamburg. https://li.hamburg.de/resource/blob/654844/5c5d7ca0d05220040b784d325ab8e478/pdf-lesekompetenz-sekundarstufe-i-data.pdf#page=8

Dönges, C. (2011). Schriftspracherwerb im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – fachdidaktische Entwicklungen und fachrichtungsspezifische Perspektiven. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 74–79). Athena-Verlag.

Dummer-Smoch, L. (2007). Schriftsprachlernstörungen. Schwierigkeiten beim Lesenlernen aufgrund einer spezifischen Störung (Legasthenie) oder Ausdruck einer allgemeinen Lernbeeinträchtigung. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 371–375). Hogrefe.

Feuser, Georg (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“. *behindertemenschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 36* (3), 27. Abgerufen am 29. Juli 2026, von https://qualitaetsoffensive-teilhabe.de/wp-content/uploads-pdf/Zeitschriften/Zeit_Mensch/Feuser_Gemeinsamer_Gegenstand_Heft_2013_3.pdf

[Gemeinschaftsgrundschule am Höfling]. (2026). *Förderplan für die Schülerin L.* [Unveröffentlichtes internes schulisches Dokument].

Kaiser-Mantel, H. (2023). *Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie. Bausteine für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* (2. Aufl., S. 65). Ernst Reinhardt Verlag.

Kalkavan-Aydin, Z., & Noack, C. (2026). Schriftspracherwerb. In S. Döring & P. Gallmann (Hrsg.), *Lingus 19. Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis* (S. 32-89). Narr Francke Attempto Verlag.

Kipman, U. (2021*). Häufige Störungsbilder bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik und Fördermöglichkeiten* (S. 29–30). Springer Nature.

Kramis, J. (1990). Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und didaktische Prinzipien. *Beiträge zur Lehrerbildung, 8* (3), 279-295. https://doi.org/10.25656/01:13197

Kultusministerkonferenz. (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). (2010). *Individuelle Lernstandsanalysen. Lehrerheft 1. Deutsch, Mathematik* (6. überarb. Aufl., S. 9–37). LISUM.

Lindner, J. (2022). *Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen. Sprachliche Diversität im ersten Grundschuljahr – eine empirische Longitudinalstudie* (S. 79–80). Springer VS.

Meller, H. (2024). Subjektive Sichtweisen und Handlungsstrategien von Lehrpersonen im Kontext sozial-emotionaler Förderung. *Heilpädagogik, 67*(3), 20-21.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen* (Heft 2012). Ritterbach.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (o.D.). *Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung – AO-SF (BASS 13-41 Nr. 2.1).* Abgerufen am 14. Juli 2026, von https://bass.schule.nrw/6225.htm#13-41nr2.1p5

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfahlen (NRW) (2022). Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten

in Nordrhein-Westfalen. Entwicklungsbereiche (Heft 6455, S. 20-28). Abgrufen am 14. Juli 2026, von https://www.brd.nrw.de/system/files/media/document/2023-12/20231220_4_41-F_Autismusberatung_Themenheft_Anlage_5-3_Unterrichtsvorgaben_Entwicklungsbereiche_GG_NRW.pdf

Näger, S. (2013). *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur* (S. 11–12). Herder.

Pahl, J.-P., & Tärre, M. (2016). Wiederholungs- und Übungsverfahren. *Lernen & lehren: Elektrotechnik – Informationstechnik – Metalltechnik – Fahrzeugtechnik, 31*(4), 166.

Qualitäts- und Unterstützungsagentur (QUA-LIS)– Landesinstitut für Schule. (2026). *Entwicklungsbereiche.* Abgerufen am 19. Juli 2026, von https://www.qua-lis.nrw.de/schulentwicklung-nrw/unterricht/unterrichtsentwicklung/inklusiver-fachunterricht/entwicklungsbereiche

Riedel, J., & Möbius, K. (2021). Zehn Prinzipien für selbstgesteuertes Lernen. In J. Dyrna, J. Riedel, S. Schulze-Achatz & T. Köhler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis* (S. 113–130). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993643

Schaaf, H., & Hesse, G. (2012). *Hyperakusis. Wenn alles zu laut ist. Die Geräuschüberempfindlichkeit erkennen und angehen* (S. 7). Abgerufen am 14. Juli 2026, von https://www.drh-schaaf.de/Hyperakusis%20Leseprobe.pdf

Schulte-Mäter, A. (2014). Verbale Entwicklungsdyspraxien. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 183-187). W. Kohlhammer.

Schulte-Mäter, A. (2021). *VED – Verbale Entwicklungsdyspraxie. Wenn Kinder nicht oder kaum verständlich sprechen. Ein Ratgeber für Eltern, Therapeuten und Ärzte* (3. unveränd. Aufl., S. 10–11, 14–15). Schulz Kirchner Verlag.

Störmer, N. (2013). *Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als „Verhaltensstörung“* (S. 53). Frank & Timme.

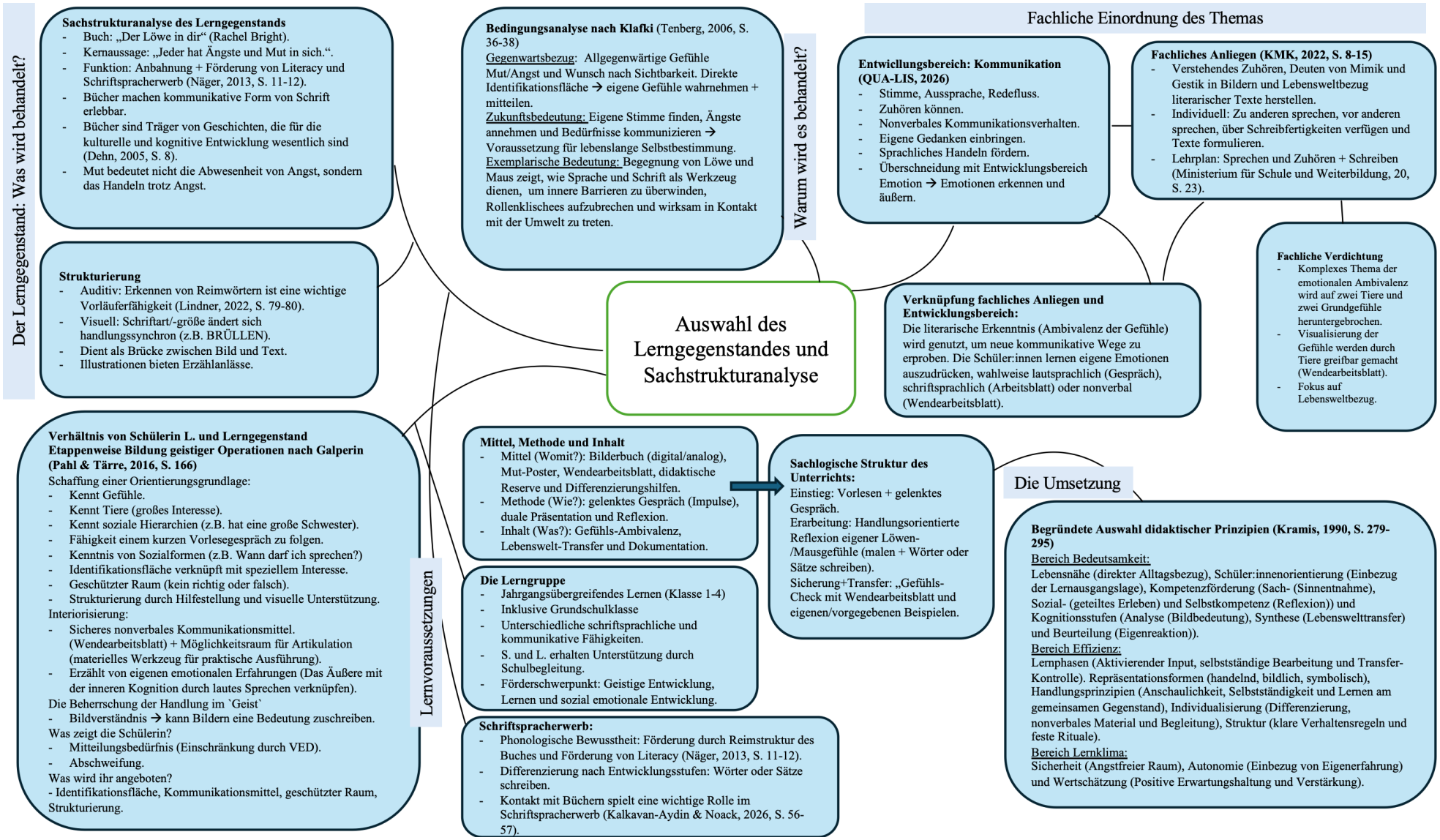
Steinbrink, C., Konerding, M., & Lachmann, T. (2018). Diagnostik im Bereich Schriftsprache. In M. Spreer (Hrsg.), Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter (S. 215). Ernst Reinhardt Verlag.

Tenberg, R. (2006). *Didaktik lernfeldstrukturierten Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens* (S. 36–38). Julius Klinkhardt Verlag.

Wagner, M. (2014). Verhalten im Kontext schwerer Behinderung – zwischen Selbst- und Synreferenzialität. In C. Ratz (Hrsg.), *Verhaltensstörung und geistige Behinderung* (S. 61-62). Athena-Verlag.

Wiesner, C., & Slavik, C. (2025). Zur Vielfalt des Lernens. Enaktive, ikonische und symbolische Ansätze für eine diversitätssensible Bildung und Erziehung. *#Schuleverantworten. Führungskultur, Innovation; Autonomie, 1*, 106, 110, 112. https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a536

Mindmap: 3.1 Auswahl des Lerngegenstandes und Sachstrukturanalyse



Verlaufsplanung Stunde 3 aus der Reihe „Der Löwe in dir“

Verlaufsplanung

Phase/Zeit	Handlungs- und Kommunikationsgeschehen	Sozialform	Medien/Arbeitsmaterial	Methodisch-didaktischer Kommentar
Einstieg ca. 10 min	- Die PSS stellt den Schüler:innen den Besuch vor - Aktivierung durch das Mut-Plakat und Erinnerungsrunde → Impulsfragen: „Wie hat die Maus es bis dort oben geschafft?“, „Welche Mut-Wörter haben wir ihr mitgegeben?“ oder „Wie hat sie sich gefühlt, als sie den Löwenfelsen hochgeklettert ist?“	- Plenum/Sitzkreis	- Mut-Poster aus der zweiten Stunde der Reihe	- Das Wiederholen der Erkenntnisse der letzten Stunde hilft den Kindern dabei, einen roten Faden in der Erzählung zu finden und ihr Vorwissen zu aktivieren. - Durch die Arbeit am Poster werden die emotionalen Erlebnisse der Maus reaktiviert, das schafft eine emotionale Basis für den bevorstehenden Rollentausch der Tiere. - Das Poster ermöglicht den ErstklässlerInnen und GL-Schüler:innen Teilhabe am Unterrichtsgespräch ohne Lesezwang.
Überleitung ca. 2 min	- PSS erklärt, dass wir heute erfahren, was passiert, wenn die Maus dem Löwen in die Augen schaut.	- Plenum/Sitzkreis	- Buch	- Überleitung dient der Aufmerksamkeitsfokussierung. - Schüler:innen werden auf den emotionalen Höhepunkt der Erzählung vorbereitet, dies fördert die Zuhörbereitschaft und die Konzentration für die Vorlesephase.

Vorlesephase ca. 10 min	- Die PSS liest den Schüler:innen den letzten Abschnitt vor. - Impulsfragen z.B, beim Erschrecken: „Schaut euch das Gesicht des Löwen an, was seht ihr?“ Nach der Wende: „Warum zittert der König der Tiere vor einer winzigen Maus?“ Am Ende: „Was meint der Erzähler damit, dass wir beide in uns haben?“	- Plenum/Sitzkreis → Kinositz	- Buch, digitale Tafel	- Die duale Präsentation (auditiv durch das Vorlesen und visuell durch die Großansicht an der digitalen Tafel) unterstützt die Rezeptionsleistung aller Schüler:innen. - Gesprächsimpulse sichern das Textverständnis - Jüngere Schüler:innen und GL-Schüler:innen profitieren von der Vergrößerung an der digitalen Tafel, um die Mimik und Gestik der Figuren zu deuten.
Arbeitsphase ca. 15 min	- Die PSS stellt den Arbeitsauftrag vor - Die Schüler:innen arbeiten an ihren Plätzen. - Die PSS gibt individuelle Hilfestellung beim Verschriftlichen. - Falls Schüler:innen schneller fertig	- Einzelarbeit	- Wendearbeitsblatt (Löwe/Maus)	- S., L., und L. erhalten Unterstützung beim Schreiben durch ihre Schulbegleitungen. - Alle SchülerInnen arbeiten an einem gemeinsamen Gegenstand, das fördert die Gleichberechtigung. - Das Material ist für alle identisch, ihr individueller Entwicklungsstand bildet sich im Komplexitätsgrad der Umsetzung ab.

	sind, gibt es ein zusätzliches Arbeitsblatt „für Schnelle“.			- L. wird mit dem phonembestimmten Manualsystem unterstützt. - J. und S. dürfen aus einem Bildkartenpool Situationen auswählen und abschreiben. - Als didaktische Reserve dient ein zusätzliches Arbeitsblatt. Es ermöglicht den Ausgleich der unterschiedlichen Arbeitsgeschwindigkeiten der Schüler:innen und stellt eine kontinuierliche Arbeitsatmosphäre sicher.
Abschluss ca. 8 min	- Die PSS bittet alle Schüler:innen mit ihrem Blatt in den Kreis. - Wir machen gemeinsam den „Gefühls-Check“. Die PSS nennt eine Situation und die Schüler:innen halten die jeweilige Seite ihres Blattes hoch. Die PSS betont, dass es kein richtig oder falsch gibt, da jeder sich schonmal, wie eine	- Plenum/Sitzkreis	- Ausgefüllte Arbeitsblätter	- Der Abschluss dient der Ergebnissicherung. - Fördert Akzeptanz von Individualität. - Unmittelbare Lernstandskontrolle: Haben die SchülerInnen den Transfer vom Buch auf den Alltag geschafft? - Spiel fördert die Selbstreflexion - Abschließendes Ritual zeigt sich als wiederkehrendes Stundenelement und festigt die zentrale Botschaft, dass beide Anteile in einem Menschen wichtig sind.

	Maus oder wie ein Löwe gefühlt hat. - Fragen: „Du musst allein im Auto warten.“ „Du siehst, wie ein anderes Kind geärgert wird.“ - „Du musst im Sportunterricht zum ersten Mal über einen hohen Kasten springen.“ - „Du bist allein zuhause.“ - Einbringen von Ideen von Schüler:innen, eigenständige Situationen. - Abschluss-Ritual: Gemeinsames Brüllen.			- Der Zugang des Spiels zum Abschluss ermöglicht Kindern die Schwierigkeiten in der Artikulation haben, am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Schüchterne Schüler:innen werden ebenfalls motiviert. - Das „Klassen-Brüllen“ gibt den Kindern Sicherheit, da es den Übergang (Stundenende) klar markiert.

Ziel der Stunde: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich handlungsorientiert mit der Ambivalenz von Gefühlen (Mut und Angst) auseinander, indem sie die Kernaussage des Buches auf ihre eigene Lebenswelt transferieren und ihre individuellen ‚Maus- und Löwenmomente‘ gestalterisch und/oder schriftsprachlich dokumentieren.