

31

PRAXIS-
REIHE

PRAXIS

Durchgängige sprachliche Bildung im Fach Deutsch am Übergang von der 4. in die 5. Schulstufe Primarstufe und Sekundarstufe I



31

PRAXIS-
REIHE

**Durchgängige sprachliche Bildung
im Fach Deutsch am Übergang
von der 4. in die 5. Schulstufe**
Primarstufe und Sekundarstufe I

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2018).
*Durchgängige sprachliche Bildung im Fach Deutsch am Übergang von
der 4. in die 5. Schulstufe.* (ÖSZ Praxisreihe Heft 31). Graz: ÖSZ.



MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Geschäftsführung: Gunther Abuja
A-8010 Graz, Hans Sachs-Gasse 3/I
Tel.: +43 316 824150-0, Fax: +43 316 824150-6
office@oesz.at, www.oesz.at



EINE INITIATIVE DES

Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und
Forschung
A-1010 Wien, Minoritenplatz 5
www.bmbwf.gv.at

Diese Broschüre steht unter www.oesz.at/publikationenshop zur Verfügung.

Letzter Zugriff auf alle angegebenen Links: 20.07.2018

Autor/innen: Manuela Burtscher-Ebner, Martina Müller, Nina Schümann,
Marion Serdaroglu-Ramsmeier und Rudolf Zdrahal

Redaktion: Verena Reiter, ÖSZ

Lektorat: textzentrum Graz

Design und Layout: Kontraproduktion Gruber & Werschitz OG

Coverfoto: © drubig-photo – Adobe Fotolia #84745495

ISBN 978-3-200-05882-8

Alle Rechte vorbehalten.

© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2018.

INHALT

Vorwort	9
Einführung	11
1. Einleitung	13
2. Konzepte durchgängiger (sprachlicher) Bildung	15
2.1 Sprachförderung im Kontext von Mehrsprachigkeit	15
2.2 Impulse für einen sprachlich vielfältigen Deutschunterricht	16
2.3 Lehrplankriterien und Vorgaben	19
2.4 Toolbox	19
3. Sprechen	21
3.1 Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“ sowie Förderung der Sozialkompetenz	21
3.2 Impulse für „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“	21
3.3 Wortschatzarbeit	25
3.4 Impulse für Wortschatzarbeit	27
3.5 Die Lust am Ausdruck wecken	29
3.6 Impulse für Übungen zum Thema „Ausdruck“	30
3.7 Toolbox	32
4. Lesen	33
4.1 Impulse für Lesen im Unterricht	34
4.2 Bildzeichen: Piktogramme und Emojis	36
4.3 Impulse fürs Lesen von Bildzeichen: Piktogrammen und Emojis	37
4.4 Lesen von Sachtexten	38
4.5 Impulse fürs Lesen von Sachtexten	39
4.6 Toolbox	41

5. Hören	45
5.1 Hören und Zuhören – wichtiger rezeptiver Teilbereich der Sprache	45
5.2 Impulse fürs Hören und Zuhören	45
5.3 Toolbox	47
6. Rechtschreiben und Grammatik	48
6.1 Grundlegende Lernbereiche der deutschen Rechtschreibung	49
6.2 Impulse zu den Lernbereichen der deutschen Rechtschreibung	52
6.3 Grammatikunterricht im Wandel	53
6.4 Impulse zum Grammatikunterricht	58
6.5 Empfehlungen zur Terminologie	62
6.6 Toolbox	62
7. Schreiben/Verfassen von Texten	67
7.1 Impulse für Schreiben/Verfassen von Texten	68
7.2 Texte anhand einer Schreibabsicht verfassen	69
7.3 Impulse fürs Verfassen von Texten anhand einer Schreibabsicht	69
7.4 Dialogisches Lernen und das dialogische Prinzip im Bereich des sprachlichen Handelns und im Verfassen von Texten	72
7.5 Impulse für Dialogisches Lernen	74
7.6 Portfolioarbeit	76
7.7 Impulse für die Portfolioarbeit	78
7.8 Kriteriengeleitetes Bewerten von Schüler/innen-Texten	78
7.9 Toolbox	79
8. Literatur	81
Anhang	86

Vorwort

Die Transition von einer Schulart in die nächste kann zu fachlichen und menschlichen Herausforderungen führen und gehört entsprechend vorbereitet und begleitet. Das vorliegende Praxisheft beschäftigt sich deshalb mit sprachlicher Bildung beim Übergang von der 4. in die 5. Schulstufe und widmet sich folgenden Fragen: Wie können Transitionsprozesse für Lehrer/innen und Schüler/innen gestaltet werden, damit sie als positiv erlebt werden? Wie bereite ich meine Schüler/innen auf die neue Schulart vor? Wo hole ich meine Schüler/innen ab? Wie kann eine Verbindung zwischen den einzelnen Schularten entstehen?

Eine erfolgreiche Schullaufbahn ist von Motivation und Begeisterung geprägt, daher ist es besonders wichtig, dass die Übergänge von einer Schulart in die nächste positiv gestaltet werden.

Im Praxisheft 31 geben die Autor/innen Manuela Burtscher-Ebner, Martina Müller, Nina Schümann, Marion Serdaroglu-Ramsmeier und Rudolf Zdrahal einen breiten Einblick in die verschiedenen Lernbereiche des Faches Deutsch: Anhand von aktueller Fachliteratur werden wichtige Themen des Fachs diskutiert und mit Beispielen aus der Praxis veranschaulicht. Die Autor/innen zeigen ihre Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. Die enthaltenen Materialien dienen als eine Anregung und Auswahl, die Schüler/innen und Pädagog/innen beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe unterstützen sollen, sodass dieser Übergang zu einem vernetzten und positiven Prozess wird.

Diese Broschüre soll Lehrpersonen in der Praxis und Lehrenden in der Aus-, Fort- und Weiterbildung Anregungen für die Planung, Vorbereitung und Durchführung eines Unterrichts geben.

Wir wünschen Ihnen interessante Einblicke in das Thema „Transition“ und freuen uns, wenn diese Publikation dazu beiträgt, Ihren Unterrichtsalltag zu bereichern und Ihnen einige Tipps für die Unterrichtsplanung und -gestaltung liefern kann.

Gunther Abuja

(Geschäftsführer Österreichisches
Sprachen-Kompetenz-Zentrum)

Verena Reiter

(Projektleiterin)

Graz, Dezember 2018

Einführung

Der Wechsel in eine weiterführende Schule stellt, aufgrund der zahlreichen Veränderungen, die damit einhergehen, für viele Kinder eine Herausforderung dar. Außerdem hat dieser Übergang auch große Bedeutung für die zukünftigen Bildungsabschlüsse der Kinder. Der Übergang von einer Schulart in eine andere ist deshalb in den letzten Jahren zunehmend in den Blickpunkt des öffentlichen Interesses gerückt. Schon im Vorfeld dieses Übergangs sind von den Erziehungsberechtigten Entscheidungen zu treffen, die nachhaltig von Bedeutung sind, so z. B. die Wahl der passenden Schulform. Grundlegend dafür ist das Wissen über das zukünftige schulische Umfeld und die zu erwartenden Anforderungen. Hier ließen sich durch eine bessere Abstimmung von Grund- und weiterführender Schule hinsichtlich inhaltlicher und auch methodischer Aspekte im Unterricht viele Unsicherheiten ausräumen, auch hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Leistungen am Ende der 4. Schulstufe. Kooperationen zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen, wie sie mancherorts auch schon erfolgreich gelingen, wären wünschenswert. In Kombination mit anderen übergangsbedingten Aspekten (Wechsel des Schulortes, Veränderung der Unterrichtsformen und -fächer, Lehrer/innenwechsel, u. a.) und der daraus resultierenden Vielzahl an Anpassungsleistungen steigen die Anforderungen an die Lernenden und oft auch die Unsicherheit aller Betroffenen. Um diese Unsicherheiten auszuräumen und diesen bedeutenden Übergang in seinen Rahmenbedingungen „sanfter“ zu gestalten, ist eine bessere Passung beider Schulstufen notwendig. Vielfach wird im Unterricht der 5. Schulstufe von Voraussetzungen ausgegangen, die die Schüler/innen in der 4. Schulstufe nicht erworben haben (z. B. Referate halten, Plakate erstellen, Literaturbesprechungen, ...). Gründe dafür sind zum einen die unterschiedliche Interpretation der Lehrplaninhalte, zum anderen individuelle Schwerpunktsetzungen der betreffenden Lehrpersonen. Hier entsprechende Anknüpfungspunkte zu finden, die Lehrpersonen der Primar- und der Sekundarstufe gleichermaßen dienlich sein können, war die Leitidee der vorliegenden Broschüre.

Aufbau der Broschüre

In **Kapitel 2** wird die durchgängige sprachliche Bildung als grundlegendes Element der Transition aufgegriffen und die Lehrpläne im Fach Deutsch der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I werden näher betrachtet. Auf Basis dieser kritischen Analyse werden in den **Kapiteln 3 bis 7** die für den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe bedeutsamen Lernbereiche herausgestellt. Dabei ist den Lernbereichen **„Sprechen“**, **„Lesen“**, **„Hören“**, **„Rechtschreiben und Grammatik“** sowie **„Schreiben/Verfassen von Texten und Textsortenkompetenz“** jeweils ein Kapitel gewidmet. Jedes Kapitel beginnt mit einer theoretischen Einführung, gefolgt von praktischen Beispielen. Am Ende eines jeden Unterkapitels findet sich eine **„Toolbox“**, die entweder Literaturhinweise, eine Liste von Diagnoseinstrumenten oder Hinweise auf Materialien und Fördermöglichkeiten enthält. Die Toolbox vermittelt theoretische Informationen und praktische Hinweise und Übungen für den Schulalltag. **Kapitel 8** enthält ein Literatur- und Quellenverzeichnis.

Impulse für den praktischen Unterricht beinhalten Aufgabenbeispiele und sind durch eine farbliche Markierung in der jeweiligen Kapitelfarbe am Rand gekennzeichnet.

Grau hinterlegte Texte sind **Beispiele**.

 Sprechblasen zeigen **Fragen und Anmerkungen**, die Lehrer/innen im Unterricht stellen können.

 *Hier bekommen Sie Tipps und praktische Hinweise.*

Einleitung

Gleiten statt stolpern

Der Übergang von vorschulischen Einrichtungen in das Bildungssystem der Schule ist in den letzten Jahren zu einem Schwerpunkt des Interesses der frühpädagogischen Forschung geworden. Der Bereich der Transition nach der Grundschule wurde im Vergleich weniger beforscht und ist in der alltäglichen Praxis nicht so präsent. Mit Übergängen werden wir im Laufe unseres Lebens häufig konfrontiert. Es handelt sich um Ereignisse, die für die Betroffenen einschneidende Veränderungen bedeuten. Gemeinhin werden diese als Krisenzeiten gesehen, die von „verdichteten Entwicklungsanforderungen“ geprägt sind. Diejenigen, die sich in einem Übergangsprozess befinden, müssen in einem gedrängten Zeitraum auf viel Neues mit intensiven und beschleunigten Lernprozessen reagieren.

Veränderungsphasen bieten Chancen, aber stellen auch Risiken dar. Die neuen Anforderungen können zu Überforderungen führen oder als Entwicklungsimpulse erlebt werden, in denen Lern- und Wachstumschancen liegen.

Der Wechsel von der Grundschule in weiterführende Schulen wird als besonders bedeutsamer Meilenstein für die weitere Bildungskarriere empfunden und stellt „eine entscheidende Weichenstellung“ (Bellenberg/Forell, S. 9) dar.

Als gelungen kann die Transitionsphase zur Sekundarstufe I dann bezeichnet werden, wenn das Kind

- positive Einstellungen und Gefühle gegenüber der Schule und dem Lernen entwickelt,
- unterstützende soziale Bindungen mit Lehrer/innen und Klassenkamerad/innen eingeht,
- sich im Klassenzimmer eher wohl und relativ glücklich fühlt, als ängstlich, einsam oder aufgebracht,
- interessiert und motiviert ist zu lernen und an Klassenaktivitäten teilzunehmen und
- leistungsmäßig und akademisch jedes Jahr Fortschritte macht. (Gazelle & Ladd, 2003)

Wustmann (2011) beschreibt eine Gelingensvoraussetzung für die Bewältigung dieser „beachtenswerten Lebensereignisse“ damit, dass Erwachsene die Kinder in diesen Phasen begleiten und ihnen eine eigenverantwortliche und aktive Mitgestaltung ermöglichen. Eine gelungene Transition ist charakterisiert durch die selbstverantwortliche Bewältigung der Anforderungen in der neuen Situation. Berücksichtigt man, dass Transitionsprozesse sehr komplex sind und sich von Schule zu Schule unterscheiden können, so ist es eine Herausforderung, optimale Entfaltungsmöglichkeiten für Schüler/innen auf ihrem Weg durch die einzelnen Bildungseinrichtungen zu schaffen. Das heißt, Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen Volksschule und Sekundarstufe I in Überlegungen und Planung miteinzubeziehen, um Brüche an diesen Übergängen zu vermeiden, Schwellenängste abzubauen und die Eltern eine Kontinuität zwischen den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen erleben zu lassen.

Als Unterstützungsmaßnahmen, die einer positiven Bewältigung der Transitionsphasen auf der Ebene der Schule dienen, sollen hier Übergangsgespräche, Beratungs- und Elterngespräche, Informationsveranstaltungen, das Klären und Besprechen von Anforderungen und Herausforderungen, gegenseitige Hospitationen der Pädagog/innen, Austausch über Unterrichtsmethoden und -inhalte, Kennenlernprojekte, etc. genannt werden.

Pädagog/innen können zur Unterstützung auf diverse (pädagogische) Diagnoseinstrumente (z. B. IKM, USB DaZ, siehe Toolbox S. 20) zurückgreifen, die orientierungsgebend sind. Zusätzlich gibt es interne Supportsysteme (Schulstufenteam, Beratungslehrer/in, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie), die unterstützend sein können.

Das BMBWF hat sich der Thematik der Übergänge angenommen und sich zur Aufgabe gemacht, gelingende und durchgehende Bildungswege für alle Schüler/innen zu schaffen (Bundesentwicklungsplan der APS, 2016). Erkenntnisse aus der Pilotierung in „Netzwerkschulen“ (Übergang vom Kindergarten in die Volksschule) sind in das Schulrechtsänderungsgesetz eingeflossen. Oftmals fehlt es aber an Wissen über die jeweils andere Schulart und an Möglichkeiten zum Austausch. In einzelnen Bildungsregionen existieren bereits institutionsübergreifende Maßnahmen, die im Anschluss anhand zweier Beispiele dargestellt werden.

Gelebte Transition

Im Bildungsgrätzl Schönbrunn in Wien arbeiten vier Bildungseinrichtungen eng zusammen. Die Pädagog/innen und Schulleiter/innen aller vier Bildungseinrichtungen sind miteinander vernetzt und ein regelmäßiger Austausch und vermehrte Kooperation finden statt. Schwerpunkte, die in der Volksschule bzw. im Kindergarten gesetzt werden, finden ihre Fortführung in der Sekundarstufe, die Pädagog/innen kennen die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der einzelnen Bildungseinrichtungen und hospitieren und unterrichten schultypenübergreifend. Schularbeiten und andere Unterrichtsmaterialien werden ausgetauscht. Das fördert gemeinsame Lernprozesse und soll zur Qualitätsentwicklung beitragen.

Das Bildungsnetzwerk Andritz Plus versteht sich als ganzheitliches Transitionskonzept. Die Volksschulen Andritz, St. Veit und Viktor Kaplan haben sich mit der NMS Andritz, dem BRG Kepler und dem BRG Körösi sowie dem Gymnasium Sacre Coeur im Herbst 2017 zum Bildungsnetzwerk Andritz Plus zusammengeschlossen und ergänzen damit das Bildungsnetzwerk Andritz (Kooperation der drei Volksschulen mit fünf Kindergärten des Einzugsgebietes). Schwerpunkte der Zusammenarbeit sind eine verstärkte Kommunikation zwischen den Schularten und somit den Pädagog/innen, gemeinsame Aktivitäten/Projekte, gegenseitige Besuche und das Nutzen der Infrastrukturen, um einen erhöhten Lernerfolg und neue Lernerfahrungen generieren zu können. Workshops für Schüler/innen werden gegenseitig angeboten und durchgeführt. Dabei entsteht eine Sammlung von Materialien, die institutionsübergreifend verwendet werden kann.

Ziel unseres Bildungssystems soll es sein, alle Kinder mit den richtigen Werkzeugen auszustatten, um ihnen zu ermöglichen, den Weg in die gesellschaftliche und berufliche Zukunft selbstbewusst zu finden (neustart-schule.at/ziele). Durch gut gestaltete Übergänge und das Schaffen von anschlussfähigen Bildungswegen im Fach Deutsch können wir schularten- und schultypenübergreifend gemeinsam diesem Ziel einen großen Schritt näherkommen.

Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Broschüre entstanden, in der zahlreiche Impulse für die Pädagog/innen der Primar- und Sekundarstufe angeboten werden.

Konzepte durchgängiger (sprachlicher) Bildung

Nach Weber (2017) ist auffallend, dass die sprachlichen Leistungen bei Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache, obwohl diese in der Volksschule mit einem durchschnittlichen Leistungsniveau abgeschlossen haben, in der Sekundarstufe sinken. Sowohl Weber (2017) als auch Kniffka (2017) geben an, dass dies mit den erhöhten sprachlichen Anforderungen in der Sekundarstufe zusammenhängt und sich dadurch Sprachschwierigkeiten gravierender auswirken. Gelungene Übergänge basieren deshalb auf der Sicherstellung der in der Grundschule erreichten Kompetenzen und deren Wahrnehmung und systematischer Weiterentwicklung in der Sekundarstufe (Grau & Legutke, 2008).

„Durchgängig“ bedeutet in diesem Kontext, dass der Aufbau der bildungssprachlichen Kompetenzen als zentrale Aufgabe in allen Abschnitten der Bildungsbiografie – in allen Unterrichtsgegenständen – verstanden wird. Der Blick auf eine durchgängige Förderung von sprachlichen Kompetenzen beim Gestalten von Übergängen ermöglicht positive Lernerfahrungen und trägt dazu bei, einen Ausbau der bereits erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schüler/innen in diesem Bereich zu gewährleisten. Berücksichtigt man, dass Unterschiede bei der Einschulung mit bis zu drei Entwicklungsjahren beschrieben werden können (Lassek, 2013, S. 146), so ist der Blick auf die Sprachkenntnisse, die die Schüler/innen von der Volksschule in die Sekundarstufe mitbringen, ebenso wenig zu unterschätzen wie ihre unterschiedlichen Sprachbiografien. Dabei ist eine weitere Herausforderung zu beachten, die auf den ersten Blick nicht erkennbar ist. Das Klassenlehrer/innenprinzip in der Volksschule, bei dem ein großer Teil des Unterrichts durch ein und dieselbe Lehrkraft erfolgt, wird in der Sekundarstufe durch ein System mit einer größeren Zahl unterschiedlicher Lehrkräfte abgelöst, die eine zunehmende Zahl von Unterrichtsfächern in einer Klasse unterrichten.

Sprache ist wesentlich für das Lernen in allen schulischen Fächern, vom Mathematikunterricht bis zum Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde, und der Deutschunterricht allein genügt nicht zum Aufbau und zur Entwicklung einer fachbezogenen mündlichen wie schriftlichen Sprachfähigkeit, insbesondere für Schüler/innen, die aus ihren Familien Sprachmuster und den adäquaten Wortschatz nicht in die Schule mitbringen (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006). Zudem ist zu beachten, „dass neues Wissen immer zu altem Wissen und vor allem zu Eigenerfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Beziehung gesetzt werden sollte, damit entsprechende Vernetzungen entwickelt werden können“ (Apeltauer, 2017, S. 306).

2.1 Sprachförderung im Kontext von Mehrsprachigkeit

Für die Gestaltung von Übergängen bedeutet dies, dass Sprachförderung in Deutsch auch im Kontext anderer Sprachen zu sehen ist. Das Unterrichtsprinzip „Sprachliche Bildung“ umfasst daher die Bereiche „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Bildungssprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“.

„In jedem einzelnen Unterrichtsgegenstand sind parallel zur fachlichen Wissensvermittlung auch die notwendigen Sprach- und Handlungsstrukturen aufzubauen, ist Deutsch als Zweitsprache zu berücksichtigen und die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018: Sprachliche Bildung)¹

1 – <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.html>

In den Bildungsstandards D4 sind die Kompetenzbereiche „Sprachaufmerksamkeit“ und „Sprachbewusstheit“ explizit angegeben. Im Kompetenzbereich „Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung für Deutsch, Lesen, Schreiben der 4. Schulstufe der Volksschule“ heißt es im Punkt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen feststellen“:

„Die Schülerinnen und Schüler können Elemente der eigenen Sprache mit solchen anderer Sprachen in Hinblick auf Aussprache, Bedeutung und Schriftbild vergleichen und Merkmale von Regionalsprache und Standardsprache unterscheiden“ (Bundesinstitut BIFIE, 2018: Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe, Kompetenzmodelle)²

Neben dem Kennenlernen und der Wertschätzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler/innen bietet die Beachtung und Miteinbeziehung der mitgebrachten Sprachen bzw. der Regionalsprachen/Regionaldialekte der Schüler/innen im Unterricht Anknüpfungspunkte für die Arbeit mit der deutschen Sprache und fördert Reflexion und Sprachbewusstheit.

2.2 Impulse für einen sprachlich vielfältigen Deutschunterricht

■ Portfolio

Ein Portfolio, das die Schüler/innen in die weiterführenden Schulen mitnehmen, könnte dazu dienen, die Spracherfahrungen (Mehrsprachigkeit, Fremdsprachen, ...) des einzelnen Kindes sichtbar zu machen. Darin könnten Sprachenportraits (Beschreibung und Vorlagen findet man auf der BIMM-Themenplattform, siehe Toolbox, S. 20) Raum finden. Gerade am Beginn der 5. Schulstufe bietet ein Einstieg über persönliche Spracherfahrungen, Hobbys, Interessen, etc. eine gute Möglichkeit, die Schüler/innen näher kennenzulernen.

Das Portfolio könnte Anknüpfungspunkt für Gespräche sein (siehe auch Tipps zur Portfolioarbeit auf S. 76). Des Weiteren bietet das ÖSZ das Europäische Sprachenportfolio für die Grundschule (6 bis 10 Jahre) und das Europäische Sprachenportfolio für die Mittelstufe (10 bis 15 Jahre).

Falls ein Portfolio oder eine Projektmappe von den Schüler/innen in der Volksschule angelegt wird, hat es sich in der Praxis bewährt, die Schüler/innen zu ermuntern, ihr Portfolio in der weiterführenden Schule zu präsentieren. Im Deutschunterricht in der Sekundarstufe macht es Sinn, gezielt nach Projekt- und Portfolioarbeiten aus der Primarstufe zu fragen und diese, falls vorhanden, als Ausgangspunkt weiterer Lernprozesse zu nutzen. Die Erfahrung zeigt, dass dies für die Lernenden sehr motivierend sein kann.

■ Sprachenlegen

Beim Sprachenlegen können Spracherfahrungen, die die Schüler/innen aus der Volksschule mitbringen (darunter auch Fremdsprachen), thematisiert und sichtbar gemacht werden.

Schüler/innen sprechen über ihre Spracherfahrungen, schreiben die jeweilig genannte Sprache auf einen Buntpapierstreifen und ordnen sie kategorisierenden Überschriften zu:

- Diese Sprache(n) spreche ich besonders gut.
- Diese Sprache(n) spreche ich auch gut.
- In dieser Sprache/diesen Sprachen kann ich bis zehn zählen und jemanden begrüßen.

Die Schüler/innen sollten genügend Zeit haben, um über ihre Erfahrungen erzählen zu können.

2 – https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf

Beispiel (Schülerin einer NMS in Wien):

„Deutsch kann ich besonders gut, weil meine Mutter Deutsch spricht. Spanisch kann ich auch gut, aber nicht so gut wie Deutsch. Ich war drei Jahre in Malaga in einer Volksschule und da habe ich Spanisch gesprochen. Mein Vater spricht mit mir Rumänisch. Deshalb kann ich auch Rumänisch. Englisch habe ich das letzte Jahr in Wien gelernt. Da kann ich mehr als nur zählen. Zählen kann ich auf Italienisch und Französisch.“



Fotolia.com/Cherries

Es entsteht eine „Sprachtabelle“ mit den gesprochenen Sprachen der Schüler/innen.

Man kann auch Regionalsprachen und Mundart miteinbeziehen!

Weitere Beispiele dazu finden sich im Kiesel Heft 2 (siehe Toolbox, S. 20).

■ Was hat denn Sprache mit meinen Gefühlen zu tun?

Die Schüler/innen geben an, welche Sprache sie sprechen, wenn sie traurig, fröhlich, zornig, ... sind und schreiben die jeweilige Sprache auf ein Zeichenblatt. Danach wird gemeinsam darüber gesprochen. Es werden Wörter, die z. B. Zorn, Wut oder Glück ausdrücken, in unterschiedlichen Sprachen gesammelt. So können Klassenplakate, mehrsprachige Schriftkunstwerke, Wortfelder, ... entstehen.

Variation: Kinder fotografieren einander mit entsprechender Mimik und Gestik. Danach werden typische Aussprüche und Wörter in unterschiedlichen Sprachen in dazugehörige Sprechblasen geschrieben.



ängstlich



glücklich



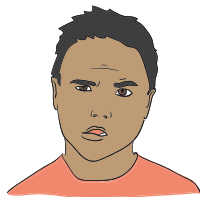
müde



traurig



überrascht



verwirrt



zornig



zufrieden

■ Lesen in verschiedenen Sprachen

Eine Geschichte oder ein Märchen wird gleichzeitig in verschiedenen Sprachen als Klassenlektüre gelesen. Einzelne Abschnitte können in unterschiedlichen Sprachen von der Lehrperson oder den Schüler/innen vorgelesen werden. Auch Sprachvergleiche könnten angestellt werden. Die Website Amira (www.amira-lesen.de) bietet Leseprogramme in acht Sprachen an (siehe Toolbox).

■ Tiernamen in verschiedenen Sprachen

„Was heißt Elefant, Giraffe auf ...? Welchen Anlaut hat das Wort auf ...? Klingt es ähnlich, wie auf ...? Welche der gesammelten Wörter klingen ganz anders, haben einen ganz anderen Anlaut? Wie schaut es mit dem Auslaut der Wörter aus?“

Wir klatschen die Wörter. „Wie viele Silben haben sie? Welche Wörter sind einsilbig?“

In Gruppenarbeit oder in der Klasse wird eine Tabelle angelegt. Die Wörter können auch farblich nach ähnlichem Klang, gleichen Anfangsbuchstaben, etc. markiert werden. Dies könnte folgendermaßen aussehen:

	DEUTSCH	ENGLISCH	TÜRKISCH	KROATISCH	SLOWENISCH
	Elefant	elephant	fil	slon	slon
	Maus	mouse	fare	miš	miške
	Tiger	tiger	kaplan	tigar	tiger

Dieses Vorgehen bietet sich auch bei anderen Wortarten, wie Adjektiven und Verben an.

■ Diese Buchstaben gibt es in der deutschen Sprache nicht

Eine weitere Übung ist: Buchstaben finden lassen, die es in der deutschen Sprache nicht gibt, und in der Klasse aufhängen.

Variation: Schüler/innen sammeln Buchstaben, die es in der deutschen Sprache gibt, aber nicht in ihrer Erstsprache, und schreiben diese auf ein „Buchstabensammelblatt“ mit dazugehörigen Wortbeispielen.

■ Homonyme und Homophone

Im Bereich der Semantik geht es um die Bedeutung einzelner Wörter an sich und welche Wörter miteinander verbunden werden können. Homonyme sind Wörter, die je nach Kontext eine unterschiedliche Bedeutung haben, z. B. der Kiefer, die Kiefer, der Elf, die Elf. Den Unterschied in der Bedeutung erkennt man nur, wenn man den Verwendungszusammenhang der Begriffe kennt (ÖSZ, 2012, S. 8).

Homophone dagegen sind Wörter, die in unterschiedlichen Sprachen verwendet und meist gleich geschrieben werden, aber eine andere Bedeutung haben.

Beispiel:

Das deutsche Wort „Banane“ entspricht in der türkischen Sprache der Phrase „bana ne“? Was so viel bedeutet wie: „Was geht mich das an?“ Missverständnisse sind dadurch vorprogrammiert, lassen sich aber durch spielerische Übungen gut beheben.

Eine Liste mit homophonen Begriffen findet sich in *Kiesel neu*, Heft 2, S. 66 (siehe Toolbox).

2.3 Lehrplankriterien und Vorgaben

Eine Gegenüberstellung der Lehrplaninhalte von Primar- und Sekundarstufe I³ zeigt, dass der Unterricht im Fach Deutsch der Sekundarstufe I grundsätzlich auf den in der Volksschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten aufbaut (siehe Anhang). Die Zusammenfassung der beiden Lehrpläne zeigt auf, in welchem Ausmaß dieser Forderung an der Nahtstelle entsprochen wird.

Auch in der Bildungs- und Lehraufgabe ist im Lehrplan der Sekundarstufe eine klare Weiterführung bzw. Vertiefung der in der Volksschule festgelegten Ziele zu erkennen.

Die Gliederung in insgesamt 6 Teilbereiche in der Primarstufe („Sprechen“, „Lesen“, „Schreiben“, „Verfassen von Texten“, „Rechtschreiben“, „Sprachbetrachtung“) wird in der Sekundarstufe I in den Didaktischen Grundsätzen in 4 Bereichen weitergeführt („Sprechen“, „Schreiben“, „Lesen und Verstehen“, „Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht“).

Aus diesem Grund ist es nahezu unmöglich, eine inhaltliche Eins-zu-eins-Zuordnung vorzunehmen.

Das Verfassen von Texten der Primarstufe wird unter dem Begriff „Schreiben“ in der Sekundarstufe I weitergeführt, u. a. als Beitrag zu den unterschiedlichen Bildungsbereichen, die sich über alle Unterrichtsfächer ziehen.

Die Bereiche „Rechtschreibung“ und „Sprachbetrachtung“ werden in beiden Lehrplänen gleich benannt – hier ist eine Vertiefung und Weiterführung der Inhalte deutlich erkennbar.

Ausgehend von diesen Erkenntnissen und den Vergleichen der in den Bildungsstandards für D4 und D8 formulierten Kompetenzen ergeben sich für die vorliegende Broschüre folgende Handlungsfelder und Lernbereiche:

- „Sprechen“
- „Lesen“
- „Hören“
- „Rechtschreiben und Grammatik“
- „Schreiben/Verfassen von Texten“

2.4 Toolbox

GRUNDLAGENLITERATUR

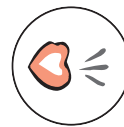
Lernbereich	Verfügbarkeit
Deutsch als Zweitsprache	Ulrich, W. (Hrsg.). (2017). <i>Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache in Literatur in elf Bänden</i> (Band 9). Oomen-Welke, I. & Ahrenholz, B. (Hrsg.). <i>Deutsch als Zweitsprache</i> . 4. vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage. Didaktik der Sprachenvielfalt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 617-629.

3 – Lehrplan Primarstufe. BMBWF: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html. Lehrplan NMS. BMBWF: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html. Lehrplan AHS (UST). BMBWF: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html

Lernbereich	Verfügbarkeit
Information zu mehrsprachigen Kinderbüchern, Sprachensteckbriefe und Hintergrundinformation	www.schule-mehrsprachig.at – eine Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Abteilung I/4 für Diversitäts- und Sprachenpolitik, Minderheitenschulwesen und Schulpartnerschaft
Kompetenzlandkarte „Sprachliche Bildung“	bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sprachbi_kl_25712.pdf?61eci3
Sprachliche Bildung	Krumm, H.-J. & Reich H. H. (2011). <i>Curriculum Mehrsprachigkeit</i> . oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf
Sprachförderung in allen Fächern	Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2010). <i>Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache</i> . Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag

MATERIALIEN/DIDAKTISCHE HILFEN

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
Deutsch – Fokus Migration	Ansätze sprachlicher Bildung und Förderung am Übergang Sekundarstufe I	FörMig: www.foermig.uni-hamburg.de
Lesen im Kontext von Mehrsprachigkeit	Kostenlose Leseprogramme in acht Sprachen	www.amira-pisakids.de
Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache	Kostenloses Material zum Download	www.sfz-wien.at
	USB DaZ – Kostenloses Material und Förderplan	www.bifie.at/usb-daz
Mehrsprachigkeit im Unterricht	Beispiele und Ideen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen	<i>KIESEL neu</i> , Heft 2. Graz: ÖSZ, 2012 (ISBN 978-3-85031-170-0, www.oesz.at/download/publikationen/Kiesel_2_web.pdf)
	Analyse der häufigsten Migrant/innensprachen. Zahlreiche Übungen und Spiele zur gezielten Förderung	Csellich-Ruso, R. (2015). <i>Transkulturell kompetent</i> . Wien: Dornier Verlag.
Sprachliche Bildung	Prototypische Aufgaben zum Unterrichtsprinzip sprachliche Bildung für Primar- und Sekundarstufe	bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sprache.html
	Erfahrungen und Beispiele zum Unterricht in mehrsprachigen Klassen	Brandt, H. & Gogoglin, I. (2016). <i>Sprachförderlicher Fachunterricht</i> . Münster: Waxmann.
Sprachenportraits, Linguistic Landscaping	Beispiele und Vorlagen für den Einsatz im Unterricht	www.bimm.at/Mehrsprachigkeit
Sprachsensibler Unterricht	Beispiele, Impulse und Vorlagen	www.sprachsensiblerunterricht.at



Sprechen

3.1 Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“ sowie Förderung der Sozialkompetenz

Der Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“ nimmt im Deutschunterricht sowie in allen anderen Unterrichtsgegenständen eine wichtige Rolle ein. Die hier erlernten Fähigkeiten sind über den schulischen Bereich hinaus auch im Alltagsleben der Kinder von großer Bedeutung. Die Förderung einer mündlichen Sprachkompetenz hat zudem positive Auswirkungen auf das Klassenklima und stärkt das soziale Miteinander. Darüber hinaus ist eine gut entwickelte Kommunikationsfähigkeit eine grundlegende soziale Kompetenz und trägt entscheidend zur Persönlichkeitsbildung bei. Eine gezielte Stärkung betrifft unter anderem die Bereiche „Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenheit“, „Konfliktfähigkeit“, „Frustrationstoleranz“, „Kooperationsfähigkeit“, „Teamfähigkeit“, „Wertschätzendes Verhalten“, „Vertrauen und Anerkennung“ sowie „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“, „Selbstreflexion“ und das „Erkennen und Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse und der Bedürfnisse anderer“.

In den folgenden Praxisbeispielen wird beschrieben, wie die sozialen Kompetenzen der Schüler/innen durch gezielte und reale Sprechhandlungen gefördert werden können. Der schulische Alltag der Kinder stellt hier ein breites Übungsfeld dar und bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten. Deshalb ist es in diesem Zusammenhang besonders wichtig, diese realen und aktuellen Sprechanlässe zum Kompetenzaufbau zu nützen. Hier gilt es, ein vertrauensvolles Gesprächsklima zu schaffen, das die Schüler/innen darin bestärkt, in einen respektvollen Dialog miteinander zu treten. Die Lehrperson nimmt eine entscheidende (Vorbild-)Rolle ein, indem sie für eine vertrauensvolle Atmosphäre sorgt und die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten und Sprechhandlungskompetenzen der Schüler/innen anerkennt.

(BIST-Themenheft für den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“, Deutsch, Lesen, Schreiben, Volksschule Grundstufe I + II, S. 19)

3.2 Impulse für „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“

■ Positive Formulierungen von Klassenregeln

Wenn es um das Ausformulieren von Klassenregeln geht, haben die Schüler/innen meist genaue Vorstellungen, was erlaubt und was nicht erlaubt ist. In diesem Zusammenhang ist es zu empfehlen, die bereits bekannten Regeln aus der Primarstufe zu erfragen und darauf aufzubauen, um auch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der beiden Schularten zu berücksichtigen. Erfahrungsgemäß fällt es sowohl Kindern als auch Erwachsenen sehr viel leichter zu bestimmen, welche Umgangsformen nicht erwünscht sind, anstatt das angestrebte Verhalten in Worte zu fassen.

Das Einbeziehen der Schüler/innen in die Organisation der Klassenregeln sowie das aktive Mitbestimmen und Ausformulieren dieser ist ein wichtiger Eckpfeiler einer harmonischen Klassengemeinschaft.

Beim Vereinbaren gemeinsamer Regeln sollten folgende wichtige Punkte berücksichtigt werden:

- Weniger ist mehr! Klassenregeln sollten möglichst prägnant und verständlich formuliert sein und kurz gehalten werden. Je übersichtlicher der Regelkatalog ausfällt, desto einprägsamer ist er.



- Formulierungen mit Ich- oder Wir-Bezug sind verbindlicher als unpersönliche Dritte-Person-Formulierungen.
- Sichtbares und konkretes Verhalten sollen in Worte gefasst werden!
- Positive Formulierungen! Werden Regeln als Gebote anstatt als Verbote formuliert, werden sie von den Kindern eher als fair empfunden. Dadurch erhöhen sich auch die persönliche Verbundenheit und die Bereitschaft zur Einhaltung. (Lohmann 2011, S. 129)

Die Anzahl der vereinbarten Regeln kann individuell an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden.

Methodische Erarbeitung und Differenzierungsmöglichkeit

Sitzkreis

Schüler/innen-Lehrer/innen-Gespräch:

- ☑ Was ist uns in unserer Klassengemeinschaft wichtig?
- ☑ Wie können wir mit unserem Verhalten zu einem gelungenen Miteinander beitragen?
- ☑ Wie sollen wir uns verhalten, damit sich alle wohl fühlen und lernen können?

Erfahrungsgemäß nennen hier Kinder in erster Linie Verbote.

Die Lehrperson hat hier die entscheidende Aufgabe, entsprechende Hilfestellungen zu geben und die Ideen der Kinder in eine Richtung zu lenken, die es ihnen ermöglicht die Verbote in Gebote umzuwandeln. Es sollen nur Sätze gefunden werden, die weder „NICHT“ noch „KEIN“ oder ähnliche negative Formulierungen beinhalten. Stattdessen soll der Fokus darauf gerichtet sein, welches konkrete Verhalten das unerwünschte Verhalten ersetzen soll.

Verbot	Hilfestellungen	Gebot
Wir streiten nicht.	Wie soll unser Umgang miteinander sein? Was machen wir stattdessen ...? Worauf wollen wir achten?	Wir sind freundlich und nett zueinander.
Wir schlagen uns nicht.		Wir geben aufeinander Acht.
Wir schließen niemanden aus.		Wir lösen Konflikte mit Worten.
Wir lachen niemanden aus.		Wir sind fair zueinander.
Wir lügen nicht.		Wir lachen gemeinsam.
Wir reden nicht im Sitzkreis.		Wir sind ehrlich zueinander.
Wir schreien nicht heraus.		Wir hören einander zu.
Wir tratschen nicht im Unterricht.		Wir zeigen auf.
Wir werfen nichts auf den Boden.		Wir achten darauf, dass es in der Lernstunde ruhig ist, damit wir konzentriert arbeiten können.
Wir laufen nicht mit der Jause herum.		Wir halten unsere Klasse sauber.
		Wir essen die Jause im Sitzen.

Formulieren der Regeln

Variante 1:

- Die Lehrperson schreibt die von den Kindern genannten Regeln auf Kärtchen.
- Alle Kärtchen werden in der Mitte des Kreises aufgelegt.

Variante 2:

- Gruppenarbeit (4-6 Schüler/innen): Die Schüler/innen erhalten die Aufgabe, fünf bis zehn Regeln auf Kärtchen zu schreiben. Dabei sollen die oben genannten Kriterien berücksichtigt werden.
- Im Anschluss daran stellen die Gruppensprecher/innen der einzelnen Gruppen ihre Kärtchen vor. Gemeinsam wird überlegt, ob die vereinbarten Punkte auch tatsächlich eingehalten wurden und die geschriebenen Kärtchen werden in der Mitte des Kreises aufgelegt. Ähnliche oder inhaltlich gleiche Regeln werden zusammengelegt bzw. geclustert.

Finden von Kategorien und Zuordnen der Regeln

Es wird versucht, die ausformulierten Regeln einzelnen „Teilbereichen“ des Schulalltags zuzuordnen. Welche kritischen Bereiche gibt es, die hier geregelt werden sollen?

→ „Miteinander umgehen“, „Miteinander lernen“, „Organisation“, „Jausenpause“

Die gefundenen Kategorien werden auf größere Kärtchen geschrieben. Alle am Boden liegenden Kärtchen werden von einem Schüler/einer Schülerin eingesammelt, die Kärtchen mit den Kategorien werden aufgelegt.

Im Anschluss daran werden die Kärtchen laut vorgelesen und gemeinsam einer Kategorie zugeordnet. Kärtchen/Regeln, die nicht zugeordnet werden können, werden vorerst auf die Seite gelegt.

Auswahl der wichtigsten Regeln

 Welche der hier genannten Regeln brauchen wir unbedingt?

Schüler/innen nennen und begründen ihre Auswahl. Die Notwendigkeit wird diskutiert und eine Höchstanzahl wird vereinbart. Die Kärtchen, die bisweilen noch keiner Kategorie zugeordnet werden konnten werden nochmalig diskutiert, gestrichen oder bei Bedarf einer neuen Kategorie zugeordnet. Abschließend wird über die wichtigsten Regeln abgestimmt.

Verschriftlichung des Regelkatalogs

Die im demokratischen Prozess entstandenen Regeln werden auf einem Plakat gesammelt (Kärtchen aufkleben oder verschriftlichen) und für alle sichtbar und gut lesbar im Klassenraum veröffentlicht.

Alle Schüler/innen sowie die Lehrperson bestätigen die Richtigkeit und das Einverständnis mit ihrer Unterschrift.

■ Impuls zur Wahl des Klassen-Sterns

Ausgehend von den positiv formulierten Klassenregeln soll jeden Monat ein/e Schüler/in zum „Klassen-Stern“ gewählt werden. Klassen-Sterne sind Kinder, die sich besonders im sozialen Bereich engagieren und mit ihrem Verhalten zu einem wertschätzenden Klassenklima und einem respektvollen Miteinander beitragen. Die Nominierung erfolgt durch die Mitschüler/innen des Klassenverbandes. Alle Kinder der Klasse sind wahlberechtigt und können auch selbst gewählt werden. Am Ende entscheidet das Los, wer die Auszeichnung erhält und einen Monat lang der Klassen-Stern ist.



Methodische Erarbeitung und Differenzierungsmöglichkeit

Sitzkreis

Schüler/innen-Lehrer/innen-Gespräch:

Der Ansteckbutton „Klassen-Stern“ wird von der Lehrperson präsentiert. Mit diesem Button soll ein Kind der Klasse ausgezeichnet werden, das sich in der Gemeinschaft besonders engagiert.



- Was macht unseren Klassen-Stern aus?
- Wie soll diese Person sein? Was zeichnet sie aus?

Ideensammlung zuerst mündlich, danach schriftlich, auf Kärtchen:

Schüler/innen ...

- schreiben ihre Ideen auf Kärtchen (Einzelarbeit).
- vergleichen in Kleingruppen (4–6 Kinder) ihre Aufzeichnungen, finden Gemeinsamkeiten, tauschen ihre Überlegungen dazu aus und finden eventuell neue Formulierungen, z. B.: *nett sein, höflich sein, andere akzeptieren, erkennen wann jemand Hilfe braucht, helfen, hilfsbereit sein, freundlich sein, teilen, alle mitmachen lassen, gemeinsam spielen.*
- einigen sich auf die fünf wichtigsten Punkte.
- wählen einen Gruppensprecher/eine Gruppensprecherin.

Der Gruppensprecher/die Gruppensprecherin präsentiert die in der Gruppe beschlossenen Punkte der Klasse.

Austausch und Präsentation in der Großgruppe

Mögliche Verständigungsprobleme werden geklärt und unklare Begriffe besprochen.

Die Gruppensprecher/innen präsentieren ihre „Top Five“. Die Lehrperson clustert die Kärtchen am Boden oder an der Tafel.

EXKURS

Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung

Die hier gesammelten Begriffe bieten sich für eine Zwischensequenz im grammatikalischen Bereich an. Möglichkeiten der Wortbildung können für sprachliche Einsichten genutzt werden.

Zum Beispiel:

- Zu einem Wortstamm gehörende Wörter erkennen und weitere sammeln – Wortfamilien
- Bedeutungsähnliche oder bedeutungsverwandte Wörter erkennen – Wortfelder
- Einteilung der Kärtchen in Nomen, Verb, Adjektiv
- Verschiedene Möglichkeiten der Wortbildung erproben
- Übungen – nominalisierte Adjektive (Kärtchen zuordnen oder Nominalisierungen finden)

Wahl zum Klassen-Stern

- Am Ende eines vereinbarten Zeitraums (ca. 3 Wochen) findet die Wahl statt.
- Alle Schüler/innen erhalten einen Stimmzettel.
- Die Schüler/innen bestimmen anonym ihren Favoriten/ihre Favoritin und begründen ihre Auswahl in einem Satz.
- Alle Stimmzettel werden in die Klassen-Stern-Box geworfen.

Auszählung der Stimmen

- Die Auszählung der Stimmen übernimmt entweder die Lehrperson oder der Klassen-Stern des Vormonats.
- Jeder gültige Stimmzettel wird laut vorgelesen. In einem auf die Tafel aufgezeichneten Raster werden die Namen der Kinder und die jeweiligen Stimmen eingetragen. Das Kind mit der höchsten Stimmenzahl wird zum Klassen-Stern gekürt und erhält einen Ansteckbutton.
- Zusammenfassend liest die Lehrperson noch einmal alle Begründungen vor (oder fasst diese mündlich zusammen) und spricht ihre Gratulation aus.
- Der Klassen-Stern richtet ein paar dankende Worte an die Klasse und verspricht die Auszeichnung in Ehren zu halten.
- Abschließend wird der nächste Wahltermin vereinbart, in dem jeder Schüler/jede Schülerin erneut die Chance hat, gewählt zu werden.

■ Weitere Impulse zum Schaffen von gezielten Sprechkanälen

- Geräusche mit Zeitwörtern ausdrücken
- Theateraufführungen planen
- Über Wanderziele, Filme, gemeinsame Aktionen, ... sprechen
- Ratespiele zu unterschiedlichen Themen kreieren
- Interviews durchführen
- Beschreiben und Interpretieren von Diagrammen und Bildern
- Handlungsbegleitendes Sprechen: Ein Kind baut z. B. eine Figur aus Legosteinen, ein zweites Kind erhält ebenfalls Steine und baut nach Anleitung des ersten Kindes die Figur nach.
- Präsentationen in unterschiedlichen Settings (Kugellager, Speed-Dating)⁴
- Betontes Sprechen (siehe Bsp. aus Auditorix in Kapitel 5, S. 46)
- Rollenspiele durchführen
- Gefühle versprachlichen
- Nonverbale Ausdrucksmittel einsetzen und reflektieren (siehe Bsp. Emojis in Kapitel 4, S. 37)
- Sprache multimedial einsetzen (Ton, Film, ...)

3.3 Wortschatzarbeit

In erziehungswissenschaftlichen Studien wurde der Zusammenhang zwischen Wortschatz und Schulleistungen wiederholt nachgewiesen. Laut Apeltauer (2017) hat sich gezeigt, dass drei bis fünf Prozent unverstandene Wörter in einem Text schon dazu führen, dass dieser nicht mehr sinnerfassend gelesen werden kann. Apeltauer hält fest, dass der Wortschatz von Kindern mit niedrigem sozioökonomischem

4 – Diese und weitere Unterrichtsmethoden finden sich in: Terhart, E. (1989). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in die Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. München, Weinheim: Juventa.

Status in der Regel langsamer wächst als der in Familien mit höherem sozioökonomischem Status und dass neue Wörter leichter zu lernen sind, wenn man bereits einen großen Wortschatz besitzt. Kinder mit geringem Wortschatz gelten als Risiko-Schüler/innen. Oftmals täuschen die guten Kenntnisse in der Umgangssprache oder die Schüler/innen haben Strategien entwickelt, die ihnen ermöglichen, ihre realen Verstehensleistungen zu verbergen. So entfallen wichtige sprachfördernde Impulse durch die Lehrperson. Gezielte Wortschatzarbeit ist nicht nur für Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache ein entscheidender Baustein im Unterricht, sondern kommt allen Kindern zugute. Sie ist als zentral bedeutend zu sehen, da die sprachlichen Anforderungen mit dem Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe, wie schon eingangs erwähnt, erheblich wachsen.

Dabei ist zu beachten, dass „allein die Kenntnis der Semantik eines Wortes, wie sie beispielsweise aus einer am Text angeführten Worterklärungsliste zu entnehmen ist, noch nicht den Erwerb der Fähigkeit zur korrekten Anwendung dieses Wortes und dessen Aufnahme in den aktiven Wortschatz der Schülerin/des Schülers garantiert.“ (Lehmann, Pilz & Sarich, S. 23) Wortschatzarbeit ist also nicht mit „Vokabellernen“ gleichzusetzen. Wörter und Formulierungen sind, wenn möglich, kontextbezogen zu erarbeiten. Einmaliges Aufschreiben und Einüben genügt nicht. Mehrmaliges zyklisches Wiederholen ist erforderlich. Beispielsätze, sprachliche Expansion und „Wortnetze“ sind wichtig. Weiterführend soll dieses Wissen gleich einer Strategie auch in neuen Lernsituationen anwendbar sein.

Lerner/innen mit einem anderen sprachlichen oder kulturellen Hintergrund sind dabei oft zusätzlich gefordert. Es kann bei ihnen zu Fehlinterpretationen aufgrund von Interferenzen zwischen erstsprachlicher und zweitsprachlicher Bedeutung kommen.

Als ein Beispiel ist das Wort „Moral“ zu nennen. Dieses wird sowohl in der türkischen als auch in der deutschen Sprache verwendet, jedoch mit jeweils völlig anderer Bedeutung. In der türkischen Sprache heißt *Moral* *vermek* „Mut machen“ und *moralim bozuk* bedeutet, dass man entmutigt, niedergeschlagen ist. Die deutschen Wörter „Sittlichkeit“ und „Moral“ wären im Türkischen am ehesten mit dem Wort *ahlak* zu übersetzen.

Lernenden muss die Möglichkeit gegeben werden, ein neues Wort in unterschiedlichen Kontexten zu verwenden und es zu definieren (vgl. Teekesselchenspiel, S. 31).

In den Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ der 4. Schulstufe der Volksschule wird im Kompetenzbereich „Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung“ angegeben, dass die Schüler/innen einige bedeutungsunterscheidende und formverändernde Funktionen von Wortbausteinen verstehen und kreative Sprachmittel für Einsichten in die Wortbildung nutzen sollen.

Um Wortschatzkompetenz im Unterricht zu fördern, bedarf es keiner eigenen Unterrichtseinheiten. Wortschatzarbeit lässt sich gut in den Unterricht einbinden, wie Praxisbeispiele auf S. 27 zeigen (siehe Kapitel 3.4 Impulse für Wortschatzarbeit).

Vor- und Nachsilben, Komposita

Diese verändern nicht nur die Form, sondern auch die Bedeutung von Wörtern. Komposita haben im Kontext häufig eine übertragene Bedeutung. Mit Vor- und Nachsilben in spielerischer Form zu arbeiten, ist ein wesentlicher Beitrag zur Erweiterung des Wortschatzes.

Präpositionen

Präpositionen bereiten Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oft Schwierigkeiten. Sie können unterschiedliche Bedeutungen haben. Einige Präpositionen können temporal oder lokal gebraucht werden.

Das kann zu Verwechslungen führen. Oftmals lassen sich Präpositionen nicht eins zu eins von einer Sprache in die andere übersetzen. Außerdem gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Sprachen: Im Türkischen gibt es zum Beispiel (bis auf ganz wenige Ausnahmen) keine Präpositionen. In der Praxis hat sich bewährt, Präpositionen immer im Kontext anzugeben (in Wortfeldern, auf Lernplakaten) und das Verständnis abzuklären.

Konjunktionen und Pronomen

Werden Konjunktionen (*und, weil, also, ...*), Adverbien (*dazu, dort, ...*) und Pronomen (*er, sie, ihm, sein, ...*) nicht richtig gedeutet oder angewendet, wird ein Text nicht verstanden. Auch Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist, können mitunter Schwierigkeiten haben, das Personalpronomen „es“ richtig zu deuten. In der türkischen Sprache gibt es keine grammatikalische Differenzierung der dritten Person. Alle Formen beziehen sich auf die drei Geschlechter. Es gibt nicht, wie im Deutschen, männliche, weibliche und sächliche Personalendungen. Die türkische Sprache ist eine weitgehend genusfreie Sprache. Es gibt keine bestimmten Artikel. Bei den Konjunktionen ist regelmäßiges Üben ein wesentlicher Teil der Wortschatzarbeit.

3.4 Impulse für Wortschatzarbeit

■ Impulse zu Prä-/Suffixe

Die Wichtigkeit der Arbeit mit Komposita und Pre-/Suffixe kann mit Hilfe von fremdsprachigen Texten veranschaulicht werden. Als Beispiel ist die Arbeit mit einem englischsprachigen Text aus einem amerikanischen Lehrbuch zu nennen. Dieser erklärt die Merkmale und Besonderheiten von „herbaceous stems“. In der Praxis hat sich gezeigt, dass in einer Gruppe von Lehrer/innen nur zwei bis drei Personen die Bedeutung des Wortes *herbaceous* (krautartig), mit Hilfe des Wortes *herbs* (Kräuter) herleiten können. Viele interpretieren den Begriff als „pflanzlich“, „biegsam“ oder „weich“. Nur wenige nennen die Adjektive „krautig“ oder „krautartig“. Obwohl das Wort *herbs* (= „Kräuter“) bekannt ist, können nicht alle die Bedeutung des Wortes *herbaceous* erkennen – das ist auch bei vielen Schüler/innen der Fall. Sie kennen zum Beispiel das Wort „Vitamine“ und das Wort „reich“, vermögen aber das Wort „vitaminreich“ nicht richtig zu interpretieren. Auch wenn Lehrkräfte das Wort beiläufig alltagssprachlich erklären

(☐ Das heißt, da sind viele Vitamine drinnen.), können die Schüler/innen, wenn sie das nächste Mal auf ein anderes Wort mit derselben Nachsilbe, wie zum Beispiel das Wort „kinderreich“ stoßen, die Bedeutung dieses Wortes wieder nicht korrekt erschließen. Hier könnte man ansetzen, indem man die konkrete Bedeutung des Wortes durch sprachliche Expansion erläutert:

Impuls 1: „los-Wörter“ – Suffix „-los“

Schritt 1:

kinderlos = keine Kinder / ohne Kinder / 0 Kinder
freudlos = keine Freude / ohne Freude / 0 Freude
einfallslos =
chancenlos =

Schritt 2: Die Schüler/innen suchen weitere Wörter mit dieser Nachsilbe und erklären diese über Expansion.

Die Katze schleicht ~~laut~~
- das heißt die Katze schleicht ganz leise (nicht ~~laut~~)



Schritt 3: Die Schüler/innen untersuchen die beiden Wörter „kinderlos“ und „lautlos“ in Partner/innenarbeit. (■ Was unterscheidet diese Wörter?) Gemeinsam werden Erklärungsmuster gefunden und der Klasse präsentiert.

Impuls 2: „un-Wörter“ – Präfix „un-“

Die Schüler/innen suchen Wörter mit der Vorsilbe „un-“ (Belke, 2018). Gemeinsam werden die Wörter in Adjektive und Nomen eingeteilt. Die Schüler/innen sollen ein „un-Wort“ finden, bei dem sie am liebsten die Vorsilbe „UN“ durchstreichen würden und begründen, warum sie dies tun möchten.

■ Gibt es auch ein positives „un-Wort“?

Die Schüler/innen suchen gemeinsam nach so einem positiven „un-Wort“ (z. B. unbedenklich, ungiftig, ...) und erklären, warum es für sie positiv ist. (Ebda, S. 93)

Impuls 3: Präfixe ändern die Bedeutung eines Wortes

Die Schüler/innen bilden durch das Auswechseln von Vorsilben Wörter mit neuen Bedeutungen (ebda, S. 93).

SPIELEN	vorspielen	verspielen	ausspielen	nachspielen	zuspielen
GEHEN	vorgehen	vergehen	ausgehen	nachgehen	zugehen

Diese Übung ist gut für eine Gruppenarbeit geeignet. Jede Gruppe bearbeitet die gleichen Verben. In der Praxis hat sich die Bearbeitung von maximal zwei unterschiedlichen Verben bewährt, wie zum Beispiel „gehen“ und „spielen“.

Als zweiter Schritt wird die Bedeutung der durch die Änderung der Vorsilben neu gebildeten Wörter in der Gruppe geklärt. Dann wird mit jedem neuen Wort ein Satz gebildet und auf einen Papierstreifen geschrieben. Wenn in der Gruppe kein Satz gefunden wird, wird das Wort zur Seite gelegt.

Danach werden die Sätze vorgelesen und gesammelt. Bei den Wörtern, mit denen kein Satz gebildet werden konnte, haben andere Gruppen die Möglichkeit, falls sie auch diese Wörter gewählt haben, ihre Sätze dazu vorzulesen. Eine gemeinsame Bedeutungskklärung folgt und es wird überprüft, ob ein gefundenes Wort, wie zum Beispiel das Wort „entspielen“ im Sprachgebrauch überhaupt in Verwendung ist.

Es ist schön, wenn die in der Klasse gesammelten Sätze allen zugänglich gemacht werden (z. B. durch Aufhängen im Klassenraum, durch Festhalten der Schüler/innenergebnisse durch die Lehrkraft und anschließendes Aushändigen an die Schüler/innen in kopierter Form).

Zusätzlich könnte in einem weiteren Schritt versucht werden, einen zusammenhängenden Text mit den durch Vorsilben veränderten Wörtern zu schreiben.

■ Impulse zur Arbeit mit Pronomen

Impuls 1: Arbeit mit Pronomen anhand eines sehr einfachen Textes

Thomas und Susi gehen in den Park. Dort spielen sie mit ihrem Ball. Thomas schießt diesen über einen Zaun. Susi klettert darüber, sucht den Ball, kann ihn aber leider nicht finden. Thomas kommt und hilft ihr beim Suchen. Sie finden den Ball unter einem Strauch. Er ist kaputt und hat ein Loch.

- Welche Wörter im Text stehen für Thomas und Susi? Unterstreiche die Wörter gelb.
- Welches Wort bezieht sich auf den Park? Unterstreiche das Wort grün.
- Welche Wörter beziehen sich auf den Ball? Unterstreiche die Wörter blau.
- Welches Wort bezieht sich auf Susi? Unterstreiche das Wort orange.
- Welches Wort bezieht sich auf den Zaun? Unterstreiche das rot.

Impuls 2: Arbeit mit Personalpronomen anhand eines Märchens

Das Waldhaus der Gebrüder Grimm

Ein armer Holzhauer lebte mit seiner Frau und seinen drei Töchtern in einer kleinen Hütte am Rande eines einsamen Waldes. Eines Morgens, als er wieder an seine Arbeit wollte, sagte er zu seiner Frau: „Lass’ mir mein Mittagsbrot von dem ältesten Mädchen hinaus in den Wald bringen, ich werde sonst nicht fertig.“ „Und damit es sich nicht verirrt“, setzte er hinzu, „so will ich einen Beutel mit Brotstückchen mitnehmen und die Körner auf den Weg streuen“. Als nun die Sonne mitten über dem Wald stand, machte sich das Mädchen mit einem Topf voll Suppe auf den Weg. Aber die Vögel hatten die Brotstückchen aufgefressen und es konnte die Spur nicht finden. Da ging es immer weiter, bis die Sonne sank und es Nacht wurde. Es bekam Angst, erblickte in der Ferne aber ein Licht, das zwischen den Bäumen blinkte. „Dort sollten wohl Leute wohnen“, dachte es, „die mich über Nacht behalten“ und ging auf das Licht zu...

Quelle: Brüder Grimm. (2015). *Kinder und Hausmärchen*, gesammelt durch die Brüder Grimm. Dritter Band. Frankfurt am Main: Insel Verlag.

- Wer ist mit dem Personalpronomen „ES“ gemeint? Setze statt „ES“ den richtigen Namen ein. Achtung: Einmal ist das Wort „ES“ anders verwendet und steht nicht für eine Person! Kannst du dieses „ES“ finden?
- Wer ist mit den Personalpronomen „mir“, „ich“ und „er“ gemeint?

3.5 Die Lust am Ausdruck wecken

Gerade am Übergang von der Volksschule zur Sekundarstufe ist es wichtig, den experimentellen, lustbetonten Ansatz im Umgang mit Sprache nicht außer Acht zu lassen.

Die Lust am Schreiben lässt sich auch schon in der Primarstufe wecken, wenn die Lehrperson die Wichtigkeit der Verwendung verschiedener, aufregender, unterschiedlicher Wörter in einer Geschichte betont und immer wieder auch im Unterricht thematisiert. Die Schüler/innen sollen ermutigt werden, neue Wörter und Wortwendungen zu suchen und diese zu sammeln. Die so entstandenen Schreibprodukte sollen mit dem Fokus auf Ausdruck überarbeitet werden, um das Schreiben als einen kreativen, anspruchsvollen, aber auch lustbetonten Prozess zu erleben.

In den Bildungsstandards für Deutsch, Lesen, Schreiben der 4. Schulstufe der Volksschule bezogen auf den Kompetenzbereich „Verfassen von Texten“ heißt es:

„Die Schülerinnen und Schüler können bei der Wortwahl und der Formulierung von Sätzen bewusst sprachliche Gestaltungsmittel verwenden.“⁵

5 – https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf

3.6 Impulse für Übungen zum Thema „Ausdruck“

■ Synonymwörterbuch

Die Schüler/innen kreieren ihr eigenes Synonymwörterbuch, um ihre Geschichten aufregender zu gestalten.

Beispiel:

Nicht nur groß, sondern: riesig, mächtig, gigantisch, ...

Nicht nur klein, sondern: winzig, mikroskopisch, mickrig, ...

Nicht nur traurig, sondern: verzweifelt, niedergeschlagen, deprimiert, ...

■ Sammlung von Synonymen in der Klasse

In der Klasse hängen Plakate, die Schüler/innen erstellt haben, mit Sammlungen von Synonymen (z. B. Wörter, die Freude ausdrücken, Synonyme für das Wort gehen, ...).

■ Die Wörter der Woche

Gemeinsam wird zu einem Thema („Gruselgeschichten“, „Tierbeschreibungen“, ...) das Nomen, Verb, Adjektiv oder die Redewendung der Woche gesucht. Die Schüler/innen suchen interessante Wörter (in der Praxis hat es sich bewährt, die Zahl zu begrenzen), die sie erklären können. Gemeinsam werden die Wörter zuerst in der Gruppe besprochen und anschließend wird eine Vorauswahl getroffen. Dann werden die Wörter der Woche mit entsprechender Erklärung oder Synonymen im Klassenraum aufgehängt.

■ Sammeln von interessanten Wörtern

Zu einem Thema werden interessante Wörter in der Klasse gesammelt (Gruselwörter, Tierwörter, Ferienwörter, ...). Dazu können digitale Medien genutzt werden.

■ Meine zehn besten Adjektive

Die Schüler/innen sammeln die (ihrer Meinung nach) zehn besten Adjektive bezogen auf einen bestimmten Themenkreis und versuchen, diese dann in einer Geschichte einzubauen.

■ Vergleichen

Die Schüler/innen verfassen Sätze. Diese Sätze, mit und ohne verwendete Adjektive, werden verglichen und bewertet.

Beispiel:

Der Mann ging durch den Wald.

Der alte, erfahrene Mann ging durch den dunklen, kalten Wald.

🗨️ Welcher Satz gefällt dir besser und warum? Wo entsteht ein besseres Bild in unserem Kopf?

■ Auflisten und Ordnen von Themenwortschatz

Die Lehrkraft nennt den Schüler/innen ein Wort, wie beispielsweise das Wort „Angst“. Die Schüler/innen sammeln in der Gruppe alle Wörter, die ihnen zum Wort „Angst“ einfallen und schreiben diese auf ein Blatt Papier. Eine Mindestanzahl an Wörtern sollte angegeben werden (etwa sechs).

Beispiel:

zittern, Monster, Geist, kalte Hände, schwitzen, große Augen, offener Mund, verstecken, ausweichen, wegschauen, Ohnmacht, Panik, Angstschweiß, stottern, blass, weglaufen, rennen, Dunkelheit, Einsamkeit, allein sein, Schularbeit

Danach versuchen die Schüler/innen die Wörter in Kategorien zu ordnen.

Beispiel:

Angst

- Beschreibende Wörter: kalte Hände, große Augen, offener Mund, blasse Haut
- Verben: zittern, schwitzen, verstecken, ausweichen, wegschauen, stottern, weglaufen, rennen
- Nomen: Monster, Geist, Dunkelheit, Einsamkeit, Schularbeit, Panik, Ohnmacht

 *Diese Arbeit kann dann Ausgangspunkt für Lernplakate oder Wortwände sein.*

■ Arbeit mit Homophonen

In der deutschen Sprache gibt es zahlreiche Wörter, die verschiedene Bedeutungen haben können. Gerade bei Kindern mit anderen Erstsprachen oder Kindern mit niedrigem sozioökonomischem Status kann dies zu Missverständnissen führen bzw. das Textverständnis beim Lesen negativ beeinflussen.

Als Übung zur Wortschatzerweiterung dient hier das Teekesselchenspiel (ÖSZ, 2012, S. 42):

Ein Teil der Gruppe denkt sich einen mehrdeutigen Begriff aus (Krebs, Mutter, Pflaster, Rasen, Kiefer, Elf ...) und bezeichnet ihn in der Folge als „Teekesselchen“. Der Begriff, der sich dahinter versteckt, wird anschließend von zwei Kindern umschrieben (jedes Kind umschreibt eine andere Bedeutung) und muss von der Gruppe erraten werden.

Beispiel („Schloss“):

Kind 1: „Mein Teekesselchen sperre ich mit einem Schlüssel.“

Kind 2: „Mein Teekesselchen steht in einem Park.“

Eine Liste mit Wörtern mit Doppelbedeutungen findet sich unter www.mittelschulvorbereitungen.ch.



3.7 Toolbox

GRUNDLAGENLITERATUR

Lernbereich	Verfügbarkeit
Sprechen	Becker, T. (2010). „Mündliche Kommunikation“. In: Lange, G. & Weinhold, S. (Hrsg.). <i>Grundlagen der Deutschdidaktik</i> . Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 55-72.
	Bartnitzky, H. (2011). <i>Sprachunterricht heute</i> . Berlin: Cornelson. S. 36-71.
	Willibald, E. (2005). „Projekte und projektorientierte Unterrichtsbeispiele unter Verwendung der sokratischen Gesprächs-Methode“. In: ÖZBF (Hrsg.). <i>Die Forscher/innen von morgen. Bericht des 4. Internationalen Begabtenkongresses in Salzburg</i> . ÖZBF. S. 28-33.

MATERIALIEN/DIDAKTISCHE HILFEN

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
Sprechen	Audioaufnahmen	Applikation <i>VoiceThread</i>
	Video Editor (App)	Applikation <i>Viva Video</i>
	Spiele zur Sprachförderung	Monschein, M. (2008). <i>Spiele zur Sprachförderung, Band 1 und 2</i> . München: Don Bosco.



Lesen

Für viele Schüler/innen ist es nicht immer leicht, sich zum Lesen eines unbekannten Textes zu motivieren. Schon bei der ersten Begegnung mit dem Text zeigt sich, wie weit die Bereitschaft der Schüler/innen geht, sich auf den Text einzulassen. Eine gemeinsame Textauswahl und die Sammlung des Vorwissens zum Thema sind in diesem Zusammenhang hilfreich. Auch die zu verwendenden Lesestrategien sollten noch einmal mit den Schüler/innen besprochen werden. Oftmals ist es erforderlich, zusätzliche Strategien zu erwerben bzw. sich neues Hintergrundwissen anzueignen, um den Text überhaupt verstehen zu können.

Grundsätzlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Schüler/innen über die gleichen Vorerfahrungen im Umgang mit Ganztexten verfügen, daher ist es sinnvoll, diese gemeinsam zu reflektieren. Nicht alle Kinder haben am Beginn der Sekundarstufe bereits ein ganzes Buch gelesen. Gerade im Lernbereich „Lesen“ bietet sich der Einsatz offener Lernformen an, um den selbsttätigen und forschenden Kompetenzerwerb der Schüler/innen zu unterstützen.

Ein Auszug aus der Präambel des Grundsatzerlasses zur Leseerziehung macht die Bedeutung des Bereiches „Lesen“ für Primar- und Sekundarstufe deutlich:

„Unterrichtsprinzipien tragen zur Verwirklichung jener Bildungs- und Erziehungsaufgaben bei, die nicht einem Unterrichtsgegenstand oder wenigen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden, sondern die fächerübergreifend im Miteinander vieler oder aller Unterrichtsgegenstände wirksam werden. Die Umsetzung der Unterrichtsprinzipien erfordert eine Koordination der einzelnen Unterrichtsgegenstände unter Nutzung vieler Querverbindungen.“

Bildungs- und Erziehungsauftrag der österreichischen Schule ist es, der Leseerziehung in allen Unterrichtsgegenständen in allen Schularten und auf allen Schulstufen in Verbindung mit den anderen Unterrichtsprinzipien besondere Bedeutung zu geben. Lesen meint in diesem Zusammenhang das verstehende Verarbeiten von Texten, in denen Schrift allein oder in Verbindung mit multimodalen Elementen (Bild, Logo, Töne, Film etc.) auftritt. Lesen fördert den Erwerb und die Verwendung von Sprache in ihrer Funktion als Medium des Denkens, des Informationsaustausches und der Gestaltung von Beziehungen.

Leseerziehung als die Vermittlung von Textrezeption und Textproduktion ist ein integrierender Bestandteil der Grundschule und ein wesentlicher Bestandteil einer umfassenden Sprachförderung. Sie ist eine zentrale Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsgegenstandes Deutsch; sie ist darüber hinaus in allen Schularten, auf allen Schulstufen und Unterrichtsgegenständen sowie in den Lehrplänen als Unterrichtsprinzip festgelegt.“⁶

Folgende Lesekompetenzen sind im Grundsatzerlass angeführt:

- Basal: genaues und flüssiges Lesen sowie Herstellen einfacher Verknüpfungen
- Kognitiv: sinnerfassendes und sinngestaltendes Lesen mit Wissenserwerb
- Motivational: Involvierung in den Lesestoff und selbstständige Textbeschaffung
- Reflexiv: kritische Auseinandersetzung mit Gelesenem (Bewertung, Kommentar, ...)
- Kommunikativ: Austausch über Gelesenes mit anderen (ebda, S. 2)

6 – BMB (2016): *Grundsatzerlass. Leseerziehung*. In: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/leseerziehung_ge.pdf?61ed1

Wichtig ist dabei, das Lesen als „[...] Kulturwerkzeug und Voraussetzung für Wissenserwerb und Lernerfolg in allen Fächern [...]“ (ebda, S. 5) zu verstehen und als solches zu vermitteln. Dabei müssen die Leseatmosphäre, das Alter sowie das Geschlecht der Lesenden und deren Interessen berücksichtigt und Lesestrategien eingeübt werden.

Neben einem kreativ-produktiven Umgang mit Gelesenem ist für die folgenden zwei Unterrichtsvorschläge die Befähigung zu einer kritischen und selektiven Rezeption von Texten von großer Bedeutung:

„Bücher (wie auch andere Medien) motivieren zur Auseinandersetzung mit gesellschafts- und kulturpolitischen Fragestellungen und tragen zur Weiterentwicklung der Informations- und Bildungsgesellschaft bei. (siehe: Zeitung in der Schule, Anm.) [...] Im Umgang mit digitalen Medien ist das Wissen um die Förderung von Kritikfähigkeit im Umgang mit dem World Wide Web und die Folgen der Vernetzung durch Informations- und Kommunikationstechnologien unverzichtbar. Kinder und Jugendliche müssen dazu angeleitet werden, in einer von Medien stark beeinflussten Welt sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln. (siehe: Emojis lesen, Anm.)“⁷

4.1 Impulse für Lesen im Unterricht

■ Zeitungen im Unterricht

ZIS – Zeitung in der Schule

2011 zeigte die Studie „Zeitschriftenlektüre und Diversität“ des Instituts für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen (Maas et al., 2011), dass Schüler/innen das Lesen von Zeitschriften cooler empfinden als das von Büchern. Negativen Vorstellungen kann mit der Arbeit von Zeitschriften im Unterricht entgegengewirkt und die Lesemotivation gefördert werden – besonders in heterogenen Klassen, die von unterschiedlichen sozialen Milieus der Lernenden geprägt sind. (Achleitner, 2011)



Abb. 1: Kleine Kinderzeitung (www.kleinezeitung.at)

Der österreichische Verein ZIS – Verein zur Förderung der Nutzung von Zeitungen in der schulischen Ausbildung – bietet Lehrkräften unterschiedliche Angebote zur Arbeit mit und Integration von Zeitungen in den Unterricht der Primar- und Sekundarstufe. (www.zis.at)

Angebote:

- Workshops sowohl für die 3./4. als auch die 5./6. Schulstufe (in W, NÖ, BGLD, ÖO, SBG Stadt und STMK)
- interaktive Online-Spiele
- Seminare für Pädagog/innen sowie Studierende
- Basisinformationen als „Wegweiser durch die österreichische Zeitungslandschaft“: Zeitungsporträts, Zeitungslexikon, Linkliste zu diversen Themen rund um den Journalismus

7 – BMB (2016): Grundsatzentwurf. Leseerziehung. In: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/leseerziehung_ge.pdf?61ed1

- ZIS-Zeitungsprojekt – Zeitungsabo für die Klasse: Für einen Zeitraum von max. 4 Wochen können ausgewählte Tageszeitungen und Magazine (max. 3) für die Klasse bestellt werden. Unterrichtsmaterialien und eine Best-Practice-Broschüre unterstützen die methodische und inhaltliche Unterrichtsarbeit (teilweise kostenpflichtig).

Leserallye

Die Schüler/innen erhalten einen Fragenkatalog zu ausgewählten Seiten einer Zeitschrift oder einer Tageszeitung, die im Klassenraum verteilt sind, und die Aufgabe, die Fragen so schnell wie möglich zu beantworten. Die Anzahl der Fragen in Relation zur verfügbaren Zeit muss so gestaltet sein, dass es nicht möglich ist, alle Antworten zu finden, wenn alle Seiten vollständig gelesen werden.

Variation: Zusätzlich kann in Teams gearbeitet werden, wobei zur Reflexion des persönlichen Heran-
gehens an die Aufgabe (☑ Wie hast du gearbeitet? – Reihenfolge der Fragen oder der Ausschnitte) eine weitere Ebene ins Spiel kommt (☑ Wie hat sich das Team organisiert? Haben alle alles gemacht oder habt ihr euch die Fragen aufgeteilt?).

Anregungen für die Fragestellungen in der abschließenden Reflexionsrunde:

- ☑ War es möglich, alle Fragen zu beantworten?
- ☑ Wie bist du vorgegangen?
- ☑ Welche Elemente haben dir bei der Orientierung und dem Auffinden der Antworten geholfen?
- ☑ Wie hast du gelesen?
- ☑ In welchen Situationen kann das Scanning noch hilfreich für dich sein?

Die Rallye eignet sich für alle Jahrgangsstufen!

👍 **Training und Reflexion der Lesestrategie des Scannings: schnelles und gezieltes Lesen mit dem Ziel, (nur) bestimmte Informationen zu erfassen**

👍 **Training und Reflexion von Strategien zur schnellen Orientierung in Zeitschriften und Zeitungen: Überschriften, Ressorts, Bilder**



4.2 Bildzeichen: Piktogramme und Emojis

Während Diagramme, Karten, Porträts und Schaubilder als nicht-lineare Texte sowohl in der Primar- als auch in vielen Fächern der Sekundarstufe bereits fest verankert sind, erscheinen Piktogramme und Emojis als ein bislang vernachlässigter Bereich im Unterrichtsgeschehen – und das, obwohl Bildzeichen fester Bestandteil von Erstlesetexten sind.

Bildzeichen begleiten uns tagtäglich: in öffentlichen Verkehrsmitteln, Restaurants, Parkanlagen, Schwimmbädern, ...

Auch Emojis haben unseren Alltag erobert und sind omnipräsent – und dies nicht mehr nur als Teil schriftlicher Kommunikation, sondern auch als Kinofilm, als Pölster in Wohnzimmern, als Backformen in Küchen und als Pulloverdesigns in Kleiderschränken. Ebenso sind sie Untersuchungsgegenstand zahlreicher (mehr oder weniger) wissenschaftlicher Studien: Laufend werden Beliebtheitsgrade ermittelt, auf www.emojitracker.com kann der „realtime emoji use on twitter“ nachverfolgt werden und Expert/innen nehmen Stellung zu Chancen, Grenzen und Gefahren der Verwendung von Emojis in unterschiedlichen Kontexten und besonders für die Sprache.

Aus der Lebenswelt und dem Alltag der Schüler/innen kommend, sollten bzw. müssten gerade Bildzeichen und besonders Emojis folglich Teil des (Deutsch-)Unterrichts sein, denn auch sie müssen wie Worte und Sprache – richtig – gelesen, verstanden und eingesetzt werden.

Zeichen sind als Botschaft Teil eines Kommunikationsprozesses und per Definition Hinweise auf Gegenstände oder Ereignisse. Umberto Eco führt in *Zeichen: Einführung in einen Begriff und seine Geschichte* (Eco, 1977) umfassend in die Zeichentheorie ein und definiert in Bezugnahme auf wegweisende Theorien eine Vielzahl an Kategorisierungsmöglichkeiten (ebda, 1977). Die Semiotik basiert dabei grundsätzlich auf drei wesentlichen Elementen:

- Signifikant: das Zeichen selbst (Ausdruck des Zeichens)
- Signifikat: die Bedeutung (Inhalt des Zeichens)
- Referent: der Gegenstand, auf den das Zeichen verweist

Vor dem Hintergrund des unmissverständlichen Einsatzes und der korrekten Interpretation von Bildzeichen ist für die Auseinandersetzung im Unterricht eine zeichentheoretische Erkenntnis von großer Bedeutung:

„Zwischen Sender und Empfänger muß [sic!] ein beider gemeinsamer Code existieren, d. h. eine Reihe von Regeln, die dem Zeichen eine Bedeutung zuordnen.“ (Eco, S. 26)

Folglich kann beispielsweise eine sprachliche Aufforderung von einem Gegenüber nur dann verstanden werden, wenn beide dieselbe Sprache sprechen.

Gerade in Hinblick auf ein mögliches universelles, länder-, kultur- und sprachenübergreifendes Verständnis von Bildzeichen, auf welches sowohl Piktogramme als auch Emojis – beides ikonografische Zeichen, die sich durch Ähnlichkeit zwischen Zeichen und Referent auszeichnen (Eco, S. 60f) – grundsätzlich ausgelegt sind, ist die Reflexion von zugrundeliegenden Codes und daraus resultierenden Missverständnis-



Fotolia.com/secoret

Fotolia.com/Carsten Reisinger



■ Piktogramme

„Viele Piktogramme und Signalwörter können fast nur in der außerschulischen Wirklichkeit gefunden und auch nur dort kann der Sinn der Zeichen und Signalwörter erkannt, erfahren und begriffen werden. [...] Dementsprechend muss auch das methodische Vorgehen beim Erlernen der Zeichen und Signalwörter gestaltet sein.“ (Günthner, S. 68)

- **Piktogramme im Alltag:** Die Schüler/innen fotografieren einen Tag lang alle Piktogramme, die ihnen im Alltag begegnen. Dieser Ansatz scheint auch über die Sommerferien interessant, um ausgehend von Urlaubsreisen Länder- und Kulturvergleiche machen zu können.
- **Klassen- und Schulregeln:** Wichtige Regeln werden im Klassenraum nicht schriftlich, sondern in Form von Piktogrammen visualisiert. Besonders die produktive Entwicklung steht dabei im Vordergrund und sensibilisiert für die spezifische Form- und Farbgebung, die Piktogramme charakterisiert.

Call me Ishmael.

Some years ago—never mind how long precisely—
interest me on shore, I thought I would sail about

It is a way I have of driving off the spleen and regulating the temper.

Whenever I find myself growing grim about the mouth;
whenever I find myself involuntarily pausing before
coarsest of vulgarities;—and especially whenever my hypos get such an
excessive paroxysm as to prevent me from deliberately stepping into the street,
to get through another day's dish and drizzle,—then it is that the hulk of me

A large yellow smiley face is positioned on the left side of the slide. To its right is a grid of 24 smaller yellow smiley faces, each with a different expression. The expressions include: neutral, sad, crying, laughing, surprised, angry, and various other states of happiness and emotion. The grid is arranged in 4 rows and 6 columns.

Im Unterricht der Primar- als auch der Sekundarstufe bieten sich in der Arbeit mit Emojis folgende thematische Zugänge an, wobei es möglich ist, auch digitale Kompetenzen der digi.komp P 4 und 8 anzusprechen:

- Entstehung und Geschichte bzw. fortlaufende Erweiterungen
- Technik: Unterschiede in unterschiedlichen Medien, Zeichencharakter
- Theoretischer bzw. wissenschaftlicher Diskurs: Die Rezeption von beispielsweise Zeitungsartikeln eignet sich für das Training von Lesekompetenz, in höheren Klassen auch für das Zusammenfassen.
- Reflexion der persönlichen Verwendung und Erfahrungen: Medientagebuch, Umfrage, Verwendung von Emojis in unterschiedlichen Kontexten (Freunde, Beruf, ...)
- Texte mit Emojis (Bildzeichen) lesen und verstehen sowie unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten reflektieren
- Schreiben mit Emojis: In Anlehnung an den Roman *Emoji Dick* können Texte übersetzt, im Rahmen von kreativem Schreiben aber auch neue „erfunden“ werden.

Zusammenfassend ist in der Thematisierung von Emojis wichtig, für die Bildzeichen zu sensibilisieren und deren Verwendung zu reflektieren, sodass die Schüler/innen dahingehend einen kritischen und kompetenten Umgang mit moderner und medialer Kommunikation erlernen.

4.4 Lesen von Sachtexten

Schüler/innen mit Sachtexten vertraut zu machen, ist in Hinblick auf die Übergänge zwischen Volksschule und Sekundarstufe I bedeutend. „Die Informationsentnahme von Texten steht oftmals im Mittelpunkt des Fachunterrichts“ in der Sekundarstufe (Junk-Deppenheimer & Schäfer, 2010, S. 69).

Laut Ehlers (2017) ist die kognitive Komponente, die neben der sprachlichen und lesespezifischen Komponente zum Lesen gehört, schulleistungsrelevant und wird in den Sachfächern zur Wissensaneignung gebraucht. Sachtexte dienen „dem Aufbau von eigenem Wissen und der persönlichen Weiterentwicklung und nicht nur dem Einprägen und Reproduzieren von Inhalten“ (Literacy.at, 2018). Deppenheimer & Schäfer (2010) bemängeln die vorwiegende Ausrichtung des Leseunterrichts am Leseprodukt und weniger am Leseprozess. Strategien einzuüben und zu fördern, verschiedene Leseanforderungen zu stellen sowie die Lesetexte an den Interessen und dem Vorwissen der Schüler/innen auszurichten, beschreiben sie als notwendig, um den Leseprozess positiv zu beeinflussen. Kompetente Leser/innen sind sich ihrer Leseabsicht bzw. ihres Leseauftrags und ihres Leseziels bewusst.

Die aktive Arbeit mit Sachtexten beginnt mit der gezielten Auswahl, folgende Fragen sind dabei entscheidend:

- Wieso liest man Sachtexte?
- Wie findet man passende Sachtexte?

Sachtexte werden aus verschiedensten Gründen gelesen, etwa zur Vertiefung in ein bestimmtes Thema, zur Vorbereitung und gezielten Informationssuche, um sich mit einem bestimmten Thema vertraut zu machen, um Hintergrundinformation einzuholen, zur Vorbereitung eigener Textproduktion, etc. Je nachdem, welche Leseabsicht bzw. welches Leseziel verfolgt wird, wird ein Sachtext oder werden mehrere bestimmte Artikel gezielt von den jeweiligen Leser/innen ausgewählt. Kompetente Leser/innen haben dafür ein Repertoire an Lesestrategien zur Verfügung, die ihnen dabei helfen, den für sie passenden Text zu finden. Schüler/innen, die sich am Anfang des Weges zum kompetenten Umgang mit Sachtexten befinden, haben diese grundlegenden Lesestrategien jedoch oftmals noch nicht erworben. In Hinblick auf Transitionen ist es wichtig, den Schüler/innen auch Gelegenheit zu geben, sich mit orientierenden

Lesestrategien vertraut zu machen (bzgl. Überschrift, Länge des Textes, Zahl der Abschnitte, Gliederung, Grafiken, Bilder, ...).

Es ist bedeutend, das Motiv für das Lesen eines Sachtextes in die didaktischen Überlegungen miteinzubeziehen. Ehlers (2017) beschreibt die Motivation als zentralen Faktor, der den Grad der Aufmerksamkeit und den kognitiven Aufwand, den die Leser/innen zu investieren bereit sind, bestimmt.

Im Lehrplan der Volksschule (2012) der dritten und vierten Schulstufe heißt es dazu im siebenten Teil, „Deutsch, Lesen“:

- a. In der dritten Schulstufe: „Erfahren, dass man aus Texten Sinn entnehmen kann: Aus Überschriften, Buchtiteln usw. auf Informationsgehalt schließen“
- b. In der vierten Schulstufe: „Informationen auswerten und anwenden“

Vor dem Lesen sollte die Lehrkraft vor allem das Leseziel klären, also die Frage beantworten, was sich die Schüler/innen von dem Text erhoffen, erwarten und warum sie diesen Text lesen sollten.

4.5 Impulse fürs Lesen von Sachtexten

■ Vorwissen aktivieren, Erwartungshaltung aufbauen, Leseziele klären

Beispiel anhand des Textes „Ist ein Wal ein Fisch?“ von Klippert.

Ist der Wal ein Fisch?

Ein Wal lebt im Wasser und ist an diese Umgebung perfekt angepasst. Er besitzt eine große Schwanzflosse, Rückenflossen und Vorderflossen (die sogenannten „Flipper“). Seine Körperform ist der eines großen Fisches – dem Walhai – sehr ähnlich. Ist der Wal daher ein Fisch? Nein, denn trotz dieser Gemeinsamkeit gibt es wichtige Unterschiede, die beweisen, dass ein Wal ein Säugetier und kein Fisch ist.



Fotolia.com/michaelpeak

Ein Wal ist im Gegensatz zum Fisch gleichwarm. Das bedeutet, dass er eine gleich bleibende Körpertemperatur hat, die unabhängig von der Temperatur der Umgebung ist. Er besitzt Ohren, etwas Haar, eine weiche Haut und atmet Luft durch seine Nase, die „Blaslöcher“, ein. Seine Jungen bringt der Wal lebend zur Welt, ernährt sie mit Muttermilch und versorgt sie ein Jahr lang oder länger.

Ein Fisch hingegen ist wechselwarm. Das bedeutet, dass seine Körpertemperatur sich an die seiner Umgebung anpasst und sich dementsprechend verändern kann. Der Körper eines Fisches ist von Schuppen bedeckt. Er atmet den im Wasser gelösten Sauerstoff durch Kiemen ein. In der Regel legt der Fisch Eier, aus denen die Jungfische schlüpfen. Fische kümmern sich im Allgemeinen nicht um ihren Nachwuchs.

Wal und Fisch unterscheiden zudem in der Art, sich zu bewegen: Der Wal bewegt seine Schwanzflosse auf und ab. Der Fisch schlägt seine Schwanzflosse hin und her – von einer Seite zur anderen.

Es gibt ungefähr 80 verschiedene Walarten. Sie unterscheiden sich in Form, Farbe und Größe. Die Wissenschaftler bezeichnen alle Wالتiere, zu denen Wale, Delfine und Schweinswale gehören, mit dem Begriff „Cetacea“ (Walartige).

Quelle: Kreische, Weiß, Heindl, Kuhnigk (2012): „Texte mit W-Fragen knacken“. In: *Sachtexte. Visualisieren und Recherchieren*. Augsburg: Klippert. S. 4

Die Überschrift dieses Sachtextes lautet: „Ist ein Wal ein Fisch?“ Auf die Frage, warum die Schüler/innen diesen Sachtext lesen sollen, ist eine zu erwartende mögliche erste Antwort: „Um zu wissen, ob der Wal ein Fisch ist?“ Bedenkt man, dass das Vorwissen der Schüler/innen, sehr unterschiedlich sein kann, ergibt sich daraus die nächste Frage: „Warum sollen Schüler/innen, die bereits wissen, dass der Wal ein Säugetier ist, diesen Text lesen?“ Eine Antwort könnte sein: „Um zu begründen, warum der Wal kein Fisch ist.“ Wäre das eine Aufgabenstellung, würde aber den Schüler/innen, die noch nicht wissen, dass der Wal kein Fisch ist, die Antwort auf die erste Frage schon vor dem Lesen vorweggenommen werden.

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass es oftmals gar nicht so einfach ist, die Frage zu klären, warum Schüler/innen einen bestimmten Sachtext lesen sollen.

Möglichkeiten der Umsetzung im Unterricht:

- Vor dem Lesen des Textes die Überschrift „Ist ein Wal ein Fisch?“ als Frage an die Tafel schreiben.
- Die Frage wird an die Schüler/innen gestellt. Jene Schüler/innen, die glauben, dass der Wal ein Fisch ist, schreiben die Antwort „JA“ und die Schüler/innen, die dies nicht glauben, schreiben die Antwort „Nein“ etwa auf ein Blatt Papier.
- Der Text wird nun gelesen. Die Schüler/innen überprüfen mithilfe des Textes ihre Antworten und müssen die Richtigkeit mit Fakten untermauern oder angeben, weshalb ihre Antwort nicht richtig war.

■ Orientierendes Lesen fördern

Die folgende Tabelle soll es den Schüler/innen ermöglichen, sich mit dem Inhalt/Aufbau von Texten auseinanderzusetzen:

INHALT/AUFBAU	✓	✗
Über dieses Thema weiß ich schon viel/habe ich schon etwas gelernt.		
Ich finde das Thema interessant.		
Der Text hat Absätze und Bilder.		
Lese ich die Überschrift, weiß ich, worum es in diesem Text geht.		
Wenn ich die ersten fünf Sätze lese, kann ich den Text gut verstehen.		
Es gibt in diesem Text fettgedruckte Wörter/Worterklärungen.		

In Partner/innenarbeit könnten sich die Schüler/innen vor dem Lesen über ihre ausgefüllten Tabellen unterhalten.

■ Fragen an den Text stellen

In der Klasse werden Fragen zum Text gesammelt und auf Papierstreifen geschrieben. Alle Fragestreifen werden aufgehängt. Im nächsten Schritt werden die Fragen in offene und geschlossen Fragen kategorisiert. Sollte es zu einem starken Ungleichgewicht kommen, sollen die geschlossenen Fragen nach Möglichkeit in offene umformuliert werden. Nach dem Lesen des Textes wird überprüft, welche Fragen durch den Text beantwortet wurden. Hier besteht die Möglichkeit zur Erweiterung: Die Fragen, die nicht beantwortet wurden, werden von den Schüler/innen recherchiert.

4.6 Toolbox

GRUNDLAGENLITERATUR

Lernbereich	Verfügbarkeit
Emojis	Hafka. <i>Emojis: Sag es mit Zeichen!</i> – www.literacy.at/index.php?id=459
Lesen	<i>Grundsatzterlasse Leseerziehung</i> – bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/leseerziehung_ge.pdf?61edl1 „Literaturdidaktik“ (2010). In: Lange, G. & Weinhold, S. (Hrsg.). <i>Grundlagen der Deutschdidaktik</i>. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 202-368. Bartnitzky, H. (2011). <i>Sprachunterricht heute</i>. Berlin: Cornelsen. S. 135-204.
Lesen in allen Fächern	Grundlagentext von Josef Leisen – www.josefleisen.de/downloads/lesen/91%20Lesen%20in%20allen%20F%C3%A4chern%20189-197.pdf

DIAGNOSEINSTRUMENTE

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
Lesen	ILeA – Individuelle Lernstandsanalysen (BB): Bildungsserver Berlin-Brandenburg	bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb/ilea/
	Salzburger Lesescreening (SLS)	www.literacy.at/index.php?id=131

MATERIALIEN/DIDAKTISCHE HILFEN

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
ELIS (Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen)	Programm zur Steigerung der Leseleistungen durch nachhaltiges und effizientes Training	www.projektelis.eu
Emojis	Latein: Demonstrativpronomina mit Emojis	tollerunterricht.com/2017/01/21/demonstrativpronomina-mit-emojis/
	Emojis: Bedeutung – Wirkung – Kommunikation. Mobiles Lernen im Unterricht	www.my-pad.ch/emojis-bedeutung-wirkung-kommunikation/
	Markus Hader: Sprichwörter mit Emojis darstellen. Ö1 macht Schule.	www.oe1macht.schule/activity/sprichwoerter-mit-emojis-darstellen/

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
Emojis	SWR2 Matinee (Radiobeitrag) zu Emojis: Wie verändern sie Schreiben und Lesen? (2017, 5:59 min)	www.swr.de/swr2/programm/sendungen/matinee/emojis-wie-veraendern-sie-schreiben-und-lesen/-/id=660804/did=20250794/nid=660804/12s2ebx/index.html
	Klaus Lüber: Emojis. Wie Bildzeichen die Kommunikation verändern	www.goethe.de/de/kul/med/20693483.html
	Spielerisches Verstehen von Emojis mit Online-Rätseln, z. B. zu (1) Märchen oder (2) Disney-Filmen	www.funandnews.de/p/szwugd/erkenntst-du-diese-maerchen-anhand-von-emojis/2 www.kino.de/film/zoomania-ganz-schoen-ausgefuchst-2016/news/disney-filme-quiz-eomji-raetsel-fuer-experten/
	Buchtipps	Benenson, F. (2016). <i>How to speak Emoji: Der Sprachführer</i> . Moses.
FILIUS/FILIA	Trainingstexte für flüssiges und sinnerfassendes Lesen	www.projektelis.eu
Lesen	BIFIE: Themenheft LESEN	www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/Themenheft_Lesen_Web.pdf
	Lesestars – Kopiervorlagen	www.literacy.at/fileadmin/literacy/redaktion/unterrichtsmaterialien/lesestars.pdf
	ZIS – Zeitung in der Schule. Verein zur Förderung der Nutzung von Zeitungen in der schulischen Ausbildung.	www.zis.at
Lesen – das Training	Deutsch Lesematerialien/-training bis zur 5. Schulstufe	www.bildung.suedtirol.it/files/8514/1630/2561/Fit_durch__Lesen._Das_Training_INFO_11_2014.pdf
Leseerziehung	BMBWF: Publikationen zur Leseerziehung	pubshop.bmbf.gv.at/ergebnis.aspx?cid=21
Lesen in allen Fächern, Lesestrategien	Initiative zur Lesekompetenzförderung: Didaktik und Methodik	bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/Lesestrategien/HR_LeseNavigator.pdf
Lesen in allen Fächern	Theorie und Anwendungsbeispiele	www.literacy.at/fileadmin/literacy/redaktion/pdf/lesen_in_allen_faechern_gesamt.pdf
Lesen in allen Fächern	Lesekompetenzentwicklung als Aufgabe aller Fächer – diverse Materialien	nzl.lernnetz.de/index.php/lesen-in-allen-faechern.html
	Theoretische Grundlagen und Materialien	www.lesenundverstehen.at
Lesen im Unterricht	Linkliste	www.lesen.vobs.at/fileadmin/dateien/.../Lesen_in_allen_Faechern_Links_01.docx

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
Lesekompetenz	Methodenkoffer Lesekompetenz	www.iqesonline.net/index.cfm?id=d801f160-1517-6203-60a2-80313e016897
Lesestrategien	Lesestrategiekarten	www.iqesonline.net/index.cfm?id=D80229BF-1517-6203-6064-323C1A59FA60 (für registrierte BenutzerInnen)
	Lesestrategien. Praxis Deutsch Nr. 187	www.friedrich-verlag.de/shop/lesestrategien (zum Kauf)
Piktogramme	Thomas Schatz: (1) Geschichte sowie (2) Arbeitsauftrag für den Kunstunterricht	kunstunterricht.ch/cms/geschichte/176-kleine-geschichte-der-piktogramme kunstunterricht.ch/cms/auftraege/175-ein-piktogramm-ad-absurdum
	Kunstunterricht: Felix Stickel: Trickfilm ausgehend von Piktogrammen	kunstunterricht.ch/cms/auftraege/70-trickfilm-ausgehend-von-piktogrammen
	Werner Günther: Bildzeichen lesen (Logografische Leseleistung) – Theorie und Übungen	www.verlag-modernes-lernen.de/shop/pdf/3633/leseprobe1/3633.pdf
	Piktogramme (als Ready-Mades) im CT-Unterricht – Aufgaben	www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/berufliche-bildung/hr_ls/tg_gmt/tg_gmt_handreichungen/GMT/GMT_LPE01_Projekt_Piktogramme_BH.pdf
	Otto Mayr: Piktogramme – sich weltweit zurechtfinden. Arbeitsblatt	www.meinunterricht.de/arbeitsblaetter/deutsch/lesen-und-medien/piktogramme-erkennen-ubungen-losungen/
	Mario Somazzi und Karolin Weber: Piktogramme: Einführung.	www.4bis8.ch/_file/264/2013-3-4bis8-s40-piktos-einfuehrung.pdf
RATTE (Regensburger Analysetool für Texte)	Tool zur Auswahl von geeigneten Texten im unterrichtlichen Handeln mit Ampelsystem	www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/ratte/index.html
Sprachsensibler Unterricht	Materialien zum sprachsensiblen Unterricht des ÖSZ: Didaktik und Methodik	www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/didaktik_02.php?show=1021

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
Zeitung im Unterricht	Anregungen für die Unterrichtsarbeit der Freien Presse Sachsen, dazu gehören auch Arbeitsbögen	www.freiepresse.de/FILES/SERVICE/FP_Material_2015_2016_01_Lehrer.pdf www.freiepresse.de/FILES/SERVICE/02_FP_ZimU_2013_Arbeitsbogen.pdf
	Familienzeitung als Kopiervorlage inkl. Begleitheft	bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-in-der-schule/lesen-eltern/familienzeitung/
	IQUES – Methodenkoffer: Kooperatives Lernen zur Förderung der Schreib-, Lese- und Medienkompetenz	www.iqesonline.net/index.cfm?id=25A4D188-5056-9456-D61D-C5416FACE3F2
	Lesejournal zum selbstständigen Umgang mit Zeitschriften	bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/leseprozesse/lesejournal-zeitschrift/
	Linksammlung	www.schule.at/portale/volksschule/wochenthenen/detail/zeitunglesen-im-unterricht-1.html
	Unterrichtseinheit für die Schulstufen 6 und 7 des VBZV	www.medienfuehrerschein.bayern.de/Zeit-fuer-die-Zeitung-Wissen-vertiefen-Lesen-trainieren.o368.html
	Zeitungsbegleitheft mit Kopiervorlagen des Bildungsservers Berlin Brandenburg	bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/leseprozesse/zeitungsbegleitheft/
	Zeitungshefter mit diversen Aufgaben	bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/leseprozesse/zeitungshefter/



Hören

5.1 Hören und Zuhören – wichtiger rezeptiver Teilbereich der Sprache

Die Fähigkeit des Hörens ist für viele Kinder selbstverständlich. Neben dem bloßen Wahrnehmen von Geräuschen oder der gezielten Identifikation von Lauten und Wörtern kann das Ohr aber noch viel mehr.

Schon in der Kommunikationslehre (Schulz von Thun, 1981; Watzlawick, 1986) wird darauf eingegangen, dass Hören mehr ist als bloßes Wahrnehmen. Ein Gespräch ist nur denkbar, wenn verstehend zugehört werden kann. Aufgrund veränderter Lebensumstände fällt vielen Kindern das Zuhören aber zunehmend schwerer. Zuhören ist aber auch eine Anforderung bei Lehrer/innenvorträgen, in Vorlesesituationen oder bei Präsentationen von Mitschüler/innen. Aus diesem Grund sollte das Zuhören als eigene Anforderung betrachtet werden (Bartnitzky, 2011, S. 48). Auch in den Bildungsstandards für die 4. Schulstufe ist das Hören daher im Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“ verankert.



Fotolia.com/Ingo Bartussek

Aufmerksames Zuhören kann in vielfältigen Situationen geübt werden, z. B. erzählt ein Kind seinem Partner/seiner Partnerin ein Erlebnis (etwas selbst Erlebtes, eine erfundene Geschichte oder etwas aus dem Fernsehen). Der Partner/Die Partnerin erzählt das Gehörte dann im Erzählkreis. Das erste Kind passt auf, ob alles richtig erzählt wird und korrigiert gegebenenfalls (Bartnitzky, 2011, S. 62).

5.2 Impulse fürs Hören und Zuhören

■ Alltagsgeräusche erkennen

Das nachfolgende Unterrichtsbeispiel fokussiert vor allem auf die Teilkompetenzen

- 1. Verständlich erzählen und anderen verstehend zuhören: Die Schüler/innen können anderen aufmerksam zuhören.⁸
- 4. In Gesprächen Techniken und Regeln anwenden: Die Schüler/innen können Gesprächsbeiträge aufnehmen und sie weiterführen sowie sich an Gesprächsregeln halten.
- 6. Deutlich und ausdrucksvoll sprechen: Die Schüler/innen können verständlich, ausdrucksvoll und an der Standardsprache ausgerichtet sprechen, Gestik, Mimik und Stimmführung zur Unterstützung sprachlicher Aussagen einsetzen.

8 – Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe. www.bifie.at



In der folgenden Lerneinheit erforschen die Schüler/innen spielerisch die besonderen Fähigkeiten des menschlichen Gehörs. Außerdem trainieren sie konzentriertes Hinhören und verschiedene Zuhörfähigkeiten.

Die Lernenden erfahren über einen sinnlich-emotionalen Ansatz, wie bedeutsam das Hören für uns im alltäglichen Leben ist und wie man es aktivieren und trainieren kann.

Einstieg mit einer Hörübung

Die Kinder schließen ihre Augen. Schummeln zählt nicht, da es nicht um richtig oder falsch geht, sondern darum, zu erleben, was man alles mit gespitzten Ohren wahrnehmen kann, auch wenn man nichts sieht.

Die Lehrperson demonstriert, dass man das Schreiben auch hören kann: Die Schüler/innen raten mit geschlossenen Augen anhand des Geräusches, welche Figuren an die Tafel geschrieben oder mit einem harten Gegenstand (der ist am besten zu hören) auf Pappe oder Holz skizziert wurden. Auch alltägliche Geräusche werden in diese Wahrnehmungsübung eingebunden: die Tafel wischen, den Wasserhahn aufdrehen, schnell oder langsam hin- und hergehen und vieles mehr. Die Kinder sollen anschließend alles notieren, was sie sich gemerkt haben und was ihnen besonders aufgefallen ist. Die Ergebnisse werden gesammelt und verglichen.

Mittels der ergänzenden interaktiven Online-Übungen erweitern die Schüler/innen gleichzeitig ihre Digi-Komp-Kompetenzen.

Die komplette Lerneinheit steht zum Download unter www.auditorix.de/schule/materialien/lerneinheiten/lerneinheit-was-das-ohr-kann zur Verfügung.

■ Genaues Zuhören trainieren

Die Lehrperson erzählt den Kindern eine Geschichte von einem Klassenausflug. Dabei gehen die Kinder durch den Raum. Immer, wenn sich der Untergrund ändert, passen die Kinder ihre Bewegungen an.

„Wir machen eine Klassenfahrt ans Meer. Nach dem Frühstück packen alle Kinder ihre Badesachen. Mit nackten Füßen gehen wir los und nehmen den mit spitzen Steinen gepflasterten Weg hinter der Jugendherberge, der uns bis an das kleine Wäldchen führt. Dort erwartet uns ein moosig-weicher Untergrund, der den Füßen guttut. Eine kleine Holzbrücke führt uns über einen Bach, die Bretter der Brücke sind so weit auseinander, dass wir große Schritte machen müssen. Hinter der Brücke kommt ein Kiesweg. Dann laufen wir über einen Sportplatz. Der Boden ist aus Gummi. Federnd leicht können wir über den Platz hüpfen. Oh nein, da haben einige Leute einfach ihre kaputten Bierflaschen liegen lassen. Vorsichtig müssen wir weitergehen, um nicht in die Scherben zu treten. Jetzt nur noch ein kleines Stück über das freie Feld, dann haben wir es gleich geschafft. Hier ist der Boden vom gestrigen Regen noch ganz aufgeweicht. Tief sacken wir mit unseren Füßen ein im Matsch und können unsere Füße nur schwer aus dem klebrigen Morast ziehen. Wie aus dem Nichts kommt plötzlich ein starker Wind auf. Tapfer kämpfen wir gegen die starken Windböen an. Jetzt kann man das Meer schon riechen! Endlich spüren wir den weichen Sand unter den Füßen. Wir reiben uns mit dem Sand den Morast von den Füßen und laufen ans Wasser. Voller Freude springen und plantschen wir im Wasser herum und freuen uns, das Ziel endlich erreicht zu haben. Wir legen uns in den Sand, schließen die Augen, lassen uns von der Sonne wärmen, einige kleine Sonnenstrahlen kitzeln uns an der Nase. Wir holen tief Luft, atmen die frische Meeresbrise und genießen den Ausflug.“⁹

9 – http://www.auditorix.de/fileadmin/erwachsene/media/00_maerchen_EW_didaktik.pdf

■ Deutlich und ausdrucksvoll Sprechen

„Ah“, „Äh“, „Aha“ und „Aaaah“ – mit einem Buchstaben, nämlich dem A, können viele Stimmungen und Situationen ausgedrückt werden.

- Versucht einmal, folgende Situationen nur mit einem „Ah“, „Äh“ oder „Aha“ auszudrücken:

Der Zahnarzt bohrt an meinem Backenzahn herum.
Mein Vater ist am Telefon und hört seinem Chef zu.
Meine kleine Schwester sitzt auf dem Klo und drückt.
Ich sitze im Unterricht und kapiere gerade gar nichts.
Plötzlich verstehe ich doch, was mein Lehrer oder meine Lehrerin erklärt!
Ich ärgere meine Schwester und sie schreit mich wütend an.
Morgens komme ich einfach nicht aus dem Bett.
Ich fürchte mich davor, die schwankende Hängebrücke zu überqueren.
Meine Mutter will, dass ich mein Zimmer aufräume, aber ich habe keine Lust dazu.

Der Lehrer oder die Lehrerin fragt mich nach der Hauptstadt von Frankreich und sie fällt mir bestimmt gleich ein!

☐ Fallen euch noch weitere „Ähs“, „Ahs“ und „Ahas“ ein?

☐ Auch ein „Oh!“ kann in vielen verschiedenen Stimmungen ausgedrückt werden, zum Beispiel:

traurig – enttäuscht – überrascht – staunend – genervt – ängstlich – wütend

Weiterführend kann auch ein Hörspiel erstellt werden (Anregungen dazu unter www.auditorix.de).

5.3 Toolbox

MATERIALIEN/DIDAKTISCHE HILFEN

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
Hören	Auditorix	www.auditorix.at
	Vorleser – Literatur hören. Märchen und Geschichten für Jugendliche und Kinder als kostenlose und legale Hörbücher und Hörspiele	www.vorleser.net
	Projektelis – Filius: Trainingsheft, Kopiervorlagen, Lehrer/innenhandbuch und Audiodateien zu den Texten	www.projektelis.eu



Rechtschreiben und Grammatik

Der Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulformen stellt für viele Schüler/innen eine große Herausforderung dar. Mehr und mehr wird Sprache in all ihren Teilaspekten bedeutsam und im Zusammenhang mit dem Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen steigen die Anforderungen in Umfang und Komplexität.

Dem Unterrichtsgegenstand Deutsch liegt in der Grundschule aufgrund der Aufteilung in die Teilbereiche „Sprechen“, „Lesen“, „Schreiben“, „Verfassen von Texten“, „Rechtschreiben und Sprachbetrachtung“ eine klare Struktur zugrunde. Diese Struktur wird überwiegend auch in den gängigen Lehrwerken übernommen und ermöglicht es den Schüler/innen so, einzelne sprachliche Phänomene zu erfassen und isoliert zu üben. Die Verwobenheit der Teilbereiche und die ev. daraus erwachsenden Probleme werden häufig erst im 4. Schuljahr erkennbar, wenn es darum geht, längere Texte zu produzieren und Schularbeiten zu schreiben. Bislang verdeckte Sprachschwierigkeiten (Knapp, 2011, S. 200) werden erstmals zum Thema und fordern konkrete Fördermaßnahmen.

Dabei fordert der Lehrplan der Volksschule¹⁰ eigentlich „Unterrichtsformen, die Gespräche über Sprache ermöglichen und bei denen die Kinder Einsichten in Sprachstrukturen durch Entdecken, Ordnen und Vergleichen gewinnen“, und das sowohl anhand gesprochener als auch geschriebener Sprache. Fachbegriffe sollten nicht ohne entsprechende Einsicht in deren Funktion eingeführt werden, eine erste Benennung durch Vorbegriffe ist möglich, es wird daher auch darauf verwiesen, keine Bezeichnungen einzuführen, die das grammatische Phänomen unzureichend oder irreführend beschreiben.

Weiters sollen im Teilbereich „Sprachbetrachtung“ wachsende Einsichten in Form und Funktion von Sprache vermittelt werden, im Rechtschreibunterricht grundlegende Rechtschreibkenntnisse, das Erkennen und Anwenden einfacher Regeln sowie eine möglichst geläufige Nachschlagetechnik.

Im Unterricht der Sekundarstufe fällt die strikte Trennung nach Teilbereichen gänzlich weg und laut Lehrplan sind „Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht grundsätzlich in die Handlungszusammenhänge des Deutschunterrichts einzubinden“. Weiters wird darauf verwiesen, dass die Auseinandersetzung mit Sprach- und Schreibnormen nicht Selbstzweck sein und auch nicht auf vordergründiges Begriffswissen abzielen soll.

Dennoch zeigen sich hier deutliche Diskrepanzen hinsichtlich der verwendeten Terminologie in den Lehrwerken. Wie eine Analyse gängiger Lehrwerke der Grundschule zeigt (Müller, 2018) unterscheidet sich die Bezeichnung sprachlicher Phänomene nicht nur zwischen den einzelnen Lehrwerken, immer wieder wird auch innerhalb eines Lehrwerkes zwischen lateinischen Begriffen und deutschen Bezeichnungen in unterschiedlichen Abstufungen willkürlich gewechselt (Hauptwort – Namenwort, Tunwort – Zeitwort, Wiewort – Eigenschaftswort), wodurch die im Lehrplan der Volksschule¹¹ bis zum Ende der 4. Schulstufe geforderte zunehmende begriffliche Sicherung keineswegs unterstützt wird. Hier ist anzumerken, dass es zur Verwendung der Terminologie weder für die Grundschule noch für die Sekundarstufe klare Vorgaben gibt. Es obliegt also den Lehrenden, die entsprechenden Begrifflichkeiten auszuwählen

10 – Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Deutsch, Lesen, Schreiben, Stand: Juni 2003. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/VS7T_Deutsch_3994.pdf?61ec06.

11 – Lehrplan der Volksschule, Deutsch, Lesen, Schreiben. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/VS7T_Deutsch_3994.pdf?5s8x4j.

und zu vermitteln. Häufig orientieren sich Lehrpersonen dabei an den angebotenen Lehrwerken und den dort verwendeten Begrifflichkeiten. Sinnvoll in diesem Zusammenhang wäre, die Begrifflichkeiten aus den Büchern mit den Schüler/innen zu diskutieren und die aus wissenschaftlicher Sicht bedeutsamen Fachtermini einzuführen, auch wenn sie nicht im Buch vorkommen. Ev. kann diese Verwendung der Fachbegriffe auch differenzierend oder begabungsfördernd verwendet werden. Sinnvoll ist, am Beginn der Sekundarstufe das oft unterschiedliche Vorwissen der Schüler/innen zu erheben und zu aktivieren.

Basierend auf aktuellen Erkenntnissen der Sprachwissenschaft (Müller, 2017; Bartnitzky, 2011) finden sich am Ende des Kapitels Empfehlungen für die zu verwendende Terminologie in den Bereichen „Rechtschreiben“ und „Grammatik“, die nach Ansicht der Autor/innen einen guten Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ermöglichen.

Laut Lehrplan der Sekundarstufe I sollten die Schüler/innen in der Lage sein, aufgrund ihres grammatischen und orthografischen Wissens bewusst mit Sprache umzugehen, über Sprache zu reden und eigene Texte selbstständig zu überarbeiten.

Auch in diesen Bereichen zeigt die Lehrwerksanalyse (Müller, 2018), dass in der Grundschule vornehmlich an isolierten Rechtschreib- und Grammatikthemen gearbeitet wird und deren Abfolge oftmals keinen logischen Aufbau erkennen lässt. Vielfach fehlt es auch an Übungen zu Transfer und Sicherung der erarbeiteten Inhalte (Weinert, 2001, S.27).

Der im Lehrplan der Sekundarstufe dezidiert geforderten Differenzierung der Aufgabenstellungen nach Umfang und Komplexität wird in den Lehrwerken der Grundschule nur selten Rechnung getragen. Vielmehr folgt die orthografiedidaktische Tradition der Vorstellung, Geschriebenes als Visualisierung von Gesprochenem zu betrachten und fokussiert daher meist auf die Vermittlung und Einhaltung festgelegter Normen (Müller, 2017, S. 13). Rechtschreibenlernen ist aber mehr als das Einprägen und Behalten von Wortbildern und das Anwenden von Regeln und Merksätzen (Müller, 2017, S. 20). Bewusster und reflektierter Umgang mit Sprache scheint oft naturgegeben, Grammatikunterricht daher für viele obsolet, jedenfalls aber „trocken“ und „langweilig“. Die Grammatik, die sich in den Lehrbüchern findet, entspricht nur selten der (internen) Grammatik, also dem unbewusst erworbenen Wissen über Sprache, welches sich im Zuge des Spracherwerbs nach Chomsky (1973) quasi „von selbst“ entwickelt und welches gemeinhin auch als unverzichtbar eingestuft und, als Oberbegriff für Rechtschreibung und Stilistik, als wichtig für Beruf und Alltag angesehen wird (Ivo & Neuland, 1991, zit. nach Steinig & Huneke, 2015, S. 173). Die explizite Grammatik dagegen gilt häufig als überflüssige Quälerei, die nur für professionell Schreibende bedeutend zu sein scheint.

Ob und wie Grammatikarbeit sich auf die Entwicklung von Stil und Textgestaltungscompetenz auswirkt, wurde intensiv beforscht, schlussendlich bleibt festzuhalten, dass eine praxisnahe und textorientierte Arbeit mit Grammatik dafür eindeutig förderlich ist (Klotz, 1996, zit. nach Steinig & Huneke, 2015, S. 176).

6.1 Grundlegende Lernbereiche der deutschen Rechtschreibung

Bereits im 15. Jahrhundert entwickelten sich durch den vielfältigen Gebrauch von Schrift eigene Normen und Textsorten, die unabhängig von Zeit und Ort für alle Leser/innen verständlich waren. Die Rechtschreibung wurde vornehmlich als Hilfe für den Leser/die Leserin eingeführt, naturgemäß ergaben sich dadurch aber Erschwernisse für den Schreiber/die Schreiberin. Grundlegend für das deutsche Schriftsystem sind das phonografische, das silbische und das morphologische Prinzip sowie wortübergreifende Regeln. Die deutsche Sprache ist geprägt vom Zusammenwirken all dieser Prinzipien. Bei näherer Betrachtung der grundlegenden Prinzipien (Müller, 2017, S. 38-53) zeigt sich, dass es eine klare und funktionale Systematik hinter der deutschen Orthografie gibt. Umso bedeutender ist es, die Systematik hinter der Rechtschreibung darzulegen, um diese verständlich und vor allem „lern-bar“ zu machen.

Für die didaktische Umsetzung in Primar- und Sekundarstufe I lassen sich entsprechende Konsequenzen ableiten, die dazu führen sollen, dass Schüler/innen in den Kernbereichen der Rechtschreibung eine Sicherheit ausbilden, die als Grundlage für das in den Bildungsstandards geforderte entdeckende und eigenaktive Lernen genutzt werden kann.

Grundlegende Strukturen sollten bereits im Zuge des Schriftspracherwerbs angebahnt werden, um ein späteres Umlernen zu vermeiden. Der Schrifterwerb erfolgt zwar in der Schule, die Orthografie ist aber nicht dazu da, in der Schule gelehrt zu werden (Eisenberg 2017, zit. nach Müller 2017, S. 54). Mühsames Auswendiglernen sollte daher einem grundlegenden Verständnis der Strukturen weichen.

Wie weiter oben erwähnt, wurde die Rechtschreibung entwickelt, um Texte leichter lesbar zu machen. Lesen und Schreiben sollten daher immer aufeinander bezogen werden, Unterschiede und Gemeinsamkeiten bewusst betrachtet werden.

Aus der folgenden Darstellung der grundlegenden Lernbereiche der deutschen Rechtschreibung wird auch deren schriftgrammatische Funktion ersichtlich. Viele Lernbereiche haben eine deutliche Auswirkung auf die Satzgrammatik. Dies macht auch klarer, warum es häufig schwerfällt, Rechtschreib- und Grammatikfehler voneinander abzugrenzen und wie wichtig es daher ist, einen sinnvollen Umgang mit Fehlern und deren Korrektur zu vermitteln. Auch die Leistungsbeurteilungsverordnung sieht für diese Grenzbereiche der Rechtschreibung sogenannte „Toleranzfehler“ vor, um auf den Übergang zwischen den beiden Lernbereichen hinzuweisen.

Aus der Graphematik ergeben sich nachfolgend angeführte fünf grundlegende Lernbereiche, die von Wörtern ausgehen und über Wortgruppen bis zu Sätzen führen: „Wortstruktur“, „Wortbildung“, „Groß- und Kleinschreibung“, „Zusammen- und Getrennschreibung“ und „Fremdwortschreibung“.

Wortstruktur

Der deutschen Sprache liegt eine prototypische Wortstruktur zugrunde. Das heißt, dass viele Wörter einen ähnlichen Aufbau haben. Für die Entdeckungen im Lernprozess eignet sich besonders die Analyse des richtig geschriebenen Zweisilbers. Dies erscheint vor allem deshalb von Bedeutung, da ungefähr 90-95% der nativen Wörter der deutschen Sprache in ihrer Grundform einen trochäischen Zweisilber bilden oder eine zweisilbige Form zulassen. Didaktisch aufbereitet und für Schüler/innen gut verständlich liegt dazu das „Haus-Modell“ (Röber-Siekmeyer, 2005) vor. Das weiterentwickelte Modell (Bredel, 2009) wird im Lehrwerk „ABC der Tiere“ erfolgreich im Schriftspracherwerb eingesetzt. Ein Unterrichtsbeispiel für den Lernbereich „Wortstruktur“ findet sich auf S. 52.

Wortbildung

Die „Wortbildung“ stellt einen sehr bedeutenden Lernbereich dar, zumal die Einsicht in die Struktur von Wörtern sowohl beim richtigen Schreiben, als auch beim schnellen Lesen hilfreich ist. Die Wortbildung ist durch das morphologische Prinzip geregelt und beinhaltet Komposition (Zusammensetzung), Derivation (Ableitung) und Konversion (Veränderung der Wortart). Grundlegendes Wissen über die Typen der Wortbildung ermöglicht einen äußerst produktiven Umgang mit Sprache und führt zu einer ständigen Erweiterung des Wortschatzes. Auch zu diesem Lernbereich findet sich nachfolgend ein exemplarisches Beispiel (siehe S. 52).

Groß- und Kleinschreibung

Aus Fehlerstatistiken weiß man, dass etwa ein Viertel aller Fehlschreibungen aus dem Bereich der Groß- und Kleinschreibung kommen (Menzel, 1985; Karg, 2008; Steinig/Betzel/Geider/Herbold, 2009; Steinig/Betzel, 2014). Prinzipiell werden Text- und Satzanfänge, Eigennamen und Anredepronomen groß ge-

schrieben, was den Schüler/innen in der Umsetzung meist keine großen Probleme bereitet. Die satzinterne Großschreibung dagegen, als eines der charakteristischsten Merkmale der deutschen Sprache, lässt sich nicht so klar erschließen. Damit die korrekte Schreibung gelingt, müssen die Schüler/innen zuerst die Position ermitteln, die das Wort im Satz einnimmt (durch Artikel, Erweiterungsproben, ...). Hilfreich kann in diesem Zusammenhang sein, die „bedeutungsschweren“ Wörter, also die inhaltstragenden Begriffe (Müller, 2017, S. 72) zu finden. Seit der letzten Rechtschreibreform gibt es deutlich mehr Zweifelsfälle als davor, was die Identifikation der richtigen Schreibung nicht gerade vereinfacht hat. Praktische Erarbeitungs- und Übungsmöglichkeiten zu diesem Lernbereich finden sich auf S. 52.

Getrennt- und Zusammenschreibung

Für den Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung lässt sich eine relativ einfache Grundregel formulieren: „Bestandteile eines Wortes schreibt man zusammen, Bestandteile in Wortgruppen und Sätzen schreibt man getrennt“ (Müller, 2017, S. 77).

Dazu müssen Schüler/innen aber wissen, was ein Wort ist und was eine Wortgruppe.

Im Zuge der letzten Rechtschreibreform wurde versucht, diesen Bereich neu zu regeln, noch immer gibt es aber zahlreiche Fälle, in denen die korrekte Schreibung nicht klar ist, z. B. bei trennbaren Verben. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird die Getrennt- und Zusammenschreibung von vielen Schüler/innen als besonders schwierig beschrieben, auch wenn die Fehlerzahl in diesem Bereich statistisch gesehen nicht sehr hoch liegt, da vielfach intuitiv richtige Entscheidungen und damit korrekte Schreibungen gelingen.

Als Empfehlung in diesem Lernbereich gilt eine gewisse Toleranz hinsichtlich der Fehlschreibungen und eine Fokussierung auf die Kernbereiche der Getrennt- und Zusammenschreibung (z. B. aufstehen, zufrieden).

Im Zweifelsfall darf gelten: Eher zusammen als getrennt schreiben!

Auch zu diesem Lernbereich sind nachfolgend prototypische Umsetzungsmöglichkeiten angeführt (siehe S. 53).

Fremdwortschreibung

Grundsätzlich sind unter „Fremdwörtern“ jene Wörter zu verstehen, die Eigenschaften haben, die sie von den Wörtern des Kernwortschatzes unterscheiden (Eisenberg, 2012, zit. nach Müller, 2017, S. 82). Dabei ist es unerheblich, ob das Wort aus einer anderen Sprache kommt oder nicht.

Fremdwortschreibungen im Unterricht zu thematisieren ist erst sinnvoll, wenn die Regelmäßigkeit der nativen Wörter bekannt und grundlegend abgesichert ist. Fremdwörter unterscheiden sich von nativen Wörtern vor allem durch andere Betonungsverhältnisse, durch besondere Phonem-Graphem-Korrespondenzen und durch eine veränderte Silbenstruktur.

Werden Fremdwörter aus anderen Sprachen in die deutsche Sprache integriert, so wird entweder deren Schreibung an den Kernwortschatz angeglichen (z. B. Friseur – Frisör) oder die Aussprache an die Phonem-Graphem-Beziehung unseres Sprachsystems (Leseaussprache). Fremdwörter finden sich häufig, aber nicht ausschließlich in Fachwortschätzen (Mathematik, Physik, Chemie, etc.). Übungsmöglichkeiten siehe S. 53.

6.2 Impulse zu den Lernbereichen der deutschen Rechtschreibung

■ Üben der Wortstruktur

Vergleicht die Schreibung und die Aussprache der Wörter in der Tabelle! (Müller, 2017, S. 140-141)

Wörter ohne „stummes h“	Wörter mit „stummem h“
malen, hören, die Schwäne, klarer, die Schule, die Krone, sparen, die Schwere, schwören, der Name, die Wale, quälen, schöner	nehmen, wohnen, nähren, fahren, gähnen, fühlen, zählen, wählen, kühlen, mahlen, stehlen, bohren, die Ohren, die Uhren, die Mühle, der Fehler, die Strahlen

Was fällt euch auf? Findet weitere Wörter, die in die jeweilige Spalte der Tabelle passen!

■ Wortbildung: Üben der Präfixe und trennbaren Verben

Christoph Kuhn: Die Kirchenmaus

Die arme Kirchenmaus	ins leere Kirchenschiff _____ ,
trat aus der Kirche ____ .	____deckte unter einer Bank
Sie fand nichts mehr zu essen ____	zwei alte Kekse. Gott sei Dank!
und schlüpfte durch ein Loch im Tor.	So dachte sie: Der Schmaus ist mein!
Doch erst warf sie noch einen Blick	Dann trat sie schleunigst wieder ____ .

Quelle: Hans-Joachim Gelberg (Hrsg.). (2000). *Großer Ozean. Gedichte für alle*. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg.

In diesem Gedicht fehlen die Präfixe einiger Verben. Versuche, die Lücken zu ergänzen!

- Schreibe die Stammformen der Verben dann untereinander auf.
 - Bilde zu jedem Verb drei weitere Verben mit Präfixen.
 - Überprüfe, ob die Verben trennbar oder untrennbar sind. Bilde dazu Sätze wie: „Wir treten zum Spiel an.“ – „Er betritt das Zimmer.“
 - Kontrolliere die Lösung dann mit einer Mitschülerin/einem Mitschüler.
- (Adaptiert von Müller, 2017, S. 165)

■ Groß- und Kleinschreibung trainieren

Sätze erweitern, Treppensätze bauen anhand dieses Beispiels „Der Löwe ...“.

1	Der Löwe	→ Artikel und Nomen
2	der große Löwe	→ Artikel, Adjektiv und Nomen
3	der große, gefährliche Löwe	→ Artikel, 2 Adjektive und Nomen
4	erschrickt	→ Verb
5	vor der kleinen Möwe	→ Objekt

- Baut selbst Treppensätze mit folgenden Wörtern:

Sand – Hand, Baum – kaum, Wanzen – tanzen, Regen – Wegen, Meister – Kleister, blau – schlau, Maus – Haus, Bach – ach, blau – Frau, Sachen – Lachen, Katze – Tatze, Essen – vergessen

- Wenn ihr Lust habt, könnt ihr euch auch selbst Wortpaare ausdenken und Treppensätze bauen. (Ebda., S. 184)

■ Übung zur Zusammen- und Getrennschreibung

Bildet mit den Wortpaaren aus der Wörterbox Sätze, in denen die Wortpaare einmal zusammen und einmal getrennt geschrieben werden können! Begründet die unterschiedlichen Schreibweisen. (Ebda., S. 206)

Hand – Tücher, Buch – Rücken, grau – blau, Tisch – D/decke, fest – stehen, Fuß – Ball, selbst – gemacht, kaputt – lachen

■ Fremdwortschreibung üben

Fremdwörter mit „c“

Der Buchstabe „c“ kommt in deutschen Wörtern nur in Verbindungen vor: „ch“ (echte), „ck“ (backen) und „sch“ (rascheln). In Fremdwörtern kann er aber auch alleine stehen (Ebda, S. 218).

- Lest euch die Fremdwörter in der Wörterbox gegenseitig vor. Sortiert sie danach, wie der Buchstabe „c“ jeweils ausgesprochen wird. Sucht noch weitere Fremdwörter mit „c“ und vergleicht eure Lösungen.

Cello, Café, Comic, Center, Carport, Cent, City, Computer, Cousin

Weitere praktische Beispiele zu den einzelnen Lernbereichen finden sich bei Astrid Müller (2017, S. 97-223).

6.3 Grammatikunterricht im Wandel

Die Grammatik der deutschen Sprache leitet sich aus dem Lateinischen ab, was nicht immer unproblematisch ist, weisen die beiden Sprachen Deutsch und Latein doch deutlich unterschiedliche Strukturen auf. Lange Zeit wurde die Grammatik der deutschen Sprache isoliert vermittelt. Erst Glinz (1966) versuchte eine inhaltsbezogene Vermittlung anhand kindgemäßer und anspruchsvoller Übungen und führte ein Analyseverfahren ein, das es möglich machte, Satzglieder zu klassifizieren. Erstmals wurde ein entdeckender, experimenteller Umgang mit Sprache möglich. Einige Jahrzehnte später entwickelte Wolfgang Menzel auf diesen Grundlagen seine „Grammatik-Werkstatt“ (ebda, 1999). Grammatik wurde nicht länger als formales Bildungswissen akzeptiert, man sprach ihr jeglichen Gebrauchswert ab und forderte gar die Abschaffung des Grammatikunterrichts in der Schule. Die Lösung dieses Problems sahen Boettcher & Sitta (1978) schließlich in der situativen Grammatikvermittlung, d. h. anhand spontan auftauchender Sprachprobleme ganz an den Bedürfnissen der Schüler/innen orientiert zu arbeiten. Dieser Zugang erwies sich als undurchführbar. In weiterer Folge wurde Grammatikunterricht in der Schule wieder als unumgänglich akzeptiert, der Lernbereich aber umbenannt in „Sprachbetrachtung“ oder „Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung“. Die inhaltliche Umsetzung fokussiert aber weiterhin auf die Vermittlung der Kernbereiche „Wortarten“, „Satzarten“ und „Satzglieder“. Von Seiten der Lehrenden werden nicht neue didaktische Konzeptionen gefordert, sondern vielmehr methodische Vorschläge zur Vermittlung. Dennoch entwickeln sich immer wieder neue systematische Zugänge, wie das topologische Satzmodell (Wöllstein, 2010), das bereits der Grammatik-Werkstatt von Menzel (1999) zugrunde lag. Ausgehend vom Verb, das eine fixe Stellung im Satz einnimmt, werden die anderen Satzglieder und deren Funktion im Satz erarbeitet. Die von Glinz (1982) vorgeschlagenen Proben (Austausch- oder Ersatzprobe, Umstell- oder Verschiebeprobe, Erweiterungsprobe, Weglassprobe, Umformungsprobe) ermöglichen einen forschenden und experimentellen Zugang zur Thematik und erst in einem nächsten Schritt werden die grammatikalischen Termini zugeordnet. Auch die von Blattmann & Kottke (2002) entwickelte Satzgliedertafel basiert auf dem Verb als Zentrum des Satzes. Das Modell ist leicht verständlich, für den Einsatz ab der 3. Schulstufe

konzipiert und Erkenntnisse aus der praktischen Erprobung zeigen, dass Grundschulkinder durchaus in der Lage sind, sich systematisch mit Satzlehre zu beschäftigen. Seit Beginn der 1990er-Jahre beschäftigt sich die Graphematik als neue Teildisziplin der Grammatik damit, das Schriftsystem zu erforschen und zu beschreiben.¹² Die Graphematik orientiert sich dabei nicht an der orthografischen Norm, sondern am System der Schrift. Mit Eisenberg (2005) geht man davon aus, dass die Schüler/innen die Orthografie nicht nur beherrschen, sondern auch verstehen können (ebda S. 65) und im Sinne des Forschenden Lernens (Eisenberg/Feilke, 2001) selbst Hypothesen über Strukturen, Zusammenhänge und Regeln aufstellen und diese im Austausch mit ihren Klassenkolleg/innen reflektieren.

Auch Steinig & Huneke (2015) unterscheiden drei didaktisch-methodische Vorgehensweisen in der Grammatikvermittlung:

- Formale versus funktionale Grammatik
- Deduktiver versus induktiver Zugang
- Systemischer versus situationsorientierter Unterricht

Demnach sollte Grammatikunterricht so funktional wie möglich sein und die kommunikative Funktion in den Vordergrund stellen. Die Einführung formaler grammatikalischer Kategorien wäre nachrangig zu behandeln. Die Frage, ob systematisch oder situativ vorzugehen ist, lässt sich nicht so einfach beantworten, als Grundregel kann jedoch gelten: „[...] Ein flexibles und interessengeleitetes kritisches Reflektieren über Sprache immer dann, wenn es eine Äußerung oder ein Text erfordert, führt Schüler wohl am besten zum Lernziel sprachlicher Bewusstheit, aber ohne eine systematische Fundierung von Grammatik bereits in der Grundschule wird diese kritisch-analytische Haltung wohl nicht zu erreichen sein.“ (Steinig & Huneke, 2015, S. 156)

Wenn Sprachbewusstsein erfolgreich und für das Schreiben nützlich sein soll, dann dürfen also nicht grammatische Kategorien, sondern müssen das Schreiben und das Lesen Ausgangspunkte sein, wichtig dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Sprache sowohl ein inhaltlich-kommunikatives als auch ein formalsprachliches System ist (ebda S. 150f). Für Lehrer/innen erwächst daraus die Aufgabe, eben jene Brücke zu bauen: „Neben der [...] Bewusstwerdung konkreter (mündlicher oder schriftlicher) Sprachverwendung, die zu einem bewussteren Sprachgebrauch führen soll, müssen sprachliche Elemente und Regeln erkannt und in einem Modell von Sprache – einer Grammatik – systematisch integriert werden können.“ (Steinig & Huneke, 2015, S. 152) Induktives und deduktives Lernen beeinflussen sich also gegenseitig, lernen wir doch ein grammatisches System, das wir zeitgleich auch korrekt verwenden sollen.

In der schulischen Praxis und in Hinblick auf Anforderungen von Lehrplänen und Standardtestungen zeigt sich eine Vermischung von unterschiedlichen didaktischen Zugängen zum Grammatikunterricht. Besonders AHS-Lehrer/innen sehen sich dabei der Erwartung gegenüber, kategorisch-formales Grammatikwissen für den Erwerb von Fremdsprachen, besonders Latein in der Sekundarstufe I bzw. II, zu vermitteln.

Wie schon zu Beginn des Kapitels erwähnt, sind laut Lehrplan der AHS „Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht grundsätzlich in die Handlungszusammenhänge des Deutschunterrichts einzubinden. [...] Ausgangspunkte sollen vor allem Texte und komplexe Situationen sein, bisweilen ist es aber auch zielführend, einzelne Teilbereiche der Grammatik oder Rechtschreibung zunächst isoliert zu betrachten.“ (Lehrplan Deutsch AHS, S. 2)

Dass ein grundsätzliches Wissen um grammatische Kategorien unumgänglich ist, zeigt die Auseinandersetzung mit der Textsorte des Zeitungsberichts bzw. der Schreibhandlung des Berichtens, typischerweise in der 6. Schulstufe. Folgende sprachliche Anforderungen in Hinblick auf das sachliche Formulieren (Stil und Ausdruck) erfordern entsprechendes Grundlagenwissen:

12 – Vgl. Eisenberg seit 1983, Maas seit 1992, Butt/Eisenberg 1990, u. a.

- Zeitungsberichte müssen sachlich formuliert sein, d. h. dass im Vergleich zum Erzählen ausschmückende Adjektive weggelassen werden. Häufig kommen der Nominalstil und Passivkonstruktionen zum Einsatz.
- Tipp für das Verfassen gelungener Schlagzeilen: Weglassen von „werden“ im Passivsatz (Beispiel: Kidnapper ~~wurden~~ gefasst)

Wie diese unterschiedlichen didaktisch-methodischen Zugangsweisen in Grundschule und Sekundarstufe und vor allem an der Transition nutzbar gemacht werden können, soll anhand nachfolgend angeführter Unterrichtsimpulse gezeigt werden (siehe S. 58ff).

Was man sonst noch wissen sollte ...

Die Ausführungen dieses Kapitels machen deutlich, dass es mittlerweile grundlegende Erkenntnisse zur Orthografie aus sprachwissenschaftlicher Sicht gibt, die auf die didaktische Umsetzung großen Einfluss haben können. Ein Unterricht, der auf übendes Lernen ausgerichtet ist, hat wenig Erfolg, weil den Lernenden grundlegende Einsichten in die Strukturen der Sprache fehlen.

Um dies auch umsetzen zu können, müssen vorerst die Lehrenden davon überzeugt sein, dass die Rechtschreibung zwar komplex, aber lernbar ist. Zudem ist es nötig, dass Lehrpersonen in der Lage sind, Fehlschreibungen der Schüler/innen zu analysieren und zu interpretieren, um eine sinnvolle Förderung abzuleiten und anschließende Lernfortschritte auch wahrzunehmen.

Diagnoseinstrumente für die unterschiedlichen Jahrgangsstufen liegen vor. Eine Auswahl ist in der Toolbox am Ende des Kapitels angeführt.

Nicht zuletzt soll noch auf den Bereich der Wortschatzarbeit eingegangen werden, zumal ein elaborierter Wortschatz als Grundlage der Entwicklung literaler Fähigkeiten gilt.

In der Regel werden in Grundschullehrbüchern bekannte und leicht lesbare Wörter verwendet, was der Entwicklung des Mitteilungswortschatzes nicht gerade zuträglich ist.

Schüler/innenantworten bestehen oft nur aus drei Wörtern (Hattie, 2014), mehr und mehr muss sich der aktive Wortschatz aber an der konzeptionell schriftlichen Schulsprache orientieren (rezeptiv und produktiv), um weiterführend rechtschriftlich und textsortengerechte korrekte Texte produzieren zu können. Der Weg von der Alltagssprache über die Schulsprache zur Bildungssprache ist ein kontinuierlicher Lernprozess.

Lexikalische und grammatikalische Muster müssen daher im Rahmen der Textsortenarbeit erworben und geübt werden, um neben einem elaborierten Gebrauchswortschatz auch der Forderung der Bildungsstandards, einen begrenzten Wortschatz normgerecht schreiben zu können, gerecht zu werden.

Beispiele:

Wenn-Konstruktionen in Beschreibungen: Das Salz erst hinzufügen, wenn das Wasser kocht.

Beginnformeln in Märchen: „Es war einmal ...“, „Vor langer langer Zeit ...“

Passivkonstruktionen in Versuchsprotokollen: Zu Beginn werden alle Materialien auf den Tisch gelegt.

Wie und durch wen wird aber dieser „begrenzte Wortschatz“ festgelegt?

Da es kaum verlässliche „Wenn ... dann“-Regeln in der deutschen Orthografie gibt, hat sich das Üben einzelner Wörter im Rechtschreibunterricht der deutschsprachigen Länder ab den 1970er- und 1980er-Jahren weitgehend durchgesetzt. Dieser Ansatz ist mehrfach theoretisch gestützt (vgl. etwa Bart-

nitzky/Christiani, 1983; Sennlaub, 1985; Hesse/Wagner, 1985; Naumann, 1987), und schon früh haben Studien belegt, dass das systematische Training eines Grundwortschatzes die Fehlerquote halbiert (Plickat/Lüder, 1979, S. 128-130; Beck/Eisenhauer, 1979, S. 139-146). Nachhaltig gesichert werden die Wörter aber nur dann, wenn ein persönlicher Bezug zu den Wörtern besteht, was wiederum für einen individuellen Übungswortschatz spricht (vgl. Wiczerkowski, u. a., 1979; Nickel, 1979; May, 1994; Richter, 1996). Das Lernen gelingt zudem leichter, wenn ein persönlicher Bezug zum Lernstoff besteht (Hartinger/Fölling-Albers, 2002).

Weitere Untersuchungen (Brügelmann, 1994) belegen, dass eher die generelle Häufigkeit von Wörtern zur Rechtschreidsicherheit beiträgt als deren Übung im Unterricht. Dennoch klingt es plausibel, einen fixen Grundwortschatz intensiv zu üben, wenn man bedenkt, dass rund 400 Wörter etwa 80% aller Fließtexte abdecken (Balhorn u. a. 1983). Die Häufigkeit eines Wortes bedeutet aber nicht, dass alle Schreiber/innen es verwenden. Darüber hinaus sind nicht alle besonders häufigen Wörter auch ein Problem für das orthografisch richtige Schreiben. Richter (1998) plädiert deshalb für einen interessengeleiteten Grundwortschatz:

Verschiedene Kinder sammeln zusätzlich zu den Funktionswörtern (vgl. Abb. 3, S. 57) die für sie persönlich wichtigen Wörter, die dann als individueller Übungswortschatz genutzt werden.

Im Sinne eines Modellwortschatzes (Spitta, 1983; Augst, 1990) stützen diese Wörter über die Nutzung von Analogien auch die Clusterbildung (z.B. bei einem Kind Doppelkonsonanz in „Welle“, „kommen“ analog zu „Kelle“ und „Hammer“ – bei einem anderen Kind zu „Wolle“ und „Sommer“), und fördern damit den Aufbau von impliziten Rechtschreibmustern.

All diese Fakten sprechen für eine Kombination aus verbindlichem Übungswortschatz, einem variierenden Klassenwortschatz und individuellen Ergänzungen durch die Lieblingswörter oder auch die besonders fehlerträchtigen Wörter der einzelnen Kinder.

Wie wirksam ein Wortschatz ist, liegt aber am Umgang mit diesem. Die Kinder müssen Verfahren kennenlernen, mithilfe derer sie sich selbst die Schreibung der Wörter erarbeiten und sich diese merken können. So können Wörter entsprechenden Sachfeldern zugeordnet werden, semantische Bezüge lassen sich durch Begriffs- oder Assoziationsnetze (z. B. Mindmap, Pfeildiagramm, ...) aufzeigen, Synonyme lassen sich in Wortfeldern sammeln, Wortfamilien basieren auf dem gleichen Wortstamm, Kollokationen sind Wörter, die oft zusammen verwendet werden (z. B. den Tisch decken, ein Verbrechen begehen) und lautlich ähnlich klingende Wörter können Klangnetze bilden (z. B. brabbeln, knabbern, sabbern, ...).

Vielfach finden sich in Lehrwerken Vorgaben zur Wortschatzauswahl. Grundsätzlich sollte sich dieser Grundwortschatz aber an folgenden drei Strategien orientieren:

1. Alphabetische Strategie: Auf die Laute achten

Die Schreibungen der Kinder sind vor allem durch Lautorientierung gekennzeichnet. Durch Mitsprechen werden die Laute in ihrer Lautabfolge in Buchstaben und Buchstabengruppen übertragen.

2. Morphematische Strategie: Schreibweisen ableiten

Beim Schreiben greifen die Kinder auf verwandte Wörter oder Wortbausteine zurück, mit deren Hilfe sie die Schreibung von Wörtern herleiten. Sie wenden Proben wie z. B. das Verlängern von Wörtern an.

3. Orthografische Strategie: Rechtschreibmuster beachten

Für das Schreiben wird das Wissen um orthografische Prinzipien genutzt. Die Kinder wenden dieses Wissen z. B. zur Verschriftung der Dehnung an. Für die Rechtschreiblernenden ist es unerlässlich, sich die Ausnahmeschreibungen einzuprägen.

Anhand verschiedener Übungsmöglichkeiten, anhand einzelner Wörter oder ganzer Wortlisten entdecken und reflektieren die Schüler/innen verschiedene orthografische Phänomene.

Ein Grundwortschatz enthält eine festgelegte Anzahl von Wörtern. Er beinhaltet aber jedenfalls die 100 häufigsten Wörter (Funktionswörter) und zusätzlich je ca. 300-400 Wörter für die Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4, die entweder häufig sind, Rechtschreibmuster und -regeln repräsentieren oder im Sprachgebrauch der Kinder bedeutsam sind.

Ausgehend von der ganzheitlichen Einprägung von Wörtern, geht es um die Beherrschung ihrer bedeutungstragenden und grammatischen Morpheme. Diese Wortstämme und Wortbausteine lassen sich in weiterer Folge auf eine nicht festzulegende Zahl von weiteren Wörtern übertragen.

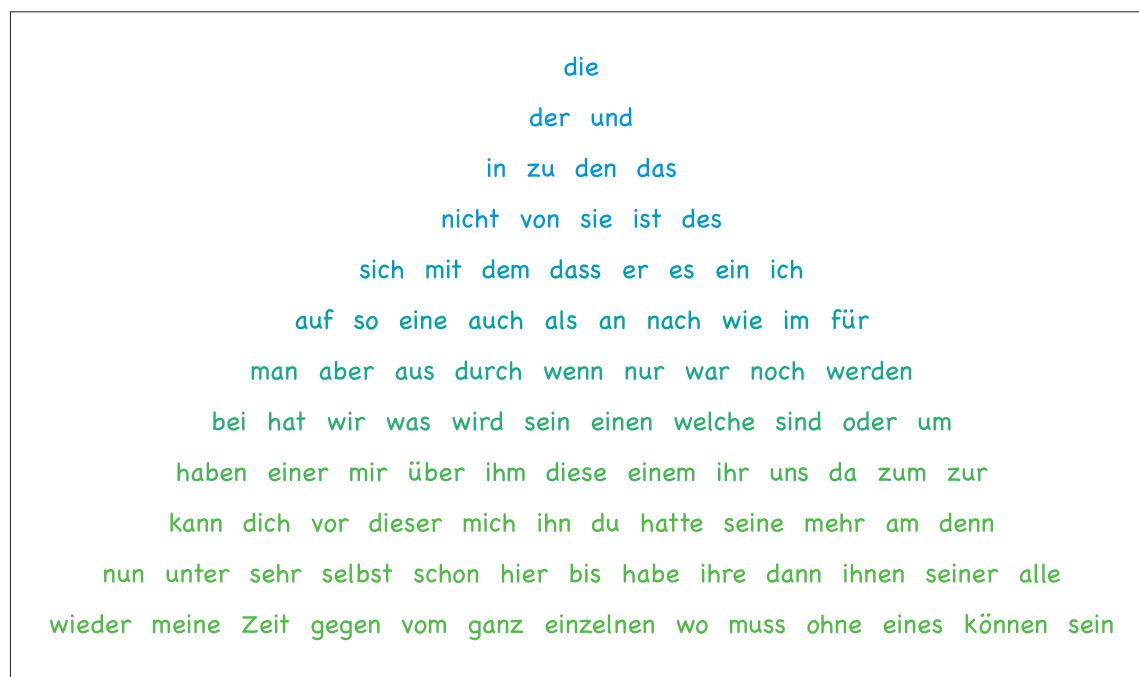


Abb. 3: Die 100 häufigsten Wörter (Funktionswörter)¹³

Ob Häufigkeits-, Fehler-, Klassen-, Grund- oder Lieblingswortschatz, die Arbeit an all diesen Wortschätzen ist darauf ausgerichtet, dass die Schüler/innen ganz bestimmte Wörter richtig schreiben können. Anhand dieser Wörter sollen die Schüler/innen selbstständig Rechtschreibprinzipien entdecken und üben.

Ziel der Arbeit mit Modellwortschätzen ist es, dass die Schüler/innen die Wörter als Modell für verschiedene Rechtschreibprinzipien erfahren. Daher ist es nicht wichtig, ein ganz bestimmtes Wort richtig schreiben zu können.

„Falschreibungen“ zeigen, welche Rechtschreib-Prinzipien die Lernenden noch nicht verinnerlicht haben. Die hieraus abgeleiteten Übungswörter beziehen sich auf Modellwörter für ein Rechtschreib-Prinzip.

Ein Modellwortschatz bietet für alle wortbezogenen Rechtschreib-Phänomene prototypische Modelle an. Es handelt sich dabei um einen aufbauenden Wortschatz und die Wörter werden immer im Satzzusammenhang geübt, durch Abschreiben der Wörter bzw. Sätze im Selbstdiktat oder im Partnerdiktat, z.B.: Übungen zum „-er“ am Wortende: Vater, Bruder, Schwester, Mutter (verfügbar unter www.rechtschreib-werkstatt.de)

13 – Vgl. Meier'sche Zählung. In: *Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 109. Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6.* Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.). Frankfurt/M. 2000. S. 77.

6.4 Impulse zum Grammatikunterricht

■ „Systematisierung und Sichtbarmachung sprachlicher Kategorien“

Die Sprachpyramide

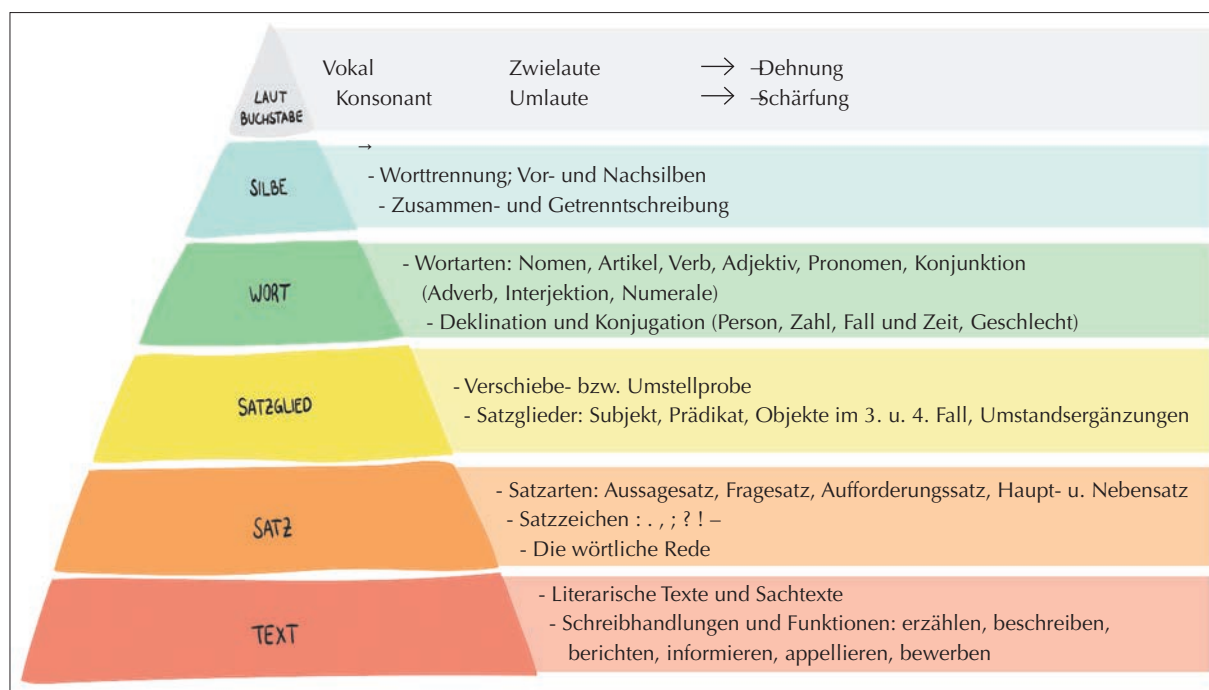
Im Grammatikunterricht sowohl der Primar- als auch der Sekundarstufe kann die Sprachpyramide dazu dienen, sprachliche Phänomene und entsprechende grammatische „Regeln“ zu systematisieren. Ziel ist es, dabei nicht nur eine zunehmende Komplexität, sondern auch Zusammenhänge herzustellen und sichtbar zu machen. Die Sprachpyramide kann so als Raster dienen, neu erworbenes Wissen einzuordnen und zu reflektieren, um in der Folge einen Nutzen für das eigene Schreiben und den Schreibstil daraus ziehen zu können. Genau in der fortführenden Arbeit an einem gemeinsamen Modell ergeben sich Chancen für die Transition, da eine grundlegende Systematisierung mit Beginn des Schrifterwerbs und des Schreibens von Texten beginnt und nicht erst mit Eintritt in die Sekundarstufe erfolgt.

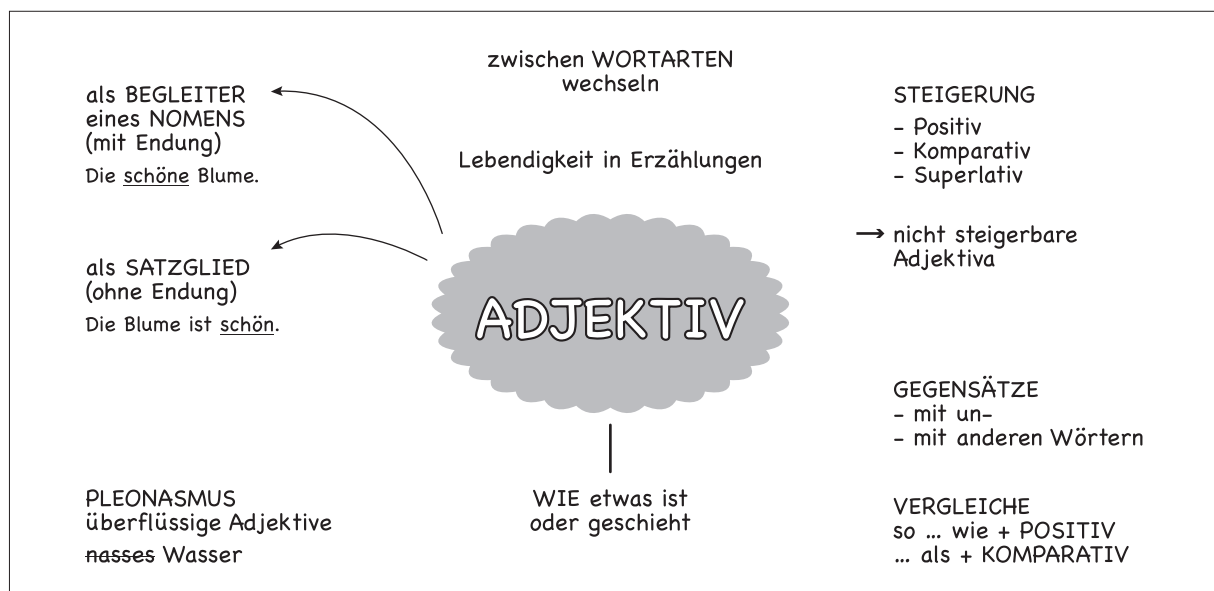
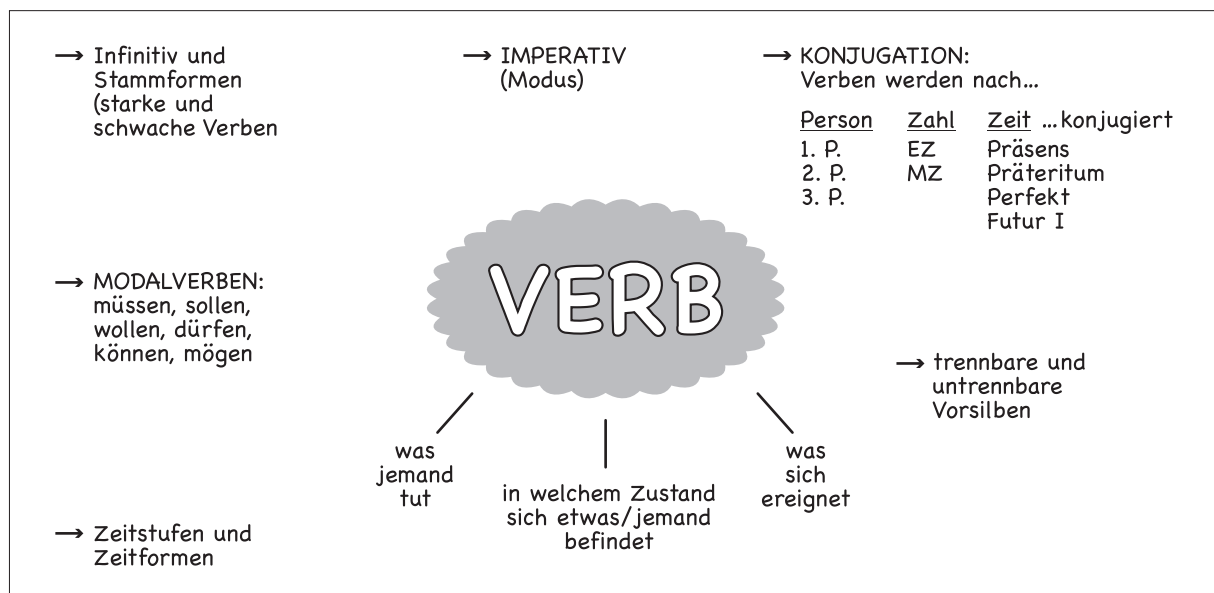


Die grafische Darstellung unterschiedlicher Ebenen der Sprachbetrachtung in Form einer Pyramide geht davon aus, dass der Text die größte Einheit der (geschriebenen) Sprache darstellt und in jedem darüberliegenden Abschnitt in die nächst kleinere zerlegt. Während die kleinsten Einheiten, Buchstabe und Laut sowie Silbe, in der Sprachbetrachtung dem Bereich der Rechtschreibung zuzuordnen sind, stellen die Ebenen drei bis sechs grammatikalische Kategorien dar.

Als Raster soll die Pyramide im Klassenzimmer hängen und schrittweise ergänzt werden. Sinnvoll erscheint darüber hinaus die fortlaufende Dokumentation seitens der Schüler/innen in Heft oder Mappe, wobei hier ebenso an einem Glossar gearbeitet werden kann.

Folgende Themen können am Ende der 5. Schulstufe in der Pyramide gesammelt worden sein, wobei dieses Modell lediglich Fachbegriffe und Stichworte sammelt und Detailwissen getrennt visualisiert wird.





Der theoretisch geforderte Zusammenhang von formalem Grammatikwissen und Sprachreflexion bzw. Textproduktion kann vor dem Hintergrund dieses Schemas sehr einfach her- und dargestellt werden. Beispielsweise haben sowohl das Adjektiv als auch die wörtliche Rede in erzählerischen Texten die Funktion, ihn lebendiger, anschaulicher und spannender zu machen. Konjunktionen und Pronomen sind für einen komplexen Satzbau und den Textzusammenhang wichtig. Wissen um die syntaktische Funktion einzelner Satzglieder ist in der Erklärung des Passivs – das Akkusativobjekt wird zum Subjekt – wichtig, was wiederum Auswirkungen auf den sprachlichen Ausdruck hat, der in unterschiedlichen Schreibhandlungen (vgl. Lehrpläne) gefordert ist. Darüber hinaus können „besondere“ sprachliche Phänomene genauer reflektiert werden, so u. a. das Attribut, das weder ein einzelnes Wort oder Wortart noch Satzglied ist, sondern als Wortgruppe dazwischensteht.

■ „Lektüre und Sprachbewusstsein“: Der Sprachabschneider

Im *Sprachabschneider* tritt Paul als Gegenleistung für die Erledigung seiner Hausaufgaben dem *Sprachabschneider* Vielolog schrittweise Teile seiner Sprache ab und bemerkt zunehmend Schwierigkeiten in der Bewältigung seines Alltags und in der sozialen Interaktion mit seinem Umfeld. Erst mit der Hilfe eines Freundes gelingt es ihm am Ende, seine Sprache vollständig wiederzuerlangen.

„In der Arbeit mit dem Buch „Der Sprachabschneider“ geht es vor allem darum, mit Sprache zu spielen. Durch das Erforschen verschiedener sprachlicher Besonderheiten und Merkmale gelangen die Schüler/innen zu einer tieferen Einsicht in Sprache und einem Verständnis für grammatische Strukturen. [...] Die Kinder erkennen, wie wichtig einzelne sprachliche Elemente für die Kommunikation in Wort und Schrift sind.“ (BIFIE: *Einsicht in Sprache*, S. 59)



Abb. 4: Hans Joachim Schädlich: *Der Sprachabschneider*. Bilder von Amelie Glienke, 28. Aufl. Hamburg: Rowohlt 2015.

Paternostro & Riegler (2014) stellen Bezüge zu folgenden Kompetenzen her:

- „Sprachliche Verständigung klären“
- „Möglichkeiten der Wortbildung für sprachliche Einsichten nutzen“
- „Über Einsichten in die Funktion von Wort und Satz verfügen“

Sie präsentieren Unterrichtsanregungen, die vom Sprechen über Sprache und Fachbegriffe über die aktive Anwendung von abgeschnittener Sprache und die Reflexion von Unklarheiten in den Bereichen des Lesens, Schreibens, Sprechens und Hörens bis hin zum Gespräch über Buchinhalte, v. a. hinsichtlich des Vielologs und der Folgen des Geschäfts, reichen. (Ebda, S. 58.)

Die Beschäftigung mit sprachlichen Phänomenen, die im *Sprachabschneider* thematisiert werden, deckt folglich nicht nur formale und funktionale Grammatik ab, sondern ist auch situationsorientiert mit der Lebenswelt von Schüler/innen verknüpfbar – Ausgangspunkt dafür kann die Reflexion aktueller Jugendsprache sein, die beispielsweise stark von fehlenden Präpositionen geprägt ist.

Der *Sprachabschneider* und die Sprachpyramide

Die sprachlichen Kategorien können mithilfe der Sprachpyramide sowohl formal als auch funktional systematisiert und veranschaulicht werden.

	formal	funktional
1. Tauschhandel	Präpositionen und bestimmte Artikel	Es macht Paul gar keinen Spaß mehr zuzusehen, was es zu sehen gibt, weil er es nicht mehr richtig erzählen kann. Und es macht auch gar keinen richtigen Spaß mehr, etwas zu sagen. Die Mitschüler lachen, der Lehrer glaubt, Paul macht dumme Witze, und der Direktor schimpft. (S. 30ff) „Regen stürzte Straßenbahn wie haushohe Wellen ein Schiff.“ (S. 28)* „Nein, Lehrer ist nicht Klasse.“ (S. 29)

* Zitatquelle für alle folgenden Zitate in der Tabelle: Hans Joachim Schädlich. *Der Sprachabschneider*. Bilder von Amelie Glienke, 28. Aufl. Hamburg: Rowohlt 2015 (= rotfuchsrororo 20685).

	formal	funktional
2. Tauschhandel	alle Verbformen außer Infinitiv	In der Schule sagt Paul so wenig wie möglich. Seine Mitschüler warten nur darauf, dass er etwas sagt, und prusten gleich los. Sie glauben, dass Paul einen Dreh gefunden hat, die Lehrer auf den Arm zu nehmen. [...] Es vergeht keine Stunde ohne einen Tadel, es regnet Vieren und Fünfen, und alle Lehrer schimpfen mit Paul. (S. 39ff) „Herrlich sein Dressuren [...] Ein Tiger springen ein brennender Reifen. Ein Elefant sitzen ein großer Hocker.“ (S. 38)
3. Tauschhandel	1. Konsonant von Wörtern, die mit zwei Konsonanten beginnen	„Zehn Rippen, vier Ratwürste, eine Tüte Hafer-Locken und eine Tüte Raupen. Und ein Tütchen Taubzucker, Mutter wollen Lätzchen backen.“ (S. 44f)

Anhand der Beispiele und der Reaktionen von Pauls Umfeld wird sichtbar, wie wichtig Grammatik mit ihren Regeln ist, an die sich alle Sprecher/innen halten müssen.

Ideen für weitere Fragen auf inhaltlich-kommunikativer Ebene

- ☐ Warum nimmt Vielolog Paul nur die Konjugation und nicht das „ganze“ Verb bzw. das Prädikat weg? Ist es möglich, sich ohne Verben/Prädikate zu verständigen? Welche Aussagen sind ohne Konjugation nicht möglich? Wie kann man Zeitstufen dennoch ausdrücken?
- ☐ Denke weiter: Warum nimmt Vielolog keine Nomen? Wäre es denkbar, auf Pronomen zu verzichten? Warum könnte der Text hinsichtlich Wortwahl und Satzbau leiden?
- ☐ Warum versteht der Direktor Paul falsch, als dieser sagt: „Nein, Lehrer ist nicht Klasse“? (S. 29) (Unterscheidung zwischen schriftlichem und mündlichem Sprachgebrauch)

Konsonanten

Im Deutschen wird zwischen Vokabeln (b, c, d, e, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, y, z), Zwielaute (au, eu, ei, ai) und Umlauten (ä, ö, ü) unterschieden. In der Rechtschreibung muss man auf die Schärfung und Dehnung achten!

Präposition

Präpositionen sind unveränderliche Vorwörter, die Verhältnisse angeben: örtlich (lokal): *auf, über, neben, ...*, zeitlich (temporal): *seit, bis, nach, ...*, begründend (kausal): *aufgrund, vor, ...* usw. Wichtig für die Grammatik ist zu wissen, welchen Fall die Präposition vom folgenden Bezugswort verlangt.

Artikel

Als Begleiter des Nomens gibt der Artikel Auskunft über das Geschlecht, die Zahl und den Fall des Nomens. Es wird zwischen bestimmten (der, die, das) und unbestimmten Artikeln (ein, eine) unterschieden.

Verb

Verben haben eine Grundform (Infinitiv), die nach Person, Zahl und Zeit konjugiert wird, das Verb bildet im Satz das Prädikat und gibt an, was jemand tut, wie etwas ist oder in welchem Zustand sich jemand/etwas befindet.

3. Tauschhandel

Grundsätzlich wird Paul kein Bestandteil der Sprache weggenommen, einzig in bestimmten Verbindungen – Wörtern, die mit zwei Konsonanten beginnen – fällt der jeweils erste weg, wobei ihm Konsonanten grundsätzlich zur Verfügung stehen.

1. und 2. Tauschhandel

Während die Wortarten Präpositionen und bestimmte Artikel aus Pauls Sprache ersatzlos verschwinden, bleibt ihm das Verb grundsätzlich erhalten und nur die Konjugation wird ihm weggenommen.

Abb. 5: Grafische Darstellung: Stefanie Obermayer

6.5 Empfehlungen zur Terminologie

Abgestimmt auf die in den Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe verankerten Grammatikbereiche werden folgende Begriffe zur Verwendung im Unterricht vorgeschlagen:

Wortarten

- Nomen: lateinische Bezeichnung + lateinische Bezeichnungen der Fälle (Nominativ, Genetiv, Dativ, Akkusativ)
- Verb: lateinische Bezeichnung + Zeitformen in deutscher Sprache (Gegenwart, Vergangenheit, Mitvergangenheit, Zukunft). Auf die lateinischen Begriffe der Zeitformen wird in Anlehnung an die Terminologie des Lehrplans der Primarstufe verzichtet. Diese wird dann zu Beginn der Sekundarstufe I eingeführt.
- Adjektiv: lateinische Bezeichnung + Steigerungsformen in deutscher Sprache (Grundstufe, Mehrstufe, Meiststufe). Auch hier wird die lateinische Bezeichnung in die Sekundarstufe I verlagert.
- Artikel: lateinische Bezeichnung
- Pronomina: lateinische Bezeichnung in Anlehnung an das Nomen
- Präpositionen
- Bindewörter: deutsche Bezeichnung, die lateinische Bezeichnung Konjunktion wird in der Sekundarstufe I erarbeitet.

Satzarten (deutsche Bezeichnungen)

Hauptsatz, Nebensatz, Aussagesatz, Aufforderungssatz, Fragesatz

Satzglieder

Lateinische Bezeichnung von Subjekt, Prädikat und Objekt (Genitiv, Dativ und Akkusativ). Bei allen weiteren Ergänzungen ist aus Gründen der Semantik die deutsche Bezeichnung vorzuziehen.

6.6 Toolbox

GRUNDLAGENLITERATUR

Lernbereich	Verfügbarkeit
Grammatik	Menzel, W. (1999). <i>Grammatikwerkstatt: Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe</i> .
	Habermann, et al. (2015). <i>Grundwissen Grammatik</i> . Berlin: Dudenverlag
	Ebner, H. (2015). <i>Durchstarten. Deutsch Grammatik. Coachingbuch</i> . Linz: Veritas.
	Holzwarth-Raether, U. & Müller-Wolfangel, U. (2017). <i>Grundschulgrammatik: So funktioniert Sprache</i> . Duden.
	Reiß-Held, S. & Hohbauer, M. (2015). <i>Integrative Spracharbeit-Wortschatz und Strukturen</i> . Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lernbereich	Verfügbarkeit
Grammatik	Bartnitzky, H. (2011). <i>Sprachunterricht heute. Lernbereich Sprache. Kompetenzbezogener Deutschunterricht. Unterrichtsbeispiele für alle Jahrgangsstufen</i>. Berlin: Cornelsen. S. 205-235. Peyer, A. (2010). „Grammatikunterricht“. In: Lange, G. & Weinhold, S. (Hrsg.). <i>Grundlagen der Deutschdidaktik</i>. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 73-100.
Rechtschreiben	Tophinke, D. (2010). „Rechtschreiben“. In: Lange, G. & Weinhold, S. (Hrsg.). <i>Grundlagen der Deutschdidaktik</i>. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 101-127. Müller, A. (2017). <i>Rechtschreiben lernen: Die Schriftkultur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge</i>. Seelze: Klett Kallmeyer. Die deutsche Rechtschreibung, Band 1 – Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der amtlichen Regeln. Der Duden in 12 Bänden. Augst, G. Dehn, M. (2007). <i>Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen</i>. Stuttgart: Klett.

DIAGNOSEINSTRUMENTE

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
Grammatik	Grammatiktest	www.k2-verlag.at/vat/lernmittel/tests/grammatik-sprache-untersuchen/grammatiktest.html
	Screening zur Erfassung grammatischer Störungen	
	ESGRAF 4–8 Diagnostikmaterial, Diagnose grammatischer Störungen	www.k2-verlag.at/vat/lernmittel/tests/grammatik-sprache-untersuchen/esgraf-r-diagnostikmaterial-gesamtkoffer.html
	IKM	ikm.bifie.at
	Informelle Kompetenzmessung	
Rechtschreiben	ILeA – Individuelle Lernstandsanalysen (BB): Bildungsserver Berlin-Brandenburg	bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb/ilea/
	Dyspel – Dyslexia Support – Special Education needs in Luxembourg, Legasthenie und LRS Elternratgeber	www.dyspel.org
	BAKO 1-4	www.testzentrale.de/shop/
	Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen, Erfassung der phonologischen Bewusstheit	

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
Rechtschreiben	DRT 1-5 Diagnostischer Rechtschreibtest (für 1.–5. Klassen), qualitative Fehleranalyse	www.testzentrale.de/shop
Rechtschreiben	SLRT-II Lese- und Rechtschreib-Test	www.testzentrale.de/shop/lese-und-rechtschreibtest.html

MATERIALIEN/DIDAKTISCHE HILFEN

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
Grammatik	Topologisches Satzmodell	Wöllstein, Angelika (2014). <i>Topologisches Satzmodell</i> . Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
	Satzgliedertafel	bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/Schreiben_Final_korrigiert.pdf
	Anwenderbericht	Grammatik spielerisch unterrichten: Der Sprachabschneider. Ein SMART Anwenderbericht von der Irena Sandler Schule, Hamburg. dach.smarttech.com/sprachabschneider . Kurzfassung unter https://go.smarttech.com/hubfs/DACH%20Files/Case%20Study_Sprachabschneider_Web_DE.pdf?t=1520971369064
	Unterrichtsmaterial zur Bedeutung von Sprache und den Wortarten	Britta Book: Rowohlt und Verlag an der Ruhr: www.rowohlt.de/taschenbuch/hans-joachim-schaedlich-der-sprachabschneider.html
	Unterrichtsideen und Kopiervorlagen	Edelmann, M. & Kromer, M. (2016). Hans Joachim Schädlich: <i>Der Sprachabschneider</i> . Auer. www.auer-verlag.de/04395-hans-joachim-schaedlich-der-sprachabschneider.html
	Informationen für Lehrer/innen + Arbeitsheft	Bekes, P. & Frederking, V. (2002+2009). Hans Joachim Schädlich: <i>Der Sprachabschneider</i> . Schroedel. verlage.westermanngruppe.de/schroedel/artikel/978-3-507-47203-7/Texte-Medien-Hans-Joachim-Schaedlich-Der-Sprachabschneider verlage.westermanngruppe.de/schroedel/artikel/978-3-507-47103-0/Texte-Medien-Hans-Joachim-Schaedlich-Der-Sprachabschneider

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
Grammatik	Unterrichtsbeispiele	Netzwerk Lernen: <i>Vorsicht, Sprachabschneider! Satzgliedübungen mit einem Kinderbuchklassiker</i> . Raabe Verlag. www.netzwerk-lernen.de/Deutsch/Vorsicht-Sprachabschneider-Satzglieduebungen-mit-einem-Kinderbuchklassiker::14398.html
	Literaturtest	Saygi, B. (o.J.). <i>Literaturtest zu der Erzählung Der Sprachabschneider von Hans Joachim Schädlich</i> . lehrermarktplatz.de/material/14753/literaturtest-zu-der-erzaehlung-der-sprachabschneider-von-hans-joachim-schaedlich
Rechtschreiben/ Grammatik	Lernvideos, Übungen, Arbeitsblätter	www.mein-lernen.at
	Materialsammlung	ideenreise.blogspot.co.at
	Materialsammlung	www.zaubereinmaleins.de
	Arbeitsblätter	www.grundschulstoff.de
	Unterrichtsvorschläge	www.4teachers.de
	Online-Materialien	www.lehrerweb.at
	Arbeitsblätter	www.deutschunddeutlich.de
	Arbeitsblätter, Übungsmaterial	www.grundschulmaterial.de
	Unterrichtsideen, Materialsammlung	www.lernfrosch.at
	Rechtschreibwerkstatt	www.rechtschreib-werkstatt.de
	Individuelle Lernwege in heterogenen Lerngruppen	
Rechtschreiben	Iderblog – Individuell richtig schreiben mit Blogs.	www.iderblog.eu
	Die Verbesserung der Rechtschreibkompetenz erfolgt durch das eigens entwickelte intelligente Wörterbuch, gibt Rückmeldung zur Korrektur, wertet Fehler aus und schlägt Rechtschreibübungen vor.	(nähere Infos für Lehrer/innen: iderblog.eu/fuer-erwachsene/anmeldung-fuer-lehrer/)

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
Rechtschreiben	ReLv, Rechtschreiben erforschen	relv-verlag.de/relv
	Mit Strategien, Nachdenken und Üben zur sicheren Rechtschreibung	
	Materialsammlung, Wörternkiste	materialwiese.blogspot.co.at/2018/01/die-wichtigsten-worter-in-der.html
	Rechtschreibgeschichten: Online-Übungen	www.hamsterkiste.de
	Online-Übungen	orthografietrainer.net



Schreiben/Verfassen von Texten

In den letzten Jahren kommt, mit Blick auf die Bildungsstandards, der Sprache als Kommunikations- und Gestaltungsmittel und der Fähigkeit, mit eigenen und fremden Texten umzugehen, eine bedeutende Stellung zu. So heißt es in dem vom BIFIE herausgegebenen Themenheft für den Kompetenzbereich „Verfassen von Texten“:

„Die Kinder sollen das Wesen dieses Teilbereichs als Schreiben für sich sowie für und an andere erfahren. Dazu ist es notwendig, dass sie auch ihre Erfahrungen, Gefühle, Ideen, Erlebnisse und Probleme aufschreiben dürfen. Dabei wird in gleicher Weise Wert auf den Prozess des Schreibens, also das Planen, Formulieren und Überarbeiten, als auch auf das Produkt des Schreibens, die Textsorte, gelegt. Textsorten sind jedoch nicht als normative Textgattungen aufzufassen, denen jeweils ganz bestimmte Textmerkmale zuzuordnen sind. Vielmehr stellen sie einen nicht zu eng zu fassenden inhaltlich-formalen Rahmen dar, innerhalb dessen bestimmte Freiheiten möglich sind. Häufig lassen sich Textsorten aus dem Zusammenspiel von Schreibabsicht, Adressatenbezug sowie Schreib- und Lesesituation ableiten.“¹⁴

Sowohl das Schreiben als Prozess als auch das produktorientierte Schreiben haben ihren festen Platz im Deutschunterricht. Schreiben als Prozess bezieht die Phasen der Textplanung, des Schreibens und des Revidierens mit ein. Zum produktorientierten Schreiben zählt das kreative Schreiben. In der Sekundarstufe soll der Deutschunterricht an die erworbenen Fähigkeiten der Grundschule anknüpfen. Kreativsprachliche Prozesse, die die Lust am Schreiben fördern, gewinnen zunehmend an Bedeutung. Die Motivation, die Schüler/innen dem Schreiben entgegen bringen ist für die Entwicklung der Schreibkompetenz entscheidend. Beim kreativen Schreiben darf experimentiert werden und „der Schreibende schöpft aus sich selber“. (Hinrichs, 2011 S. 2) Dadurch werden Vorstellungskraft und Phantasie angeregt. Der emotionale Aspekt ist ein wichtiger Bestandteil des kreativen Schreibens. „Das spontane Schreiben ohne normative Erwartungen kann Schülern helfen, Schreibangst zu bewältigen (...)“. (Hinrichs, 2011 S.4)

Es kann und soll auch gemeinsam in Gruppen geschrieben werden. Schmölzer-Eibinger (2017, S. 176) unterstreicht das Potenzial des kooperativen Schreibens als „ein Instrument des Lernens in mehrsprachigen Klassen.“ Sie bezeichnet Interaktion als Motor der sprachlichen Entwicklung. Laut Hinrichs (2011) kann der Normanspruch beim kreativen Schreiben bestehen bleiben, wird aber in die Überarbeitungsphasen verlagert. Die Textüberarbeitung kann einzeln oder kooperativ erfolgen. Kooperative Arrangements enthalten laut Grieshaber (2017) gerade für zweitsprachliches Schreiben ein hohes Förderpotenzial.

Im Schreibprozess sollte daher die Überarbeitung des eigenen Textes einen wichtigen Platz einnehmen. Texte werden oft nach dem ersten Schreibversuch von Lehrer/innen beurteilt oder verbessert und laut Grieshaber (2017) bezieht sich dabei eine große Anzahl der Lehrer/innenanmerkungen auf Orthografie oder Grammatik, jedoch kaum auf den Inhalt. Die Überarbeitung durch den Schüler/die Schülerin wird oft vorausgesetzt und größtenteils in die Zeit außerhalb des Unterrichts verlagert (durch Hausübungen, Verbesserungen der Hausübung als Hausübung, ...). Die Schüler/innen werden so nicht mit Strategien des aktiven Überarbeitens und Lektorierens vertraut gemacht, sodass ein Kompetenzzuwachs erschwert wird.

¹⁴ – Themenheft für den Kompetenzbereich „Verfassen von Texten“, Deutsch, Lesen, Schreiben (S. 17), verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_de_vs_themenheft_vvt_2012-12-21.pdf

7.1 Impulse für Schreiben/Verfassen von Texten

■ Kreatives Schreiben

Impuls 1: Quick Write

Die Stoppuhr auf eine, zwei oder mehrere (bis zu fünf) Minuten einstellen. Die Schüler/innen schreiben, ohne den Stift abzusetzen, zu einem bestimmten Reizwort (z. B. „Sommer“), was ihnen in den Sinn kommt. Wenn den Schüler/innen nichts einfällt, schreiben sie zum Beispiel „BLABLABLABLA“. Am Ende könnte die Anzahl der geschriebenen Wörter (ohne Füllwörter wie BLABLABLABLA) gezählt werden. Das Ergebnis könnte in einer word cloud gesammelt werden.

Impuls 2: Gruppenrondell

Das Rondell eignet sich sehr gut für die Erarbeitung eines Textes in einer 4er- oder 5er-Gruppe. Der Rondell-Text hat acht Zeilen, wobei die zweite, vierte und siebente Zeile gleich sind. Die Schüler/innen haben jeweils zwei Streifen. Auf einen dieser beiden Streifen schreiben die Schüler/innen einen Satz zu einem bestimmten Thema oder Ereignis. Die Sätze werden vorgelesen und die Schüler/innen entscheiden anschließend, welchen Satz sie als Einleitung nehmen wollen. Dieser wird zweimal abgeschrieben. Die anderen Sätze müssen dann zu diesem Satz passen. Nun werden Assoziationen gebildet und die erste, die dritte, die fünfte sowie die sechste Zeile werden ergänzt. Die achte Zeile sollte ein Satzlusssatz sein. Die Gedichte werden vorgelesen und abschließend in der Klasse aufgehängt.

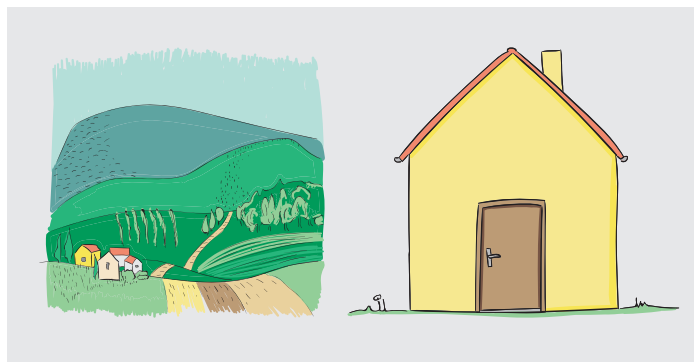
Beispiel:

- 1 So viele Tiere
- 2 Die Affen waren lustig.
- 3 Wir machten einen Klassenflug in den Zoo.
- 4 Mir gefielen die Bären besser.
- 5 Wir machten einen Klassenflug in den Zoo.
- 6 Wir konnten so viele Tiere sehen.
- 7 Das Gehen war anstrengend.
- 8 Wir machten einen Klassenflug in den Zoo.
- 9 Hoffentlich machen wir bald wieder einen Ausflug.

Impuls 3: Mit Bildern als Impuls arbeiten

Die Schüler/innen assoziieren in der Gruppe und schreiben ihre Ideen auf. Die Ideen können anhand von Brainstorming, Stichwörtern, etc. gesammelt werden. Die Schüler/innen können dann anhand ihrer Ideen einen Text verfassen.

■ Was passiert hinter der Tür? Was wird gleich geschehen/passieren? Wer kommt ins Bild?



■ Zyklisches Schreiben

- Die Schüler/innen werden aufgefordert, einen Absatz zu einem bestimmten Themenbereich (beispielsweise zu ihren Ferien) zu schreiben, in dem sie das lustigste, interessanteste oder überraschendste Ereignis beschreiben.
- Nachdem sie fertig sind, werden sie aufgefordert, ihren Absatz noch einmal zu lesen und für sich zu entscheiden, ob die darin enthaltenen Sätze auch Sinn machen.
- Sie tauschen den Absatz mit ihrer Sitznachbarin/ihrem Sitznachbarn aus und überarbeiten jeweils den Absatz des/ der anderen. Sie markieren (zum Beispiel mit einem kleinen Post-it) die Sätze, die sie nicht verstehen. Danach werden die Arbeiten wieder ausgetauscht und es wird kurz darüber gesprochen, etwa darüber, was ihrer Meinung nach noch hinzugefügt werden könnte, um den Absatz klarer, aufregender, etc. zu gestalten.
- Die Absätze werden überarbeitet und eine Einleitung und ein entsprechender Schluss werden hinzugefügt.

 **Leistungsschwächere Schüler/innen mit leistungsstärkeren zusammenarbeiten lassen**

7.2 Texte anhand einer Schreibabsicht verfassen

In den Deutsch-Bildungsstandards der Primarstufe nimmt die Kompetenz „Texte einer Schreibabsicht entsprechend verfassen“ einen wichtigen Stellenwert ein. Im folgenden Praxisbeispiel wird beschrieben, wie man die Schreibabsichten „Appellieren, Informieren und Notieren“ mit den Schüler/innen im Unterricht erarbeiten und umsetzen kann. Wesentlich für eine gelingende Unterrichtsarbeit ist es hier, auf die Lebenswelt der Kinder zu achten und konkrete Anliegen aus deren schulischen Alltag zu behandeln.

Wenn Kinder an einem Thema arbeiten, das für sie hohe Bedeutung hat, fällt es ihnen leicht, Argumente zu finden und ihr Gegenüber mit entsprechenden Formulierungen zu überzeugen. Diese oft sehr kreative Überredungskunst soll im Unterricht für das mündliche und schriftliche Verfassen von Appellen genutzt werden.

Ein Appell wird an eine bestimmte Person/Personengruppe/Institution gerichtet. Das Ziel eines Appells ist es, einen bestimmten Adressaten/eine bestimmte Adressatin durch möglichst überzeugende und plausible Argumente für ein Anliegen zu gewinnen.

Folgende Kriterien/Charakteristika sind zu beachten (BIFIE, 2012, S. 129):

- Kurze Einleitung, Darstellung und/oder Begründung des Anliegens
- Festlegung der eigenen Position
- Problembezogene oder objektbezogene Darstellung der Bedeutsamkeit des Anliegens
- Nachvollziehbar angeordnete Argumente (evtl. mit Beispielen unterlegt)
- Starke Adressatenorientierung
- Formulierung in der Gegenwart (evtl. auch Blick in die Zukunft)

7.3 Impulse fürs Verfassen von Texten anhand einer Schreibabsicht

■ Verfassen eines Appells

- Begriffsklärung, Erarbeitung der Charakteristika der Schreibabsicht, Themenpool und Themenfindung
- Themenfindung (Notizen), Diskussion (pro und contra)
- Mindmap, Formulierungen, Satzanfänge, schriftliches Formulieren des Appells
- Überarbeiten und Berichtigen der verfassten Texte, Übermittlung der Appelle an Adressaten

Begriffsklärung: Was ist ein Appell?

Schüler/innen-Lehrer/innen-Gespräch. Sind die Begriffe „Appell“ und „appellieren“ den Schüler/innen bekannt?

Ideen zu den Begriffen sammeln – z. B. Zitate von Schüler/innen einer 4. Schulstufe: „das sind Wünsche, wenn man etwas will und man schreibt es auf“, „an eine Person“, „jemanden etwas fragen, um etwas bitten, wenn man sich etwas wünscht, und man alles daransetzt, dass man es auch bekommt“, „ein Brief an jemanden, von dem man sich etwas wünscht“

Finden von Synonymen: „Aufforderung“, „Aufruf“, „auffordern“, „aufrufen“, „sich (mit einer Bitte, einem Wunsch) an jemanden wenden“, „ermahnen“, „zureden“, „predigen“

Im Duden nachschlagen: „Sich nachdrücklich mit einer Mahnung, einer Aufforderung an jemanden wenden; jemanden zu etwas aufrufen“

Themenfindung

Wofür wollen wir uns als Klasse einsetzen? Was wünschen wir uns? Was wollen wir erreichen?

Brainstorming in Kleingruppen (4-6 Schüler/innen pro Gruppe), Ideen werden auf Kärtchen geschrieben, nach ca. 10 Minuten erfolgt die Zusammenfassung im Plenum, Kärtchen werden von einer Lehrperson oder einem Schüler/einer Schülerin geclustert und diskutiert, Abstimmung für ein gemeinsames Anliegen (Punktevergabe oder Abstimmungsmethode nach Wahl)

Darstellung am Beispiel: „Elektro-Tag“

Die Schüler/innen der vierten Klasse möchten gerne einen „Elektro-Tag“ in ihrer Klasse veranstalten. An diesem Thementag soll es ihnen erlaubt sein, den Unterricht mit ihren eigenen elektronischen Geräten (Smartphone, Handy, Laptop, Tablet, Musik-Player, Kamera, ...) zu gestalten.

Folgende Leitfragen sollen die Kinder beim Verfassen ihres Appells unterstützen:

- Was genau soll an diesem Vormittag möglich sein? Was ist geplant?
- Welche Geräte sollen zum Einsatz kommen?
- Wann soll der Elektro-Tag stattfinden? Wie lange soll er dauern?
- Wer nimmt daran teil?

Schüler/innen ...

- überlegen in Kleingruppen, wie ein Elektro-Tag aussehen könnte,
- machen Notizen zu den Leitfragen,
- präsentieren ihre Ergebnisse ihren Mitschüler/innen (in Form von Kurzreferaten),
- formulieren kurze Sätze und informieren dadurch schriftlich Personengruppen, die mit dem Thema noch nicht vertraut sind.

Argumentieren: Elektro-Tag pro und contra

- Warum ist den Schüler/innen ein Elektro-Tag so wichtig?
- Wie können Lehrer/innen, Mitschüler/innen, die Schulleitung davon überzeugt werden?
- Welche Gegenargumente könnte es geben? Wie kann darauf reagiert werden?
- Welche Formulierungen sind passend?

Schüler/innen ...

- erklären, warum sie sich einen Elektro-Tag wünschen,
- begründen, warum ein solcher Schwerpunkt-Tag eine gute Idee ist,
- sammeln Vorschläge, wie die mitgebrachten Geräte zum Lernen genutzt werden können,
- überlegen sich Möglichkeiten, wie Schüler/innen, die keine eigenen Geräte mitnehmen dürfen/können, eingebunden werden können,
- nehmen die Perspektive der Lehrer/innen ein und machen sich Gedanken dazu, wie deren Sichtweise auf den Vorschlag ausfallen könnte,
- finden Formulierungen, wie Bedenken ausgeräumt werden können,
- formulieren ein besonderes „Angebot“, um ihr Ziel zu erreichen.

Methodische Erarbeitung und Differenzierung

- Bearbeitung der oben genannten Punkte (Kriterien) im Rahmen einer Diskussion (Podiumsdiskussion, Fish-Bowl)
- Mindmap (evtl. mit vorgegebenen Feldern) – Stichworte, grobe Formulierungen
- Sammeln von passenden Ausdrücken, Satzanfängen (z. B. „Der Elektro-Tag ist uns wichtig, weil...“, „Sie können sich sicher sein, dass ...“, „Wir werden bestimmt ...“, „Wir versprechen, dass ...“, „Sie brauchen sich keine Sorgen machen, dass ...“, „Wenn Sie uns den Elektro-Tag erlauben, werden wir ...“)
- Verfassen der schriftlichen Appelle in Kleingruppen, Partnerarbeit oder Einzelarbeit.
- Kollegiales Feedback durch Schüler/innen, Überprüfen, Überarbeiten und Berichtigen der verfassten Texte.
- Übermittlung der Appelle an Adressat/innen, Reaktion darauf abwarten und dementsprechend reagieren.

Möglichkeiten zur Weiterarbeit

Schüler/innen ...

- verfassen einen Informationsbrief an die Eltern,
- gestalten ein Plakat/einen Aushang als Ankündigung,
- verfassen eine Einladung für eine Partnerklasse, die an diesem Tag zu Gast in der Klasse sein soll,
- planen Präsentationsmöglichkeiten für die (Lern-)Ergebnisse und die entstandenen Produkte dieses Tages und bereiten sich vor,
- stellen ihre Ergebnisse in der Klasse vor, berichten von ihren Erfahrungen und beantworten Fragen ihrer Mitschüler/innen,
- verfassen nach Abschluss des Schwerpunkt-Tages einen Bericht für die Schülerzeitung oder die Schulhomepage (aus Sicht der Schüler/innen, aus Sicht der Lehrer/innen),
- reflektieren den stattgefundenen Elektro-Tag.



7.4 Dialogisches Lernen und das dialogische Prinzip im Bereich des sprachlichen Handelns und im Verfassen von Texten

Becker-Mrotzek/Böttcher (2006) beschreiben drei Stufen der Schreibentwicklung. Von den ersten gezielten Schreibversuchen (ca. ab dem 5. Lebensjahr), der Phase der Orientierung am Erlebten (ca. 7. bis 10. Lebensjahr) über die Phase der Orientierung an der Sache und am Leser/der Leserin (ca. 10-14 Jahre) entwickelt sich das Schreiben hin zur einer literalen Orientierung in der Adoleszenz. Dabei werden beim „geplanten Schreiben“ beliebige Sachverhalte für unbekannte Leser/innen in angemessenen Textmustern verständlich dargestellt. Das geschieht in linear-dialogischen Textmustern und klar argumentativen Strukturen. Es besteht die Meinung, dass diese Kompetenzstufe nur erreicht werden kann, wenn in diesem Bereich eine entsprechende Forderung und Förderung gewährleistet wird. Im Bereich der Transitionsphase von der Primarstufe in die Sekundarstufe I kann das dialogische Lernen im Bereich des sprachlichen Handelns und des Verfassens von Texten dazu beitragen, durchgängige Lernerfolge zu ermöglichen und optimal an zuvor Geleistetes anzuschließen.

Ein Dialog ist ob der etymologischen Bedeutung als gemeinsam verantwortete Sprache, die erst im miteinander Sprechen und Handeln gestaltet wird, zu verstehen. Parallelen zum unterrichtlichen Handeln sind klar zu erkennen. Unterricht ist ein „miteinander Lernen“. Er entsteht ebenso im dialogischen Prozess des miteinander Arbeitens und Sprechens. Das Lernen muss im Miteinander kommuniziert und gebildet werden. „Dialoge ermöglichen heißt einen Unterricht ermöglichen, an dem sich alle beteiligen können. ‚Sich beteiligen‘ am gemeinsamen Durchdenken, beim Durchsprechen von neuen und schwierigen Sachen, von persönlichen Fragen und Beziehungen. Genau dies ist die ursprüngliche Bedeutung von Dialog.“ (Geißner, 2007, in: Thiel, 2009). Besondere Aktualität erhält dieses Zitat, wenn es unter dem Aspekt der durchgängigen Bildungswege beleuchtet wird. Jede Schülerin/jeder Schüler kann sich den eigenen Lernvoraussetzungen entsprechend mit seinen/ihren Erfahrungen und Meinungen einbringen und ist somit wertvoll und mitverantwortlich für das Ergebnis der Lerngemeinschaft.

Merkmale eines dialogischen Deutschunterrichts

Das Schreibenlernen (verfassen von Texten) ist ein komplexer Vorgang, der die Koordination vieler verschiedener Teilhandlungen (Vorbereitung des Wissens, Planen, Überarbeiten, Vorstellen) voraussetzt (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, S. 92 ff).

Sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe orientiert sich das Schreiben von Texten an folgenden Kompetenzstufen (vgl. Ziener & Kessler, 2010): Zu Beginn werden Inhalte erfunden. Ziel ist es, die Gedanken fließen zu lassen und den Gedankenfluss zu dokumentieren. Darauf folgt die Stufe der Formgebung. Ordnung wird beim Schreiben geschaffen und auch im Text erkennbar. In der finalen Stufe erfolgt die Passung von Form und Inhalt. Auf diesen Kompetenzstufen des Schreibenlernens baut auch der dialogische Deutschunterricht auf.

Ein weit gespanntes und leicht verständliches Ziel wird über längere Zeit konsequent verfolgt. Die Erfüllung wichtiger Anforderungen aus dem Lehrplan wird in den Dienst des übergeordneten Ziels gestellt und erscheint den Schüler/innen sinnvoll und lohnend, da sich der Nutzen rasch offenbart. Fortschritte werden häufig ermittelt. Das motiviert die Schüler/innen, weil sie die Chance haben, dank einfacher Kompetenzstufen und konsequenter Orientierung an Qualitäten erfolgreich zu handeln (vgl. Ruf & Ruf-Bräker, 2018).

In der Praxis steht am Beginn die pädagogische Kernidee („Ich will wissen, was in den Köpfen der Lernenden vor sich geht.“), dass jeder/jede Lernende einen persönlichen Dialog mit der Sache aufnehmen und forschend handeln soll. Durch einen formulierten Auftrag („Ich will wissen, wie du es

machst!“) macht sich jeder/jede auf den Weg und nutzt die ihm/ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten. Die Lernenden erzählen die Geschichten ihrer persönlichen Begegnungen mit den Stoffen im Reisetagebuch („Ich sammle alles ein.“). Ideen, Überlegungen, Entdeckungen und Lösungswege werden dort dokumentiert. Die Lehrperson interpretiert diese Spuren, gibt Rückmeldungen beziehungsweise Empfehlungen für die Weiterarbeit und bewertet diese. Durch die Autographensammlung (verschiedene Lösungswege bzw. Ergebnisse werden exemplarisch aus der Lerngruppe bearbeitet) gelingt ein Perspektivenwechsel im Dialog.

Wie kann der Einsatz von dialogischem Lernen gerechtfertigt werden?

Im Fokus der durchgängigen sprachlichen Bildung gewinnt der Bereich der (mündlichen) Kommunikation immer mehr an Bedeutung. Aktives Lernen soll durch die verstärkte Einbindung in den Unterricht und Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler/innen erreicht werden. Der Erwerb von Kompetenzen und damit verbunden die Orientierung an Kompetenzen rücken ins Zentrum des unterrichtlichen Handelns. Die Kompetenzbereiche im Unterrichtsgegenstand Deutsch/Lesen/Schreiben/Verfassen von Texten sehen vor, dass die Schüler/innen bis zur vierten Schulstufe dabei unterstützt werden, ihre sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu aktivieren und weiterzuentwickeln, sich reale und fiktive Welten zu erschließen und sich mit dem Ich und den anderen auseinanderzusetzen¹⁵. Das dialogische Lernen ist eine Möglichkeit, an diesen Kompetenzbereichen besonders intensiv zu arbeiten und sie zu kultivieren. Darauf aufbauend, kann die Sekundarstufe I diese Kompetenzen weiterentwickeln und fördern.

Das SchUG § 18 (Abs. 2+3)¹⁶ fordert die Beurteilung der Selbstständigkeit der Arbeit, der Erfassung und Anwendung des Lehrstoffes, der Durchführung der Aufgaben und der Eigenständigkeit des Schülers/der Schülerin. Die LB-VO § 14 (Abs. 2-6) sieht für die Beurteilung mit der Note „Sehr Gut“ folgende Kriterien als gegeben vor: „... gestellte Anforderungen werden weit über das Wesentliche hinausgehende Ausmaß erfüllt, die Eigenständigkeit beziehungsweise die Fähigkeit zur selbstständigen Anwendung von Wissen und Könnens auf für ihn/sie neuartige Aufgaben wird gezeigt.“ Auch hier wird das dialogische Lernen durch den methodischen Ansatz diesen Anforderungen gerecht. Leahy et al. (2005) empfehlen im *Nationalen Bildungsbericht 2015* (www.bifie.at), bei der Planung effektiver Lern-Lehr-Prozesse von drei Leitfragen auszugehen: Wohin geht die/der Lernende, was ist das Lernziel? Wo befindet sich die/der Lernende auf ihrem/seinem Weg zum Ziel? Wie kommt sie/er dorthin?

Eine effektive formative Leistungsbeurteilung erfordert die Einbeziehung von fünf Schlüsselstrategien:

1. Lernziele und Erfolgskriterien mit den Lernenden klären.
2. Effektive Diskussionen, Aktivitäten und Aufgaben arrangieren, die zu beobachtbaren Lernergebnissen führen.
3. Feedback geben, das das Lernen voranbringt.
4. Schüler/innen ermöglichen, einander als Ressourcen zu nutzen: Kooperative Lernformen, Selbsteinschätzung und Peer-Feedback sind wesentliche Elemente von FLB (= formative Leistungsbeurteilung).
5. Schüler/innen als Verantwortliche ihres eigenen Lernens anerkennen.

Die fünf zuvor genannten Strategien finden sich in den Prinzipien des dialogischen Lernens wieder. Maßnahmen zur Differenzierung und Individualisierung sind in den didaktischen Grundsätzen der Lehrpläne

15 – BIFIE. Kompetenzmodelle: <https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/>

16 – BMBWF. Schulrecht: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/recht/index.html>

der verschiedenen Schultypen verankert. Im Lehrplan der Volksschule (Dritter Teil, Allgemeine didaktische Grundsätze, BGBl.II Nr. 368/2005, November 2005) heißt es unter anderem:

„In der Grundschule unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler, ... hinsichtlich des Entwicklungsstandes, ..., der Interessen, der Motivation, des Vorwissens, der Lernfähigkeit, der Arbeitshaltung u. a., wie kaum in einer anderen Schulart. Diese Unterschiede müssen erkannt, beachtet und zum Ausgangspunkt für individualisierende und differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen gemacht werden. Die Sekundarstufe I kann diese Angebote weiterführen und darauf aufbauen. Eine verantwortungsvolle Berücksichtigung der Unterschiede schafft die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen aller Schülerinnen und Schüler und hilft mit, Über- bzw. Unterforderungen möglichst zu vermeiden.“¹⁷

Hinzuzufügen sind die Dimensionen des individuellen Sinns des Lerninhaltes (Gelernt wird das, was als subjektiv bedeutsam erlebt wird.) und die Bedeutung kooperativer Prozesse für erfolgreiches Lernen und die Entwicklung des „Individuums“ Schüler/in. Das dialogische Lernen erfüllt mit seinen Prinzipien diese Forderungen sehr genau. Ein Thema wird aufgrund der (sprachlichen) Vorerfahrungen des Kindes (vom Individuum aus) beleuchtet. Danach kommt es in einem kooperativen Prozess vom Ich zum Du. In einem letzten Schritt erfolgt eine Vergemeinschaftung zum Wir und die Verbindung mit dem Lernziel.

7.5 Impulse für Dialogisches Lernen

■ Lernen im Dialog

Thema: „Merkmale ‚guter‘ Texte“

Vorbereitung auf die Unterrichtssequenz

Am Beginn der Einheiten steht die Kernidee, die die Lehrperson für sich vor dem Unterricht klärt.

 **Eine Kernfrage ist eine pointiert formulierte Aussage über einen komplexen Sachverhalt, die dem Schüler/der Schülerin klar macht, worum es geht. Die Kernidee fordert den Schüler/die Schülerin auf, seinen/ihren Zugang bzw. sein/ihr Vorwissen zu aktivieren. Somit sind Kernideen der Auftakt zum Lernen auf dem eigenen Weg.**

In diesem Fall lautet die Kernfrage: Was macht Texte zu guten Texten? Aufbauend auf diese Frage werden die offenen Aufträge von der Lehrperson formuliert.

EXKURS

Aktivierung der Lernenden durch Fragen zu Satzstruktur und persönlichen Erfahrungen.

Der längste Satz der Welt ...

 Wie lang ist wohl der längste Satz der Welt? Wie viele Wörter hat er? Schreibe eine Vermutung auf und begründe diese.

 Wie lang ist der längste Satz, den du selber schreiben kannst? Schreibe ihn auf. Stell das Verb „schenken“ ins Zentrum.

 Schau dir deinen Satz genau an. Erkläre, was du gemacht hast, um den Satz zu verlängern. Hast du einen Trick? Beschreibe ihn.

17 – BMBWF. Lehrplan der Volksschule: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2

Was ich gut kann ...

- ☐ Bestimmt gibt es vieles in der Schule, was du genau weißt und gut kannst. Schreib möglichst viel auf.
- ☐ Erinnerst du dich an etwas, das dir beim Lernen große Mühe gemacht hast? Was war schwierig für dich?
- ☐ Schreibe für ein anderes Kind aus deiner Klasse auf, wie du etwas Schwieriges begriffen hast und warum es dir jetzt ganz leichtfällt.

Ablauf der Unterrichtssequenz

Zu Beginn der Unterrichtseinheit bekommen die Schüler/innen alle Aufträge, die kurz gemeinsam besprochen werden und bearbeiten diese in Einzelarbeit oder Partner/innenarbeit. Die Aufträge sind schaffbar und bieten die Möglichkeit, Erfolgserlebnisse zu haben.

Auftrag 1 wird den Kindern einen Tag vor der Einheit als Aufgabe mündlich gegeben.

Auftrag 1 (offen):

- Bring von zu Hause einen Gegenstand mit, den du gern hast und mit dem du schon viel erlebt hast.

Auftrag 2 (erfüllbar):

- Zeichne ein Bild deines Gegenstandes. Erzähle, warum er für dich wichtig ist und schreibe es auf.

EXKURS

Unterstützung für Lernende, um den passenden Gegenstand mitzubringen und beim Zeichnen des Bildes.

Eine Idee für das Schreiben wäre: Es ist gut, wenn man beschreibt, was man sieht, hört, riecht, spürt und fühlt.

Ein Text, der ein Bild ergänzt.

- ☐ Wähle ein Foto aus, das dir besonders gefällt. Überlege dir, was das Besondere an diesem Bild ist.
- ☐ Erzähle etwas Interessantes zu diesem Bild. Etwas was nicht jeder sieht, der das Bild betrachtet. Etwas, was man nur weiß, wenn man in der Situation dabei war.

Fragen, die dir helfen, etwas Interessantes zu finden:

- ☐ Erinnerst du dich daran, was du gerade gedacht hast, als das Bild gemacht wurde?
- ☐ Was hast du gehört, gespürt oder gefühlt, als das Bild gemacht wurde?
- ☐ Erinnerst du dich an das, was vorher oder nachher passiert ist?
- ☐ Kannst du erklären, wie es den Personen auf dem Bild zumute ist und warum sie gerade so dastehen oder gerade ein solches Gesicht machen?
- ☐ Erinnerst dich das Foto an etwas Interessantes, was du mit einer Person auf dem Bild erlebt hast?



Mein Lieblingsgegenstand

- Bring von zu Hause einen Gegenstand mit, den du gern hast und mit dem du schon viel erlebt hast.
- Zeichne ein Bild deines Gegenstandes in dein Reisetagebuch und erzähle, warum er so wichtig für dich ist.

Mein Lieblingsort

- Bestimmt gibt es einen Ort, wo du besonders gern bist. Wie heißt dieser Ort und wo befindet er sich?
- Zeichne ein Bild deines Lieblingsorts ins Reisetagebuch.
- Beschreibe den Ort und erkläre, warum er dir so wichtig ist. Konzentriere dich ganz auf das Besondere.

Nach der Unterrichtssequenz

Die Lehrperson nimmt die Hefte bzw. Texte der Kinder mit und liest die Ergebnisse der Textproduktion. Darauf folgt die Phase der Autographensammlung. Die Lehrperson wählt entsprechende Texte, die einen Lernzuwachs für alle Schüler/innen bringen aus und präsentiert sie den Schüler/innen in der darauffolgenden Einheit. Die Lehrperson hat dabei immer die Kernidee im Hinterkopf. (Bei diesem Auftrag: „Was macht Texte zu guten Texten“.)

Ablauf der darauffolgenden Sequenz

Die Schüler/innen erhalten die Sammlung der von der Lehrperson ausgewählten Textstellen mit folgendem Auftrag: Lies die ausgewählten Texte. Achte auf das Leseerlebnis und markiere alle Textstellen, welche dir besonders gut gefallen. Erkläre möglichst genau, was dir gefällt und warum du Stellen gut findest. Schreibe es auf.

Ziel der Einheiten

Sammlung von Merkmalen von guten Texten, die von den Schüler/innen selbst gefunden wurden. Die Lösungen kommen aus den Schüler/innentexten und nicht aus dem Lehrbuch. Sie werden damit mitverantwortlich für ihr Lernen und arbeiten mit authentischen Textausschnitten und leiten daraus die *learnings* (= das Wissen zum Thema „gute Texte“, die gelernten Dinge) ab.

7.6 Portfolioarbeit

Die Arbeit mit Portfolios hat sich in den letzten Jahren immer mehr etabliert und es liegen auch zahlreiche Publikationen zum Thema vor, daher soll an dieser Stelle nur eine sehr verkürzte Darstellung erfolgen. Ein Portfolio dient als Kommunikations- und Präsentationsinstrument sowie als individuelles Nachschlagewerk zu bestimmten Themen.

Grundsätzlich ist zwischen Produkt- und Prozessportfolio zu unterscheiden, denn davon ist auch abhängig, ob das Portfolio Teil der Leistungsbeurteilung sein soll.

In einem Produktportfolio finden ausgewählte und besonders gelungene Produkte ihren Platz, d. h. individuell ausgewählte Produkte, von denen die Schüler/innen denken, dass diese stellvertretend für ihre Gesamtleistung stehen.¹⁸ Dies können sein: besonders gut ausgearbeitete Arbeitsaufträge, Berichte, Präsentationen, Referate, Aufsätze, Bilder, Mindmaps, Lernplakate/-poster und andere Materialien, die von den Lernenden selbst erstellt wurden. Der Kreativität sind hier keine Grenzen gesetzt.

Ein Präsentations- oder Produktportfolio bietet den Schüler/innen die Möglichkeit, zu einem vorgegebenen Thema selbst jene Arbeiten auszuwählen, die für die Leistungsbeurteilung herangezogen werden sollen (lt. LBVO¹⁹). Die Wertigkeit des Portfolios in der Gesamtnote wird am Schulbeginn mit den Schüler/innen festgelegt.

Wird das Portfolio als Prozess- oder Entwicklungsportfolio geführt, so werden hier Arbeiten und „Produkte“ der Schüler/innen gesammelt, die deren Entwicklung in bestimmten Bereichen abbilden, ergänzt durch kritische Reflexionen der eigenen Arbeiten. Diese Sammlung enthält oft sehr private Teile und sollte aus diesem Grund auch nicht in die Beurteilung einfließen.

In Hinblick auf den Erwerb digitaler Kompetenzen ist zu überlegen, ein Portfolio auch in digitalisierter Form zu erstellen (siehe für den Fremdsprachenbereich das digitale europäischen Sprachenportfolio (dESP) www.oesz.at/esp). Neben textbasierten Aufzeichnungen kann auch auf neue Medien zugegriffen werden, was die Bandbreite der Präsentations- und Selbstdarstellungsmöglichkeiten immens erweitert. So können auch Videos, Tonaufnahmen, etc. eingearbeitet werden. Obendrein werden so auch die Forderungen der digi.komp²⁰ erfüllt. Die Wahl über die Form des Portfolios (analog oder digital) kann in Absprache mit den Schüler/innen erfolgen.

Elektronische Portfolios bieten eine gute Grundlage zur Selbstreflexion der Schüler/innen und lassen konkrete Entwicklungsschritte sichtbar werden, was auch für den Übergang in weiterführende Schulen sehr gewinnbringend eingesetzt werden kann.

Folglich ist es bedeutend, die Schüler/innen darauf hinzuweisen, ihr Portfolio auch in der weiterführenden Schule anzuführen und zu präsentieren. Entsprechende Zeitfenster dafür sollten in der Schuleingangsphase der weiterführenden Schulen eingeplant werden.

Grundsätzliche Überlegungen zur Arbeit mit dem Portfolio:

- Produkt- oder Prozessportfolio?
- Fachbezogen oder fächerübergreifend?
- Digital oder analog?
- Beachtung von Datenschutz und Datensicherheit?
- Wann, wo, wie arbeiten die Schüler/innen am Portfolio?
- Wie berate/unterstütze ich als Lehrperson dabei?
- Wo verbleibt das Portfolio? Darf die Lehrperson jederzeit Einsicht nehmen (Ownership)?
- Was passiert bei Verlust des Portfolios?
- Wie werden die Lernfortschritte der Schüler/innen dokumentiert?
- Wer gibt Feedback? In welcher Form?

18 – In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass in einem Produktportfolio nicht ausschließlich Produkte gesammelt werden sollen, zumal den Schüler/innen oft auch der Weg zum Ziel wichtig ist und sie aus diesem Grund auch gerne einzelne Entwicklungsschritte durch entsprechende Arbeiten abbilden wollen. Sollte das Produktportfolio als Grundlage der Leistungsbeurteilung dienen, ist es ebenso bedeutsam, die Entwicklungsschritte der Schüler/innen miteinzubeziehen und nicht nur das Endprodukt zu bewerten (individuelle Bezugsnorm, Stern, 2010).

19 – Leistungsbeurteilungsverordnung. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>

20 – Digitale Kompetenzen. Informatische Bildung. Verfügbar unter <https://digikomp.at>

7.7 Impulse für die Portfolioarbeit

■ Produktportfolio zum Erwerb von Textsortenkompetenz

Gemeinsam werden jene Textsorten vereinbart, an denen gearbeitet werden soll (z. B. Bildgeschichten, Nacherzählungen, Briefe, etc.). Zu jeder dieser Textsorten wird ein Text geschrieben und anhand ebenfalls vereinbarter Kriterien von den Schüler/innen überarbeitet (ev. sind auch mehrfache Überarbeitungen nötig).

- Kriterienlisten²¹ und individualisierte Materialien (Textlupe, etc.) stehen den Schüler/innen dabei zur Verfügung.
- Die Schüler/innen wählen am Ende der Arbeitsphase selbst jene Textversion aus, die ins Portfolio kommt und weiterführend durch die Lehrperson beurteilt werden soll.
- Die Schüler/innen gehen so immer wieder an ihre Schreibprodukte heran und entwickeln langfristig auch eine gute Reflexionskompetenz.
- Der Erwerb von Textsortenkompetenz dient als Vorbereitung auf das Schreiben von Schularbeiten in der 4. Schulstufe und weiterführend für den Übergang in die Sekundarstufe.

Weitere Einsatzmöglichkeiten von Portfolios im Fach Deutsch

- Themen aus dem Bereich der Rechtschreibung („Wortstruktur“, „Wortbildung“, „Zusammen- und Getrennschreibung“, etc.)
- Grammatikalische Themen („Satzglieder“, „Satzarten“, etc.) – z. B.: Wortartenportfolio
- Märchen-Portfolio (Kennzeichen von Märchen, Interpretation der Texte, Vergleiche zwischen „alter“ und „neuer“ Sprache, selbst geschriebene Märchen, etc.)
- Portfolio Deutsch: Sammlung aller persönlich bedeutsamen „Dokumente“ zum Deutschunterricht (Urkunden von Wettbewerben, persönliche Texte, Lernzielkontrollen, Buchpräsentationen, etc.)

Weitere Ideen dazu finden sich unter www.oezbf.at – z. B. auf dem Methodenplakat „Wege in der Begabungsförderung“.

7.8 Kriteriengeleitetes Bewerten von Schüler/innen-Texten

Um Schüler/innen zu befähigen, das Verfassen eines Textes individuell zu bewältigen, ist es durchaus sinnvoll, Fragen als Ausgangsbasis einer gezielten Schreibförderung heranzuziehen. Gemeinsame Überlegungen darüber, was einen guten Text ausmacht, sollten also noch vor die Textproduktion gestellt werden.

- Was macht einen Text zu einem guten Text?
- Wie soll ein Text aufgebaut sein?
- Welche Struktur und welche Sprachmuster sollen berücksichtigt werden?
- Inwieweit ist die sprachliche Richtigkeit gegeben?
- Entspricht der Sprachstil auch tatsächlich der Aufgabenstellung bzw. der Schreibaufgabe?

Das Festlegen von vereinbarten Kriterien schafft einerseits Transparenz hinsichtlich der Anforderungen eines Textes, andererseits werden dadurch aber auch schnelle und differenzierte Rückmeldungen ermöglicht.

Dabei ist zu berücksichtigen, sowohl aufgabenspezifische Kriterien zu gestalten als auch Kriterien einzubauen, die sich an der individuellen Schreibentwicklung einzelner Kinder orientieren.

21 – Vgl. North, R. (2015). *Das neue Schularbeiten-Heft: Materialien für Deutsch-Schularbeiten*. Lernhilfe mit CD-ROM. Linz: Veritas.

Anforderungen an Kriterienkataloge

- Die Kriterien müssen klar formuliert sein.
- Sie orientieren sich an den Vorgaben des Lehrplanes, der Bildungsstandards und der Leistungsbeurteilungsverordnung.
- Die Anzahl der Kriterien sollte wohlüberlegt sein. Ein Übermaß erhöht den Aufwand und behindert die praktische Durchführbarkeit.
- Schüler/innen und Eltern sollen die Ansprüche durchschauen und überblicken können.
- Zu wenige Kriterien verleihen jedem einzelnen Kriterium zu viel Gewicht und münden in der altbekannten Aufteilung in Inhalt, Ausdruck und Rechtschreibung.

Gemeinsam vereinbarte Kriterien können in Checklisten münden, mit deren Hilfe die Schüler/innen eigene oder fremde Texte überdenken und überarbeiten. Sie können gezielt zur Förderung der Schreibkompetenzen eingesetzt werden und sind eine wichtige Grundlage für Überarbeitungsprozesse (Böttcher & Becker-Mrotzek, 2009).

Das kriteriengeleitete Beurteilen von Schüler/innen-Texten zielt also auf ein entwicklungsorientiertes, mündliches und schriftliches Feedback ab. Es dient zur Orientierung und Motivation und sollte fixer Bestandteil des Schreibprozesses sein (Fix, 2008).

Auch für Lehrer/innen sind Kriterienkataloge ein wertvolles Hilfsmittel, das mehr Transparenz und Fairness bei der Bewertung von Texten ermöglicht. Sie sind aber auch eine wichtige methodische Hilfe im Unterricht. Natürlich ist es nicht nötig, jeden Text mit einem Kriterienkatalog zu versehen. Oft stehen die Lust am freien Schreiben und die kreative Ausgestaltung im Vordergrund. Bei der Erarbeitung bestimmter Textsorten oder Textmuster, bei Deutschschularbeiten oder zur gezielten Förderung der Schreibkompetenzen ist das Heranziehen eines Kriterienkatalogs aber ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts im Kompetenzbereich „Verfassen von Texten“. (Vgl. BIFIE (2012). *Themenheft für den Kompetenzbereich „Verfassen von Texten“*. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule. Grundstufe I +II. Graz: Leykam.)

7.9 Toolbox

GRUNDLAGENLITERATUR

Lernbereich	Verfügbarkeit
Verfassen von Texten	Wildemann, A. (2010). „Aufsatzunterricht – Texte schreiben“. In: Lange, G. & Weinhold, S. (Hrsg.). <i>Grundlagen der Deutschdidaktik</i> . Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 34-54.
Verfassen von Texten	Bartnitzky, H. (2011). <i>Sprachunterricht heute</i> . Berlin: Cornelsen. S. 72-134.

MATERIALIEN/DIDAKTISCHE HILFEN

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
Kreatives Schreiben	Didaktische Materialien	www.lehrerfreund.de/schule/kat/kreatives-schreiben-deutschunterricht

Lernbereich	Angebot	Verfügbarkeit
Kreatives Schreiben	Sammlung von 100 Schreibspielen	Gay, M. (2016). <i>Türen zur Fantasie, Kreatives Schreiben im Unterricht mit 100 Schreibspielen</i> . Berlin: Autorenhaus Verlag.
Kreatives Schreiben	Iderblog – Individuell richtig schreiben mit Blogs	www.iderblog.eu Nähere Infos für Lehrer/innen: iderblog.eu/fuer-erwachsene/anmeldung-fuer-lehrer
Kooperatives Schreiben	Hintergrundinformation und Modell zur Förderung der Textkompetenz	Schmölzer-Eibinger, S. (2017). Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen. In: Michalek, M. & Kuchenreuther, M. (Hrsg.). <i>Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache</i> . Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren. S. 176-195.
Verfassen von Texten	Unterrichtsbeispiele und Hintergrundinformation	Themenheft für den Kompetenzbereich „Verfassen von Texten“ Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_de_Primarstufe_themenheft_vvt_2012-12-21.pdf

Literatur

Achleitner, M. (2011). *Mehr Zeitschriften für Schulen! Studie der Stiftung Lesen*.

Verfügbar unter <http://www.literacy.at/index.php?id=217>.

Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Apeltauer, E. (2017). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz B., & Ooomen-Welke, I. (Hrsg.). (4. Aufl.). *Deutsch als Zweitsprache*. In: Ulrich, W. (Hrsg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP Band 9)*. S. 306-326). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengereen.

Bartnitzky, H. (2011). *Sprachunterricht heute. Lernbereich Sprache. Kompetenzbezogener Deutschunterricht. Unterrichtsbeispiele für alle Jahrgangsstufen*. Berlin: Cornelsen.

Becker-Mrotzeck, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.

Belke, G. (2018). *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lernergruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengereen.

Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.). (2013). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH.

Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2954Volltext.pdf>.

Böttcher, I. & Becker-Mrotzek, M. (2009). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M. & Nárosy, T. (2016). *digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. Das digi.kompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung*. PH Niederösterreich: R&E Source 2016.

Verfügbar unter http://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/01/digi.kompP_wissenschaftlicher-Artikel.pdf.

Brüder Grimm. (2015). *Kinder- und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm. Dritter Band*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) & Bundesministerium für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK) (Hrsg.). (2012). *Themenhaft für den Kompetenzbereich „Verfassen von Texten“. Deutsch. Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II*. Graz: Leykam.

Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_de_vs_themenheft_vvt_2012-12-21.pdf

Bundesinstitut BIFIE (2018). Bildungsstandards, Deutsch, Lesen und Schreiben 4. Schulstufe, Kompetenzmodelle.

Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Sprachliche Bildung*. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.html> und <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sprache.html>.

BMB. (2016). Bundesentwicklungsplan APS. Wien.

Verfügbar unter <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/Bundesentwicklungsplan-2016.pdf>.

Chomsky, N. (1973). *Sprache und Geist*. Berlin: Suhrkamp.

Das digi.kompP Kompetenzmodell. (2016).

Verfügbar unter <http://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/09/digi.kompP-Grafik-und-Deskriptoren-1.pdf>.

Eco, U. (1977). *Zeichen. Eine Einführung in einen Begriff und seine Geschichte. Aus dem Ital. v. Günter Memmert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ehlers, S. (2017). Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz B. & Ooome-Welke, I. (Hrsg.). (4. Aufl.) *Deutsch als Zweitsprache*. In: Ulrich, W. (Hrsg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP Band 9)*. S. 279-290. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Farkas, K. (2014). Fachdidaktik Deutsch I. Sprachdidaktik: Auf der Suche nach Sprachgenies – und den besten Lehrpersonen. In: IPEGE (Hrsg.). *Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF. S. 79-99.

Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.

Gazelle, H. & Ladd, G. (2003). *Anxious solitude and peer exclusion. A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood*. In: *Childhood. Child Development* 74 (2003), p. 257-278.

Geißner, H. Vortrag zum Thema „Dialogisches Lernen im Unterricht“. (20.10.2007). Saarbrücken-Dudweiler (Landesinstitut für Pädagogik und Medien, LPM). Verfügbar unter http://www.dialogisches-lernen.de/Dialogisches_Lernen_im_Unterricht_2009_Thiel.pdf.

Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S. & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster/New York: Waxmann Verlag.

Grau, M., & Legutke, M. K. (Hrsg.). (2008). *Fremdsprachen in der Grundschule: Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. (Beiträge zur Reform der Grundschule). Frankfurt/M.: Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule.

Grißhaber, W. (2017). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, B., & Ooomen-Welke, I. (Hrsg.). (4. Aufl.) *Deutsch als Zweitsprache*. In: Ulrich, W. (Hrsg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP Band 9)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren. S. 292-305.

Grundsatzterlass Leseerziehung. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung. Wien 2016.

Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/leseerziehung_ge.pdf?61ed11.

Günthner, W. (2013). *Lesen und schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Hinrichs, B. (2011). Kreatives Schreiben – ein Weg zur Förderung der Schreibkompetenz von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Deutschunterricht. Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives_schreiben.pdf.

Hagenauer, S., Jagersberger, I., Laimer, G., Latschen, D., Paternostro, M.-L., Prcha, I., & Skoko, V. (2012). *Themenheft für den Kompetenzbereich „Verfassen von Texten“ Deutsch, Lesen, Schreiben, Volksschule*

Grundstufe I und II. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung/BIFIE (Hrsg.). Graz: Leykam.

Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_de_vs_themenheft_vvt_2012-12-21.pdf.

IQ Netzwerk Bremen. (2013-2014). Lesen und Verstehen. Lesestrategien im Fachunterricht. Handreichung für Fachlehrkräfte und Ausbilderinnen und Ausbilder in Umschulung und Ausbildung. (Niemeyer, I. & Krautschun-Lindner H.).

Verfügbar unter http://www.pbwbremen.de/images/03_print_iq-handout-lesestrategien.pdf.

Junk-Deppenheimer, A. & Schäfer, J. (2010). Lesekompetenz als Voraussetzung für das Lernen im Fachunterricht. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 69-76.

Klenck, W. & Röken, K. (2012). Das Verwenden des syntaxbezogenen Ansatzes zum Vermitteln einer möglichen Lernstrategie. *Deutschmagazin* (bis 2012). 5/2012. S. 5-10.

Knapp, et al. (2011). *Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 193-228.

Kniffka, G. (2017). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalek, M. & Kuchenreuther, M. (Hrsg.). *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengereen. S. 221-235.

Kreische, A. (2012). Umgang mit Sachtexten – Wale und Delfine. In: Klippert, H. (5. Aufl.) *Deutsch. Umgang mit Sachtexten. Visualisieren und recherchieren*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Lassek, M. (2013). Gestaltung des Übergangs von der Primarstufe in die Sekundarstufe. In: Bellenberg, G., & Forell, M. (Hrsg.). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH. S. 139-146.

Verfügbar unter <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2954Volltext.pdf>.

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute-by-minute and day-by-day. In: *Educational Leadership* 63 (3), 18-24.

Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_Kapitel_2.pdf.

Lehmann, A., Pilz, A., Sarich, T. Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Bildungsserver Berlin-Brandenburg.

Verfügbar unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/3_Sprachsensibler_Fachunterricht-Deutsch.pdf.

Lehrplan AHS Deutsch.

Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?61ebzn.

Literacy.at.

Verfügbar unter http://www.literacy.at/fileadmin/literacy/redaktion/pdf/lesen_in_allen_f_chern_gesamt.pdf.

Lohmann, G. (2011). *Mit Schülern klarkommen: professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

Müller, A. (2017). Rechtschreiben lernen. *Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge*. Seelze: Klett Kallmeyer. S. 13-88.

- Müller, M. (2018). Terminologie der Rechtschreibung und Grammatik in Lehrwerken der Primarstufe. Eine qualitative Analyse verbreiteter Lehrwerke aus Österreich.
- Nolting, H.-P. (2002). *Störungen in der Schulklasse: ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Oomen-Welke, I. (2018). Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz B., & Oomen-Welke, I. (Hrsg.). (4.Aufl.) Deutsch als Zweitsprache. In: Ulrich, W. (Hrsg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP Band 9)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren. S. 617-629.
- Österreichischer Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012.
Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2.
- ÖZBF (Hrsg.). (2005). *Die Forscher/innen von morgen. Bericht des 4. Internationalen Begabtenkongresses in Salzburg*. Salzburg: ÖZBF.
- ÖSZ (Hrsg.). (2012). *Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit. (KIESEL neu, Heft 2)*. Graz: ÖSZ.
- Paternostro, M. L. & Riegler, C. (2014). Der Sprachabschneider – Arbeit mit Kinder und Jugendliteratur. In: *Themenheft für die Kompetenzbereiche „Einsicht in Sprache und Sprachbetrachtung“ und „Rechtschreiben“*. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I und II. BIFIE standards: Information für Lehrer/innen. S. 58-61.
Verfügbar unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/Themenheft_RS_SB.pdf.
- Ruf, U. & Ruf-Bräker, R. (2018). *Schreiben lernen im Dialog. Seminarunterlagen Dialogisches Lernen*. Anger.
- Schädlich, H.-J. *Der Sprachabschneider*. Bilder von Amelie Glienke. 28. Aufl. Hamburg: Rowohlt 2015 (= rotfuchs rororo 20685).
- Schmölzer-Eibinger, S. (2017). Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen. In: Michalek, M. & Kuchenreuther, M. (Hrsg.). *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren. S. 176-195.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Hamburg: Rowohlt.
- Steinig, W. & Huneke, H.W. (2015). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 165-195.
- Terhart, E. (1989). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in die Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. München, Weinheim: Juventa.
- Ulrich, W. (Hrsg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP Band 9)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren.
- Watzlawick, P. & Beavin J.-H. & Jackson, D. (1996). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. (9. Auflage)*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Weber, P. (2017). Förderung der Gesprächskompetenz in sprachlich heterogenen Klassen. In: Michalek, M. & Kuchenreuther, M. (Hrsg.). *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren. S. 95-125.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.

In: Weinert, F. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Basel, Weinheim: Beltz Verlag. S. 17-31.

Wustmann, C. (2011). Übergänge gestalten. Überlegungen für ein gutes Gelingen des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule. In: *Unsere Kinder* 1/2011. S. 5–7.

Zeitschriftenlektüre und Diversität. Untersuchung zu sozialer Benachteiligung, Migrationshintergrund und Geschlechterdifferenz als Ursachen für Lesedefizite von Hauptschülern. In: Maas, J.F., Ehlig, S.C. & Uehlein, S. (Hrsg.). (2011). *Schriftenreihe der Stiftung Lesen* 10.

Verfügbar unter <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2206>.

Ziener, G. & Kessler, M. (2012). *Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode*. Seelze: Kallmeyer.

Verfügbar unter http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/Div_andere_Handreichungen/Kompetenzorientierten%20Unterricht%20differenziert%20gestalten_%20GW_WH_Juni_2015_oezbf.pdf.

ZIS – Zeitung in der Schule. Verein zur Förderung der Nutzung von Zeitungen in der schulischen Ausbildung. www.zis.at.

Anhang: Lehrplanvergleich Volksschule und Sekundarstufe I

Volksschule (Deutsch, Lesen, Schreiben)	Sekundarstufe I (Deutsch)
BILDUNGS- UND LEHRAUFGABE	
Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Schüler – unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen – in ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu zwischenmenschlicher Verständigung im mündlichen und schriftlichen Bereich durch Lernen mit und über Sprache zu fördern. Individuelle Sprache zur Standardsprache erweitern richtiger Sprachgebrauch, mündlich und schriftlich Anregung zum Lesen und zur Auseinandersetzung mit dem Gelesenen Förderung eines kreativen Sprachgebrauchs Grundeinsichten in Funktion und Struktur der Sprache Vermittlung von Arbeits- und Lerntechniken	Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schüler/innen durch Lernen mit und über Sprache zu fördern. Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen und Lernfortschritte ist in den Didaktischen Grundsätzen verankert! Erfahrungen und Gedanken austauschen, Beziehungen gestalten und Interessen wahrnehmen Ausdrucksformen von Texten und Medien verstehen Sprachliche Gestaltungsformen kreativ einsetzen Einblicke in Struktur und Funktion von Sprache gewinnen Sachinformationen aufnehmen, bearbeiten Deutschunterricht mit anderen Unterrichtsgegenständen verknüpft Berücksichtigung Deutsch als Zweitsprache (bzw. Dritt- oder Viertsprache) Berücksichtigung der Muttersprache beim Zweitspracherwerb

Volksschule (Deutsch, Lesen, Schreiben)	Sekundarstufe I (Deutsch)
GLIEDERUNG IN TEILBEREICHE	GLIEDERUNG IN BILDUNGSBEREICHE
Sprechen: Bereitschaft und Fähigkeit zur mündl. Kommunikation erhöhen und Hinführung zu einem möglichst sicheren Gebrauch der Standardsprache Lesen: GS2 – durch Auseinandersetzung mit Gelesenem Verständnis für sich und andere vertiefen sowie sich und andere informieren und unterhalten; Auseinandersetzung mit Texten verschiedenster Art Schreiben: Sichere Beherrschung des Schriftsystems, Schreiben als Form der Kommunikation, Möglichkeiten des Layouts Verfassen von Texten: Selbstständige schriftliche Äußerungen auf Grundlage der eigenen Mitteilungsbereitschaft – ichbezogen (Erlebnisse, Beobachtungen) – partnerbezogen (Wünsche, Fragen) – sachbezogen Rechtschreiben: Motivation zu normgerechtem Schreiben, Vermittlung grundlegender Rechtschreibkenntnisse, kontinuierliche Erweiterung des Rechtschreibkönnens, Hinführung zum Erkennen und Anwenden einfacher Regeln, Vermittlung einer möglichst geläufigen Nachschlagetechnik Sprachbetrachtung: Vermittlung in Einsicht von Funktion und Struktur der Sprache	Sprache und Kommunikation: Kognitive, emotionale und kreative Möglichkeiten nutzen und erweitern; kritischer Umgang und konstruktive Nutzung von Medien; sprachliche und kulturelle Vielfalt als Bereicherung Mensch und Gesellschaft: Weiterentwicklung von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen, Auseinandersetzung mit Werten Natur und Technik: Präzise Verwendung von Sprache Phänomene und Zusammenhänge benennen und beschreiben Kreativität und Gestaltung: Gestaltungserfahrungen mit Sprache Gesundheit und Bewegung: Sprech- und Atemtechnik

Volksschule (Deutsch, Lesen, Schreiben)	Sekundarstufe I (Deutsch)
LEHRSTOFF (4. KLASSE)	LEHRSTOFF (1. KLASSE)
Sprechen: Erzählen, Informieren, Zuhören: Gestaltungsabsicht umsetzen, Beschreibungen, Sachinformationen weitergeben, zusammenfassen, sich mitteilen, Stellung nehmen Situationsbezogenes Sprechen: Verschiedene Sprechhandlungssituationen sprachlich bewältigen Gespräch: Kommunikationsspiele, Gesprächstechnik (Meinung vertreten, Diskussionen, ...) Sprachübung (Erweiterung der Sprachfähigkeit): Wortschatzerweiterung Sprechübung (deutliches Sprechen): Ausdrucksvolles Gestalten, sprechtechnische Übungen Lesen: Förderung und Festigung guter Lesegewohnheiten und individueller Leseinteressen Ausweitung des Textverständnisses: Literarische Texte, Gebrauchstexte, Auseinandersetzung mit verschiedenen Arten von Texten, Absichten erkennen Steigerung der Lesefertigkeit Vorbereitung und Übung textgerechten Vorlesens und Vortragens	Sprache als Grundlage von Beziehungen: Erlebnisse, Erfahrungen und Gedanken mündlich und schriftlich partnergerecht mitteilen; Gespräche partner- und situationsgerecht führen; in verschiedenen Situationen ausdrucksvoll und verständlich sprechen Texte verfassen, um persönliche Beziehungen auszudrücken Interessen wahrnehmen, eigenen Absichten und Absichten anderer wahrnehmen, Anliegen schriftlich und mündlich vorbringen Sprache als Träger von Sachinformationen aus verschiedenen Bereichen: Informationsquellen erschließen, Personen befragen, Auskünfte einholen, Nutzung von Bibliotheken, Medien und anderen Informationssystemen Informationen aufnehmen und verstehen, Fähigkeit zum sinnerfassenden Lesen weiterentwickeln, Steigerung des individuellen Lesetempos, Informationen bearbeiten, aus Gehörtem, Gesehenem und Gelesenem Wesentliches wiedergeben Auseinandersetzung mit Sachthemen – zu Sachverhalten mündlich und schriftlich Stellung nehmen
Verfassen von Texten: Freude am Verfassen von Texten entwickeln Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden Gedanken ordnen Gedanken möglichst klar, genau und folgerichtig darstellen Eigene Erlebnisse, Beobachtungen, Dialoge, Erfundenes schreiben Über Personen, Tiere, Handlungsabläufe und Sachverhalte in ganzen Sätzen schreiben Gelesenes, Gehörtes, Gesehenes, Gefühltes und Gedachtes in eigenen Worten schriftlich wiedergeben Auseinandersetzung mit Schreibabsichten: Andere unterhalten, informieren, um an andere zu appellieren, um für sich oder andere etwas zu notieren	Sprache als Gestaltungsmittel: Literarische Textformen und Ausdrucksmittel kennenlernen, einfache Gestaltungsmittel erkennen und für eigene Texte nutzen Ausdrucksformen in verschiedenen Medien kennenlernen, deren Wirkung für sich und andere wahrnehmen und beschreiben Kreative Gestaltungsmittel kennenlernen, schriftlich und mündlich erzählen, Texte bewusst gestalten

Volksschule (Deutsch, Lesen, Schreiben)	Sekundarstufe I (Deutsch)
LEHRSTOFF (4. KLASSE)	LEHRSTOFF (1. KLASSE)
Rechtschreiben: Motivation um normgerechtes Schreiben erhalten und festigen Erarbeitung und Sicherung eines begrenzten Wortschatzes Wörter akustisch, optisch und sprechmotorisch durchgliedern, Entsprechungen, Teilentsprechungen und Nichtentsprechungen zwischen Lautung und Schreibung entdecken, Regelwissen anwenden, Schreibstrategien bewusst anwenden Besonderheiten der Rechtschreibung: Großschreibung, Vokalkürze, Vokallänge, aufeinanderfolgende Mitlautzeichen, Trennung, Interpunktion Sprachbetrachtung: Einsichten in Funktion und Bau von Sätzen gewinnen Verfahren zur Ermittlung von Satzgliedern Kennen und Benennen der wichtigsten Wortarten (mit der deutschen Fachbezeichnung) Einblick in Wortbildung und Wortbedeutung (Zusammensetzen von Wörtern, Vor- und Nachsilben, Wortfamilien, Wortfeldern)	Rechtschreiben: Erweiterung und orthografische Sicherung des Gebrauchswortschatzes, Erkennen und Verstehen der Regelhaftigkeit von Sprachformen, Rechtschreibstrategien anwenden (Wortbedeutung und Wortbildung zum Erschließen der richtigen Schreibung nützen lernen) Individuelle Rechtschreibschwächen herausfinden und durch regelmäßige Übungen abbauen, Hilfsmittel benützen lernen und regelmäßig verwenden Sprachbetrachtung: Wissen über Sprache erwerben und anwenden, möglichst fehlerfreier Sprachgebrauch, Einblicke in Struktur und Sprache gewinnen (Pragmatik, Semantik, Text-, Satz- und Wortgrammatik)

Volksschule (Deutsch, Lesen, Schreiben)	Sekundarstufe I (Deutsch)
DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE	
Sprechen: Individuelle sprachliche Vorerfahrungen als Ausgangspunkt, Vertrauen in eigene Sprechfähigkeit wecken und stärken, Hinführung zur Standardsprache ohne Leistungsdruck, Schaffen eines entsprechenden Gesprächsklimas, Maßnahmen zu Gesprächsbeteiligung, aktives Zuhören, Verringerung des Sprechanteils zugunsten der Kinder Gesprächsthemen aus der Erfahrungswelt und dem Interessensbereich der Kinder entnehmen Weiterführendes Lesen: Auseinandersetzung mit dem Gelesenen, Verständnis für sich und andere vertiefen, sich und andere informieren und unterhalten, Begegnung und Auseinandersetzung mit Texten verschiedener Art Verfassen von Texten: Mitteilungsbereitschaft der Kinder als Grundlage für Lernen (ichbezogen z. B. Erlebnisse, Beobachtungen und partnerbezogen z. B. Wünsche, Fragen), Differenzierung in Bezug auf Anforderungen an Umfang und Selbstständigkeit der Niederschriften, den Fördermaßnahmen im Unterricht entsprechend den schreibmotorischen Fähigkeiten, dem Wortschatz und dem Satzbau Rechtschreiben: Enge Verknüpfung mit den anderen Teilbereichen des Deutschunterrichts, vielseitige methodische Maßnahmen und unterschiedliche Lernsituationen zur Übung anbieten, Hinführung zu ersten Regelbildungen durch wiederholte Zusammenstellung gleichartiger Formen, Vermittlung einer möglichst geläufigen Nachschlagetechnik und Verwendung des Wörterbuches im Unterricht und bei Schularbeiten Sprachbetrachtung: Unterrichtsformen, die Gespräche über Sprache ermöglichen und bei denen die Kinder Einsichten in Sprachstrukturen durch Entdecken, Ordnen und Vergleichen gewinnen; Einführung der Fachbegriffe erst dann, wenn die Sprachform in ihrer Funktion erkannt wurde, Sicherung der wichtigsten Fachbegriffe bis zum Ende der 4. Schulstufe, Überbetonung des grammatikalischen Begriffswissens vermeiden	Sprechen: Unterschiede von Standardsprache und Herkunftssprache erfahren, Erleben und Erfahren der Wirkungsweise verschiedener verbaler und nonverbaler Ausdrucksmittel, Stärkung des Selbstwertgefühls, Gelegenheiten zum Sprechhandeln nützen Lesen und Verstehen von Texten: Individualisierung und Differenzierung beim Angebot der Texte, Förderung von gründlichem Textverständnis und positiver Einstellung zum Lesen Schreiben: Unterschiedliche Schreibformen: Handlungsbezogenes Schreiben (Thema, Schreibabsicht), Schreiben als Hilfsmittel zum Lernen, als Ausdrucksmittel, spielerisches und schöpferisches Schreiben, Verfassen von Texten als mehrschichtiger Prozess – vom Schreibvorhaben bis zum fertigen Text, Beschäftigung mit eigenen und fremden Texten, Texte einschätzen, beurteilen, optimieren Rechtschreibunterricht und Sprachbetrachtung: Einbindung in Handlungszusammenhänge des Deutschunterrichts, Einblick in Bau und Funktion der Sprache gewinnen durch Beschäftigung mit Text-, Satz- und Wortgrammatik sowie mit Lautung und Schreibung, spielerische und entdeckende Verfahren als wesentlicher Zugang zur Auseinandersetzung mit Sprache, altersgerechte Vermittlung von grammatikalischen Inhalten und Begriffen, bewusster Umgang mit Sprache, selbstständiges Überarbeiten von Texten, Heranziehen von Hilfsmitteln (in Buchform und in elektronischer Form) innere Differenzierung, Berücksichtigung der individuellen Besonderheiten der einzelnen Schüler/innen

