



Pädagogische
Abteilung

Roter Faden

im Deutschunterricht von Klasse 2 bis 10



Vorwort zum **Roten** Faden ...

Mit Hilfe eines (roten) Fadens, den ihm Ariadne in die Hand gegeben hat, gelingt es dem athenischen Königssohn Theseus, unbeschadet aus dem Labyrinth im Palast von Knossos zu entkommen.

Ein roter Faden für den Deutschunterricht soll den Lehrpersonen von der Schulstufe 2 bis zur Schulstufe 10 als Orientierungsinstrument in die Hand gegeben werden.

Nun lassen sich die Herausforderungen im Deutschunterricht ganz sicher nicht mit dem gefräßigen Minotaurus und den Gefahren und Irrwegen des Labyrinths vergleichen, trotzdem scheint es uns, dass Orientierung und Unterstützung hilfreich sein können. Es gibt zwar für alle Schulstufen die Rahmenrichtlinien, die aber – so sagt es auch der Name – einen verbindlichen Rahmen für alle Fächer vorgeben, für viele Lehrpersonen aber zu wenig konkrete Antworten und Orientierung in Bezug auf die vielen Fragen und Spannungsfelder vor allem im Bereich der Sprachförderung bieten. In der Unterrichtspraxis an den Schulen finden dann eine Fülle von verschiedenen Unterrichtswerken, Materialien, Anregungen aus dem Netz und aus tradierter didaktischer Praxis Verwendung, sodass es für Lehrpersonen und Fachgruppen oft nicht leicht ist, Orientierung zu finden, zu entscheiden, was wirklich wichtig ist, was Schüler*innen im Laufe eines Curriculums lernen und können sollten und wie sich ein solcher Lernweg gut und stimmig aufbauen lässt.

In diesem Sinn ist der „Rote Faden“ keine Vorschrift und kein Regelwerk, sondern eine Empfehlung und ein „Wegweiser“ vor allem für Lehrpersonen/Fachgruppen, die ihren Unterricht nach den neuesten Erkenntnissen der Sprachlernforschung planen wollen. Er orientiert in erster Linie darüber, was einen guten, zeitgemäßen Sprachunterricht ausmacht und wie aktuelle Erkenntnisse der Sprachlernforschung in konkrete Lernprozesse und -einheiten umgesetzt werden können. In zweiter Linie zielt er darauf ab, die Schulstufen der Pflichtschule – Grund-, Mittel- und das erste Biennium der Ober- und Berufsschule – enger miteinander zu verbinden und aufeinander zu beziehen. Wenn die Herausforderungen an Schulen größer werden und Zeit zunehmend als knappes Gut erlebt wird, dann ist es umso wichtiger, dass sich Schulstufen im Aufbau der Curricula gut abstimmen, dass Lerninhalte altersgerecht ausgewählt werden können und dass man weiß, worauf man in der eigenen Schulstufe verzichten kann, weil es besser in der nächsthöheren angesiedelt ist. Gerade deshalb bietet er zu ausgewählten Bereichen des Deutschunterrichts (Rechtschreibung, Grammatik, Textsorten) Beispielcurricula an.

An dieser Stelle ist zu fragen, warum Literatur und literarisches Lernen im „Roten Faden“ nicht im Mittelpunkt stehen. Dazu kann man einerseits sagen, dass sich die Ausführungen im Kompetenzbereich Lesen gleichermaßen auf literarische Texte wie auf Sachtexte beziehen, und zum anderen, dass der Umgang mit Literatur und literarischen Texten in unserer Unterrichtspraxis wohl mit deutlich weniger Unsicherheit behaftet ist, weshalb auf ein eigenes Kapitel dazu verzichtet wurde. Im Mittelpunkt steht hier der Aufbau von Kompetenzen im Sprachhandeln: Das ist eine zentrale Aufgabe des Faches Deutsch, weil es dabei nicht nur um Kompetenzen im eigenen Fach geht, sondern auch Grundlagen für die anderen Sprachen gelegt werden, die nur in enger Zusammenschau der Sprachen gewinnbringend ausgebaut und gefördert werden können, sowie sprachliche Kompetenzen grundgelegt werden, auf die der Unterricht in den Sachfächern aufbauen kann und die er fachspezifisch vertiefen muss.

In diesem Sinn nimmt der „Rote Faden“ eine inklusive Schule in den Blick, in der mindestens drei Sprachen gelehrt werden, ein mehrsprachiges Umfeld, in dem auch der Dialekt eine große Bedeutung hat, und die Rolle des Sprachunterrichts in einem Land, in welchem der Pflege der deutschen Sprache von der historischen Entwicklung her große Bedeutung zugewachsen ist, der man nur gerecht werden kann, wenn sich der Unterricht unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse weiterentwickelt, wenn Bereitschaft zu Reflexion und kritischer Auseinandersetzung besteht.

Der „Rote Faden“ ist im Referat Fachdidaktik an der Pädagogischen Abteilung in enger Abstimmung mit der Landes schuldirektion in einem zweijährigen Prozess entwickelt worden. Wissenschaftlich begleitet und maßgeblich mitgestaltet wurde dieser Prozess von Claudia Schmellentin und Thomas Lindauer von der Fachhochschule Nordwestschweiz und unterstützt durch erfahrene Lehrpersonen der Kerngruppen Deutsch GS/MS/OS und der Arbeitsgruppen „Roter Faden“ und „Sprachstarke“, die zum einen die Praxistauglichkeit garantieren und zum anderen die mit dem „Roten Faden“ verbundenen Aufgabenbeispiele entwickelt haben. Ihnen allen gebührt an dieser Stelle großer Dank!

Ich wünsche mir, dass der „Rote Faden“ von den Lehrpersonen wirklich als Orientierung und Hilfe angenommen wird, dass er entlasten kann, weil er aufzeigt, was wirklich wichtig ist und worauf wir unsere Aufmerksamkeit legen sollten, weil er andererseits aber auch darauf verweist, dass wir viel Zeit und Energie sparen können, wenn wir Inhalte in Grammatik und Rechtschreibung nicht zu früh ansetzen, sondern dann, wenn sie kognitiv zu verarbeiten sind.

Oktober 2020

Gertrud Verdorfer

Direktorin der Pädagogischen Abteilung

Inhaltsverzeichnis

A Sprachenlernen – Kompetenz- und Förderbereiche ——— 1–4

- 1 Drei Förderschwerpunkte des Sprachlernens
 - a) Grundlegende Sprachfertigkeiten kontinuierlich pflegen
 - b) Sprachstrategien und -techniken bewusst vermitteln
 - c) Sprache lernen in sozial bedeutsamen Situationen
- 2 Sprachlernen in der Schule – integriert und fokussiert durch sprachbewusste Aufgaben
 - ad 1) Unterrichtsintegrierte Sprachförderung
 - ad 2) Fokussiertes und explizites Sprachlernen

B Lernen in den einzelnen Kompetenzbereichen

- 1 Kompetenzbereich Lesen ————— 5–9
 - a) Förderung der grundlegenden Lesefertigkeiten und -fähigkeiten
 - b) Förderung und Aufbau von Textverständnis und Lesestrategien
 - c) Förderung von Lesen als sozialer und kultureller Praxis bzw. Habitualisierung der Lesetätigkeit
 - 1.1 Textverstehen in vier Schritte strukturieren
 - Schritt 1:** Sich im Text orientieren, den Text situieren, Leseziel klären
 - Schritt 2:** Lokale Informationen aus dem Text gewinnen, Schwierigkeiten erkennen und bewältigen
 - Schritt 3:** Globale Informationen aus dem Text gewinnen, Informationen in passender Form darstellen, zusätzliche Informationsquellen nutzen
 - Schritt 4:** Qualität der eigenen Verarbeitung und der Informationen des präsentierten Textes überprüfen
 - 1.2 Drei Typen von Fragen und die 4 Leseschritte
 - 2 Kompetenzbereich Schreiben ————— 10–15
 - a) Förderung der grundlegenden Schreibfertigkeiten und -fähigkeiten
 - b) Förderung und Aufbau von Schreibstrategien
 - c) Förderung von Schreiben als sozialer Praxis
 - Curriculum Textsorten ————— 12
 - 2.1 Schreibprozess in vier Schritte strukturieren
 - Schritt 1:** Ideen finden und Texte planen
 - Schritt 2:** Entwerfen/Formulieren
 - Schritt 3:** Inhaltlich überarbeiten
 - Schritt 4:** Sprachformal überarbeiten
-

Inhaltsverzeichnis

3	Kompetenzbereich Mündlichkeit – Hören und Sprechen	16–19
a)	Förderung der grundlegenden monologischen Sprechfertigkeiten	
b)	Förderung und Aufbau von monologischen Zuhör- und Präsentationsstrategien	
c)	Förderung von mündlicher, dialogischer Kommunikation als sozialer Praxis	
3.1	Aufmerksames Zuhören strukturieren	
	Schritt 1: Vorwissen aktivieren, Hörerwartung aufbauen und Inhalt vorstrukturieren	
	Schritt 2: Zuhören und Informationen aufnehmen	
	Schritt 3: Gehörtes (schriftlich) verarbeiten	
	Schritt 4: Verständnis überprüfen	
3.2	Verständliches monologisches Sprechen – Präsentieren als Beispiel	
	Schritt 1: Informationen eingrenzen und sprachlich aufbereiten	
	Schritt 2: Präsentationen strukturieren	
	Schritt 3: Präsentation üben	
	Schritt 4: Feedback zur Präsentation	
4	Kompetenzbereich Rechtschreiben	20–22
4.1	Orthografische Verschriftungskompetenz – Rechtschreibung trainieren	
4.2	Korrekturkompetenzen	
4.3	Explizites Regelwissen – zum Umgang mit Rechtschreibregeln	
4.4	Regelerwerb curricular strukturieren	
	Curriculum Rechtschreiben	23–26
5	Kompetenzbereich Sprachreflexion	27–30
5.1	Sprachgebrauch untersuchen	
5.1.1	Deutsch als plurizentrische Sprache – Dialekt(e) und Standardsprache(n)	
5.1.2	Sprachgebrauch im mehrsprachigen Kontext	
5.2	Sprachstrukturen untersuchen	
5.2.1	Natürlicher Grammatikerwerb (Spracherwerb)	
5.2.2	Sprachstrukturen erforschen	
5.2.3	Schulgrammatische Klassifikationen und Operationen	
	Curriculum Grammatik mit Anhang	31–33



Sprachlernen – Kompetenz- und Förderbereiche

Damit Schüler*innen erfolgreich in allen Fächern sprachlich handeln können, müssen sie in vier sprachlichen Kompetenzbereichen gefördert werden, und zwar in allen Fächern.

Sprachhandlungen können rezeptiv wahrgenommen oder produktiv gestaltet werden bzw. mit Sprache verstehen wir andere und mit Sprache teilen wir anderen unsere Gedanken und Gefühle mit. Zudem gibt es Sprache in zwei unterschiedlichen medialen Realisierungen mündlich und schriftlich. Aus diesen zwei Dimensionen leitet sich folgende Einteilung ab:

	Rezeption	Produktion
Schriftlichkeit	lesen	schreiben
Mündlichkeit	hören	sprechen

Die vier Kompetenzbereiche des (schulischen) Sprachhandelns

Die vier Sprachhandlungskompetenzen müssen im Lauf der Schuljahre permanent und in allen Fächern gefördert werden. Im curricularen Verlauf erhöht sich dabei die Komplexität der Schreib- und Präsentationsaufgaben, der Lese- und der Hörtexte und der für die Bewältigung dieser Sprachhandlungen nötigen Strategien. Dabei sollen Sprachstrategien und -techniken besonders im Deutschunterricht explizit vermittelt und reflektiert sowie die Reflexionsfähigkeit über das eigene sprachliche Handeln gefördert werden. In allen anderen Fächern werden sprachliche Handlungen und Strategien an verschiedenen Inhalten immer wieder sprachbewusst modelliert, um das fachliche Lernen zu befördern sowie die entsprechenden fachlichen Sprachkompetenzen weiter auszubauen und zu festigen.

Im Deutschunterricht kommen zu diesen vier Sprachhandlungsbereichen zwei gegenstandsorientierte Bereiche hinzu: Sprachreflexion – das heißt, das Nachdenken über Sprachstrukturen (= Grammatik) und über Sprachgebrauch (z. B. Gesprächsverhalten) – sowie Literatur als ästhetische Gestaltung von Sprache und als Teil der Kultur. In den beiden Bereichen Sprachreflexion (mit Grammatik und Rechtschreibung) sowie Literatur steigt die Komplexität der im Unterricht behandelten Gegenstände. Die Stoffverteilung zu Rechtschreibung und Grammatik, die spiralcurriculare Abfolge der behandelten Rechtschreibregeln und Grammatikthemen, ist immer wieder Gegenstand der schulischen Diskussion: Wann soll was behandelt werden? Hier will der Rote Faden eine Orientierung bieten, welche die Abstimmung zwischen den verschiedenen Schulstufen erleichtern soll (vgl. dazu die tabellarischen Darstellungen auf den Seiten 23–26 bzw. 31). Dazu ist hier schon anzumerken, dass die darin aufgeführten Inhalte nicht nur einmal im Lauf der Schulzeit behandelt werden sollen, sondern im Sinne eines Spiralcurriculums systematisch wiederholt, erweitert und vertieft werden müssen. Auf eine solche curriculare Festlegung des Stoffs auf einzelne Schulstufen für den Bereich Literatur, im Sinne eines literarischen Kanons, wird verzichtet, da hier eine curriculare Abstimmung zwischen den Schulstufen weniger nötig ist und sich der Gegenstandsbereich der (neueren) Literatur stetig wandelt.

„ Der Rote Faden ist ein Wegweiser, der Orientierung bietet und aufzeigt, was wirklich wichtig ist.

1 Drei Förderschwerpunkte des Sprachlernens

Sprachhandeln lernt man in sprachlich reichen, sprachdidaktisch gut strukturierten, inhaltlich bedeutsamen und sozial relevanten Situationen. Das heißt: In allen Fächern mit ihren Themen sowie außerhalb des Klassenzimmers in der Bibliothek, auf dem Schulhof usw. bieten sich bedeutsame und sozial relevante Situationen, die ein situiertes Sprachlernen ermöglichen. Die schulische Sprachförderung kann dazu in folgende drei Förderschwerpunkte gegliedert werden.

a) Grundlegende Sprachfertigkeiten kontinuierlich pflegen

In allen vier Kompetenzbereichen des Sprachhandelns spielen grundlegende Fertigkeiten eine Rolle. Komplexe Sprachhandlungen gelingen nur dann, wenn durch eine genügende Automatisierung – sei es beim verständlichen Artikulieren, beim flüssigen Formulieren bzw. beim schnellen Zugriff auf einen ausgebauten Wortschatz (Begriffe und Redemittel), beim Rechtschreiben oder beim flüssigen Lesen und genauen lautlichen Wahrnehmen – kognitive Ressourcen frei werden, um Gesprächsbeiträge zu planen, Lese- und Schreibstrategien zu nutzen oder sich während des Zuhörens eine Meinung zum Gehörten zu bilden. Solche Grundfertigkeiten zu fördern, ist gerade bei Sprachschwächeren über die ganze Schulzeit sowie bei Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache vor allem in den Anfängen des Zweitspracherwerbs erforderlich und eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts.

b) Sprachstrategien und -techniken bewusst vermitteln

Alle Sprachhandlungen erfordern komplexe kognitive Prozesse, für die spezifische Techniken und Strategien nötig sind. Techniken und Strategien helfen dabei, diese Prozesse zu strukturieren und die Sprachhandlungen

zielgerichtet und situationsangemessen zu vollziehen. Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, Sprachstrategien und -techniken, wie beispielsweise „einen Text überblicken“, „einen Text planen“, „Textstellen markieren“, „fokussiert zuhören“, „eine Präsentation strukturieren“, gezielt und kleinschrittig zu erarbeiten sowie deren Anwendung und Funktion zu reflektieren. Aufgabe aller Fächer ist es – im Sinne eines sprachbewussten Unterrichts –, die Anwendung dieser Strategien anzuleiten und fürs fachliche Lernen zu nutzen.

Erst durch den permanenten, systematischen und durch die Lehrperson angeleiteten Gebrauch bis in die oberen Klassen können sich solche Sprachhandlungsstrategien verfestigen und werden die Schüler*innen zunehmend fähig, diese auch selbstständig zu nutzen.

c) Sprache lernen in sozial bedeutsamen Situationen

Sprache dient primär der sozialen Interaktion. Entsprechend lernt man Sprache kooperativ in kommunikativ und inhaltlich relevanten sowie sozial bedeutsamen Situationen. Das heißt: Schüler*innen lernen Sprache auch mit- und voneinander, im Sprach- und Fachunterricht sowie in- und außerhalb der Schule. Sprachlernen ist daher vor allem auch soziales Lernen. Dies gilt nicht nur für mündliche, dialogische Kommunikation, auch Texte sind in Kommunikationssituationen eingebettet. Es ist daher eine wesentliche Aufgabe des Sprachunterrichts, Lesen und Schreiben als soziale und kulturelle Praxis erfahrbar zu machen und sowohl mündliche als auch schriftliche Kommunikationsfähigkeiten zu fördern. Und es ist Aufgabe aller Fächer, inhaltlich reiche, für die Schüler*innen sprachlich anregende und sozial relevante Lernsituationen zu schaffen.

” Sprache lernt man in allen Fächern, wo inhaltlich reiche, für die Schüler*innen sprachlich anregende und sozial relevante Lernsituationen geschaffen werden.

2 Sprachlernen in der Schule – integriert und fokussiert durch sprachbewusste Aufgaben

Der natürliche Spracherwerb beruht zu einem hohen Grad auf eigenaktivem, selbstgesteuertem Lernen in einer sprachlich reichen Umgebung (die leider nicht für alle Lernenden gleichermaßen gegeben ist). Dieser natürliche implizite Erwerbsprozess zeigt sich zum Teil noch während des Sprachlernens in der Schule – insbesondere bei Schülern und Schülerinnen in den frühen Erwerbsphasen von Deutsch als Zweitsprache –, was beim Gestalten von Unterricht mitzubedenken ist (z.B. auch durch ein angemessenes und überlegtes Korrekturverhalten). Dass Sprache zwar in hohem Grad eigenaktiv in einer sprachlich reichen Umgebung implizit erworben wird, darf aber nicht zum falschen Schluss führen, dass die Schüler*innen Sprache in der Schule möglichst eigenaktiv und selbstgesteuert erwerben sollen: Die Grundidee von schulischem Lernen, und das gilt auch fürs schulische Sprachlernen, ist die explizite Anleitung durch sprachbewusste Lehrpersonen, die das Lernen strukturieren und steuern.

Man kann daher im Prinzip zwei unterschiedliche, sich ergänzende methodische Zugänge für ein schulisches Sprachlernen nutzen:

- 1) eine situative, in den (Fach-)Unterricht bzw. in schulische Alltagssituationen integrierte Sprachförderung, die das Lernen sprachbewusst und strukturiert gestaltet, aber nur wenig explizit macht
- 2) ein explizites Sprachlernen durch eine lehrer* innen-gesteuerte Fokussierung auf sprachliche Teilkompetenzen, die diese bewusst macht; manche solcher Teilkompetenzen lassen sich auch isoliert einüben

ad 1) Unterrichtsintegrierte Sprachförderung

In der unterrichtsintegrierten Sprachförderung wird das fachliche bzw. lebensweltliche Lernen mit dem sprachlichen Lernen verschränkt und verbunden – dies gilt sowohl in den ersten Klassen, aber auch im Fachunterricht der Mittel- und Oberschule. Das bedeutet, dass z.B. fachliche Lernaufgaben neben der fachlichen Strukturierung vor allem sprachlich entlastet werden, indem

den Schülern und Schülerinnen klargemacht wird, welche Handlungsschritte sie mit welchen Strategien und Techniken sowie Redemitteln und mit welchem Ziel vollziehen müssen (vgl. dazu ausführlicher das Kapitel 1. Kompetenzbereich Lesen). Idealerweise knüpft der Fachunterricht am Sprachunterricht an. Strategien und Techniken werden mit explizitem Bezug zum Sprachunterricht aufgegriffen (vgl. die vier Leseschritte, die vier Schreibrschritte) und im Fachunterricht entsprechend angeleitet angewandt.

Ziel einer sprachbewussten Strukturierung ist einerseits, das fachliche Lernen durch Abbau sprachlicher Hürden zu vertiefen, andererseits aber auch, bei Schülern und Schülerinnen Muster für die Strukturierung von sprachbedingten Lernprozessen zu geben. Damit das fachliche Lernen über Sprache trotz noch nicht ausgebauter fachbezogener sprachlicher Kompetenzen gelingen kann, muss das fachliche Lernen etwas verlangsamt werden. Dies führt dazu, dass das Verstehen bei den Sprachstärkeren an Tiefe gewinnt, den Sprachschwächeren durch die sprachliche Unterstützung der Zugang zu Fachinhalten erst ermöglicht wird. Man kann sich dabei an folgenden Prinzipien fürs unterrichtsintegrierte Sprachlernen orientieren:

Vorentlasten statt Nachbessern: auf fachliche Lehr-/Lernprozesse gezielt vorbereiten, Lernmaterialien sprachlich aufbereiten, (Lern-)Ziele klar kommunizieren. Das heißt: Redemittel, Textstruktur explizieren, Verstehensziel benennen, einen Advance Organizer (siehe S. 6) zur Verfügung stellen, Rezeptionsprozess strukturieren (vgl. Lese- und Hörschritte S. 9 und S. 19)

Klare Lern-Strukturen: komplexe Sprachhandlungsprozesse verbal explizit strukturieren, indem die Sprachhandlungen in Teilschritte zerlegt und so schrittweise angeleitet sowie begleitet werden. Das gilt auch für Aufgaben: Aufgaben sprachlich entlasten, indem Handlungsschritte deutlich gemacht, Redemittel zur Verfügung gestellt, passende Strategien und Techniken angeleitet und Ziele explizit gemacht werden. Für die Zielorientierung ist es hilfreich, wenn das erwartete Produkt im Sinne eines Musters vorgezeigt wird. Zu einer klaren Lernstruktur gehört auch eine gut rhythmisierte Wiederholung und genügend Verarbeitungszeit.

Kriterienorientiertes Beobachten und Beurteilen:

Lern- und Verstehensprozesse schrittweise beobachtet und damit überprüfbar machen, indem Lernspuren auf allen Prozessebenen angelegt sind, z. B. durch gezielte Fragen des Verstehens, durch kooperative Lernformen, durch Anschlusskommunikation.

Explizite Feedback-Schleife, kriterienorientierte Peer-, Selbst- und Fremdbeurteilung

ad 2) Fokussiertes und explizites Sprachlernen

Das explizite Sprachlernen ist vor allem im Sprachunterricht anzusiedeln: Hier ist der Ort, wo die grundlegenden Fertigkeiten wie Lese- und Schreibflüssigkeit trainiert und wo Sprachstrategien bewusst gemacht und eingeübt werden. Explizites Sprachlernen meint also sowohl die explizite Vermittlung von Sprachhandlungsstrategien als auch das Trainieren von sprachlichen Grundfertigkeiten während der ganzen Schulzeit. Daneben werden im Deutschunterricht auch der Lese- und Schriffterwerb angeleitet, die Rechtschreibung gefördert, Sprache (und ihre Grammatik) zum Reflexionsgegenstand sowie Sprache in ihrer ästhetischen Dimension erfahrbar gemacht. Der curriculare Aufbau der einzelnen Sprachförderbereiche ist im zweiten Teil detaillierter ausgeführt.

Sprachlernen durch strukturierte Aufgaben

Schulisches Lernen ist in hohem Maß durch Aufgaben geprägt. Lernaufgaben sind dabei als „Ketten“ von Anweisungen an die Schüler*innen zu verstehen, die ihnen den Weg durch einen Sprachhandlungsprozess weisen und ihnen so die einzelnen Schritte bewusst machen, die es für eine komplexe Sprachhandlung zu vollziehen gilt. Es handelt sich also um geplante und strukturierte, sprachdidaktisch begründete Instruktionen für die Lernenden, die dazugehörigen Materialien, Lösungen oder zumindest Lösungshinweise zur Selbstkontrolle und dazu passende didaktische Formen der Fremd- und/oder Selbstbeurteilung.

Zielorientierung und Fokussierung: Fokus auf einen Sprachlernaspekt legen (z.B. Lesetechnik „Markieren“), Sprachlernziele explizieren, den Schülern und Schülerinnen die Funktion der Aufgabe bewusst machen

Situierung der Aufgabe in einen inhaltlich und sozial relevanten Handlungsrahmen. Sozialformen dem Sprachlernziel angemessen wählen. Dabei auch die Instruktionen und Interventionen der Lehrperson planen und reflektieren.

Handlungs- und Produktorientierung: Aufgabe durch aufeinander abgestimmte Anweisungen in bewältigbare Portionen zerlegen. In den Anweisungen explizieren, welche Handlungsschritte und welche (Zwischen-)Produkte für die vollständige Bewältigung der Aufgabe nötig sind. Die Erwartung an die Ergebnisse, an das Lernprodukt deutlich machen.

Lernspuren durch die Anweisungen erzeugen lassen, damit Beobachtungs- und Beurteilungsmöglichkeiten entstehen. Beurteilungskriterien so explizieren, dass sie für die Schüler*innen handlungsleitend werden und ein Feedback kriterienorientiert erfolgen kann.

Feedback und Reflexion des Lernprozesses: Die Strukturierung der Aufgabe durch die Anweisungen bzw. der Bearbeitungsweg müssen zur metakognitiven Sicherung im Rückblick bewusst gemacht, Erfolge und Schwierigkeiten müssen reflektiert werden.

Das Ziel der in einer Lernaufgabe formulierten Anweisungen ist es, den komplexen Sprachlernprozess in überschaubar und bewältigbare Einzelschritte zu strukturieren. Anweisungen müssen daher in hohem Maße explizit sein; also nicht: „Dir fallen sicher noch weitere lustige Nomen auf“, sondern „Such noch drei weitere Nomen sowie zwei abgeleitete Nomen. Notiere sie in dein Arbeitsheft. Tausch dich mit dem Banknachbarn aus. Ergänzt eure Notizen“. Konkret für eine Leseaufgabe:

1. Anweisung: „Lies den Text einmal still für dich durch, sodass du eine Ahnung vom Inhalt hast.“ (→ klare Anweisung + Funktion des überfliegenden Durchlesens)
2. Anweisung: „Arbeite zu zweit.“ (Sozialform)
3. Anweisung: „Lest einander den Text absatzweise vor. Nach jedem Abschnitt fasst die Person, die nicht vorgelesen hat, den Absatz mit wenigen Worten zusammen.“
4. Anweisung: „Notiere diese an den Rand des Textes. Es müssen nicht ganze Sätze sein ...“

„ Vorentlasten statt Nachbessern

B

Lernen in den einzelnen Kompetenzbereichen

1 Kompetenzbereich Lesen

Die schulische Leseförderung kann in folgende drei Förderschwerpunkte strukturiert werden:

a) Förderung der grundlegenden

Lesefertigkeiten und -fähigkeiten hat das Ziel, bei den Schülern und Schülerinnen ein flüssiges Dekodieren, ein schnelles Worterkennen und Satzverstehen zu fördern. Es geht hier um die Förderung der sogenannten phonologischen Bewusstheit sowie der Teilfertigkeiten Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit und prosodische Segmentierung sowie Aufbau eines rezeptiven Wortschatzes. Dabei geht es auch um visuelle Wahrnehmung von Schrift. Schüler*innen, die hier anhaltend Probleme mit der Leseflüssigkeit haben, können auch optometrisch abgeklärt werden. Die Förderung der grundlegenden Lesefertigkeiten zielt auf Automatisierung und Flüssigkeit: Wer flüssig und genau liest, schafft kognitive Ressourcen für das Textverstehen. Die grundlegende Lesefertigkeit umfasst folgende Aspekte, die im Wesentlichen beim lauten Lesen beobachtet werden können:

Exaktes und flüssiges Dekodieren: Alle Wörter werden als Ganzwörter korrekt und nicht Einzelbuchstaben oder Silben lautierend vorgelesen. Dies weist darauf hin, dass die Wörter und Sätze mehr oder weniger verstanden wurden.

Angemessen schnelle Lesegeschwindigkeit: Das Lesetempo ist angemessen und ermöglicht ein fließendes Dekodieren. Tempo ab 4. Klasse: mehr als 100 Wörter pro Minute; Genauigkeit und Flüssigkeit: über 95 Prozent der Wörter sind korrekt und ohne Stockung vorgelesen – was wieder auf das (Wort-)Verstehen hinweist.

Sinngemäße Betonung: Die Prosodie (Stimmführung, Satzmelodie) gibt Hinweise darauf, dass der Text nicht mechanisch, sondern sinngestaltend vorgelesen bzw. im Wesentlichen verstanden wird – was wiederum Satzverständnis signalisiert.

b) Förderung und Aufbau von Textverständnis und Lesestrategien hat das Ziel, ein Repertoire an verschiedenen Vorgehensweisen (Arbeitstechniken und Strategien) aufzubauen, um einem Text explizite Informationen zu entnehmen und diese miteinander in

Beziehung zu setzen, um den Leseprozess zu strukturieren und so den Text als Ganzes (Inhalt, Funktion, Situierung) zu erschließen und die darin enthaltenen Informationen zur eigenen Lebenswelt in Bezug zu setzen. (Die dafür nötigen Strukturierungshilfen im Unterricht werden im folgenden Kapitel 1.1 „Textverstehen in vier Schritte strukturieren“ dargestellt.)

c) Förderung von Lesen als sozialer und kultureller Praxis bzw. Habitualisierung der Lesetätigkeit

hat das Ziel, Lesen als Bereicherung der eigenen Lebenswelt im Austausch mit anderen zu erfahren. Dazu gehört auch, dass sich Schüler*innen über ihre Lektüren (funktionale Sachtexte und ästhetisch-literarische [Text-]Erfahrungen) mit anderen austauschen können, um so die Welterfahrung über das eigene soziale Umfeld hinaus auszuweiten und auch Anregungen für neue Lektüren zu erhalten (Anschlusskommunikation). Die Förderung von Lesen als sozialer Praxis, von Lesemotivation durch leseanimatorische Maßnahmen (z. B. Lesenächte), stilles und häufiges Lesen im Unterricht und der Austausch über die Lektüren (Anschlusskommunikation) wirkt sich nicht direkt auf die grundlegenden Lesefertigkeiten (Fluency) und komplexeren Lesefähigkeiten (Textverstehen, Lesestrategien) aus: Die Wirkungszusammenhänge von Lesemotivation, Lesefähigkeiten und Leseaktivitäten sind komplex. Es gilt nicht nur „Wer gern liest, liest viel – wer viel liest, liest besser“, sondern die Motivation und damit das Viel-Lesen hängen auch von den grundlegenden Lesefertigkeiten ab. „Wer flüssig liest, liest leichter – wer leichter liest, liest motivierter und mehr“, denn je leichter etwas fällt, desto mehr Freude hat man und desto motivierter wird man, das Gleiche immer wieder zu tun. Dies trägt wiederum zur Kompetenzsicherung bei. Auf jeden Fall spielen vielfältige leseanimatorische Maßnahmen eine wichtige Rolle bei der sprachlichen Enkulturation und beim Schaffen von Zugängen zur Schrift und zum Lesen gerade für Kinder und Jugendliche, die entsprechende Anreize nicht aus ihrem familiären Umfeld erhalten. Mit anderen Worten: Schule als Raum der sprachlichen Enkulturation hat mehr zu leisten, als nur (Lese-)Kompetenzen zu vermitteln, sondern muss ebenso Zugänge zu neuen Erfahrungsräumen schaffen, die das private soziale Umfeld möglicherweise nicht bietet.

Roter Faden

Kompetenzbereich Lesen

1.1 Textverstehen in vier Schritte strukturieren

Lesen ist ein komplexer Prozess, daher muss dieser Prozess in überschaubare Schritte gegliedert werden. Ab der 4. bis hin zur 10. Klasse kann den Schülern und Schülerinnen diese Gliederung immer wieder bewusst gemacht werden. Der Leseprozess lässt sich in vier Schritte gliedern. Dasselbe gilt übrigens auch für den Hörprozess:

Schritt 1: Sich im Text orientieren, den Text situieren, Leseziel klären

Bevor mit dem eigentlichen Lesen begonnen wird, muss – angeleitet durch die Lehrperson – bei den Schülern und Schülerinnen eine Leseerwartung aufgebaut, das für das Leseverständnis nötige Vorwissen aktiviert bzw. wiederholt sowie ein Leseziel vorgegeben werden.

Leseerwartung aufbauen und Leseziel klären: Zum Aufbau einer Leseerwartung, einer Fokussierung des Leseprozesses auf den Kerninhalt eines Textes gehört einerseits, dass die Schüler*innen überhaupt wissen, welchen inhaltlichen Kern sie aus dem Text herauslesen sollen. Dazu dient auch der sogenannte Advance Organizer: Die Lehrperson soll sich also nicht davor scheuen, je nach (Sach-)Text vor dem eigentlichen Lesen eine Zusammenfassung des Textes zu geben, das dient der Orientierung. Andererseits gehört dazu aber auch, dass die Schüler*innen wissen, mit welchem Ziel der Text gelesen werden soll: Texte können im Unterricht ganz unterschiedlich eingesetzt werden, etwa um neues Sachwissen auf- bzw. auszubauen, oder um bereits erarbeitetes Wissen zu wiederholen bzw. um für eine Prüfung zu lernen, aber auch zum Vergnügen oder weil man z. B. mit einer Anleitung etwas herstellen will: Das Textverstehen wird wesentlich erleichtert, wenn die Leser*innen im Voraus wissen, wozu die Lesearbeit dienen soll und welche Kerninhalte dem Text entnommen werden müssen.

Vorwissen aktivieren: Damit das neue Wissen mit dem Vorwissen verknüpft werden kann, muss den Schülern und Schülerinnen das fürs Textverstehen relevante Wissen nochmals bewusst gemacht werden. Das heißt, die Lehrperson muss den Text in Bezug zu vorher erarbeitetem Wissen bzw. zu bereits gesammelten Erfahrungen setzen, und zwar für möglichst alle Schüler*innen.

Dazu dient auch die Wiederholung und nochmalige Erläuterung wichtiger Begriffe und Redemittel, die für das Leseverständnis relevant sind. Diese begriffliche Vorentlastung brauchen insbesondere Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, aber nicht nur sie.

Text überblicken: Indem man einen Text überfliegt, kann eine Leseerwartung aufgebaut und das eigentliche Lesen vorstrukturiert werden. Das Überblicken eines mehr oder weniger übersichtlichen Textes ist insbesondere für Leseschwächere (zu) anspruchsvoll. Die Lehrperson soll daher immer wieder vormachen bzw. ein Modell geben, wie sie sich selbst einen Überblick über einen komplexen Text verschafft und die Seite überfliegt. Dafür eignet sich lautes Denken: „Das ist viel Text. Da muss ich mir erst einmal einen Überblick verschaffen. Worum geht's denn? Ah ja, im Titel steht es ja: ... Es geht also um XY. Das Diagramm unten rechts auf der Seite scheint wichtig zu sein, aber das schaue ich nachher noch genauer an.“ Die Lehrperson bietet so ein Modell – sie modelliert den Verstehensprozess.

Advance Organizer Ein Advance Organizer ist ein kurzes, gesprochenes oder geschriebenes Stück Text, das Orientierung über Inhalt und Struktur des Textes gibt. Man kann ihn auch als „Vor-Zusammenfassung“ verstehen. Er strukturiert das Lesen vor, sodass es zu einer besseren Verarbeitung des Textes kommt. Er steht am Anfang des Textes. Er liefert einen Überblick über den Textinhalt und benennt das Leseziel, und zwar verbal möglichst explizit: „Ich erzähle euch heute über/von ...“ – „Im Text XY wird beschrieben ... Dabei wird zuerst ... Danach werden X und Y erklärt. Dies ist auch auf dem Bild dargestellt ... Zum Schluss wird nochmals ...“ „Nach dem Lesen solltest du folgende Fragen beantworten können“. „Den Text kannst du zur Prüfungsvorbereitung nutzen“.

„ Die Lehrperson soll sich nicht davor scheuen, vor dem Lesen eine Zusammenfassung des Textes zu geben, das dient der Orientierung.

Roter Faden

Kompetenzbereich Lesen

Schritt 2: Lokale Informationen aus dem Text gewinnen, Schwierigkeiten erkennen und bewältigen

Im zweiten Leseschritt geht es darum, lokale Informationen aus dem Text zu gewinnen – das Wort- und Satzverständnis zu klären. Dabei müssen je nach Texttyp zum Teil unterschiedliche Lesestrategien angewandt werden.

Wie bereits bei Schritt 1 ausgeführt, gilt auch hier wieder: Damit die Schüler*innen Muster erhalten, wie Verständnis durch genaues Lesen aufgebaut werden kann, führt die Lehrperson das langsame, genaue Lesen vor – und das auch schrittweise und explizit im Sachunterricht. Sie liest abschnittsweise, denkt dabei laut, bezieht die Schüler*innen in ihr lautes Denken mit ein, formuliert Inhalte mit eigenen Worten, schreibt wichtige Begriffe heraus, stellt den Bezug zu Grafik/Bild/Diagramm explizit her.

Schritt 3: Globale Informationen aus dem Text gewinnen, Informationen in passender Form darstellen, zusätzliche Informationsquellen nutzen

Im dritten Leseschritt geht es darum, die Informationen aus dem Text miteinander zu verknüpfen und sie zu verarbeiten. Der dritte Leseschritt wird nach dem eigentlichen Lesen des Textes vollzogen. Er verlangt manchmal ein zweites und drittes Lesen einzelner Textstellen oder des ganzen Textes. Dafür sind die beiden folgenden Techniken nützlich:

Randnotizen machen: Randnotizen sollen die Struktur des Textes verdeutlichen. Randnotizen zu verfassen ist allerdings anspruchsvoll. Das Prinzip der Randnotizen kann jedoch für alle Schüler*innen fruchtbar gemacht werden, wenn die Lehrperson die Randnotizen vorgibt. Die Schüler*innen ordnen die Randnotizen den passenden Textstellen zu und begründen ihre Auswahl. Für leistungsstärkere Schüler*innen können auch sinnvolle und weniger sinnvolle Randnotizen gemischt angeboten werden, damit die Notizen auch nach Relevanz gewichtet werden müssen. Ältere und leistungsstärkere Schüler*innen setzen die Randnotizen dann zu zweit.

Textinhalt in eine andere Form überführen: Indem der Textinhalt in eine andere Form (z. B. Mind- oder Concept-Map, Zusammenfassung, Zeitstrahl, Grafik, Zeichnung usw.) überführt wird, müssen die Inhalte verknüpft werden. Auch diese Formen können bereits vorstrukturiert sein, zum Beispiel indem die Concept-Map mehr oder weniger stark ausgefüllt ist, die Zusammenfassung nur noch durch bestimmte Teile oder Begriffe ergänzt werden muss usw.

Schritt 4: Qualität der eigenen Verarbeitung und der Informationen des präsentierten Textes überprüfen

Im vierten Leseschritt überprüft man, ob das Wesentliche erfasst wurde, ob ein globales Textverstehen gelungen ist. Der Informationsgehalt wird mit den eigenen Erwartungen, Wertungen, Vorstellungen und Wissen explizit in Verbindung gesetzt. Da dieser Leseschritt wesentlich von fachlichen Zielen abhängig ist, ist hier von sprachlicher Seite nur Folgendes zu beachten: Beim Austausch über das Gelesene müssen die Schüler*innen auf den passenden (Fach-)Wortschatz und die für den Austausch relevanten Redemittel zurückgreifen können.

In den Klassen 2–5 sind die Leseschritte 2–4 implizit mit folgenden Fragetypen angelegt, mit denen das Verstehen von Texten angeleitet und überprüft werden kann:

- a) Sätze genau lesen bzw. lokale Informationen aus einem Text gewinnen (= Fragen zum Nachschauen)
- b) die aus den Sätzen gewonnenen Informationen miteinander verknüpfen (= Fragen zum Verstehen)
- c) das Verstandene im Gespräch mit anderen überprüfen und zur eigenen Lebenswelt in Bezug setzen (= Fragen zum Nachdenken)

Roter Faden

Kompetenzbereich Lesen

1.2 Drei Typen von Fragen und die 4 Leseschritte

Die Leseschritte 2 bis 4 können mit folgenden Typen von (komplexen) Aufträgen bzw. Fragen auch implizit angeleitet werden. Mit ihnen kann das Verstehen von Texten angeleitet und überprüft werden:

▶▶▶ **Fragen zum Nachschauen** lenken die Aufmerksamkeit auf relevante (lokale) Informationen, die direkt aus dem Text herausgelesen bzw. im Text „nachgeschaut“ werden können. Es geht hier um das Herauslesen von expliziten Informationen aus den Texten. Sie führen dazu, dass diese Textstellen nochmals gelesen werden und unterstützen so das Textverstehen. Gute Fragen zum Nachschauen können genutzt werden, um den Textinhalt zusammenzufassen.

▶▶▶ **Fragen zum Verstehen** verlangen anspruchsvollere Verstehensprozesse. Zusammenhänge müssen erkannt und eventuell in eigenen Worten erklärt werden. Die Antworten auf die Fragen lassen sich nicht direkt, sondern nur indirekt erschließen bzw. die aus den Sätzen gewonnenen Informationen müssen miteinander verknüpft werden.

▶▶▶ **Fragen zum Nachdenken** weisen auf Aspekte hin, die über den eigentlichen Informationsgehalt des Textes hinausgehen, in die Lebenswelt verweisen. Sie können zu weiteren Recherchen anregen und mit ihnen können eigene Überzeugungen, (Vor-)Urteile und Einstellungen sichtbar werden. Das so entwickelte globale Textverständnis soll auch im Gespräch mit anderen überprüft und zur eigenen Lebenswelt in Bezug gesetzt werden.

Textverständnis darf aber nicht reduziert werden auf reine Informationsentnahme, sondern dazu gehören bei literarischen Texten auch die Fähigkeiten, sich Geschriebenes vorzustellen (zu imaginieren, Kopfkino) und zum Thema des Textes und den Figuren emotionale Nähe aufzubauen. Wichtig ist, dass die Schüler*innen über die Texte und über ihr Verständnis reden (Anschlusskommunikation) bzw. dass die eigenen Leseerfahrungen im Sinne einer sozialen Praxis mitteilbar gemacht werden.

„ Je nach Fragetypus werden unterschiedliche Anforderungen an die Schüler*innen gestellt.“

Roter Faden

Kompetenzbereich Lesen

4 Leseschritte und 3 Typen von Fragen

Schritt 1	Sich im Text orientieren, den Text situieren, Leseziel klären	
	<ul style="list-style-type: none"> - Text überfliegen: Überschriften, Grafiken, Bilder einordnen ... - Vorwissen aktivieren: Was weiß ich schon über das Thema? - eigene Fragen an den Text formulieren, Leseziel klären 	
Schritt 2	Lokale Informationen aus dem Text gewinnen, Schwierigkeiten erkennen und bewältigen	Fragen zum Nachschauen
	<ul style="list-style-type: none"> - Text einmal ganz durchlesen - Text absatzweise lesen und Absätze verstehen - wichtige Textstellen markieren - unverständene Wörter mit Fragezeichen kennzeichnen 	Fragen zum Nachschauen lenken die Aufmerksamkeit auf relevante (lokale) Informationen, die direkt aus dem Text herausgelesen bzw. im Text «nachgeschaut» werden können.
Schritt 3	Globale Informationen aus dem Text gewinnen, Informationen in passender Form darstellen, zusätzliche Informationsquellen nutzen	Fragen zum Verstehen
	<ul style="list-style-type: none"> - Text nochmals punktuell durchlesen - schwierige Textstellen mithilfe des Kontextes oder durch Nachfragen/Nachschlagen verstehen - einzelne Informationen verknüpfen, Schlussfolgerungen ziehen - Gliederung und Struktur des Textangebots sichtbar machen, Randnotizen machen - Hauptaussagen in eigenen Worten zusammenfassen - Inhalte in passender Form darstellen (Grafik, Tabelle, Zeitstrahl, Mindmap, Zeichnung usw.) 	Fragen zum Verstehen verlangen anspruchsvollere Verstehensprozesse. Zusammenhänge müssen erkannt und evtl. in eigenen Worten erklärt werden.
Schritt 4	Qualität der eigenen Verarbeitung und der Informationen des präsentierten Textes überprüfen	Fragen zum Nachdenken
	<ul style="list-style-type: none"> - Inhalte überprüfen: Habe ich sie richtig dargestellt? - Habe ich das Wesentliche erfasst? - Sind einzelne Fragen noch unbeantwortet? Sind neue Fragen aufgetaucht? - Aussagen des Textes auf deren Stimmigkeit beurteilen: Informationsgehalt, Aussagekraft und Wahrheitsgehalt - zu einzelnen Aussagen Stellung nehmen - Präsentation der Ergebnisse 	Fragen zum Nachdenken weisen auf Aspekte hin, die über den eigentlichen Informationsgehalt des Textes hinausgehen. Sie können zu weiteren Recherchen anregen und mit ihnen können eigene Überzeugungen und Einstellungen sichtbar werden.

Roter Faden

Kompetenzbereich Schreiben

2 Kompetenzbereich Schreiben

Die schulische Schreibförderung kann in folgende drei Förderschwerpunkte strukturiert werden:

a) Förderung der grundlegenden Schreibfertigkeiten und -fähigkeiten

hat das Ziel, bei den Schülern und Schülerinnen eine flüssige Handschrift bzw. flüssiges Schreiben mit der Tastatur (= Fertigkeiten), eine sichere Rechtschreibung und flüssiges schriftliches Formulieren aufzubauen (= Fähigkeiten). Die Förderung der grundlegenden Schreibfertigkeiten zielt auf Automatisierung und Flüssigkeit: Wer flüssig verschriftet und formuliert, schafft kognitive Ressourcen für das Textplanen und Verfassen. Für den Erwerb einer flüssigen und leserlichen Handschrift sind Fertigkeiten wie die Beweglichkeit von Fingern, Hand und Arm, Auge-Hand-Koordination von Bedeutung. Bereits am Anfang sollen Stift- und Körperhaltung sowie die Lage des Schreibhefts vorgeführt, erläutert und vor allem auch in den weiterführenden Klassen reflektiert werden. Dies gilt auch für den motorischen Ablauf beim Aufschreiben der Buchstaben. Das heißt, auch ungünstige Haltungen sollen ausprobiert und reflektiert werden, dies gilt nicht nur für Linkshänder*innen. Die Schüler*innen sollen mit zunehmendem Alter die für sie optimale Haltung und Handschrift erarbeiten. Kinder, die mit Körper-, Hand- und Fingerhaltung und der Schriftführung anhaltend Probleme haben, können psychomotorisch abgeklärt werden.

Neben den grundlegenden Schreibfertigkeiten sind auch grundlegende Schreibfähigkeiten zu fördern: Beim flüssigen Formulieren liegt der Fokus auf dem schnellen Zugriff auf das mentale Lexikon. Diese Fähigkeit kann durch kleine Schreibaufgaben wie das Aufschreiben kürzerer Sätze oder gar nur von Wortlisten zu einem Themenfeld gefördert werden. Solche kleinen Schreibaufgaben sollen auch als Vorbereitung für das Aufsatzschreiben eingesetzt werden (z. B. passende Redemittel, um Ereignisse in einer Erzählung miteinander zu verknüpfen: zuerst – dann, nachdem, schließlich ...). Eine Fülle von entsprechenden Aufgaben, die das Konzept illustrieren, finden sich auf folgender Webseite: <https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusa/mua>

b) Förderung und Aufbau von Schreibstrategien

hat das Ziel, dass die Schüler*innen ein Repertoire an verschiedenen Vorgehensweisen aufbauen und über ihr Vorgehen nachdenken können. Schreibanfänger*innen schreiben meist einfach drauflos und vereinfachen so ihren Schreibprozess. Komplexere Texte lassen sich so aber kaum verfassen: Die Schüler*innen müssen, damit sie akzeptable komplexere Texte verfassen können, auch komplexere Planungs- und Überarbeitungsstrategien erwerben. Die dafür nötigen Strukturierungshilfen im Unterricht werden im folgenden Kapitel 2.1 dargestellt.

c) Förderung von Schreiben als sozialer Praxis

hat das Ziel, dass Schüler*innen Schreiben als kommunikatives Handeln verstehen und gleichzeitig verschiedene Textsorten kennen und im Schreiben umsetzen können.

Die meisten Texte haben eine kommunikative Funktion, sie wenden sich an andere. Daher soll auch beim schulischen Schreiben möglichst eine soziale Interaktion mit Leser*innen geschaffen werden. Eine solche kommunikative Schreibumgebung kann auch als fiktive Schreibwelt inszeniert werden. Je nach Textsorte können die Schreiber*innen die Wirkung bzw. Verständlichkeit ihres Textes direkt erleben, wenn etwa die Leser*innen eine Spielanleitung vor den Augen des Schreibers bzw. der Schreiberin umsetzen: Verständliches und Unverständliches wird so direkt erfahrbar. Die Schüler*innen sollen im Anschluss diskutieren, wie der Text formuliert sein muss, damit er verständlich wird. Auch Schreibkonferenzen können eine fruchtbare Interaktion herbeiführen, wenn sie von der Lehrperson durch Leitfragen, welche textsortenspezifische Merkmale in den Blick rücken, strukturiert sind.

Fürs Schreiben ist es zudem hilfreich, wenn man bereits eine Vorstellung davon hat, wie der Text gebaut sein muss, wie er aussehen soll. So lassen sich Lesen und Schreiben verbinden: Die Schüler*innen sollten vor dem Schreiben möglichst typische Texte lesen, um so das Muster der jeweiligen Textsorte nachvollziehen zu können. Die Lehrperson soll dazu den textsortenspezifischen Aufbau und die dafür nötigen sprachlichen Mittel bewusst machen. Typische Formulierungen können bereits vor dem Schreiben an der Tafel gesammelt werden und stehen dann beim Formulieren zur Verfügung.

Roter Faden

Curriculum Textsorten

Curriculum Textsorten

Texte schreiben – Schreibkompetenzen gezielt auf- und ausbauen

Im Schreibunterricht haben Textsorten wie Erörterungen, Inhaltsangaben, Vorgangsbeschreibungen, Personenbeschreibungen und einige mehr eine lange schulische Tradition. In diesen in der Schule vermittelten „reinen“ Formen kommen derartige Texte jedoch außerhalb der Schule kaum vor: Erörterungen bzw. argumentative Textformen können Reklamationsschreiben genauso wie wissenschaftliche Abhandlungen sein. Personen werden in literarischen Texten auf unterschiedlichste Art und Weise beschrieben, in Vermisstenanzeigen hingegen folgt die Beschreibung einer festgelegten Struktur. Eine kurze Darstellung von Inhalten brauchen Stellungnahmen ebenso wie Rezensionen. Eine Buchempfehlung spart bei der Wiedergabe des Inhaltes gern den Ausgang der Geschichte aus.

Bedeutsamer als „reine“ Merkmale von Textsorten ist fürs Schreibenlehren ein Schreibziel und die Textfunktion. Denn bei jedem Text, den wir schreiben, stehen immer die Fragen im Zentrum: Warum/wozu schreibe ich das und für wen schreibe ich?

Daraus ergeben sich vier grobe Textkategorien*, die sich in der Schreibförderung vom Anfang der Schullaufbahn bis an ihren Abschluss ziehen:

- ▶▶▶ **narrative Texte (um zu unterhalten, um zu erzählen und zu berichten):** Geschichten, (Erlebnis-)Berichte, Romane ...
- ▶▶▶ **instruktive Texte (um anzuleiten):** Anleitungen, Anweisungen, Aufgaben/Aufträge, Erklärungen, Rezepte ...
- ▶▶▶ **deskriptiv-informative Texte (um zu beschreiben und zu informieren):** Berichte, Beschreibungen, Protokolle, Erklärungen, Notizen, Stichwortzettel, Stimmungslirik, Schilderungen ...
- ▶▶▶ **argumentative Texte (um zu begründen, zu überzeugen):** Pro-/Kontra-Argumentation, Begründungen, Kommentare, Essay ...

* In jeder dieser Textkategorien können auch literarisch-kreative Texte vorkommen. Diese Textformen stellen keine eigene Kategorie dar, sondern liegen sozusagen „quer“ zu allen anderen.

Wenn die Textfunktion in den Vordergrund gestellt wird und nicht die scheinbar „reinen“ Textmerkmale, kann ein Bericht durchaus auch in die Kategorie „narrative Texte“ fallen, beispielsweise bei Reportagen überwiegt der erzählende Charakter.

Es macht daher wenig Sinn, das Abgrenzen der einzelnen Textsorten an sich in den Blick zu nehmen, vielmehr sollte man überlegen, wie man das „Wozu-und-für-wen-schreibe-Ich“ sprachlich bestmöglich gestaltet. Im Folgenden werden – nach Schulstufen unterschieden – Textformen exemplarisch aufgelistet, die in der Schule Verwendung finden können und den vier Textkategorien zugeordnet. Die Liste ist unvollständig und soll sich den Bedürfnissen/Schwerpunktsetzungen im Unterricht anpassen. Ein Kanon der zu schreibenden Textsorten ist nicht zweckmäßig.

„ Beim Schreiben von Texten geht es weniger um die Erfüllung von Textmerkmalen als vielmehr um Schreibziel und Textfunktion.

Roter Faden

Curriculum Textsorten

	Textfunktionen	Konkrete Beispiele – ohne Anspruch auf Vollständigkeit mit besonderem Augenmerk auf schulische Schreibanlässe
Klasse 1-5	narrative Texte	erste (kleine/eigene) Textproduktionen (Erlebnis, erfundene Geschichten ...), realistische und fantastische Geschichten (Schreiben zu Bildern, Nacherzählungen, Geschichten zu Ende erzählen ...), Reime, Verse, Elfchen ...
	instruktive und deskriptiv-informative Texte	einfache Lernplakate, persönliche Merkzettel als Gedankenstütze, Cluster, Mindmaps, Listen, Skizzen ... als Zwischenprodukte einer Ideensammlung, kurze Anleitungen, Erklärungen,
	argumentative Texte	in Forscheraufgaben Hypothesen aufstellen und belegen bzw. widerlegen ...
Klasse 6-8	narrative und lyrische Texte	realistische und fantastische Geschichten (Bildimpulse, Erzählkerne ausbauen, Erzählen mit Sachbezug ...), Geschichten aus einer gewählten Perspektive schreiben (aus der Sicht einer Figur, innerer Monolog ...), Skripte, Dialoge, poetische Formen (Textcollagen, Haikus, Elfchen, konkrete Poesie, Gedichte nach Vorlagen ...)
	deskriptiv-informative Texte	Inhalte und Arbeitsergebnisse strukturiert darstellen: digitale Präsentationsformen (PowerPoint, Webseiten, Infografiken, Poster, Erklärvideos, E-Books ...), Zusammenfassungen, Projektdokumentationen, Mindmaps, Lernplakate, Protokolle, Notizen, Handzettel, Berichte ...
	instruktive Texte argumentativ-deskriptiv-informative Texte	Anleitungen, Rezepte ... Stellungnahmen, Rezensionen (Empfehlungen zu Büchern, Filmen, Podcasts ...), Briefe/E-Mails mit begründetem Anliegen, Beschreibungen und Interpretationen (von Grafiken, Karikaturen, Quellen ...)
Klasse 9-10	narrative und lyrische Texte	Erzählung, Drehbuch, innerer Monolog, kreative Texte zu verschiedenen Impulsen (Bilder, Filme ...), Texte für das WWW: Blog etc., epische und dramatische Kleinformen, Dialoge, Textcollagen, Haikus, konkrete Poesie, Gedichte nach Vorlagen ...
	deskriptiv-informative Texte	Inhalte und Arbeitsergebnisse strukturiert darstellen: digitale Präsentationsformen (PowerPoint, Webseiten, Infografiken, Poster, Erklärvideos, E-Books ...), Zusammenfassungen, Inhaltsangaben, Projektdokumentationen, Anleitungen, Mindmaps, Lernplakate, Protokolle, Notizen, Handzettel, Berichte ...
	argumentativ-deskriptiv-informative Texte	Stellungnahmen, Kommentare, Postings, Rezensionen (Empfehlungen zu Büchern, Filmen, Podcasts ...), Manuskripte zu Kurzreden, Briefe/E-Mails mit begründetem Anliegen, Beschreibungen und Interpretationen (von Grafiken, Karikaturen, Quellen, literarischen Texten, Kunstwerken ...)

Roter Faden

Kompetenzbereich Schreiben

Die drei Förderbereiche sind in allen Entwicklungsphasen und auf allen Schulstufen gleich wichtig, das heißt, man soll keinesfalls die Förderung des Schreibens als soziale Praxis im Anfangsunterricht zugunsten der grundlegenden Fähigkeiten zurückstellen oder auf den weiterführenden Stufen die Förderung der grundlegenden Fertigkeiten und Fähigkeiten vernachlässigen.

2.1 Schreibprozess in vier Schritte strukturieren

Schreibkompetenz meint die Fähigkeit, einen Text so zu verfassen, dass er unabhängig vom Schreiber bzw. von der Schreiberin von einem Leser bzw. von einer Leserin verstanden wird. Die wesentlichen Informationen müssen schriftlich vermittelt werden, ohne dass man das Verständnis des Gegenübers direkt wahrnehmen und die eigene Mitteilung direkt verbessern kann (darin unterscheiden sich schriftliche und mündliche Kommunikation). Eine aus der Situation gelöste Kommunikation ist anspruchsvoll und erfordert ausgebaute Schreibstrategien, die den Schreibprozess bzw. die Textproduktion steuern und in Teilschritten bewältigbar machen.

Schematisch gesagt lassen sich vier Prozessschritte unterscheiden, die aber nicht als getrennte Prozesse missverstanden werden dürfen: So z. B. ändert man während des Formulierens den Textplan oder korrigiert ein falsch geschriebenes Wort oder es können bereits beim Planen erste Formulierungen entstehen.

Diese Prozessschritte sind im Text selbst nicht mehr zu erkennen: Der Text muss aufgrund seiner eigenen Qualität verständlich und attraktiv sein. Merkmale der Textqualität lassen sich in vier Dimensionen und in Beurteilungsrastern als Kriterien formulieren. Dabei sind Schreibprozess und Textkriterien aufeinander beziehbar: Gute Ideen während der Planungsphase, das Gewichten von Inhalten oder die Vorstrukturierung eines Sachtextes haben Auswirkungen auf den Inhalt und die Gliederung des Textes und damit auf seine Qualität. Prozess- und Produkaspekte sind jedoch als zwei unterschiedliche Seiten der Schreibkompetenz zu verstehen. Ein nach allen Regeln der Planung strukturierter Text muss nicht zwingend zu einem attraktiven Produkt führen. Im Folgenden wird zunächst der Schreibprozess beleuchtet, im Anschluss daran die vier Dimensionen der Textqualität.

Schritt 1: Ideen finden und Texte planen

Während der Ideenfindung werden nicht nur Inhalte generiert, sondern es wird auch ein Schreibziel und eine Gesamtidee des Textes entwickelt. Bei einem narrativen Text werden Figuren und ein Plot entwickelt, es müssen Orte der Handlung vorgestellt werden usw. Bei einem Sachtext müssen relevante Informationen gesammelt und geordnet werden. Dabei gibt es unterschiedliche Vorgehensweisen: Einige Schüler*innen entwickeln zuerst viele Ideen bzw. sammeln viele Informationen und wählen aus, andere beginnen vor allem bei narrativen Texten gleich mit dem Schreiben und entwickeln schrittweise die Geschichte. Manche brauchen vielfältige Impulse, andere entwickeln Ideen aus sich heraus. Bei Sachtexten entspricht die Ideenfindung einer Recherche, dem Verarbeiten von Informationen, bei dem die Schüler*innen mehr oder weniger stark durch die Lehrperson angeleitet werden müssen.

Wichtig für alle Schreibenanlässe ist deren Zielorientierung sowie – mit Blick auf die Schreibprodukte – der Einsatz von Mustertexten: Fantasiegeschichten brauchen eine Fantasiewelt, in die sich die Schüler*innen vor dem Schreiben hineinversetzen können, Sachtexte ein klares Ziel und am besten einen Mustertext als Orientierung. Schreibideen oder Recherche-Ergebnisse müssen geordnet und strukturiert werden. Das Ordnen und Strukturieren geschieht am besten in grafischer Form oder auch als strukturierte Liste. Damit Ideenfindung und Textplanung dem Verfassen des Textes dienlich sind, müssen diese immer wieder beim eigentlichen Schreiben beigezogen werden. Damit dies geschieht und nicht im Eifer des Schreibens vergessen wird, sollten die Schüler*innen durch die Lehrperson immer wieder dazu aufgefordert werden, ihre Mindmap, Grafik oder Liste zu nutzen und das bisher Geschriebene diesbezüglich zu prüfen.

Schritt 2: Entwerfen/Formulieren

Im zweiten Schritt müssen die Schüler*innen in einen Schreibfluss kommen. Die Situierung und Zielorientierung der Schreibaufgabe, aber auch die während des ersten Schrittes erfolgte (grafische) Strukturierung hilft dabei, dass sich Gedanken und Ideen während des Schreibens einerseits konkretisieren und andererseits

Roter Faden

Kompetenzbereich Schreiben

auch weiterentwickeln. Dabei müssen die eigenen Ideen und Gedanken in eine für Leser*innen nachvollziehbare Reihenfolge gebracht sowie verständlich und textsortenangemessen formuliert werden. Entsprechend hilfreich können vorgegebene Redemittel sein. Je mehr Strukturierungs- und Formulierungshilfen die Schüler*innen erhalten, desto besser können ihre Texte werden.

Schritt 3: Inhaltlich überarbeiten

Das Überarbeiten der Texte wird am besten in zwei Schritte unterteilt: inhaltliche und formale Überarbeitung. In einem ersten Schritt soll der ganze Text möglichst mit zeitlicher Distanz durchgelesen werden, um seine inhaltliche Vollständigkeit und Verständlichkeit zu prüfen. Eine zeitliche Distanz hilft die Perspektive eines möglichen Lesers bzw. einer Leserin einzunehmen. Dabei hilft es auch, wenn der Text einem*r Partner*in vorgelesen wird. Einzelne Textstellen, Abschnitte oder der ganze Text werden mit Blick auf das Schreibziel und die Textmustervorgaben überprüft und gegebenenfalls inhaltlich angepasst.

Überarbeiten ist anstrengend und braucht entsprechend Selbstdisziplin: Begleitung von außen ist dabei hilfreich. Überarbeiten kann daher in kooperativen Situationen wie z. B. einer „Schreibkonferenz“ leichter fallen, zudem erhält man eine Außenperspektive auf den eigenen Text.

Schritt 4: Sprachformal überarbeiten

Erst in einem letzten Schritt wird der Text auf Wortschreibung, Wortformen, Satzbau und Zeichensetzung hin gelesen und korrigiert – das ist eine kognitiv anspruchsvolle und anstrengende Tätigkeit. An sich muss Wort für Wort geprüft werden, es muss dafür das Wissen über die relevanten Rechtschreibregeln aktiviert werden, dabei hilft es, wenn man pro Durchgang eine Regel fokussiert, was wiederum mehrere Durchgänge erfordert, außer man teilt die Korrekturarbeit kooperativ auf.

2.2 Vier Dimensionen der Textqualität

Schreibkompetenzen zeigen sich nicht nur im Prozess, sondern bis zu einem gewissen Grad auch in den Schreibprodukten: Texte zeigen bestimmte Qualitätsmerkmale, die je nach Textsorte unterschiedlich zu spezifizieren sind. Als allgemeine Orientierung können folgende Dimensionen angeführt werden.

Struktur: Kompetente Schreiber*innen strukturieren und gliedern ihren Text so, dass die Textstruktur und die Abfolge der einzelnen Aussagen das Verständnis unterstützen. Die Strukturmuster folgen der jeweiligen Textsorte. Eine Geschichte muss z. B. einen kohärenten Erzählverlauf aufweisen, die Erzählperspektive muss durch den Text hindurch beibehalten werden. Zudem braucht es auch möglichst interessante, erzählwürdige Ereignisse und einen passenden Schluss. Bei Sachtexten – wie Briefen, Anleitungen oder auch Bewerbungsschreiben – ist das Textmuster bis hin zu den Formulierungen weitgehend konventionalisiert bzw. vorstrukturiert (z. B. Anrede, Grußformel in Briefen).

Inhalt: Kompetente Schreiber*innen können Texte so verfassen, dass die Inhalte und deren Gewichtung zur Gesamtidee passen und die einzelnen Teilstücke eine nachvollziehbare Abfolge aufweisen. Inhalt meint also nicht nur Attraktivität oder Originalität, sondern auch die thematische und kohärente Entwicklung: Personen, Ort und Handlung werden anschaulich und plausibel dargestellt. In Sachtexten zielen die inhaltlichen Kriterien auf eine genaue, nachvollziehbare und durchaus auch „trockene“ Darstellung eines Sachverhalts oder eines Ablaufs.

Sprachliche Gestaltung: Kompetenten Schreibern und Schreiberinnen gelingt es, für ihren Text Redemittel textsortenadäquat einzusetzen und damit das Textverständnis zu unterstützen. In Sachtexten sind die Formulierungen häufig konventionalisiert. Hier zeigt sich die Schreibkompetenz in einem genügend differenzierten und textsortenadäquaten Repertoire an konventionalisierten Redemitteln.

Roter Faden

Kompetenzbereich Schreiben

Formale Korrektheit: Kompetente Schreiber*innen können ihren Text sprachformal so gestalten, dass allfällige Fehler den Lesefluss kaum stören. Inwieweit welche schulischen Texte den Anspruch an formale Korrektheit einlösen müssen, hängt vom Lernziel und der Schreibaufgabe ab. Grundsätzlich gilt die Regel: Je öffentlicher ein Text (je größer und unbekannter die Leserschaft ist), desto höher ist der Anspruch an formale Korrektheit. Oder anders gesagt: Vollständige formale Korrektheit ist nur bei veröffentlichten Texten zu erreichen bzw. einzufordern (vgl. dazu auch Kapitel 4.2 Korrekturkompetenzen).

” **Vor der formalen Korrektur eines Textes muss immer die inhaltliche Überarbeitung abgeschlossen sein.**

Prinzipien für Lernaufgaben im Bereich Schreiben

Situierung der Aufgabe: Aufgaben sind in eine nachvollziehbare kommunikative Situation (auch fiktiv!) eingebettet. Daraus lässt sich dann das Schreibziel ableiten.

Schreibziel geklärt: Den Schülern und Schülerinnen ist klar, welches Schreibziel sie verfolgen (sollen) und an wen sich ihr Text richtet. Das Schreibziel passt zur Aufgabensituierung.

Entlastung vor dem Schreiben: Textsorte und ihre Merkmale sind bereits bekannt oder werden erarbeitet, Mustertext und Textsortenmerkmale vorbesprechen, (textsortentypische) Redemittel erarbeiten sowie inhaltliches Hintergrundwissen auf-/ausbauen.

Entlastung während des Schreibens: Textproduktionsprozess wird durch die Lehrperson in die Teilprozesse Planung, Formulierung, Überarbeitung (inhaltlich vor formal) strukturiert. Teilschritte werden so kleinschrittig wie nötig angeleitet (z. B. modelliert).

Fokussierung auf Förderbereich: Lernziel fokussiert bestimmten Förderbereich, z. B. Schreiben als soziale Praxis (Gelingen von Schreibfunktion), bestimmte Strategie oder einen Teilprozess (z. B. Ideen sammeln in der Planungsphase, Überarbeitungsstrategie usw.).

Roter Faden

Kompetenzbereich Mündlichkeit

3 Kompetenzbereich Mündlichkeit: Hören und Sprechen

Die mündliche Kommunikation kann in folgende drei Förderschwerpunkte strukturiert werden, wobei nicht jede Dimension für Zuhören und Sprechen gleich zu gewichten ist. Dabei spielt auch die Unterscheidung von monologischer und dialogischer Mündlichkeit eine Rolle.

- a) **Förderung der grundlegenden monologischen Sprechfertigkeiten** hat das Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern eine deutliche und flüssige Artikulation sowie eine passende Körperhaltung, Mimik usw. bei Präsentationen auszubilden.
- b) **Förderung und Aufbau von monologischen Zuhör- und Präsentationsstrategien** hat das Ziel, dass die Schüler*innen ein Repertoire an verschiedenen Vorgehensweisen aufbauen und über ihr Vorgehen nachdenken können (vgl. unten Kapitel 3.1 und 3.2).
- c) **Förderung von mündlicher, dialogischer Kommunikation als sozialer Praxis** hat das Ziel, dass die Schüler*innen Zuhören und Sprechen als kommunikatives Handeln verstehen und gleichzeitig verschiedene Gesprächsformen kennen sowie mündliches Sprachhandeln angemessen nutzen können. Mündliche Sprachhandlungen lassen sich in drei Bereiche strukturieren, wobei im dritten Bereich die beiden ersten verknüpft werden:
 - ▶▶▶ **aufmerksames Zuhören**
 - ▶▶▶ **zusammenhängendes, verständliches, monologisches Sprechen bzw. Präsentieren**
 - ▶▶▶ **Teilnahme an Gesprächen bzw. dialogisches Zuhören und Sprechen**

Obwohl die drei Bereiche je eigenständige Kompetenzen erfordern, zeigen sich vielfache Überlappungen: Wer spricht, ist meist in einer dialogischen (Gesprächs-)Situation, in der es auch Phasen des Zuhörens gibt. Und auch in einer scheinbar rein monologischen Redesituation (Erzählung, Bericht, Präsentation) müssen Sprechende Signale der Zuhörenden wahrnehmen, um gegebenenfalls ihr Redeverhalten zu verändern.

3.1 Aufmerksames Zuhören strukturieren

Auch das Zuhören soll im schulischen Lernkontext immer wieder – und das in allen Fächern und Lernsituationen – in vier Zuhörschritte strukturiert werden. Dabei handelt es sich im Prinzip um die gleichen Schritte wie die Leseschritte. Auch kann das Zuhören durch dieselben drei Fragetypen wie beim Lesen implizit gesteuert und überprüft werden. Die einzelnen Schritte sollten durch die Lehrperson jeweils explizit benannt werden. Dabei unterstützt auch symbolisches oder schriftliches Festhalten der Schritte den Verstehensprozess der Schüler*innen.

Die im Folgenden aufgeführten Prozessschritte decken sich weitgehend mit denjenigen fürs Lesen. Einzig der Schritt 2 „Zuhören und Informationen aufnehmen“ ist aufgrund der Flüchtigkeit des Gesprochenen etwas anders zu strukturieren und wird daher etwas ausführlicher dargestellt. Für die drei Fragetypen verweisen wir auf das Kapitel 1.2

Schritt 1: Vorwissen aktivieren, Hörerwartung aufbauen und Inhalt vorstrukturieren

- ▶▶▶ Vorwissen aktivieren: darüber sprechen/sich notieren, was man zum Thema schon weiß
- ▶▶▶ Eigene Fragen zum Thema formulieren/notieren
- ▶▶▶ Hörziel klären: Was wollen/Was werden die Schüler*innen über das Thema erfahren

Schritt 2: Zuhören und Informationen aufnehmen

Folgende didaktische Maßnahmen können das Zuhören bzw. das Hörverstehen unterstützen:

- ▶▶▶ Der Lehrvortrag bzw. die Geschichte wird in Sinn-einheiten strukturiert und diese Struktur wird auch für die Schüler*innen sichtbar gemacht (Bilder, Symbole, Tafelanschrift usw.). Dazu kann ein Vortrag – oder auch ein Hörtext oder Video – zwischendurch unterbrochen,

Roter Faden

Kompetenzbereich Mündlichkeit

Gesagtes wiederholt, Begriffe und Redemittel können nochmals besonders hervorgehoben werden. Unterstützend wirkt auch, wenn die Kernaussagen vorher an die Tafel geschrieben, mit Fotos erläutert, Begriffsklärung und gegebenenfalls Redemittel (etwa bei Argumentationen) schriftlich vorliegen.

▶▶▶ Wichtige Begriffe werden fortlaufend festgehalten und wiederholt. Falls diese schon im Vorhinein an der Tafel notiert wurden, wird explizit auf diese Begriffe/Fotos gezeigt. Wiederholung dient dem Verankern von Begriffen und Redemitteln.

▶▶▶ Der rote Faden wird immer wieder aufgenommen bzw. expliziert: „Vorher habe ich erzählt, dass ... Nun geht die Geschichte so weiter ...“ – „Jetzt habe ich XY erklärt, ich zeige das nun an einem Beispiel.“

▶▶▶ Die Schüler*innenaussagen müssen immer wieder in Bezug zum Gesamtthema gebracht werden: „Das ist ein interessanter Gedanke, aber wir sollten versuchen zu unserem Thema X zurückzukommen. Wir haben dazu an der Tafel bereits notiert, dass ...“

▶▶▶ Bei Hörtexten oder Videos wird gleich eingeleitet wie oben beim Lesen beschrieben. Während des Anhörens kann der Hörtext bzw. das Video an passenden Stellen gestoppt, teilweise oder vollständig wiederholt werden, um den Schülern und Schülerinnen einen Advance Organizer zur Orientierung geben zu können, der einerseits das bisher Wahrgenommene zusammenfasst bzw. verortet und das noch Folgende situiert. Allfällige Schüler*innenaussagen müssen auch bei medial vermittelten Texten immer wieder in Bezug zum Gesamtthema gebracht werden.

Schritt 3: Gehörtes (schriftlich) verarbeiten

- ▶▶▶ Zuhör-Notizen ordnen
- ▶▶▶ Prüfen, ob es noch offene Fragen gibt; nachfragen
- ▶▶▶ Inhalt in strukturierter Form darstellen (Bild zeichnen, Grafik, Concept-Map)
- ▶▶▶ Bei medial vermittelten Informationen können gewisse Stellen nochmals angehört bzw. angeschaut werden (vgl. Leseschritt 3)

Schritt 4: Verständnis überprüfen

- ▶▶▶ Hörverständnis mit anderen austauschen
- ▶▶▶ Gehalt der Informationen kritisch prüfen

„ **Auch bei Hörtexten und Videos gibt ein Advance Organizer den Schülern und Schülerinnen Orientierung.**

Roter Faden

Kompetenzbereich Mündlichkeit

3.2 Verständliches monologisches Sprechen – Präsentieren als Beispiel

Zusammenhängendes, monologisches Sprechen bedeutet, inhaltlich und artikulatorisch verständliche Redebeiträge, die den Gesprächsregeln folgen, formulieren zu können. Darauf ist bis Ende der Grundschulzeit zu achten: Alle Schüler*innen sollten immer wieder zu einer deutlichen, verständlichen Sprechweise angehalten werden. Im Deutschunterricht soll dem Vorlesen, dem Aufsagen von Zungenbrechern oder auch dem Vortragen von Gedichten und Versen die gebührende Beachtung geschenkt werden. Schüler*innen, die hier anhaltend Probleme mit der Artikulation haben, können logopädisch abgeklärt werden.

Präsentieren (Erzählung, Sachpräsentation) ist eine besondere Form monologisches Sprechens: Ein Schüler bzw. eine Schülerin tritt beim Präsentieren mit dem, was er bzw. sie erzählen und vorstellen will, mit möglicherweise limitierten sprachlichen Fähigkeiten in den öffentlichen Raum. In dieser Situation ist man ausgestellt und verletzlich. Umso sorgfältiger muss eine Lehrperson den Auftritt der Sprachschwächeren oder von Schülern und Schülerinnen mit noch geringen Deutschkenntnissen begleiten und vorbereiten.

Präsentationen sprachdidaktisch anleiten

Die für einen Vortrag erforderliche Vorbereitung braucht in der ganzen Grundschulzeit bei den meisten eine enge Betreuung durch die Lehrperson, soll die Betreuung nicht einfach den Eltern überantwortet werden. Dieser Prozess lässt sich in vier Schritte gliedern, die im Folgenden dargestellt werden.

Den Prozess zu begleiten, ist für eine einzelne Lehrperson, aber auch für ein Lehrtandem sehr aufwendig. Es empfiehlt sich daher, dass die Schüler*innen in Zweier- oder Dreiergruppen arbeiten.

Insbesondere Sprachschwächere oder Kinder, für die die Unterrichtssprache nicht die Erstsprache ist, sollten in einer Dreiergruppe mit zwei Sprachstärkeren arbeiten. Die beiden Sprachstärkeren können so gemeinsam und im wechselseitigen Dialog sprachliche Muster bieten. Zudem wird die Erarbeitung des Inhalts wie bei den Zweiergruppen von zwei Sprachstärkeren getragen, das dritte Kind kann seinen Möglichkeiten entsprechend daran teilnehmen. Auch beim Vortragen sollten alle drei einen ihren sprachlichen Fähigkeiten angemessenen Beitrag leisten. In den oberen Klassen bietet es sich an, Präsentationen über die Fächer hinweg zu koordinieren. Die Schüler*innen sollen immer mit denselben Prozess-Schritten vertraut gemacht werden. Denkbar ist auch, dass nicht alle Schüler*innen im selben Fach eine Präsentation machen – mit der Zeit ist das Zuhören ja auch ermüdend bzw. für die Vortragenden die Situation wenig motivierend –, sondern die Präsentationen über mehrere Fächer verteilt werden, jedoch mit dem gleichen Feedback-Bogen beurteilt werden.

Der Deutschunterricht ist der Ort, wo das Präsentieren selbst zum Reflexionsgegenstand werden muss. Zudem kann man mit (theaterpädagogischen Methoden) auch an der Auftrittskompetenz von der Sprechweise über den Blickkontakt bis hin zur Körperhaltung arbeiten. Dafür eignen sich in Kleingruppen vorbereitete Kurzvorträge von ca. 2–3 Minuten zu einem Alltagsgegenstand: So wird der Aufwand für die Schritte 1 „Informationen eingrenzen und sprachlich aufbereiten“ und der Schritt 2 „Präsentation strukturieren“ minimiert, sodass der Fokus auf den Schritt 3 „Präsentation üben“ gelegt werden kann. Zur Reflexion empfiehlt es sich aber auch, den Schritt 4 „Feedback zur Präsentation“ in diese Übungssituation einzubauen: Durch ein kriterienorientiertes Feedback lernen Schüler*innen die für einen gelungenen Auftritt nötigen Voraussetzungen kennen und wahrnehmen.

” Der Deutschunterricht ist der Ort, wo das Präsentieren selbst zum Reflexionsgegenstand gemacht wird.

Roter Faden

Kompetenzbereich Mündlichkeit

Schritt 1: Informationen eingrenzen und sprachlich aufbereiten

Da es für Schüler*innen schwierig ist, einzuschätzen, welche Informationsquellen für sie verständlich und fürs Thema relevant sind, gibt die Lehrperson eine überschaubare und bewältigbare Anzahl von Texten vor, leistet Hilfestellung bei der Vorbereitung von Interviews mit Fachpersonen bzw. Erwachsenen usw. Eine allfällige Recherche im Internet muss in den meisten Fällen von einer Lehrperson begleitet werden. Wichtige Begriffe und sprachliche Mittel werden von der Lehrperson vorgegeben, erläutert und evtl. in einem Glossar festgehalten.

Schritt 2: Präsentation strukturieren

Die Struktur der Präsentation wird mit der Lehrperson besprochen oder vorgegeben. Schüler*innen, die sich im Deutschen noch unsicher fühlen, können den Vortrag zuerst aufschreiben, auch wenn er danach mithilfe von Stichwörtern frei vorgetragen wird. So haben sie Zeit, sich die richtigen Formulierungen bereitzustellen, sie können den Vortrag so auch besser üben, die Lehrperson kann ihnen bei der Erstellung oder Überarbeitung des Textes helfen. Erst auf der Grundlage dieses ausformulierten Vortrags erstellen sie dann ihre Stichwortkärtchen.

Schritt 3: Präsentation üben

Die Schüler*innen üben ihre Präsentation vor einer Kleingruppe oder mit einem Coach (einer weiteren Lehrperson, einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler). Die Rückmeldung erfolgt aufgrund gemeinsam erarbeiteter Kriterien. Um den Schülern und Schülerinnen diese bewusster zu machen, empfiehlt es sich, dass sie mithilfe dieser Kriterien auch eine Selbstbeurteilung formulieren.

Schritt 4: Feedback zur Präsentation

Während der eigentlichen Präsentation können die Schüler*innen nur wenig unterstützt werden, umso wichtiger ist es, dass die Lehrpersonen den vorhergehenden Prozess eng begleiten. Die Lehrperson kann während des Vortrags nur mittels Blickkontakt, Mimik usw. unterstützende Signale geben.

Präsentieren die Schüler*innen nicht ohnehin in einer 2er- oder 3er-Gruppe, dürfen diejenigen, die sich noch nicht getrauen, allein vor der Klasse zu sprechen, den Vortrag mit einem Assistenzkind oder der Lehrperson präsentieren.

” Schüler*innen üben ihre Präsentationen vor einer Kleingruppe oder mit einem Coach.

Roter Faden

Kompetenzbereich Rechtschreiben

4 Kompetenzbereich Rechtschreiben

Rechtschreibkompetenzen sind Teil einer allgemeinen Schreibkompetenz. Sie spielen sowohl beim Formulieren und Aufschreiben als auch beim formalen Überarbeiten eine Rolle. Zu den Rechtschreibkompetenzen im engeren Sinn gehören folgende Fähigkeiten:

1) Verschriftungskompetenz meint die Fähigkeit, bereits beim Aufschreiben möglichst vieles orthografisch korrekt zu schreiben – das spart beim Überarbeiten Korrekturen. Zudem entlastet es das Formulieren, wenn man nicht noch über die korrekte Schreibung nachdenken muss. Die Verschriftungskompetenz gehört daher zu den grundlegenden Schreibfertigkeiten. Sie umfasst neben unbewusstem Rechtschreibwissen auch einen Schatz an Schreibmustern von Wörtern.

2) Korrekturkompetenz meint die Fähigkeit, eigene und fremde Texte orthografisch zu überarbeiten. Sie erfordert neben einer Fehlersensibilität auch Strategien wie Rechtschreibregeln anwenden und Techniken wie Wörterbuchbenutzung. Es handelt sich hier um eine Kompetenz, die sich erst im Laufe der Jahre und auch nach der Schulzeit noch weiterentwickelt.

3) Explizites Regelwissen meint das Verstehen der fürs Lernalter relevanten Rechtschreibregeln. Dazu gehört auch die Fähigkeit, relevante Grammatikproben anzuwenden. Für die Rechtschreibung sind dabei folgende Grammatikbereiche besonders relevant:

a) **Phonologie:** Wörter in Laute zerlegen (Laut-Buchstaben-Beziehungen), Langvokale von Kurzvokalen unterscheiden (ie-Regel, Regel der Verdoppelung von Konsonanten) ...

b) **Morphologie:** Wörter in Morpheme zerlegen (e-/ä- oder ver-/vor-Schreibung, abgeleitete Nomen) ...

c) **Syntax:** vor allem Nominalisierungen sowie Satzgrenzen erkennen (Groß-/Kleinschreibung, Kommaregeln)

Explizites Regelwissen meint also vor allem das Wissen, das für das reflektierte Anwenden der Regel und der passenden Grammatikprobe relevant ist. Dafür ist ein isoliertes Training bis zu einem gewissen Grad nützlich.

4.1 Orthografische Verschriftungs- kompetenz – Rechtschreibung trainieren

Die meisten Schüler*innen bauen im Laufe des Schrift- und Orthografie-Erwerbs ein inneres Regelwissen auf. Wie bei allen Erwerbsprozessen bilden sich dabei auch Eigenregeln aus, die im Lauf der Entwicklung ausdifferenziert bzw. durch angemessenere ersetzt werden. Man spricht hier auch von transitorischen Normen. Um eine transitorische Norm handelt es sich z. B., wenn man in den ersten Grundschulklassen erklärt, dass man großschreibt, was man sehen, anfassen und fühlen kann. Später wird die Großschreibung der Nomina dann über morphologische bzw. syntaktische Prinzipien erklärt. Die curriculare Verteilung des Rechtschreibstoffes über die Schuljahre hinweg muss solche Entwicklungsaspekte berücksichtigen. Die Entwicklungsschritte sind dabei einerseits von der kognitiven Entwicklung, andererseits von der linguistischen Komplexität einer Rechtschreibregel abhängig.

Aufgrund der Abhängigkeit der Orthografie von sprachsystematischen bzw. von phonologischen, morphologischen und syntaktischen Regularitäten muss den Schülern und Schülerinnen schrittweise eine bewusste Einsicht in diese Regularitäten und in die für die Orthographie relevanten Strukturen (Laut-, Silben- sowie Wort- und Satzstruktur) durch explizite sorgfältige Vermittlung ermöglicht werden. Daneben müssen die Schüler*innen auch Gelegenheit für ein fruchtbares Training erhalten, denn bis zu einem gewissen Grad kann mit einem fokussierten, zeitlich limitierten Trainieren einer Rechtschreibregel eine isolierbare Teilhandlung automatisiert werden – genauso wie beim Musizieren oder im Sport.

4.2 Korrekturkompetenzen

Die anspruchsvollste Rechtschreibtätigkeit ist die Korrektur der eigenen Texte. Man muss dafür nicht nur die Rechtschreibung sicher beherrschen, sondern braucht auch eine besondere Aufmerksamkeit gegenüber (potenziellen) Rechtschreibfehlern. Dies erfordert hohe Konzentration und alleinige Fokussierung auf Rechtschreibung beim Durchlesen des Textes. Das ist anspruchsvoll und entsprechend müssen die Schüler*innen beim Korrigieren der Texte durch die Lehr-

Roter Faden

Kompetenzbereich Rechtschreiben

person angeleitet werden. Die Lehrperson gibt jeweils vor, auf welche eine Regel sich ein Schüler oder eine Schülerin konzentrieren soll. Diese Regel überprüft er oder sie nicht nur an seinem bzw. ihrem Text, sondern auch an einem oder zwei anderen Texten der Mitschüler*innen.

4.3 Explizites Regelwissen – zum Umgang mit Rechtschreibregeln

Explizite und damit auch isolierte Vermittlung, sofern sie dem Lernalter der Schüler*innen angemessen ist, fördert die Herausbildung innerer, impliziter Regeln. Die Bedeutung eines isolierten Rechtschreibwissens darf nicht überbewertet werden und das Training soll zeitlich beschränkt sein. Dabei ist wie in der Musik und im Sport darauf zu achten, dass man nicht „übertrainiert“, sondern dass in kurzen und fokussierten Intervallen (ca. 10 Minuten) an einer Rechtschreibregel gearbeitet wird. Die Regel selbst und ihre Proben sollen neben dem Lösen von Übungssätzen auch immer wieder explizit gemacht werden. Mit anderen Worten: Eine Lektion pro Woche für ein isoliertes Rechtschreibtraining (und womöglich ebenso viel Zeit für Grammatik) lohnt sich nicht! Zudem nähme ein solches Training zu viel Lernzeit für den Erwerb anderer Sprachkompetenzen weg.

Rechtschreibtraining wirksam gestalten

Fokussierung auf eine Rechtschreibregel bzw. eine Teilregel: In einer Trainingssequenz nur eine (Teil-) Regel fokussieren, auf die sich die Schüler*innen konzentrieren können.

Komplexitätsreduktion: Komplexe Handlungen werden in sinnvolle Teilschritte zerlegt bzw. komplexe Regeln werden schrittweise systematisch auf- und ausgebaut.

Sinnvoller Umgang mit Ausnahmen: Orthografie ist ein Regelsystem, Ausnahmen stören den Regelerwerb. Daher müssen Ausnahmen am Anfang ausgeblendet werden.

Fokussiertes Trainieren: Die Schüler*innen müssen das Ziel der Übungen verstehen, damit sie sich konzentrieren können. Die Trainingssequenz muss der Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne der Schüler*innen angepasst sein.

Wiederholen bzw. rhythmisiertes Trainieren: Trainieren heißt immer auch rhythmisieren, denn Trainingseinheiten entfalten ihre Wirkung nur dann, wenn sie regelmäßig, in gleicher Form und vor allem kurz und konzentriert durchgearbeitet werden.

Damit die Vermittlung von explizitem Regelwissen erfolgreich wird, ist zudem Folgendes zu beachten.

a) Rechtschreibregeln müssen für den schulischen Gebrauch ausgewählt und altersadäquat fokussiert sein. Angesichts der Fülle und Komplexität der Rechtschreibregeln liegt es auf der Hand, dass es nicht Aufgabe der Schule sein kann, alle Regeln vermitteln zu wollen. Eine altersangemessene Fokussierung der Regeln und damit auch eine Beschränkung auf einen Kernbestand ist nötig und wird in der Tabelle unten angegeben.

b) Ausnahmen werden erst nach dem Erwerb der Regel thematisiert. Sie sind auf altersrelevante Fälle zu reduzieren. Ausnahmen, die bereits bei der Vermittlung der Regel genannt werden, stören den Regelerwerb. Die Grundregel soll daher immer ohne Ausnahmen vermittelt werden. Ein Teil der Ausnahmen kann zu einem späteren Zeitpunkt, nachdem die Grundregel gefestigt ist, im Kontext einer Wiederholung bearbeitet werden. Hat eine scheinbare Regel (fast) mehr Ausnahme- als Regelschreibungen, dann ist sie keine schultaugliche Regel, dies gilt etwa beim die Vokallänge anzeigenden stummen ⟨h⟩, missverständlicher Weise auch Dehnungs-h-Regel genannt.

c) Regelformulierungen und die ihnen zugrunde liegenden grammatischen Konzepte müssen altersangemessen sein. In Rechtschreibbüchern werden Regeln mit möglichst wenigen Worten präzise formuliert. Das macht sie aber gerade für Lernende nicht immer einfach verständlich. Regeln für Schüler*innen sollen sich also nicht so sehr an das Gebot der Kürze halten, sondern in schülergerechter, für das Lernalter angemessener Sprache formuliert sein.

Eng mit diesen Aspekten sind die folgenden drei Typen von Rechtschreibwörtern verbunden:

▶▶▶ **Mitsprechwörter (lautgetreu):** Wörter, die man so schreibt, wie man spricht

▶▶▶ **Regelwörter (Nachdenkwörter):** Wörter, deren Schreibung man mithilfe einer erworbenen Regel bzw. gelernten Probe ableiten kann

▶▶▶ **Merkwörter (Lernwörter):** Wörter, deren Schreibung man auswendig lernen muss

Fazit: Bei aller isolierten und fokussierten Vermittlung von Rechtschreibregeln darf nicht vergessen werden, dass es sehr viel Zeit braucht, bis bewusstes Rechtschreibwissen in unbewusstes, automatisches Rechtschreiben übergeht: In isolierten Situationen gelingt die Regelanwendung also schon ganz gut, aber beim Schreiben zeigen sich immer noch (viele) Fehler. Entsprechend müssen die Schüler*innen beim formalen Überarbeiten bzw. Korrigieren ihrer Texte durch die Lehrperson angeleitet und begleitet werden.

Roter Faden

Kompetenzbereich Rechtschreiben

4.4 Regelerwerb curricular strukturieren

Welcher Rechtschreibstoff in welcher Tiefe in welchem Lernalter Gegenstand des schulischen Unterrichts werden kann und soll, darüber gibt es erst wenig empirische Forschung. Trotzdem lässt sich aus den bisher vorliegenden Studien aufgrund einer linguistischen Analyse und aufgrund von Erfahrungswissen ein lernpsychologisch plausibles Curriculum herleiten. Dabei sind folgende Punkte leitend:

▶▶▶ Der Aufbau geht vom orthografischen Kernbereich zu den Peripheriebereichen: Ziel der Pflichtschule ist nicht eine perfekte, sondern eine möglichst unauffällige Orthografie.

▶▶▶ Der curriculare Aufbau richtet sich nach der kognitiven Zugänglichkeit der für das Anwenden der Regel erforderlichen grammatischen Verfahren.

Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel ausgeführt, beziehen sich viele Rechtschreibregeln auf drei Bereiche der Grammatik: Phonologie, Morphologie und Syntax. Daneben spielen auch semantische Kriterien wie Eigennamen (z. B. Großschreibung von geografischen Eigennamen auf -er: Südtiroler Wein) und in schulischem Kontext auch semantische Proben wie „Was man sehen oder anfassen kann, das schreibt man groß“ eine Rolle. Da semantische Proben nur scheinbar einfacher als die anderen sind, sollte man sie möglichst vermeiden bzw. um formale Proben ergänzen.

Die folgende Darstellung stellt nur die Verteilung der Regeln dar und gliedert sich nach den drei genannten grammatischen Bereichen, sie kann als Orientierung für eine lernorientierte Korrektur dienen oder auch für die Gestaltung von isolierten Übungen. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die primäre Funktion des Schreibens – auch schon im Anfangsunterricht – die Kommunikation ist und dass das Richtig-Schreiben die Lesbarkeit erhöhen soll und daher nicht Selbstzweck ist. Eine Umkehrung „Richtig-Schreiben kommt vor der Mitteilungsfunktion“ würde diesem Prinzip widersprechen.

” Die primäre Funktion des Schreibens ist die Kommunikation. Richtig-Schreiben soll nicht Selbstzweck sein.

Roter Faden

Curriculum Rechtschreibung

	Phonologie	Morphologie	Syntax	Diverses
Klasse 1	<p>Für jeden Laut den entsprechenden Buchstaben bzw. die Buchstabenkombination schreiben</p> <p>Mit Hilfe der Anlauttabelle lauttreu schreiben (Mitsprechwörter)</p>		<p>Satzschlusszeichen Punkt als Satzschlusszeichen anbahnen</p>	<p>Großschreibung Eigennamen</p> <p>Auf Besonderheiten ck-, v/f-, ie-Schreibung usw. verzichten</p>
Klasse 2	<p>Buchstabenkombinationen: ei, au, sp, st, eu, sch, ch, pf, x festigen</p> <p>sp-/st-Schreibung als Regel</p>		<p>Großschreibung: Eigennamen, konkrete Nomen mit Artikel, Satzanfang</p> <p>Satzschlusszeichen Punkt als Satzschlusszeichen anwenden; Ausrufe- und Fragezeichen anbahnen</p>	<p>Lautgetreues Schreiben: Alle Laute werden verschriftet.</p> <p>Ohne e/ä, ver-/vor-Regel usw.</p>
Klasse 3	<p><f>- und <v>-Schreibung: Für den Laut [f] schreibt man <f>. Fallweise können die Merkwörter¹ <i>Vater, Vogel, vier, voll, von, vor</i> und <i>viel</i> als Merkwörter aufgenommen werden.</p> <p><ei>-Schreibung: nur ei-Schreibung fördern</p> <p><ie>-Schreibung: Langes [i:] wird als <ie> verschriftet.</p> <p>Silbentrennung</p>	<p>Für Fortgeschrittene: vor- und ver- als Morpheme thematisieren</p>	<p>Großschreibung konkrete Nomen mit Artikelprobe</p> <p>Fortgeschrittene: Blick auf die Struktur „Artikel – Adjektiv – Nomen“: syntaktisches Nomenkonzept anbahnen</p> <p>Satzschlusszeichen: Punkt, Ausrufe- und Fragezeichen</p>	<p><ß>-Schreibung: Wörter mit <ß> sind Merkwörter: <i>Gruß, Füße, Straße ...</i></p> <p><ai>-Schreibung: Wörter mit <ai> sind Merkwörter: <i>Hai, Mai, Mais ...</i></p> <p>Doppelvokal: Wörter mit Doppelvokal sind Merkwörter: <i>Aal, Haar, Saal, Waage, Staat, Fee, Schnee, See, Tee, Moos, Zoo, Boot, doof</i></p> <p>Kurzvokal: Wörter mit Kurzvokal und folgenden Doppelkonsonanten sind Merkwörter: <i>Sommer, Löffel, Wasser, Wetter, sammel, Bett, kommen, offen ...</i></p>

Roter Faden

Curriculum Rechtschreibung

	Phonologie	Morphologie	Syntax	Diverses
Klasse 4	<p><f>- und <v>-Schreibung: Merkwörter: <i>Vater, Vogel, vier, voll, von, vor</i> und <i>viel</i> ver-/vor- als Präfixe</p> <p><ei>-Schreibung: nur ei-Schreibung fördern</p> <p><ie>-Schreibung: Langes [i:] als <ie> verschriften Merkwörter: <i>dir, mir, wir; gib, Bibel, Biber, Igel, Sirup, Tiger, Maschine; Vieh</i></p> <p><ck> und <tz>-Schreibung: nach Kurzvokal <ck> bzw. <tz></p> <p>Dehnungs-h: Wörter mit Dehnungs-h sind immer Merkwörter.</p>	<p>Vormorpheme²: vor- und ver- als Morpheme erkennen</p> <p>Stammregel: <e/ä> bzw. <eu/äu>-Schreibung Merkwörter: <i>Bär, Käfer, während, schräg,</i></p> <p>Auslautverhärtung: einführen + Stammregel bei Wortverlängerung nutzen</p>	<p>Anführungszeichen für die wörtliche Rede mit vorangestelltem Begleitsatz</p> <p>Komma als Gliederungszeichen bei Aufzählungen</p>	<p>Im Lauf der 4. Klasse kann das erste Mal systematischer über Rechtschreibung nachgedacht werden.</p> <p><ai>-Schreibung: Wörter mit <ai> sind Merkwörter: <i>Hai, Mai, Mais</i></p> <p><ih>-Schreibung: Wörter mit <ih> sind Merkwörter: <i>ihm, ihn, ihnen, ihr,</i></p> <p>Kurzvokal: Folgende Wörter mit Kurzvokal sind Merkwörter: <i>hat, mit, bin</i></p>
Klasse 5	<p><f>- und <v>-Schreibung: Merkwörter: <i>Vater, Vogel, vier, voll, von, vor</i> und <i>viel, vielleicht</i> ver-/vor- als Vormorpheme</p> <p><ei>- und <ai>-Schreibung: Merkwörter: <i>Hai, Mai, Mais, Kaiser</i>, sonst ei-Schreibung</p> <p><ie>-Schreibung: Langes [i:] als <ie> verschriften Merkwörter: <i>dir, mir, wir; gib, Bibel, Biber, Igel, Sirup, Tiger, Maschine; Vieh</i></p> <p>Markierung der Vokalkürze durch Doppelkonsonanten <i>Sommer, Löffel, Wasser, Wetter, sammeln, Bett, kommen, offen ...</i></p> <p>Dehnungs-h: Wörter mit Dehnungs-h sind immer Merkwörter.</p>	<p>Auslautverhärtung: Stammregel bei Wortverlängerung nutzen</p> <p>Stammregel: <e/ä> bzw. <eu/äu>-Schreibung Merkwörter: <i>Bär, Käfer, während, schräg</i></p> <p>Großschreibung: Wörter mit Nomen anzeigenden Endungen: -heit, -keit, -ung usw.</p>	<p>Großschreibung: Artikelprobe und Präpositionen als Signalwörter, Ausbau einer syntaktischen Nomenprobe</p> <p>Zeichensetzung Einführung in die Kommasetzung zwischen Sätzen</p> <p>Zeichensetzung für die wörtliche Rede (Anführungszeichen und Zeichensetzung bei vorangestelltem und nachgestelltem Begleitsatz)</p>	<p>Für Kommasetzung keine grammatikalische Klassifikation von Sätzen nötig</p> <p>Großschreibung Höflichkeitsform: „Sie“ in Briefen/E-Mails situativ einführen</p>

Roter Faden

Curriculum Rechtschreibung

	Phonologie	Morphologie	Syntax	Diverses
Klasse 6-8	<p><f>- und <v>-Schreibung: Merkwörter: <i>Vater, Veilchen, Vieh, viel, vielleicht, vier, Vogel, Volk, voll</i> (aber: füllen!), <i>von, vor</i> (→ <i>vorn, vordere</i>), <i>Larve</i></p> <p><ei>- und <ai>-Schreibung: Merkwörter: <i>Hai, Mai, Mais, Kaiser</i>, sonst ei-Schreibung</p> <p><ie>-Schreibung mit Merkwörtern: <i>ihm, ihn, ihnen, ihr</i> sowie häufigen Ausnahmen: <i>mir, dir, wir; gib, Benzin, Sirup, Prise, Krise, negativ, Maschine, Musik, Turbine, Vampir; Vieh, befiehlt, ziehen</i></p> <p>Vokalkürze und Doppelkonsonant mit Blick auf Stamm (fast vs. fasst)</p> <p>Dehnungs-h: Wörter mit Dehnungs-h sind immer Merkwörter.</p>	<p>Auslautverhärtung: Stammregel bei Wortverlängerung nutzen</p> <p>Stammregel: <e/ä> bzw. <eu/äu>-Schreibung + Ausbau gebräuchlicher Ausnahmen Für <äu>-Schreibung: <i>täuschen, Enttäuschung, Säule, sich räuspern, sich sträuben</i></p> <p>Großschreibung: Wörter mit Nomen anzeigenden Endungen: -heit, -keit, -ung usw.</p>	<p>Großschreibung: Artikelprobe und Präpositionen als Signalwörter, Ausbau einer syntaktischen Nomenprobe</p> <p>Höflichkeits-Großschreibung in Briefen</p> <p>Ausbau der Großschreibung bei nominalisierten Verben in leistungsstärkeren Gruppen. Ausnahmen: Superlative <i>am schönsten</i></p> <p>Zeichensetzung: Kommasetzung zwischen Sätzen (Verbgruppen) inkl. eingeschobenen Verbgruppen, Konjunktionen als Signalwörter für Komma</p>	<p>Für Kommasetzung keine gramm. Klassifikation von Sätzen nötig</p>

Roter Faden

Curriculum Rechtschreibung

	Phonologie	Morphologie	Syntax	Diverses
Klasse 9-10	<p><f>- und <v>-Schreibung: Merkwörter: <i>Vater, Veilchen, Vetter, Vieh, viel, vielleicht, vier, Vogel, Volk, voll</i> (aber: füllen!), <i>von, vor</i> (→ <i>vorn, vordere</i>) <i>brav, Larve, Pulver</i></p> <p><ei>- und <ai>-Schreibung: Merkwörter: <i>Hai, Mai, Mais, Kaiser</i>, sonst ei-Schreibung</p> <p><ie>-Schreibung mit Merkwörtern: <i>ihm, ihn, ihnen, ihr</i> sowie häufigen Ausnahmen: <i>mir, dir, wir; gib, Benzin, Bibel, Sirup, Krise, negativ, Maschine, Musik, Turbine, Vampir; Vieh, befiehlt, ziehen</i></p> <p>Vokalkürze und Doppelkonsonant mit Blick auf Stamm (fast vs. fasst)</p> <p>Dehnungs-h: Wörter mit Dehnungs-h sind immer Merkwörter.</p>	<p>Auslautverhärtung: Stammregel bei Wortverlängerung nutzen</p> <p>Stammregel: <e/ä> bzw. <eu/äu>-Schreibung + Ausbau gebräuchlicher Ausnahmen Für <äu>-Schreibung: <i>erläutern, Knäuel, rüdig, sich räuspern, Säule, säumig (versäumen), sich sträuben, täuschen (Enttäuschung, vortäuschen ...)</i></p> <p>Großschreibung: Wörter mit Nomen anzeigenden Endungen: -heit, -keit, -ung usw.</p>	<p>Großschreibung: Artikelprobe und Präpositionen als Signalwörter, Ausbau einer syntaktischen Nomenprobe Höflichkeits-Großschreibung in Briefen Ausbau der Großschreibung bei nominalisierten Verben und allenfalls Adjektiven in leistungsstärkeren Gruppen. Ausnahmen: Superlative <i>am schönsten</i></p> <p>Für leistungsstarke Gruppen: eingespartes Nomen (die großen Fische fressen die kleinen), geografische Eigennamen auf -er (Südtiroler Äpfel)</p> <p>Kleinschreibung bei <i>viel, wenig, der eine, der andere</i> und bei aus Nomen abgeleiteten Wörtern wie <i>abends, dank</i></p> <p>Zeichensetzung: Kommasetzung zwischen Sätzen (Verbgruppen) inkl. eingeschobenen Verbgruppen, Konjunktionen als Signalwörter für Komma</p>	<p>Für Kommasetzung keine gramm. Klassifikation von Sätzen nötig</p>

1 Merkwörter sind Wörter, für die es keine schultaugliche Rechtschreibregel gibt, bzw. Wörter, deren Rechtschreibregel erst später vermittelt wird.

2 Die in der Grundschule zum Teil verbreiteten Begriffe „Vorsilbe“ und „Nachsilbe“ sind falsch und führen zu Verwirrungen. Als didaktische Brücke dienen die Begriffe „Vormorpheme“ und „Nachmorpheme“. Die linguistisch korrekten Begriffe sind Präfix und Suffix, diese können später im Latein- und Fremdsprachenunterricht eingeführt werden.

Roter Faden

Kompetenzbereich Sprachreflexion

5 Kompetenzbereich Sprachreflexion

Sprachreflexion kann wie die Sprachwissenschaft in zwei Teilgebiete gegliedert werden: Sprache als System (Grammatik) und Sprache im Gebrauch (Pragmatik). Daneben gibt es in der schulischen Tradition noch den Bereich der Klassifikation von bestimmten grammatischen Einheiten.

Entsprechend kann der Kompetenzbereich Sprachreflexion für die Schule in folgende Teilbereiche unterteilt werden:

- ▶▶▶ Sprachgebrauch untersuchen
- ▶▶▶ Sprachstrukturen untersuchen (Grammatik)
- ▶▶▶ Schulgrammatische Klassifikationen und Operationen erlernen

5.1 Sprachgebrauch untersuchen

Unter schulischer Perspektive geht es in diesem Bereich um Themen wie Gesprächsregeln, Gebrauch von Dialekt und Standardsprache in verschiedenen Situationen, Spracherwerb, Verständlichkeit von Piktogrammen, Schriftsysteme vergleichen, Sprachwandel, geschlechtergerechte Sprache usw. Dazu gehört auch die Reflexion über das eigene Gesprächsverhalten bzw. die eigenen Lese- und Schreibfähigkeiten.

Die Wahl der sprachlichen Themen soll sich vor allem an den Interessen der Schüler*innen orientieren: Eine systematische und vollständige Vermittlung der vielfältigen Themen kann nicht angestrebt werden.

Zwei Themen, die für die Südtiroler Sprachsituation besonders relevant sind und über die Pflichtschulzeit hinaus mit Gewinn thematisiert werden können, sollen im Folgenden skizziert werden.

5.1.1 Deutsch als plurizentrische Sprache – Dialekt(e) und Standardsprache(n)

Mit dem Begriff „Deutsch“ werden verschiedene Sprachen und Sprachvarietäten umschrieben. In Deutschland, Österreich, der Schweiz und in Liechtenstein ist Deutsch eine nationale Sprache, in verschiedenen Ländern eine regionale Amtssprache (Belgien, Luxemburg, Südtirol). Die deutsche Standardsprache ist also

wie auch das Englische oder Spanische eine sogenannte plurizentrische Sprache: „Die plurizentristische Auffassung von der deutschen Sprache bedeutet, dass sprachliche Besonderheiten nationaler Zentren nicht als Abweichungen von einer nationenübergreifenden deutschen Standardsprache gelten, sondern als gleichberechtigt nebeneinander bestehende standardsprachliche Ausprägungen des Deutschen.“ („Variantenwörterbuch des Deutschen – Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol“, S. XXXII).

In allen diesen Ländern werden auch Dialekte gesprochen bzw. als Erstsprache erworben: Pustrerisch, Vinschgerisch, Wienerisch, Steirisch, Bayrisch, Schwäbisch, Zürichdeutsch, Bündnerisch usw.

Dialekte sind also in einer eng umrissenen geografischen Region gesprochene Sprachen. Alle diese Sprachen haben eine eigene Grammatik, folgen eigenen Lautregeln, haben einen spezifischen Wortschatz usw. Auffällig sind meist die Lautstruktur und spezielle Wörter: *ingalling, sell, zem, kollaudieren, Identitätskarte, Condominium, Hydrauliker, Targa*. Diese können als Ausgangspunkt der Sprachreflexion gewählt werden.

Auch die Standardsprache in ihren je leicht unterschiedlichen Ausprägungen in den verschiedenen deutschsprachigen Ländern und Regionen kann als Ausgangspunkt der Sprachreflexion genommen werden. In Bezug auf den eigenen Sprachgebrauch gilt für die Schule, dass es die sprachregional gefärbte Standardsprache ist, die Verwendung finden soll. Das heißt: Die Schüler*innen sollen zwar in der Schule ein verständliches, normgerechtes Standarddeutsch lernen, es darf jedoch immer als Südtiroler Varietät in Lautung und Wortschatz erkennbar sein. Bei der Korrektur von Schülertexten gilt es daher sorgfältig darauf zu achten, dass man nicht die in Deutschland übliche Standardvariante überbewertet: Die in der Südtiroler Presse, von den Südtiroler Ämtern und den großen Firmen im Detailhandel usw. gepflegte Standardvariante ist richtiges Standarddeutsch Südtiroler Prägung, das man mit Selbstbewusstsein verwenden soll.

5.1.2 Sprachgebrauch im mehrsprachigen Kontext

In Südtirol sind grundsätzlich zwei bzw. drei Sprachen im öffentlichen Leben präsent; die konkrete „Erlebbarkeit“ von mehreren Sprachen ist jedoch je nach Wohnort

Roter Faden

Kompetenzbereich Sprachreflexion

sehr unterschiedlich ausgeprägt. Kinder und Jugendliche, aber auch Lehrpersonen erleben verschiedene sprachliche und kulturelle Lebenswirklichkeiten, die auch auf die Schule einwirken.

Der Deutschunterricht ist in Südtirol in den einzelnen Klassen und Lerngruppen mit ganz unterschiedlichen lokalen Realitäten konfrontiert, was die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen betrifft, und braucht ein dementsprechend differenziertes Repertoire an Förderinstrumenten, -modellen und -methoden.

Eine weitere Herausforderung für die Schule liegt darin, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass Pflege der deutschen Muttersprache bzw. der schulischen Bildungssprache und Förderung der Mehrsprachigkeit nicht im Widerspruch zueinander stehen, dass das Lernen von und mit anderen Kulturen die eigene Identität nicht gefährdet. Wichtig ist, dass Deutschlehrpersonen den Zugang zu anderen Sprachen offen und initiativ unterstützen; sie haben als Vertrauenspersonen im sprachlichen Bereich die Chance, Mut und Neugier für andere Sprachen zu wecken.

5.2 Sprachstrukturen untersuchen – Grammatik

Aspekte der Grammatikkompetenz

Grammatikkompetenz liegt den vier Sprachhandlungsbereichen Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen sowie der Rechtschreibung zugrunde. Grammatikkompetenz zeigt sich darin, dass das formale System einer Sprache in der Rezeption und Produktion weitgehend beherrscht wird. Zudem zeigt sich Grammatikkompetenz in der Fähigkeit, Sprachformales zu untersuchen. In der schulischen Tradition gehört dazu auch die Fähigkeit, grammatische Klassifikationen und Operationen vorzunehmen. Entsprechend werden im Folgenden drei Ausprägungen des Begriffs unterschieden:

- ▶▶▶ natürlicher Grammatikerwerb
- ▶▶▶ Sprachstrukturen erforschen
- ▶▶▶ schulgrammatische Klassifikationen und Operationen (Wortart-, Fallbestimmung usw. und grammatische Proben)

5.2.1 Natürlicher Grammatikerwerb (Spracherwerb)

Jede*r Sprecher*in einer (Erst-)Sprache beherrscht die Grammatik dieser Sprache unbewusst und verfügt damit über eine entsprechende Grammatikkompetenz. Die Grammatik wird während des natürlichen Spracherwerbs (ungesteuert und unbewusst) erworben. Südtiroler*innen haben die Grammatik eines der Südtiroler Dialekte erworben, jemand anders Finnisch oder Farsi usw. In jeder dieser Grammatiken lassen sich vier Bereiche unterscheiden:

- ▶▶▶ Wortschatz (mentales Lexikon)
- ▶▶▶ Regeln der Lautbildung (Phonologie)
- ▶▶▶ Regeln der Wortbildung (Morphologie)
- ▶▶▶ Regeln der Satzbildung (Syntax)

Jede Sprache weist in diesen Bereichen ihre Eigenheiten auf. Eigenheiten der Erstsprache werden dann deutlich, wenn man fremde Sprachen erwirbt: Es fehlt einem das passende Wort (Lexikon), man hört den Akzent (Phonologie), Wörter werden falsch gebildet (Morphologie), die Satzstellung entspricht manchmal mehr derjenigen der Erstsprache als jener der Zielsprache (Syntax).

Solche Auffälligkeiten werden in schulischen Lernkontexten als Fehler wahrgenommen, die vermieden werden müssen. Man sollte sich aber bewusst sein, dass beim natürlichen Sprachlernen Grammatikverstöße die Kommunikation meist nur wenig beeinträchtigen und auch willkommene Anlässe zu sprachvergleichenden Untersuchungen sein können.

Roter Faden

Kompetenzbereich Sprachreflexion

Exkurs: Grammatikerwerb und Deutsch als Zweitsprache

Ein gewisses Maß an Grammatikkompetenzen bildet die Voraussetzung, um sich verständlich mitzuteilen oder um Sprache zu verstehen. Beim (natürlichen) Grammatikerwerb sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache lassen sich verschiedene Phasen, auch Erwerbssequenzen genannt, unterscheiden. Die Erwerbssequenzen der Grammatik, die sich in verb- und satzgrammatischen Strukturen zeigen, sind allerdings nur in frühen Erwerbsphasen (bei Deutsch als Zweitsprache in der Phase des Anfangsunterrichts) ein guter Indikator für den Sprachstand. Zudem lassen sich die Erwerbsverläufe innerhalb der Erwerbsphasen durch eine integrierte und formfokussierte Grammatikarbeit beschleunigen. Diese Form von Grammatikförderung setzt aber hohe Kompetenzen seitens der Lehrpersonen voraus. Wenn diese Kompetenzen nicht ausgebildet sind, sollte auf die formfokussierte, integrierte Grammatikförderung eher verzichtet werden. Ein sprachlich reiches, gut strukturiertes Lernumfeld fördert und stützt die Entwicklung in jedem Fall. Explizite Korrektur von Fehlern ist meist nicht förderlich, außer bei immer wieder gleichem Fehler kann eine explizite und erklärende Korrektur einer sogenannten Fossilierung vorbeugen. Meistens reicht es also, wenn die Lehrperson – wo kommunikativ möglich – die Äußerung der Schüler*innen korrekt wiederholt. Grammatische Klassifikationen, wie sie im traditionellen Grammatikunterricht üblich sind, haben keine direkten Effekte auf die natürlichen Grammatikkompetenzen (Grammatik im Sprachgebrauch).

5.2.2 Sprachstrukturen erforschen

Grammatische Strukturen von Sprachen lassen sich untersuchen. Eigenheiten einer Grammatik werden dabei häufig durch den Vergleich mit anderen Sprachen deutlich. Es bietet sich an, immer wieder Aufgaben zu stellen, in denen die Schüler*innen ein grammatisches Phänomen zwischen zwei Sprachen vergleichen müssen. Dies können Sprachen der näheren und etwas weiteren Umgebung sein, also Italienisch, Ladinisch, Dialekt und Standardsprache oder Englisch und Französisch, aber auch Vergleiche mit exotischeren Sprachen wie Yagua (eine indigene südamerikanische Sprache), oder weniger bekannten Sprachen wie Finnisch usw.

Es geht bei diesem Forschen (noch) nicht darum, die erforschten Bereiche auch klassifikatorisch, das heißt mit den Begriffen der Schulgrammatik zu bestimmen, sondern vielmehr darum, die Fähigkeit zu fördern, Sprachstrukturen ergebnisoffen zu untersuchen.

Diese forschende und vergleichende Vorgehensweise öffnet auch Fremdsprachigen einen Zugang zu den Sprachstrukturen des Deutschen, weil sie zusätzlich ihre eigene Erstsprache zum Vergleich heranziehen können. Den dafür nötigen Kompetenzen kommt für Fremd- wie für Erstsprachige unter dem Aspekt der „Language Awareness“ hohe Bedeutung fürs Sprachlernen zu.

5.2.3 Schulgrammatische Klassifikationen und Operationen

Mittels Klassifizierungsübungen sollen die Schüler*innen die wichtigsten grammatischen Begriffe und Proben kennen lernen, damit unter anderem ein Vokabular beim Nachdenken über Sprache und für die Arbeit an Grammatikfehlern zur Verfügung steht. Der Fokus soll darauf gelegt werden, sich auf der Basis von Begriffen über grammatische Themen austauschen zu können: Wer über Begriffe verfügt, nimmt die hinter den Begriffen stehenden Konzepte beziehungsweise sprachlichen Phänomene möglicherweise eher wahr.

Es ist unnötig oder gar hinderlich, Zweifelsfälle der Klassifikation sicher zu beherrschen: Der Fokus bei den Klassifikationsübungen sollte auf der Anwendung der Proben und dem typischen Kern des grammatischen Phänomens liegen, und das gelingt am besten mit typischem, regulärem Sprachmaterial bzw. typischen Wörtern und Satzstrukturen. Dabei ist aber zu bedenken, dass die Proben zur Klassifikation und Erforschung von Sprachstrukturen nur dann funktionieren, wenn man selbst über erstsprachliche Grammatikkompetenzen im angeführten Sinn verfügt: Nur wer prüfen kann, ob ein Ersatz immer einen korrekten Satz ergibt, kann Grammatikproben nutzen. Wer also in einem Satz wie „Sie hilft der Mutter“ das Objekt mit einer Ersatzprobe bestimmt, dafür Mutter mit „Vater“ ersetzt, muss wissen (mit erstsprachlichem Sprachgefühl), dass es nicht „Sie hilft den Vater“, sondern „Sie hilft dem Vater“ heißen muss, damit das Objekt als Dativ- und nicht als Akkusativobjekt bestimmt werden kann. Mit anderen Worten: Klassifizierungsübungen haben – das zeigen viele Studien – keinen Einfluss auf die Sprachkorrektheit.

Roter Faden

Kompetenzbereich Sprachreflexion

Im Gegenteil: Wer viel Zeit dafür verwendet, den Schüler*innen die grammatischen Klassifikationen beizubringen, dem fehlt entsprechend Zeit für andere, lebensweltlich weit bedeutsamere Themen wie Lesen und Schreiben, Präsentieren und Diskutieren.

Auch dienen Klassifikationen nur dann der Sprachreflexion, wenn die Strukturen mittels Proben aufgedeckt werden und der Analyse zugänglich gemacht werden können und wenn die Schüler*innen die grammatischen Kategorien verstehen können. Bei Kategorien wie Subjekt, Objekt oder Adverbiale ist dies eigentlich frühestens im ersten Biennium der Oberschule der Fall. Dort erfüllt im Lateinunterricht die funktionale Klassifikation der Satzglieder ihren Zweck, sie soll dort auch eingeführt werden und kann – wenn es sinnvoll erscheint – von dort in den Deutschunterricht gelangen, aber nicht umgekehrt. Die Klassifikationsarbeit sollte daher an die kognitiven Möglichkeiten der Schüler*innen angepasst und von prototypischen Kernbereichen zu den Sonderfällen schrittweise ausgebaut werden, aber nicht umgekehrt.

Das im Folgenden dargestellte Curriculum versucht diesen Faktoren gerecht zu werden: Es fokussiert den Kernbereich der grammatischen Klassifikation, sodass die Schüler*innen Grammatik primär als etwas Reguläres und Verstehbares erfahren. Es versucht die Themen im Laufe der Schulzeit so zu setzen, dass die meisten Schüler*innen ihrem Alter angemessen den geforderten Stoff weitgehend erfolgreich bewältigen können und Grammatik als positiv erfahren. Und es versucht schließlich eine Reduktion des traditionellen Grammatikunterrichts, damit genügend Zeit für lebensweltlich bedeutsamere Themen im Deutschunterricht zur Verfügung steht. Weniger ist in diesem Fall mehr.

In der Grammatik wird zwischen der formalen und der funktionalen Bestimmung von Wortarten unterschieden. Im Anfangsunterricht behelfen sich manche Lehrpersonen mit einer inhaltlichen Bestimmung (Tunwort, Namenwort, Wiewort), da formale Kriterien für Schüler*innen in dem Alter noch nicht zugänglich sind. Zielführender ist es aber zuzuwarten, bis sie kognitiv so weit entwickelt sind, dass sie sich unter den relativ abstrakten Form-Merkmalen etwas vorstellen können. Unter formaler Bestimmung wird die Klassifikation der Wörter nach grammatischen Form-Merkmalen wie Genus, Tempus, Kasus, Numerus usw. verstanden. Aufgrund dieser Kriterien erhält man fürs Deutsche genau fünf formal bestimmbare Wortarten.

Jede dieser fünf Wortarten lässt sich zudem nach der Funktion, der Stellung im Satz, klassifizieren. So bezeichnet man beispielsweise Adjektive, die vor einem Nomen stehen, als attributive Adjektive: die schöne Ente. Steht das Adjektiv beim Hilfsverb *sein*, so nennt man es prädikativ: Die Ente ist schön. Steht das Adjektiv bei einem Vollverb, nennt man es adverbial gebrauchtes Adjektiv: Die Ente quakt schön.

Auf eine durchgehend funktionale Bestimmung der Wortarten soll verzichtet werden. Im Hinblick auf das Lernen von Fremdsprachen, aber auch mit Blick auf die Nomengroßschreibung und die Kommasetzung ist eine ausgewählte funktionale Differenzierung aber durchaus sinnvoll: Das gilt für Artikel, Präposition und Konjunktion, die Signale für Nomengroßschreibung bzw. die Kommasetzung sein können. Da hier die Wortartbestimmung der Rechtschreibung dient, nicht dem Üben von Klassifizierungsfertigkeiten, kann für diesen Zweck aber auch einfach von den Signalwörtern *der/die/das* bzw. *bei, auf, ...* bzw. *weil, dass, ...* die Rede sein.

Roter Faden

Curriculum Grammatik

Klasse 2	<ul style="list-style-type: none"> - inhaltliche Proben zur Bestimmung von Nomen, Verben und Adjektiven - Wortschatzarbeit situativ (Wortfelder)
Klasse 3	<ul style="list-style-type: none"> - Wörter in Morpheme zerlegen und dem Begriff Stamm begegnen (keine Bestimmungsübungen) - Wortfamilien bilden - Wortschatzarbeit situativ (Wortfelder) - Singular und Plural bei Nomen
Klasse 4	<ul style="list-style-type: none"> - Wörter in Morpheme zerlegen (Wortstamm, Vormorphem und Nachmorphem*) - Wortfamilien bilden (Stammregel in der Rechtschreibung) - Wortschatzarbeit situativ (Wortfelder) - Nomen, Verben, Adjektive mithilfe formaler Proben bestimmen, Partikeln und Pronomen bis 5. Klasse als „Rest“ bezeichnen - Die Begriffe Präsens, Präteritum und Perfekt kennen lernen - mit Sätzen experimentieren, vom Verb ausgehen: Es dreht sich alles ums Verb (Verbenfächer, Satzstern ... aber keine Bestimmung von Satzgliedern)
Klasse 5	<ul style="list-style-type: none"> - Wörter in Morpheme zerlegen (Wortstamm, Vormorphem und Nachmorphem) - Wortfamilien bilden (Stammregel in der Rechtschreibung) - Wortschatzarbeit situativ (Wortfelder) - Nomen, Verben, Adjektive mithilfe formaler Proben bestimmen, Pronomen in einer reduzierten Liste nachschauen, Rest als Partikeln benennen - Präsens, Präteritum und Perfekt benennen, dem Begriff Futur begegnen (keine Bestimmungsübungen) - Begriffe Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv kennen lernen - Ersatzprobe für die Bestimmung der Fälle erkunden - mit Sätzen experimentieren, vom Verb ausgehen: Es dreht sich alles ums Verb (Verbenfächer, Satzstern ... aber keine Bestimmung von Satzgliedern)
Klasse 6-8	<ul style="list-style-type: none"> - Wörter in Morpheme zerlegen (Wortstamm, Vormorphem und Nachmorphem) - Wortbildung reflektieren (Komposita, Ableitung) - Wortfamilien bilden (Stammregel in der Rechtschreibung) - Wortschatzarbeit situativ (Wortfelder) - Nomen, Verben, Adjektive mithilfe formaler Proben bestimmen, Pronomen in einer Liste nachschauen, Rest als Partikeln benennen, Präpositionen und Konjunktionen ab Klasse 7 mithilfe einer Liste benennen - Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt und Futur sowie Infinitiv, Partizip Perfekt und Personalform kennen - Indikativ, Konjunktiv, Imperativ als Begriffe kennen - (Konjunktiv I bei indirekter Rede erst in der Oberschule) - Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv als Begriffe kennen lernen - Ersatzprobe für die Bestimmung der Fälle erkunden - mit Sätzen experimentieren, vom Verb ausgehen: Es dreht sich alles ums Verb (Verbenfächer, Satzstern ... aber keine Bestimmung von Satzgliedern) - Satzglieder mit den Satzproben (Verschiebeprobe) ermitteln - einfache und zusammengesetzte Sätze unterscheiden
Klasse 9-10	<ul style="list-style-type: none"> - Wortbildung reflektieren (Komposita, Ableitung) - Wortfamilien bilden (Stammregel in der Rechtschreibung) - Wortschatzarbeit situativ (Wortfelder) - Nomen, Verben, Adjektive und Partikeln mithilfe formaler Proben bestimmen, Pronomen mithilfe einer Pronomenliste bestimmen, Präpositionen und Konjunktionen (mithilfe einer Liste) benennen - mit Satzweiterung experimentieren, über stilistische Wirkung nachdenken - Satzglieder mit den Satzproben (Verschiebeprobe) ermitteln (funktionale Bestimmung der Satzglieder im Lateinunterricht einführen und im Deutschunterricht darauf Bezug nehmen) - Indikativ, Imperativ, Konjunktiv I und II sowie Aktiv und Passiv als Begriffe kennen - einfache und zusammengesetzte Sätze unterscheiden

* Die in der Grundschule zum Teil verbreiteten Begriffe „Vorsilbe“ und „Nachsilbe“ sind falsch und führen zu Verwirrungen. Als didaktische Brücke dienen die Begriffe „Vormorphem“ und „Nachmorphem“. Die linguistisch korrekten Begriffe sind Präfix und Suffix; diese können später im Latein- und Fremdsprachenunterricht eingeführt werden.

Roter Faden

Anhang

Personalpronomen

ich	mich	mir
du	dich	dir
er/sie/es	ihn/sie/es	ihm/ihr/ihm
wir	uns	uns
ihr	euch	euch
sie	sie	ihnen

Possessivpronomen

mein (meine, meinen ...)
dein (deine, deinen ...)
sein/ihr (seine/ihre ...)
unser (unsere, unseren ...)
euer (eure, euren ...)
ihre (ihren)

Reflexivpronomen

mich	dich	sich	uns	euch	sich
mir	dir	sich	uns	euch	sich

Fragepronomen

wer, wen, wem, was
welcher/welche/welches (...)

Indefinitpronomen

etwas	man
nichts	niemand
einige (...)	jemand
jeder/jede/jedes (...)	
kein (keine, keinen ...)	
manch (manche, manchen ...)	
alle	

Demonstrativpronomen

dieser/diese/dieses (...)
jener/jene/jenes (...)

	bestimmter Artikel			unbestimmter Artikel		
Singular	maskulin	feminin	neutrum	maskulin	feminin	neutrum
Nominativ	der	die	das	ein	eine	ein
Akkusativ	den	die	das	einen	eine	ein
Dativ	dem	der	dem	einem	einer	einem
Genitiv	des	der	des	eines	einer	eines
Plural	die	die	die			

Roter Faden

Anhang

Präpositionenliste

an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen

durch, für, gegen, ohne

aus, außer, bei, dank, gegenüber, mit, nach, seit, trotz, von, wegen

Präpositionen können mit dem nachfolgenden Artikel verschmelzen:

aufs, fürs, beim, im, ins, vom, zum

Konjunktionenliste

als, bevor, bis, danach, nachdem, nachher, seit (seitdem), solange, während

da, darum, denn, deshalb, deswegen, weil

falls, sofern, wenn

auch wenn, obschon, obwohl, trotzdem, wenn auch

dass, sodass, ob

damit

als ob, indem, wobei

Konjunktionen als Signalwort

Vor den folgenden Konjunktionen steht immer ein Komma:

bevor, damit, dass (sodass), denn, falls, indem, nachdem, ob, obschon, obwohl, sobald, während, weil, wenn



Impressum

Herausgeber: Pädagogische Abteilung der Deutschen Bildungsdirektion, Referat Fachdidaktik
Wissenschaftliche Leitung: Claudia Schmellentin, Thomas Lindauer, Pädagogische Hochschule FHNW
Redaktion: Eva Cescutti, Beatrix Christanell, Petra Eisenstecken, Claudia Rieder
Mitarbeit: Lehrpersonen der Arbeitsgruppen „Roter Faden“ und „Sprachstarke“
Grafik und Satz: Hubert Niedrist
Druck: Landesdruckerei Bozen

Oktober 2020

Die online-Version ist auf folgender Seite für Lehrpersonen auf Anfrage mit der LASIS-Mail-Adresse erreichbar:
https://provbz.sharepoint.com/sites/datashare/roter_Faden_Deutschunterricht

