

11.

Landesfachtag Deutsch



Handout

Raumplan und AG-Übersicht

Stärken entdecken – Können fördern
Deutschunterricht aktuell

21. April 2007



Kiel, den 21.04.2007

Liebe Teilnehmer und Teilnehmerinnen
des Landesfachtags Deutsch,

Eckpunkte des im Februar 2007 verabschiedeten aktuellen Schulgesetzes wie eine veränderte Arbeit in der Schuleingangsphase und mehr gemeinsames Lernen in Regional- und Gemeinschaftsschulen fordern verstärkt den Umgang mit Heterogenität. Vor diesem Hintergrund stellen sich ganz aktuell u.a. folgende Fragen:

- Wie werde ich jedem Schüler/jeder Schülerin gerecht?
- Wie ermittle ich individuelle Stärken?
- Welche Lernangebote fördern eine optimale Kompetenzentwicklung?
- Welche Aufgabenkultur ist förderlich?
- Welche Fachkonferenzarbeit wäre unterstützend?

Diese Fragen stellen sich auch als Konsequenz der Standardisierung der abschlussbezogenen Leistungserwartungen durch die KMK-Bildungsstandards, die für den Prozess des Kompetenzerwerbs ebenfalls Individualisierung und Differenzierung für einen optimalen Lernerfolg erforderlich machen.

Für den heutigen Landesfachtag Deutsch hoffe ich, dass Sie im Sinne des Rahmenthemas

Stärken entdecken – Können fördern,

Antworten auf Ihre Fragen finden, Impulse für Ihre Unterrichtsentwicklung aufnehmen, eigene Positionen überprüfen und konkrete Anregungen für Ihren Deutschunterricht mitnehmen können.

Möglicherweise hätten Sie heute gern auch noch weitere Programmangebote wahrgenommen. Daher danke ich allen Referenten und Referentinnen ganz herzlich für die Beiträge zum vorliegenden *Handout*, das Ihnen die Möglichkeit bietet, sich über Inhalte von anderen AG's, Vorträgen und Lesungen zu informieren.

Außerdem danke ich dem Zentrum für Lehrerbildung, den Verlagen und verschiedenen Institutionen für ihre Kooperation und Unterstützung, ebenso den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des IQSH.

Ich wünsche Ihnen eine erfolgreiche Tagung!

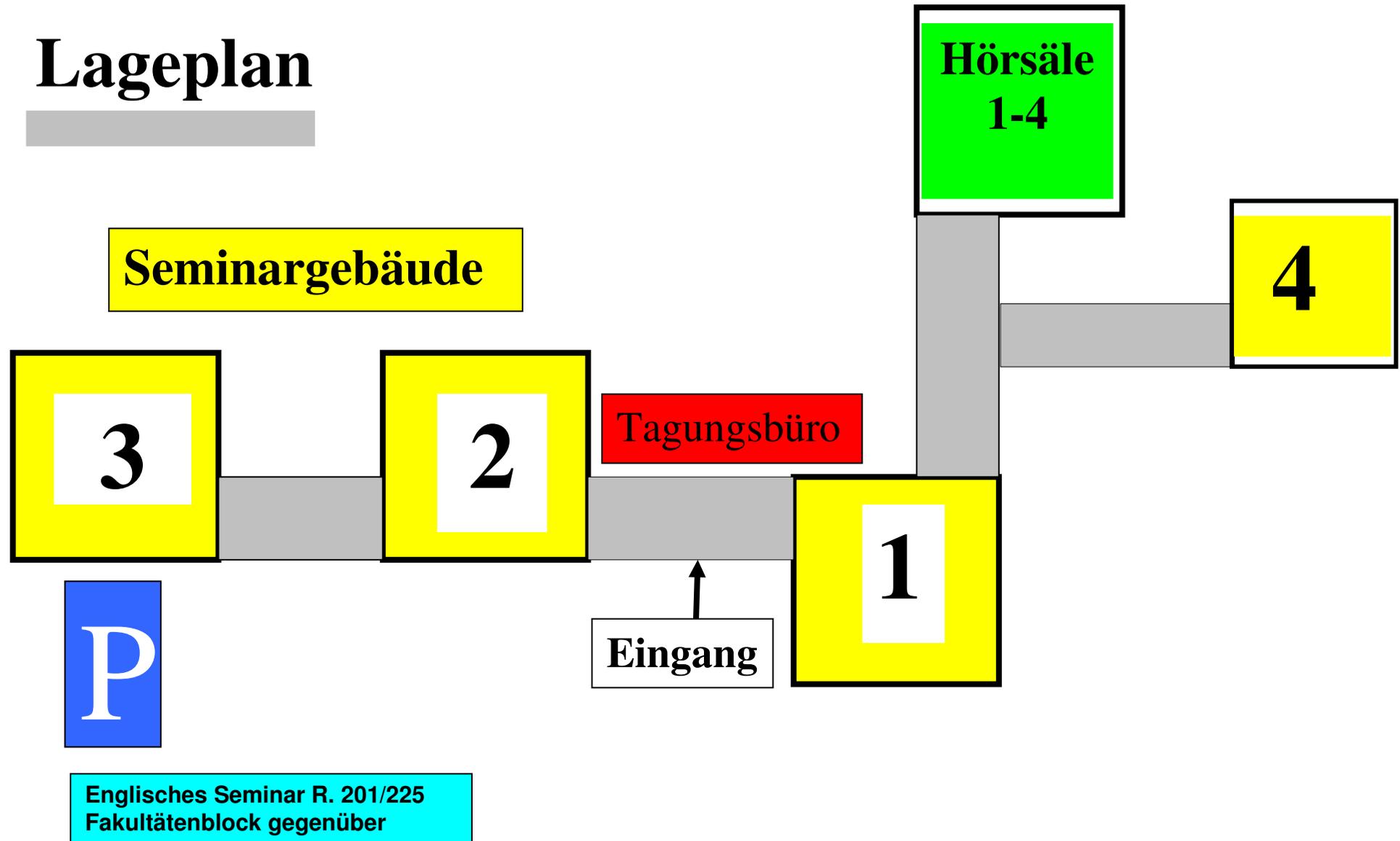
Frauke Wietzke

IQSH-Landesfachberaterin für das Fach Deutsch
Tel.: 0431 – 5403 172 E-Mail frauke.wietzke@iqsh.de

Programm:

- 09.45 Uhr **Eröffnung - Begrüßung**
Dr. Thomas Riecke-Baulecke IQSH H 1
Frauke Wietzke IQSH H 3
Günter Rickers IQSH H 2
- 10.00 Uhr **Vorträge (parallel):**
Prof. Dr. Christine Garbe, Universität Lüneburg
„Reading for Understanding“: Erfolgreiche Leseförderung für ´Risikoschüler/innen´ der Sekundarstufe I H 1
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Universität Köln
Schreibkompetenz entwickeln H 2
Prof. Dr. Helmuth Feilke, Universität Gießen
Auf dem Weg zum Text –
Schriftliches Argumentieren entwickeln H 3
- 11.00 Uhr Pause
- 11.30 Uhr Arbeitsgruppen am Vormittag: 1-26
- 13.00 Uhr Mittagspause
- 13.30 Uhr **Autorenlesungen (parallel)**
Kirsten Boie H 3
Franziska Gerstenberg H 1
Marlies Jensen H 2
- 14.15 Uhr Pause
- 14.45 Uhr Arbeitsgruppen am Nachmittag: 27-53
- 16.15 Uhr Ende des 11.Landesfachtags Deutsch 2007

Lageplan



Englisches Seminar R. 201/225
Fakultätenblock gegenüber

Raumplan

AG's am Vormittag: 11.30 - 13.00 Uhr

AG	Thematik	Leitung	Schulart Schulstufe	Raum
1	Schreibkompetenz entwickeln	Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek	Sek I alle Schularten	2/21
2	Das Unsichtbare beim Lesen sichtbar machen: Lautes Denken und Dialog mit dem Text als Methoden strategischer Leseförderung.	Prof. Dr. Christine Garbe	Sek. I alle Schularten	2/24
3	Filmpräsentation: Jedes Kind wertschätzen! 1. Teil Kl. 4 Wie individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben Kinder stark machen	Beate Leßmann	Kl.4	H 3
4	Spiele zur Rechtschreibförderung	Dr. Wolfgang Finck	Grundschule Kl.5/6 alle Schularten	3/177
5/27	Rechtschreibkönnen entwickeln: lerntechnik- und strategiegestützt	Dr. Rüdiger Urbanek	Grundschule	H 1
6	Annäherungen an Schrift am Beginn von Klasse 1 - Lernentwicklungen beobachten und begleiten	Dr. Anja Wildemann	Grundschule und Sonderschule	2/168
7	Spielfilm im Deutschunterricht. Ergebnisse und Konsequenzen einer empirischen Untersuchung unter deutschen Abiturienten	Prof. Dr. Matthis Kepser	Sek. I und Sek. II alle Schularten	1/514 PC- Raum
8/30	Alle lesen mit: Klassenlektüre in heterogenen Klassen	Dr. Susanne Becker	Grundschule Sek I alle Schularten	2/26
9/31	Das Leseverstehen beobachten, fördern und fordern	Claudia Crämer	Grundschule	2/164
10/32	Lernen, das Verstehen fördert – am Beispiel des Rechtschreiblernens	Dr. Dieter Hintz	Sek I alle Schularten	2/165
11	Freies Sprechen in der Grundschule	Prof. Dr. Marita Pabst-Weinschenk	Grundschule	3/30

AG	Thematik	Leitung	Schulart Schulstufe	Raum
12/34	Leseentwicklung Sekundarstufe I – Sachtexte	Prof. Dr. Gerhard Rupp	Sek I alle Schularten	1/417 c
13/35	Stolpersteine beim Schriftspracherwerb	Prof. Dr. Erika Brinckmann	Kl.1/2 Grundschule	2/166
14/36	Die Erfassung von Lesekompetenz in nationalen und internationalen Leistungsstudien – Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung	Dr. Andreas Voss	Grundschule alle Schularten	1/116
15	Die Förderung der Phonologischen Bewusstheit in Kindertageseinrichtungen und in der Schule	Ingrid Hinrichsen	Grundschule Kl.1	1/415
16	Lesen! Lesen? Förderung der Lesekompetenz für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund	Reinhild Janz	Grundschule	2/167
17	DaZ-Lernern Schreiberfolge ermöglichen	Dr. Ellen Schulte-Bunert	Sek. I	3/31
18	Poetry Slam – ein neues Literaturformat im Deutschunterricht	Jürgen Bucksch	HS, RS, BBS, Gy alle Schularten	H 4
19	Hörspiele in der Grundschule	Hartmut Karrasch	Grundschule	3/185
20	„Die Königin der Farben“ von Jutta Bauer – fächerverbindende UE (Deutsch/Kunst/Musik) zur Förderung des Textverstehens durch die Entwicklung von Vorstellungsbildern	Anne Schlosser	Grundschule Kl 2-4, Hauptschule Kl. 5-6	Engl. Seminar R. 225
21	Das Dschungelbuch Spaß im Deutschunterricht	Hanne Pries	Grundschule Kl.3/4	H 2
22	Das große Durcheinander bei Trainingsansätzen und Verfahren zur Vermittlung von Lesestrategien	Dr. Monika Budde	Hauptschule Gesamtschule Kl. 5-10	1/117
23	Lesenkönnen – Lesenwollen. Leseförderung in der Sekundarstufe I	Dr. Ingrid Hintz	Sek.I alle Schularten	2/23

AG		Leitung	Schulart Schulstufe	Raum
24	Systematische Leseförderung durch die Vermittlung von Lesestrategien	Katja Tews-Vogler	Kl. 3-6 alle Schularten	04 Laborgebäude
25	Die Schatzsuche – ein Präventionsprojekt für eine gute, gesunde (Grund-) Schule	Meike Latten	Grundschule	3/34
26	Jungs, ran an die Bücher	Cornelia Jetter	Sek I	3/184

AG's am Nachmittag: 14.45 – 16.15 Uhr

AG	Thematik	Leitung	Schulart / Schulstufe	Raum
27/5	Rechtschreibkönnen entwickeln - lerntechnik- und strategiegestützt	Dr. Rüdiger Urbanek	Grundschule	H 1
28	Filmpräsentation: Jedes Kind wertschätzen! 2. Teil Kl. 1-3 Wie individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben Kinder stark machen	Beate Leßmann	Grundschule Kl.1-3	H 3
29	IQSH proudly presents: Handlungs- und produktionsorientierte Spielfilm- didaktik am Beispiel des Filmvorspanns (Main Title Sequence.)	Prof. Dr. Matthis Kepser	Sek. I und Sek. II alle Schularten	1/514 PC- Raum
30/8	Alle lesen mit: Klassenlektüre in heterogenen Klassen	Dr. Susanne Becker	Grundschule/Sek I alle Schularten	2/26
31/9	Das Leseverstehen beobachten, fördern und fordern	Claudia Crämer	Grundschule	2/164
32/10	Lernen, das Verstehen fördert – am Beispiel des Rechtschreiblernens	Dr. Dieter Hintz	Sek I, alle Schularten	2/165
33	Sprechen und Zuhören - ein Portfolio-Heft für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und II zu den neuen Standards	Prof. Dr. Marita Pabst-Weinschenk	Sek I und Sek II	3/30

AG	Thematik	Leitung	Schulart Schulstufe	Raum
34/12	Leseentwicklung Sekundarstufe I – Sachtexte	Prof. Dr. Gerhard Rupp	Sek I	1/417 c
35/13	Stolpersteine beim Schrift- spracherwerb	Prof. Dr. Erika Brinckmann	Kl.1/2 Grundschule	2/166
36/14	Die Erfassung von Lese- kompetenz in nationalen und internationalen Leistungsstudien –Konse- quenzen für die Unterrichts- entwicklung	Dr. Andreas Voss	Grundschule alle Schularten	1/116
37	Kompetenzorientiertes Unterrichten – ein Weg zum Erreichen der Bildungsstan- dards in der Hauptschule	Liske Salden	Hauptschule	3/31
38	Digitale Oberstufe – Arbeit mit der Lernplattform „selgo“ und den Fach- modulen des Cornelsen Verlages für das Fach Deutsch	Ralf Hübner	Sek. II	2/21
39	Kooperationsprojekt: „Er- zählwerkstatt – Muscheln im Ohr“ im 5/6. Jahrgang der Baltic-Gesamtschule Lübeck. Präsentation mit Praxisteil.	Britta Kloss	Kl. 5/6 alle Schularten	1/117
40	„Meike – der Sammel- drache“ Projekt von Stiftung Lesen und INTERSEROH	Ulrike Schöll	alle Schularten und Klassenstufen	3/34
41	NZ – Niemanden zurückklas- sen – IQSH-Projekt zur Leseförderung in der Haupt- schule	Kerstin Wode	Hauptschule	Engl. Seminar 201
42	Silbe und Rhythmus im An- fangsunterricht	Klaus Kuhn	Grundschule Kl.1/2	Engl. Seminar 225
43	Lesen macht schlau – Auf- und Ausbau von Lesekom- petenz	Brigitte Nitschke- Junge	Sonderschule Kl. 5-9 Haupt- schule	1/415
44	Choreografien fürs Klassenzimmer	Esther Kaun		2/24
45	Einblick in die Arbeit mit Computern im Deutsch- unterricht	Michael Maaß	alle Schularten, alle Klassenstufen	H 4

AG		Leitung	Schulart Schulstufe	Raum
46	Individuelle Rechtschreibförderung	Elke Loubier	Grundschule Kl.5/6 alle Schularten	2/23
47	Fehleranalyse als Grundlage für lernerzentrierte Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund	Dr. Magdalena Michalak	Grundschule Sek. I	3/184
48	Woyzeck, Opfer oder Täter? Kompetenzorientierte Vorbereitung auf das Zentralabitur	Andrea Ukert/ Amira Yassine	Sek. II	3/177
49	Dialogisches Lernen in den Klassen 1 – 3 Unterrichtsideen zum Umgang mit Ganzschriften und grammatischen Themen	Karin Buchgeister	Grundschule Kl. 1-3	H 2
50	Glotzen und daddeln als „Stärken“?	Uli Tondorf	Sek. I alle Schularten	2/168
51	Systematische Texterschließung zur Förderung von Narrationskompetenz	Dr. Martin Leubner	Sek. I alle Schularten	3/185
52	Schein & Sein Realität und Fiktion im Nachmittags TV	Henning Fietze	Sek. I alle Schularten	04 Laborgebäude
53	Machen Sie doch einfach mal ein Hörspiel - zum Beispiel im Unterricht...	Wolfgang Fabian	Kl. 5-13 alle Schularten	2/167

Vorträge



**Vortrag: Prof. Dr. Christine Garbe
„Reading for Understanding“: Erfolgreiche Leseförderung
für Risikoschüler/innen der Sekundarstufe I**

Das Konzept der ´Reading Apprenticeship´, das Ruth Schoenbach und Cynthia Greenleaf in den 90er Jahren in Californien für besonders leseschwache Schüler/innen an amerikanischen Highschools (mit multi-ethnischer Schülerpopulation) entwickelt haben, bietet viele erprobte Konzepte für eine Adaption in Deutschland. Die hessische Lehrerfortbildung arbeitet inzwischen flächendeckend mit diesem Konzept, das seine Begründerinnen im Oktober 2006 erstmals umfassend in Deutschland (Hamburg) vorgestellt haben. Dieses Konzept ist ganzheitlich orientiert, es integriert zahlreiche erfolgreiche Förderkonzepte und ist im Kern an den *Ressourcen* der Lerner/innen orientiert und nicht an ihren Defiziten! Es wurde in den USA mittlerweile in vielen Staaten erfolgreich implementiert, evaluiert und ausgezeichnet. Der Vortrag will dieses Konzept in seinen Grundzügen vorstellen und Möglichkeiten einer Adaption in Deutschland aufzeigen.



**Vortrag: Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek
Schreibkompetenz entwickeln**

Der Produktion von Texten kommt in der Sekundarstufe eine wachsende Bedeutung zu. Ein Blick in die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss* (2003) mag dies verdeutlichen. Das Schreiben bildet hier einen eigenen Kompetenzbereich. Die Schüler/innen sollen danach am Ende der Sekundarstufe I schreibend über Sachverhalte nachdenken, also das Schreiben zu einem Werkzeug des Denkens machen; sie sollen mittels Texten mit anderen kommunizieren; und sie sollen ihre Texte angemessen gestalten, also nicht nur orthographisch korrekt, sondern auch funktional verfassen. Angesichts der Komplexität des Schreibens sind das sehr anspruchsvolle Ziele.

Gleichzeitig ist jedoch in der schulischen Praxis eine starke Orientierung an den traditionellen Aufsatzarten zu beobachten. Beschreibung und Bericht, Inhaltsangabe und Nacherzählung oder auch Erörterung und Interpretation bestimmen nach wie vor den Unterrichtsalltag. Neue Ansätze wie das Kreative oder Freie Schreiben, Schreibprojekte oder Schreiben mit Neuen Medien halten nur langsam Einzug in die Schulen. Wir wissen auch, dass viele Schüler/innen ihre ursprüngliche Schreibmotivation im Laufe der Sekundarstufe I verlieren. Das hängt u.a. damit zusammen, dass diese Art von Schreibaufgaben für sie keine erkennbare Funktion hat. Das Schreiben erscheint losgelöst von ihren schulischen und persönlichen Belangen.

Ein solcher Unterricht übersieht in seiner Fixierung auf das Schreibprodukt, auf den fertigen Text, zweierlei: die Mühen des Schreibprozesses und den Entwicklungsstand der Schüler/innen. Die Produktion von Texten ist gut zu vergleichen mit dem Lösen von Problemen, wie das Schreibmodell von Hayes/Flower (1980) deutlich gemacht hat. Das Interessante an diesem Modell ist heute weniger, dass Texte in einer Art Schleifenbildung verfasst werden, als vielmehr die Tatsache, dass Schreiben eine Art kognitiver Balanceakt ist. Denn es verlangt zwischen unterschiedlichen Bedürfnissen abzuwägen, und zwar zwischen den thematischen Erfordernissen, dem Vorwissen und den Interessen der Leser sowie den eigenen Bedürfnissen – und das im Medium des Textes. Sie alle müssen nicht nur unter einen Hut gebracht, sondern zunächst einmal bewusst werden. Erst wenn man ein Thema verstanden, die Interessen der Leser antizipiert und sich die eigenen Bedürfnisse klar gemacht hat, kann man abwägen und die Ideen in einen Text gießen.

Aus der Entwicklungsforschung wissen wir, dass sich Lerner diese Kompetenz in einer bestimmten Entwicklungsfolge aneignen, die in gewisser Weise vergleichbar ist mit dem kindlichen Spracherwerb. Hier wie dort sind es die sprachlich-kommunikativen Erfordernisse, die unseren Entwicklungsprozess stark beeinflussen. Und so gehen wir heute in etwa von der folgenden Entwicklungsfolge aus: Nach einer Startphase im Alter von 5 – 7 Jahren, in der das Verschriften im Fokus steht, dominiert im Grundschulalter eine stark erlebnisorientierte, erzählende Haltung das Schreiben. In dieser Zeit schreiben die Kinder auf, was ihnen wichtig ist und was ihnen einfällt; die Orientierung auf einen Leser ist ebenso schwach ausgeprägt wie die Bereitschaft und Fähigkeit zum Überarbeiten. Die erste Zeit in der Sek. I ist gekennzeichnet durch eine sehr ausgeprägte Orientierung am Leser und den Inhalten. Die Schüler/innen

sind nun in der Lage und Willens, ihr Wissen für den Text neu zu strukturieren. Und mit Beginn der Adoleszenz wird dann eine literale Orientierung erreicht, die sich in der Fähigkeit ausdrückt, zwischen den Erfordernissen der Sache, des Lesers, den eigenen Bedürfnissen und denen des Textes einen Ausgleich herzustellen – also souverän im Medium der Schrift zu handeln.

Eine solche literale Schreibkompetenz kann sich aber nur entwickeln, wenn die Lerner Gelegenheit haben, alle Aspekte des Schreibprozesses selbständig zu realisieren. Nur wenn sie die Textproduktion in ihrer Gesamtheit – bis hin zur Wirkung des Textes auf den Leser – selber erfahren, gewinnen sie Einsicht in den Zusammenhang von Textfunktion und Textmerkmalen. Schreibunterricht darf deshalb nicht auf die Reproduktion vorgegebener Muster beschränkt sein, sondern muss Schreiben als eine umfassende Entwicklungsaufgabe begreifen. Zusammen mit Ingrid Böttcher habe ich hierfür ein schreibdidaktisches Konzept entwickelt, das im Kern aus zwei Bausteinen besteht: systematischen Lehrgängen zur Einführung in basale Schreibaufgaben und aus Schreibarrangements zur Bewältigung komplexer Schreibaufgaben. In dieser Kombination von Instruktion und Konstruktion sehen wir einen fruchtbaren Weg zur Förderung der Schreibkompetenz. Um die Beurteilung der so entstehenden Schülertexte zu erleichtern, haben wir Kriterienkataloge entwickelt, die leicht an die eigenen Bedürfnisse anzupassen sind (Download s. u.).

Zu Beginn der Sek. I wird am Beispiel naturwissenschaftlicher Versuche in die Schreibaufgaben *Beschreiben* und *Berichten* eingeführt. Hier lernen die Schüler/innen, wie aus Versuchsbeschreibungen und -protokollen Berichte entstehen. Und später lernen sie am Beispiel von Sachtexten, wie man Zusammenfassungen und Exzerpte anfertigt. Ein anderer Lehrgang findet im Museum statt.

In meinem Vortrag werde ich das Konzept vorstellen und an konkreten Unterrichtsbeispielen erläutern.

Hinweise

Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006) Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen

Böttcher, Ingrid/Becker-Mrotzek, Michael (2003) Texte beurteilen, bewerten und bewerten. Berlin: Cornelsen

Download der Kriterienkataloge und weiterer Informationen unter: <http://www.uni-koeln.de/Schreibkompetenz>



**Vortrag: Prof. Dr. Helmuth Feilke
Auf dem Weg zum Text – Schriftliches Argumentieren entwickeln**

Schon 4jährige Kinder können überraschend schlagfertig sein und einen Erwachsenen mit ihren argumentativen Fähigkeiten leicht in Schwierigkeiten bringen. Erst am Ende der Sekundarstufe 1 aber wird das schriftliche Argumentieren zum Thema des Deutschunterrichts. Wie kann man diese eigentümliche Spannung erklären? Welche Chancen gibt es, das schriftliche Argumentieren didaktisch zu fördern? Der Vortrag stellt ein Modell der Kompetenzen vor, die wir für das schriftliche Argumentieren brauchen. Er geht ein auf die Ergebnisse der Forschung zum Erwerb dieser zentralen textbezogenen Sprachkompetenz. Es zeigt sich dabei einerseits, dass das schriftliche Argumentieren tatsächlich kommunikativ und sprachlich eine Herausforderung ist und der Erwerb bis ins späte Jugend- und junge Erwachsenenalter andauert. Andererseits wird aber auch deutlich, dass didaktisch bereits im Grundschulalter die tragenden Fundamente für das schriftliche Argumentieren gelegt werden können.

Welche Kompetenzen braucht man zum schriftlichen Argumentieren?

*Argumentative
Grundkompetenzen*

Was ist wahr?
Was ist typisch?
(Weltwissen)

Worüber kann
man streiten?
(Argumentations-
sorten)

Was ist wichtig?
Was ist richtig?
(Werte &
Normen)

**Didaktische Landkarte
des Argumentierens**

Wie findet man
Argumente?
(Topik)

*Vor allem für
das Schreiben
wichtige
Kompetenzen*

Wie mache ich
meinen Text
interessant?
(Leserführung)

Wie kann ich
andere Positionen
einbeziehen?
(Kontroverses
Argumentieren)

Wie kann ich
meine Argumente
ausbauen und
ordnen?
(Argumentmuster)

Daten zum Kompetenzerwerb:

in freien schriftlichen Argumentationen

- 8-10 Jahre:
 - Brassart (1989,-90, -91, -92): (Thema: Allgemeines Rauchverbot) Produktion ´nonargumentativer´ Texte bei 8/9jährigen; einfache Forderungsbekundungen oder – ablehnungen; 9/10jährige liefern *eine* ´Rechtfertigung´ zur Forderung; textlich nicht integriert, Listenform
- 11-12 Jahre
 - Coirier/Golder (1993): (Thema: Schuluniform) 10/11jährige produzieren ´präargumentative´ Texte: Argument bleibt implizit und unkommentiert; 12jährige liefern reine Proargumentationen; in der Regel *ein* Argument mit rückbezüglichem Kommentar
- 13- 14 Jahre
 - Schneuwly (1988) (Thema Taschengeld bei Grundschulern) bei 10jährigen rein sequenzierender Modus; bei 11jährigen dominant temporal markierte Sequenzen, bei 14jährigen explizite Markierung der Position, Berücksichtigung von Gegenargumenten; adversative Konnektoren, zwei koordinierte Argumente mit Kommentar
- 15- 16 Jahre
 - Beginnende dialogische und metakommunikative Strukturierung, pragmatische Rahmung, Leserorientierung (Jechle 1992)

Literatur zum Thema

Linguistische und rhetorische Grundlagen und Theorie:

Kienpointner, M. 1996. Vernünftig argumentieren. Reinbek

Ueding, G. / Steinbrink. 1994. Grundriss der Rhetorik. Stuttgart

Erwerb schriftlich-argumentativer Fähigkeiten (* = besonders empfohlen)

- *Augst, Gerhard / Pohl, Thorsten / Völzing, Ludwig. 2007. Text –Sorten – Kompetenz. Frankfurt a.M. (Lang)
- Augst, Gerhard / Peter Faigel unter Mitarbeit von Helmuth Feilke und Karin Müller. 1986. Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren Frankfurt a.M.: Lang
- Coirier, Pierre / Jerry Andriessen, (eds.) 1999. Foundations of Argumentative Text Processing. Amsterdam. Amsterdam University Press.
- Feilke, Helmuth. 1988. Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht, 3, 65-81
- Feilke, Helmuth 1995. Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, G. (Hg.): Frühes Schreiben. Untersuchungen zum Schreiberwerb. Siegener Studien Bd. 56. Essen (Blaue Eule), S. 69-88
- Gárate, Milagros/ Melero, Angeles. 2004. Teaching how to write argumentative texts at primary school. In: Rijlaarsdam, Gert et al. (eds.) Effective Learning and Teaching of Writing. 2nd edition. Amsterdam (Amsterdam UP), 323-337
- *Ludwig, O./Spinner, K. 2000. Mündlich und schriftlich argumentieren. Praxis Deutsch 160, 16-22
- *Piolat, Annie / Jean-Yves Roussey / Anne Gombert. 1999. The Development of Argumentative Schema in Writing. In: Corier/Andriessen (eds.), 117-135
- *Stein, Nancy L./ Ronan Bernas. 1999. The Early Emergence of Argumentative Knowledge and Skill. In: Corier/Andriessen (eds), 97-116
- Völzing, Paul-Ludwig. 1981. Kinder argumentieren : die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten / Paderborn : Ferdinand Schöningh
- Winkler, Iris. 2003. Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt a.M. (Lang)

Themenhefte didaktischer Zeitschriften

- Schreiben: Erörtern. Praxis Deutsch 99/1990
- Argumentieren. Praxis Deutsch 160/2000
- Rhetorik und Argumentation. Der Deutschunterricht 51/5, 1999
- Erörtern statt Erörterung. Anregungen für eine andere Praxis argumentativen Schreibens. LUSD (Literatur und Sprache – didaktisch; Universität Bamberg) 16/2002
- Schreiben – Argumentieren. IDE (Informationen zur Deutschdidaktik) 21/4, 1997

Autorenlesungen

Kirsten Boie

Der kleine Ritter Trenk



Hier kommt der kleine Ritter Trenk und er ist wirklich eine willkommene Abwechslung zwischen den vielen großen, mutigen, stolzen, gefährlichen aber auch komischen Rittern, die wir dieser Tage in zahlreichen Kinderbüchern finden können. Wie spannend das Ritterdasein ist und was man als „Knappe“ so alles erleben kann, das zeigt uns der kleine Trenk vom Tausendschlag. Und von der Erzählerin, Kirsten Boie, erfahren wir viele interessante Fakten über das Leben der damaligen Zeit – zum Beispiel warum die Ritterfräulein nur Suppe kochen und sticken durften...

Trenk Tausendschlag, Sohn eines leibeigenen Bauern, ist es leid, immerzu von ihrem Herrn, dem Ritter Wertolt der Wüterich, drangsaliert zu werden. Nie haben sie genug zu Essen, weil der karge Acker nichts hergibt und dann wird sein Vater, Haug vom Tausendschlag, noch ständig von seinem Herrn geschlagen, weil seine Abgaben nicht hoch genug sind. Das findet nicht nur Trenk sehr ungerecht; aber daran etwas zu ändern ist in der damaligen Zeit gar nicht so einfach: „Leibeigen geboren, leibeigen gestorben, leibeigen ein Leben lang“ heißt es und die Menschen, die für den gemeinen Grundherrn schufteten müssen, finden sich damit ab. Doch Trenk entschließt sich dennoch eines Nachts, als die Verzweiflung der Familie immer mehr wächst, die Dinge selbst in die Hand zu nehmen. Er nimmt das Schwein „Ferkelchen“ mit sich – denn das will der böse Ritter auch für sich haben – und sucht sein Glück in der Stadt. Da der dunkle Wald aber doch viel dunkler ist, als Trenk sich das vorgestellt hatte, ist er froh, als er auf seinem Weg auf ein ziemlich wildes Mädchen trifft, das mit ihm den Weg zur nächstgelegenen Stadt geht. Wie sich aber herausstellt, ist das Mädchen ein Junge, ein „Gaukler“, der sich für die Darbietungen mit seiner Gauklertruppe nur als Mädchen verkleidet hat. Das war damals nun einmal so, denn Frauen durften damals nicht Theaterspielen.

Das Angebot der Gauklertruppe, Trenk solle doch mit ihnen ziehen, ist verlockend. Doch Trenk denkt an sein Ziel und versucht sein Glück auf eigene Faust. (...) Dabei passt Trenk immerzu auf, dass seine wahre Identität nicht auffliegt; nur Thekla weiß von seiner wahren Geschichte und Trenk erfährt von ihr im Gegenzug, dass auch sie

so manches vor ihm Vater zu verbergen hat. Denn Thekla kann vieles, was die damaligen Ritterfräuleins nicht können sollten, da sie ja sonst keinen Ritter zum Heiraten finden würden.

Mit viel Glück und Geschick gelingt es den beiden Kindern, auch den größten Gefahren zu trotzen und sie schaffen es schließlich sogar, den gemeinen Ritter Wertolt zu schlagen. Wertolt der Wüterich muss dem Sieger, so hat es der Fürst selbst befohlen, einen Wunsch erfüllen – egal welchen. Und Trenk, klug wie er ist, weiß er genau, was er sich wünschen wird...

Das ebenso humorvolle wie fantasiereiche Buch von Kirsten Boie überzeugt nicht nur durch den klugen Handlungsaufbau, sondern auch durch seine kindgerechte Ansprache. Kirsten Boie nimmt die Kinder mit in Trenks Welt und erklärt ihnen so manches, was es heutzutage glücklicherweise nicht mehr gibt, wie zum Beispiel die Leibeigenschaft. Durch die direkte Ansprache holt sie Kinder immer wieder in die Geschichte und lässt sie Vergleiche zu ihren heutigen Lebensumständen ziehen. Dabei hat sie ein sehr gutes Gespür für die Dinge, die Kinder faszinieren und die ihnen, auch in sprachlicher Hinsicht, Spaß machen. Bei Trenk vom Tausendschlag gibt es viel zu Schmunzeln, etwa, wenn die wilde Thekla von Hohenlob, immer „Ja, Pustekuchen ...“ sagt, wenn sie anderer Meinung ist oder wenn die Bösewichter dieser Geschichte, wie zum Beispiel der gemeine Ritter Wertolt der Wüterich, so richtig dumm dastehen und sich Land und Leute zu Recht darüber amüsieren.

Auch für die Zielgruppe bestens geeignet, sind die vielen farbigen Illustrationen von Barbara Scholz. Ihre erdigen Aquarellfarben unterstützen die Atmosphäre der Geschichte auf eine sehr positive und freundliche Weise und es sind nicht zuletzt ihre humorvollen Darstellungen der Protagonisten wie Trenk, Thekla oder sogar Ferkelchen, die rundum Spaß machen, denn genau so hätte man sie sich vorgestellt. Viele kleine Piktogramme – ganz der Ritterzeit nachempfunden – zeigen Momentaufnahmen aus den Stationen von Trenk und lassen das Buch insgesamt hochwertig erscheinen.

Kirsten Boie erzählt nicht nur eine spannende Geschichte über Ritter, Burgen, Turniere und sogar Drachen – also, allem was dazugehört – sie schafft es darüber hinaus, Kindern geschichtliche Hintergründe aus dem Leben in dieser längst vergangenen Zeit zu vermitteln – und das ganz unkompliziert und immer auf Augenhöhe mit ihrer Leserschaft. Aber das allerbeste ist, neben ihrem Humor und ihrem Einfallsreichtum, die Tatsache, dass trotz all dieser Bedrohungen nicht ein Tropfen Blut fließt – jeder Konflikt wird ganz ohne „Schwerterrasseln“ und Gewalt gelöst. Dass die Geschichte trotzdem von der ersten bis zur letzten Seite so spannend ist, macht „Den kleinen Ritter Trenk“ zu einem durchweg empfehlenswerten Buch.

Stefanie Eckmann-Schmechta

<http://www.kinderbuch-couch.de/boie-kirsten-der-kleine-ritter-trenk.html>

Franziska Gerstenberg

Solche Geschenke



„Hut ab, was für ein Talent, was für ein Versprechen.“

Uwe Wittstock, Literarische Welt.

Was tun, wenn es von der Geburtstagsfeier des Großvaters zur eigenen Familienplanung nur ein kleiner Schritt ist? Wenn ein ehemaliger Schulkamerad nachts am See auf abwegige Ideen kommt?

In ihrem zweiten Buch erzählt Franziska Gerstenberg von Menschen, denen ihre Probleme schon tief unter die Haut gefahren sind. Häufig richtet sich der Blick direkt auf den Körper: An ihm ist abzulesen, was den Figuren gerade erst bewusst wird.

Eine junge Frau schiebt die panische Angst vor sich her, erbrechen zu müssen, und lebt schließlich in einem sterilen Schneckenhaus. Eine andere verliert ihre Haare und fürchtet, sich auch als Frau zu verlieren. Aber sie bekommt eine Chance. Indem sie den Verlust jeden Abend penibel zählt, wird ihre Scham erzählbar.

Franziska Gerstenbergs Blicke auf den Alltag junger Menschen sind intim, manchmal indiskret. Dabei erzählt sie ihre Geschichten mit einer skandalösen Unaufgeregtheit, bringt Oberflächen und kleine Gesten zum Sprechen. Und niemals gibt sie ihre Figuren preis – im Gegenteil: Sie rettet ihre Würde vor dem Urteil des Lesers, der weiß, dass er selbst gemeint ist.

Franziska Gerstenberg, 1979 in Dresden geboren, studierte am Deutschen Literaturinstitut Leipzig und lebt heute in Hannover. Sie war Mitherausgeberin der Literaturzeitschrift EDIT und erhielt mehrere Stipendien und Literaturpreise, unter anderem das Aufenthaltsstipendium in der *Villa Concordia* in Bamberg (2005) sowie den *Förderpreis Literatur des Landes Niedersachsen* (2004). 2004 erschien ihr Debüt *Wie viel Vögel*. Für einen Auszug aus *Solche Geschenke* (2007, beide Schöfling & Co.) wurde sie mit dem Heinrich-Heine-Stipendium ausgezeichnet.

Lesungsanfragen über Beate Horn, Schöfling & Co., Telefon: 069/92078712

Rezensionen

Es ist immer wieder das Missverhältnis zwischen der Verzweiflung des Einzelnen und dem so gleichmütig weiterlaufenden Leben der Anderen, das Franziska Gerstenbergs Geschichten prägt: Kleine oder auch gar nicht mal so kleine Katastrophen im banalen Alltag, denen kaum jemand außer der Autorin Beachtung schenkt. Wünsche, Sehnsüchte hat die Autorin in Momentaufnahmen voller Poesie eingefangen: Sie zeigen, wie tief die Gefühle gehen, wo man langweilige, gesamtdeutsche Tristesse vermutet. In SOLCHE GESCHENKE gibt Franziska Gerstenberg einem bestimmten Lebensgefühl eine Stimme, die man so leicht nicht wieder vergisst«.

Jutta Rinas, Hannoversche Allgemeine Zeitung

»Kein Fräulein, aber ein Wunder. Franziska Gerstenberg entwirft eindringliche Bilder von Menschen, die sich im Scheitern doch noch wie Sieger verhalten und deshalb zumindest nicht verlieren«.

<http://www.schoeffling.de/content/buecher/369.html>

Marlies Jensen

„UND PLÖTZLICH MÖGEN ALLE KAFKA“

LEIER* liest ...



FRANZ KAFKAs – Ein Bericht für eine Akademie.

Die Reaktionen auf meine Lesungen wurden inzwischen zum Buchtitel:

„UND PLÖTZLICH MÖGEN ALLE KAFKA“

Mir geht es darum, Texte jenseits von witzig und sans souci auf Plattdeutsch weiterzutragen, denn Plattdeutsch ist in weiten Bereichen inzwischen zum Dööntje verkommen. Wer an Sprache, an Literatur *wirklich* interessiert ist, nimmt Plattdeutsch deshalb oft gar nicht mehr ernst. Unsere alte Sprache – Ausdruck unserer alten Lebenskultur – ist dabei, sich mehr und mehr in unserem weltweiten Albtraum zu verlieren.

„Experten befürchten, daß 90 % der jetzt noch etwa 6000 existierenden Sprachen innerhalb der nächsten 100 Jahre für immer verstummt sein werden. Sie sehen damit die größte Katastrophe für das Geistesleben, die die Welt je gesehen hat, auf uns zukommen. Sprachen transportieren nicht nur Wissen, sondern haben vor allem eine identitätsstiftende Funktion ...“

„Z. Z. stirbt mindestens alle zwei Wochen eine Sprache irgendwo auf der Welt.“

„Zuerst geht die Kultur verloren und dann geht die Sprache verloren.“

DLF-Magazin, Februar 2006

Mit dem Sterben von Sprache geht kluges Wissen verloren – im Falle der Insel meiner Vorfahren zum Beispiel das kluge Prinzip der *Nachhaltigkeit*.

Das habe ich mit meiner Veröffentlichung über diesen Ort dokumentiert (s. Anl.)

Ohne dieses Prinzip – also so zu leben, dass auch die nachfolgenden Generationen noch gut leben können – ist ein Überleben auf der Erde auf Dauer gar nicht möglich. – Darin fühle ich mich ganz aktuell bestätigt durch den Stifter des „Alternativen Nobelpreises“, Jakob von Uexküll, der mit genau diesem Leitgedanken 2006 den Weltzukunftsrat – (World-Future-Council) gegründet hat – mit Welthauptsitz in Hamburg (Literatur: „Die Aufgaben des Weltzukunftsrates“ –Jakob von Uexküll und Herbert Girardet ISBN 3-89902-046-9).

Diese Gedanken weiter tragen und Plattdeutsch weitertragen und mehr ins Ernstgenommene zurückholen, bevor es verstummt – das möchte ich

- zum Beispiel mit jener klugen Gedankenlyrik Erich Frieds
- zum Beispiel mit jener Reinheit und Wahrheit Franz Kafkas.

Mit der Übertragung der Kafka-Erzählung ist für mich klar: Plattdeutsch ist eben nicht – wie oft angenommen - zu begrenzt. Kafka war ein Genie – er hat nicht konstruiert, nicht ausgeklügelt, seine Sprache vermeidet jegliche Unschärfe – „*seine Literatur kam einzig aus der Tiefe*“.

* Ökelname - Beiname, den die Holmer in Klammern hinter ihrem Namen tragen.

Was Marlies Jensen (Leier) schreibt und liest, passt alles auch in die Schule:

- **Franz Kafka und Erich Fried** - ins Plattdeutsche übertragen – hochdeutsch und plattdeutsch nebeneinander
- **Wirklich gewesene Utopie** - Essay über den Schleswiger Holm.

Diese Texte eignen sich für die entsprechenden Jahrgänge der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums (s. nächste Seite).

Für die Grundschule – 4. Klasse – liegt jetzt

die Geschichte der Fischertochter

HEDE HADDEBY - vor tausend Jahren in Haithabu
- vör duusend Johr in Haithabu

vor.



- hochdeutsche und plattdeutsche Version, verbunden mit einer Nabelschnur – mit Lied/Noten: „Haithabus Wonne“

mit 18 farbenfrohen Aquarellen von Katja Jensen (Leier) – Pixy-Format.

AB APRIL 2007 auch als HÖRBUCH/CD! –

hochdeutsch und plattdeutsch gelesen von der Autorin;

Gesang: Hanna Mach.

„Ich empfahl es für alle Anfragen nach Literatur über Haithabu. Viele Lehrkräfte haben es seitdem in ihre schulische Arbeit zu diesem Thema einbezogen“ ... „Unterdessen hat die Autorin die kleine Version in die plattdeutsche Sprache übertragen. Damit ist es ihr gelungen, die Geschehnisse noch näher an die Lebenswelt der Kinder heranzubringen.“ „... für einen plattdeutschen Unterricht oder einen Vorlesewettbewerb.“ **Informationszentrum Jugendliteratur und Medien in der GEW** – für die nördlichen Kreise SHs –M.E.Jensen

„... Übrigens haben Sie mit dem Buch eine Lücke geschlossen. Archäologen beschwerten sich häufig über den unzureichenden wissenschaftlichen Publikationsstand, und für Laien

gibt es bezüglich Haithabu fast nichts. Auch aus dieser Perspektive betrachtet haben Sie mit ihrem Buch etwas ganz Neues geschaffen.“ (meint auch die vergriffene Version für Größere und Große). **Dr. Dietrich Meier, Institut für Ur- und Frühgeschichte der Universität Kiel.**

LEIER* liest:

*Ökelname (Beiname, den die Holmer in Klammern hinter ihrem Namen tragen).

Marlies Jensen (Leier*), 1950 als Fischertochter auf dem Schleswiger Holm geboren, liest für Gruppen ab 5 Personen - in ihrem Haus auf dem Holm und gern auch **a n d e r e n o r t s**.

Anmeldungen/Terminvereinbarungen/Buchbestellungen: Süderholmstr. 47, 24837 Schleswig, Tel.: 04621/855381, Fax:855382.

• **PETRI – PATRI – PARADIES – die Fischersiedlung auf dem Schleswiger Holm -**

von dort aus betrieben die Holmer Fischer über Jahrhunderte bei **nachhaltiger** Wirtschaftsweise Fischfang. Heute steht dieser alte Ort, der noch nachahnbar daliegt, als Kulturdenkmal für Nachhaltigkeit, als Beispiel für weltweit verloren gegangene Kultur. Leier erzählt und liest. Sie stellt eine Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart her und setzt sich mit der Zukunft unserer weltweiten Gesellschaft auseinander – hochdeutsch und/oder plattdeutsch.

• **NACKT FORTGEHEN/NAKELT AFSTE – ausgehend vom Schleswiger Holm,**
der wie kaum ein anderer den Tod in seine Mitte genommen hat, in *dieser* Zeit, die so tut, als sei der Tod tot, gräbt Leier den Tod aus, um uns mit ihm zu befreunden, denn er lehrt uns zu leben. Einführung in das Thema und Lesung schöner Texte zum Tod.

• **ES WAR EINMAL EIN MENSCH WIE DU VOR 1000 JAHREN IN HAITHABU -**

Lesung der Geschichte der Fischertochter Hede Haddeby - vor 1000 Jahren in Haithabu.

Für Erwachsene und für Kinder. – Das Buch im kleinen Format gibt es jetzt hochdeutsch und plattdeutsch mit einem Lied dazu – Sehr geeignet auch fürs 4. Schuljahr – Thema Haithabu verknüpft mit Plattdeutsch. Ab April 2007 auch als Hörbuch/CD mit Lied zum Mitsingen.

- **UND PLÖTZLICH MÖGEN ALLE KAFKA!**

Einführung hochdeutsch und Lesung der ins Plattdeutsche übertragenen Erzählung

FRANZ KAFKAS „Ein Bericht für eine Akademie“ (... der Schimpanse, der von Hagenbecks Tierfängern auf einem Schiff von Afrika nach Hamburg gebracht wurde ...

Kann dieses Wesen anders als plattdeutsch zur Sprache gekommen sein?).

- **WAS WILL ERICH FRIED AUF PLATTDEUTSCH?**

ERICH FRIED – 1921 – 1988 – gilt als einer der bedeutendsten deutschen Lyriker –

Einführung und hochdeutsch-plattdeutsche Lesung seiner Gedichte.

- **WAS WILL PLATTDEUTSCH NOCH IN UNSERER EINGEBILDETEN NEUEN WELT?** Vortrag und hochdeutsch-plattdeutsche Lesung von Texten, die das Plattdeutsche ins Ernstgenommene zurückholen.

Veröffentlichungen

"PETRI-PATRI-PARADIES" Vom Holm, den Holmern und der Welt, 1996, Wachholtz Verlag Neumünster;

"ES WAR EINMAL EIN MENSCH WIE DU VOR 1000 JAHREN IN HAITHABU", 2000, Agimos Verl. Kiel;

"MIT DEN HOLTAMER OP DAT SÖÖTE GEHEEMNIS" ins Plattdeutsche übertragene Gedichte des Lyrikers ERICH FRIED, 2001, Agimos Verlag Kiel;

"WIRKLICH GEWESENE UTOPIE", 2004, Wachholtz Verlag Neumünster (Essay - nach weiterer Vertiefung in den Ort ihrer Vorfahren stellt Leier eine Verbindung her zwischen Vergangenheit und Gegenwart und setzt sich mit der Zukunft unserer weltweiten Gesellschaft auseinander - mit Auszügen aus der ersten Veröffentl.);

„UND PLÖTZLICH MÖGEN ALLE KAFKA!“ - "Ein Bericht für eine Akademie" - Erzählung von FRANZ KAFKA – hochdeutsch und plattdeutsch nebeneinander, 2006, Hede Haddeby Verlag Schleswig,

HEDE HADDEBY – vor 1000 Jahren in Haithabu – 2. Auflage des Haithabubuchs in Kleinformat. -

HEDE HADDEBY – vör duusend Johr in Haithabu – NEU! Plattdeutsche Version; ab 4/07 auch auf CD -

Kann jener Schimpanse,
der von Tierfängern der
Firma Hagenbeck von
Afrika nach Hamburg
gebracht wurde, anders
als plattdeutsch zur
Sprache gekommen sein?



Ein Bericht für eine Akademie

von

FRANZ KAFKA

hochdeutsch und plattdeutsch

nebeneinander

Und plötzlich mögen alle Kafka!

Marlies Jensen (Leier)

hat diese Erzählung FRANZ KAFKAs 2006 ins Plattdeutsche übertragen. Die Reaktion der TeilnehmerInnen an ihren Lesungen wurde inzwischen zum Buchtitel. <

Leier geht es darum, Plattdeutsch mehr ins Ernst genommen zurückzuholen und FRANZ KAFKA dorthin zu tragen, wo er ohne diese Übertragung nicht hingekommen wäre, was ihr auch schon mit dem Lyriker ERICH FRIED gelang.

Marlies Jensen (Leier) liest die von ihr ins Plattdeutsche übertragene Erzählung FRANZ KAFKAs - 13.30 – 14.15 Uhr.

AG'S



AG 1: Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek Schreibkompetenz entwickeln

Der Produktion von Texten kommt in der Sekundarstufe eine wachsende Bedeutung zu. Ein Blick in die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss* (2003) mag dies verdeutlichen. Das Schreiben bildet hier einen eigenen Kompetenzbereich. Die Schüler/innen sollen danach am Ende der Sekundarstufe I schreibend über Sachverhalte nachdenken, also das Schreiben zu einem Werkzeug des Denkens machen; sie sollen mittels Texten mit anderen kommunizieren; und sie sollen ihre Texte angemessen gestalten, also nicht nur orthographisch korrekt, sondern auch funktional verfassen. Angesichts der Komplexität des Schreibens sind das sehr anspruchsvolle Ziele.

Gleichzeitig ist jedoch in der schulischen Praxis eine starke Orientierung an den traditionellen Aufsatzarten zu beobachten. Beschreibung und Bericht, Inhaltsangabe und Nacherzählung oder auch Erörterung und Interpretation bestimmen nach wie vor den Unterrichtsalltag. Neue Ansätze wie das Kreative oder Freie Schreiben, Schreibprojekte oder Schreiben mit Neuen Medien halten nur langsam Einzug in die Schulen. Wir wissen auch, dass viele Schüler/innen ihre ursprüngliche Schreibmotivation im Laufe der Sekundarstufe I verlieren. Das hängt u. a. damit zusammen, dass diese Art von Schreibaufgaben für sie keine erkennbare Funktion hat. Das Schreiben erscheint losgelöst von ihren schulischen und persönlichen Belangen.

Ein solcher Unterricht übersieht in seiner Fixierung auf das Schreibprodukt, auf den fertigen Text, zweierlei: die Mühen des Schreibprozesses und den Entwicklungsstand der Schüler/innen. Die Produktion von Texten ist gut zu vergleichen mit dem Lösen von Problemen, wie das Schreibmodell von Hayes/Flower (1980) deutlich gemacht hat. Das Interessante an diesem Modell ist heute weniger, dass Texte in einer Art Schleifenbildung verfasst werden, als vielmehr die Tatsache, dass Schreiben eine Art kognitiver Balanceakt ist. Denn es verlangt zwischen unterschiedlichen Bedürfnissen abzuwägen, und zwar zwischen den thematischen Erfordernissen, dem Vorwissen und den Interessen der Leser sowie den eigenen Bedürfnissen – und das im Medium des Textes. Sie alle müssen nicht nur unter einen Hut gebracht, sondern zunächst einmal bewusst werden. Erst wenn man ein Thema verstanden, die Interessen der Leser antizipiert und sich die eigenen Bedürfnisse klar gemacht hat, kann man abwägen und die Ideen in einen Text gießen.

Aus der Entwicklungsforschung wissen wir, dass sich Lerner diese Kompetenz in einer bestimmten Entwicklungsfolge aneignen, die in gewisser Weise vergleichbar ist mit dem kindlichen Spracherwerb. Hier wie dort sind es die sprachlich-kommunikativen Erfordernisse, die unseren Entwicklungsprozess stark beeinflussen. Und so gehen wir heute in etwa von der folgenden Entwicklungsfolge aus: Nach einer Startphase im Alter von 5 – 7 Jahren, in der das Verschriften im Fokus steht, dominiert im Grundschulalter eine stark erlebnisorientierte, erzählende Haltung das Schreiben. In dieser Zeit schreiben die Kinder auf, was ihnen wichtig ist und was ihnen einfällt; die Orientierung auf einen Leser ist ebenso schwach ausgeprägt wie die Bereitschaft und Fähigkeit zum Überarbeiten. Die erste Zeit in der Sek. I ist gekennzeichnet durch

eine sehr ausgeprägte Orientierung am Leser und den Inhalten. Die Schüler/innen sind nun in der Lage und Willens, ihr Wissen für den Text neu zu strukturieren. Und mit Beginn der Adoleszenz wird dann eine literale Orientierung erreicht, die sich in der Fähigkeit ausdrückt, zwischen den Erfordernissen der Sache, des Lesers, den eigenen Bedürfnissen und denen des Textes einen Ausgleich herzustellen – also souverän im Medium der Schrift zu handeln.

Eine solche literale Schreibkompetenz kann sich aber nur entwickeln, wenn die Lerner Gelegenheit haben, alle Aspekte des Schreibprozesses selbständig zu realisieren. Nur wenn sie die Textproduktion in ihrer Gesamtheit – bis hin zur Wirkung des Textes auf den Leser – selber erfahren, gewinnen sie Einsicht in den Zusammenhang von Textfunktion und Textmerkmalen. Schreibunterricht darf deshalb nicht auf die Reproduktion vorgegebener Muster beschränkt sein, sondern muss Schreiben als eine umfassende Entwicklungsaufgabe begreifen. Zusammen mit Ingrid Böttcher habe ich hierfür ein schreibdidaktisches Konzept entwickelt, das im Kern aus zwei Bausteinen besteht: systematischen Lehrgängen zur Einführung in basale Schreibaufgaben und aus Schreibarrangements zur Bewältigung komplexer Schreibaufgaben. In dieser Kombination von Instruktion und Konstruktion sehen wir einen fruchtbaren Weg zur Förderung der Schreibkompetenz. Um die Beurteilung der so entstehenden Schülertexte zu erleichtern, haben wir Kriterienkataloge entwickelt, die leicht an die eigenen Bedürfnisse anzupassen sind (Download s. u.).

Zu Beginn der Sek. I wird am Beispiel naturwissenschaftlicher Versuche in die Schreibaufgaben *Beschreiben* und *Berichten* eingeführt. Hier lernen die Schüler/innen, wie aus Versuchsbeschreibungen und -protokollen Berichte entstehen. Und später lernen sie am Beispiel von Sachtexten, wie man Zusammenfassungen und Exzerpte anfertigt. Ein anderer Lehrgang findet im Museum statt.

In meinem Vortrag werde ich das Konzept vorstellen und an konkreten Unterrichtsbeispielen erläutern.

Hinweise

Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006) Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen

Böttcher, Ingrid/Becker-Mrotzek, Michael (2003) Texte beurteilen, bewerten und benoten. Berlin: Cornelsen

Download der Kriterienkataloge und weiterer Informationen unter: <http://www.uni-koeln.de/Schreibkompetenz>



**AG 2: Prof. Dr. Christine Garbe
Das Unsichtbare beim Lesen sichtbar machen:
Lautes Denken und Dialog mit dem Text als Methoden
strategischer Leseförderung**

In dieser AG geht es darum, die zentralen lesestrategischen Methoden des Gesamtkonzepts „Reading for Understanding“, das ich im Plenarvortrag vorstelle, mit LehrerInnen selbst zu erproben, damit sie es im Unterricht mit den SchülerInnen praktizieren können. Anhand von schwierigen Texten werden wir beide Lesestrategien in Kleingruppen oder Partnerarbeit erproben und die dabei gemachten Erfahrungen gemeinsam auswerten sowie im Hinblick auf die Übertragbarkeit in den Unterricht reflektieren.

Die TeilnehmerInnen der AG sollten den Vortrag gehört haben bzw. das Buch von Schoenbach & Greenleaf: "Reading for Understanding" (1999) kennen; es ist neuerdings auch auf Deutsch zugänglich: "Lesen macht schlau", hg. von D. Gaile (Cornelsen, 2006).



AG 3: Beate Leßmann

**Filmpräsentation „Jedes Kind wertschätzen!“ – 1. Teil Klasse 4
Wie individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben
Kinder stark machen**

Ein Film über Unterricht in Grundschulen von und mit Beate Leßmann

Dieck-Verlag Heinsberg 2006 - www.dieckbuch.de - 24 Euro



**Film 1. Teil: Individuelle Lernwege am Ende von Klasse 4
Einblicke in den Unterricht von Beate Leßmann
(Track 1, 40:40)**

Einleitung

- 1.) Zusammenfassung:
Schritte, die den Unterricht veränderten (0:24 - 3:38*)

Eröffnung der offenen Lernphase (Doppelstunde)

- 2.) Textvorträge und Hinweise von Mitschüler/-innen (3:35 - 6:26)
- 3.) Festlegung individueller Zielsetzungen, Überblick über die offene Lernphase (6:26 - 7:41)

Schreiben

- 4.) Von der Textidee zum ersten Textvortrag (7:41 - 10:17)
- 5.) Überarbeiten von Texten: Schreibkonferenzen, Überarbeitungsbögen, Abschrift (10:17 - 13:14)
- 6.) Dokumentieren und Wertschätzen von individuellen Textentwicklungen: Tagebuch, Textformen, Portfolio (13:14 - 15:50)
- 7.) Minivortrag: Persönlichkeitsstärkung durch individuelles Schreiben und Textentwicklung (15:50 - 19:07)

Rechtschreiben

- 8.) Selbstständige Textkorrektur: Zweifel spüren, Wörterbuch, Text-Korrektur-Karte (19:07 - 20:18)
- 9.) Minivortrag: Individuelles Rechtschreiblernen auf Grundlage eigener Texte (20:18 - 22:47)
- 10.) Bearbeitung individuell zugewiesener Übungen aus der Rechtschreibbox (22:47 - 23:29)
- 11.) Individuelles Wortschatztraining: Computer-Lernkartei (23:28 - 25:01)
- 12.) Spezielle Hilfen bei sehr großen Schwierigkeiten: häufigste Wörter üben, Elternstimme dazu, Lerntechniken („Tricks“), Konzentrationsübungen, gehirnfrendliches Lernen (25:00 - 28:19)
- 13.) Elternvertreterin zu Veränderungen in der Klasse (28:19 - 29:08)
- 14.) Lesejournal, Lesetagebücher, Themenmappen (29:08 - 31:10)
- 15.) Alternativen zum Diktat (31:10 - 33:14)
- 16.) Elternstimme eines türkischen Vaters (33:14 - 34:03)

Gemeinsames Ende der offenen Lernphase

- 17.) Autorenlesung, gemeinsame Reflexion („Blitzlicht“) (34:03 - 38:27)

Schluss

- 18.) Schlusswort der Klassenlehrerin Beate Leßmann (38:27 - 39:09)
- 19.) Abspann: Materialhinweise, Mitwirkende... (39:09 - 40:40)

**Die angegebenen Anfangs- und Endzeiten können aufgrund unterschiedlicher Wiedergabemodi um einige Sekunden variieren.*



AG 4: Dr. Wolfgang Finck Spiele zur Rechtschreibförderung

Inhalt

Spiel auf seine Motivation erzeugende Funktion zu reduzieren, bedeutet seinen Anteil am Lernprozess einseitig zu betrachten. Dass Spielen Spaß und Freude bringt, die Neugier weckt und eine entspannte Lernatmosphäre schafft, steht außer Zweifel. Darüber hinaus können Spiele auch umfassend und bewusst in den Lernprozess eingebaut und zielgerichtet eingesetzt werden und weitere didaktische Anforderungen erfüllen.

Diese Tatsache auch für den Rechtschreibunterricht zu nutzen, soll Mittelpunkt des Workshops sein. Die ausgewählten Spiele haben eine einfache Struktur und lassen sich schnell und problemlos in den Unterricht einbinden. Darüber hinaus sind sie auch für das häusliche Üben geeignet. Bezogen auf Kompetenzerweiterung lassen sich folgende Aspekte hervorheben:

Sachkompetenz

- Erfassen, Erkennen und Verstehen von Begriffen und Regeln
- Anwenden von Begriffen und Regeln
- Übertragen von Gelerntem auf neue Situationen
- Wortschatzerweiterung
- Verwendung exakter Formulierungen

Methodenkompetenz

- Umsetzung von Spielregeln
- Veränderung der Regeln
- Abwechslung durch Einbeziehen der Vorschläge der Kinder
- Begründungszusammenhänge verbalisieren
- Entwicklung und Nutzung von Assoziationen

Selbstkompetenz

- Selbstdisziplin beim Einhalten von Spielregeln
- Entscheidungsprozesse bewusst machen
- Umgang mit Erfolg und Misserfolg
- Stärkung des Selbstwertgefühls durch Beachtung der Ideen der Kinder
- Erhöhung von Konzentration und Gedächtnisleistung

Sozialkompetenz

- Einhaltung der Spielregeln
- Verbaler Austausch
- Reagieren auf Äußerungen anderer
- Gegenseitige Rücksichtnahme
- Gemeinsames Erleben und Handeln

Im Mittelpunkt der Veranstaltung steht das praktische Erproben der Spiel- und Übungsideen. So erleben sie selbst, dass Lesen und Schreiben viel Spaß machen kann.

Einige Beispiele unserer Spiele:

1. Silbenebene

- Silbenstechen
- Silbenpuzzle
- Silben-Hören
- Silben-Domino
- Silben Mau-Mau

2. Wortebene

- Wort-Bild-Reim Domino
- Merk das Wort
- Zusammengesetzte Wörter
- Doppio
- Smileys sammeln

3. Regelebene

- Memory (Kurz-Lang-Vokal)
- S-Laut-Aufstehen
- Ä-äu/a-au (Grammatik)
- Schwimmen
- Wortstamm-Rommee
- Schnapp das Wort



AG 5/27: Dr. Rüdiger Urbanek

Rechtschreibkönnen entwickeln: lerntechnik- und strategiegestützt

In der Regel verwenden Lehrerinnen und Lehrer sehr viel Mühe darauf, Kindern das „rechte Schreiben“ zu vermitteln. Dennoch sind sie oft über die Ergebnisse ihrer Bemühungen enttäuscht oder müssen hinnehmen, dass diese Ergebnisse von außen kritisiert werden.

Wie Rechtschreibunterricht durch Einsatz bestimmter Lerntechniken und Strategien erfolgreich und ökonomisch gestaltet werden und wie er mit relativ geringem Aufwand individualisiert werden kann, wird Gegenstand dieser Fortbildung sein. Dabei werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in unterhaltsamen Lernexperimenten erleben, wie und warum sie „aus dem Bauch“ richtig schreiben können und wie Lesen und Schreiben miteinander verknüpft sind.

Techniken und Strategien

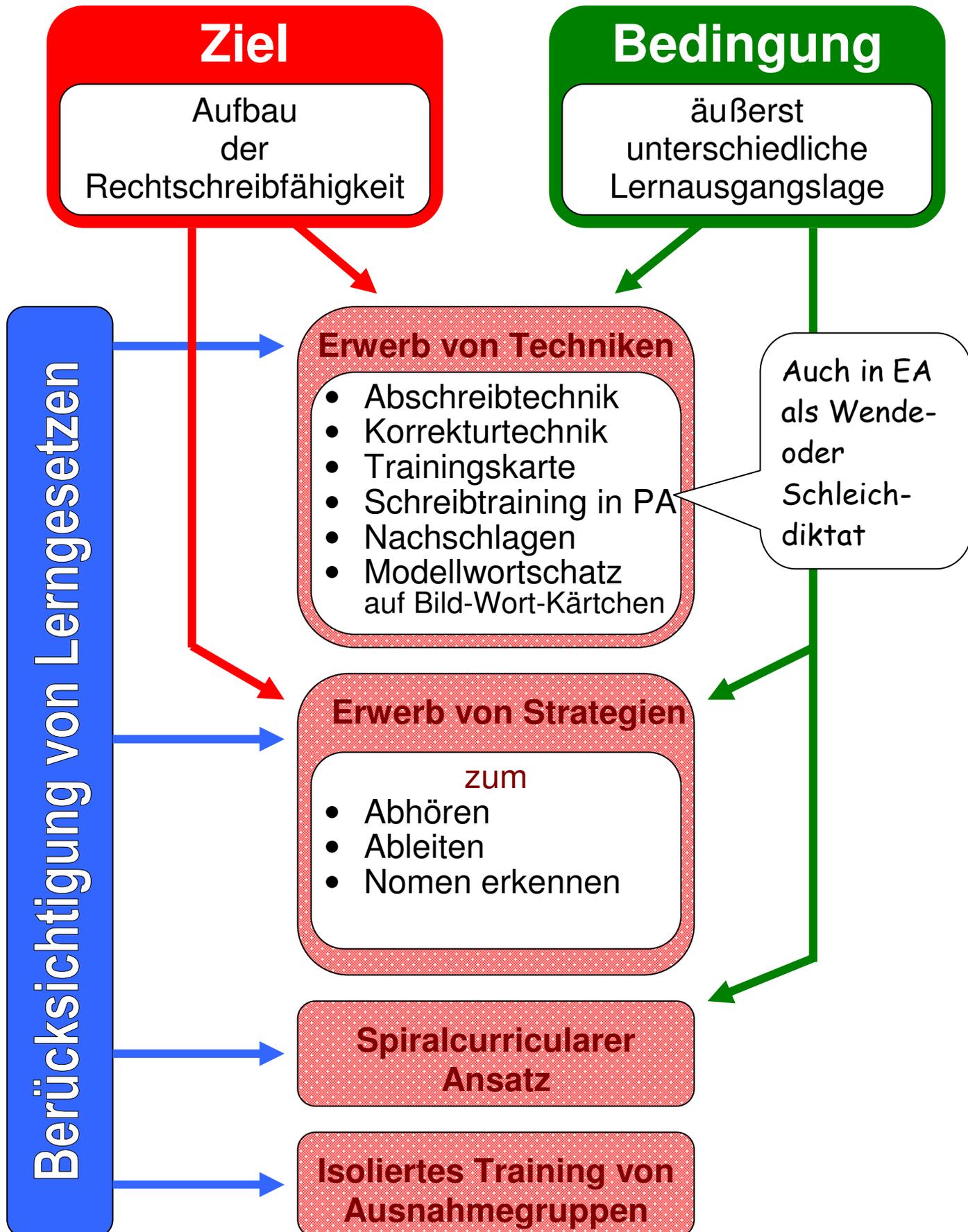
LERNTECHNIKEN

- ❖ sind Hilfen beim bewussten Erlernen von Fähigkeiten, Wissen, Strukturen u.a.m.
- ❖ nutzen häufig dingliche Hilfsmittel.
- ❖ können wie ein Ritual in Fleisch und Blut übergehen.
- ❖ werden manchmal mit Kontrolltechniken verwechselt.

RECHT-SCHREIB-STRATEGIEN

- sind Hilfen zur Lösung eines orthografischen Problems.
 - werden bewusst oder nicht bewusst gelernt.
 - werden bewusst oder nicht bewusst angewandt.
 - werden durch häufige Nutzung automatisiert.
 - ermöglichen dann, sich auf die Schreibeinhalte zu konzentrieren.
-

Didaktisches Konzept Rechtschreibung



„Haupt“-
Prinzipien der deutschen Rechtschreibung

phonografisch

Lautschrift (erweiterte Lauttreue)	est → ist Laita → Leiter boign → beugen Schtrumf → Strumpf	Strategien zum immer genaueren Abhören von Wörtern bei Kenntnis der Konsequenzen für die Verschriftung
Unterscheidung: stimmhafter/stimmloser Konsonant	winden / finden leiden / leiten reisen / reißen / reizen	
Unterscheidung: langer/kurzer Vokal	rate / Ratte bēten / bētten biēten / bitten	
silbentrennendes h	gēhen, geht ziehēn, zieht bauēn, baut freuēn, freut	

grammatisch

Beibehaltung der Stammschreibung (Stammtreue)	rennt → rennen Hand → Hände sagt → sagen klug → klüger	Strategien zum Ableiten von Wörtern bei Kenntnis der Konsequenzen für die Verschriftung
Komposition	Handtuch Schiffahrt	
Morphemkonstanz	ver-trauen, vor-geben gelb-lich / nebel-ig	
Großschreibung der Nomen	Buch Bücher das / ein Buch	Strategien zum Erkennen von Nomen

Merken von Ausnahmen



AG 6: Dr. Anja Wildemann
Annäherungen an Schrift am Beginn von Klasse 1
- Lernentwicklungen beobachten und begleiten -

Lernentwicklungen beobachten

Kinder kommen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen in die Schule – insbesondere im Hinblick auf ihre schriftsprachlichen Kompetenzen. Das war schon immer so. Dennoch sind die Lernvoraussetzungen von Kindern in den letzten Jahren durch internationale Studien wie PISA und IGLU zunehmend in den Fokus der bildungspolitischen Diskussion geraten. Inzwischen steht LehrerInnen eine große Auswahl an Diagnoseinstrumenten zur Verfügung, um die Entwicklungsstände und Leistungen von SchülerInnen zu erfassen. Die Mehrheit der standardisierten Verfahren erfasst vornehmlich anhand von Fehleranalysen das Nichtkönnen von Kindern. Dementsprechend sind auch die weiterführenden Fördermaßnahmen in ihrer Tendenz defizitorientiert. Mithilfe von gezielten Trainings (z. B. in Bezug auf Phonologische Bewusstheit) sollen die Missstände behoben werden – wenn möglich in einem vorher festgelegten und überschaubaren Zeitrahmen. Ein solches Verständnis von Diagnose und Förderung impliziert einen theoretischen Bezugsrahmen, der davon ausgeht, dass Lernentwicklungsprozesse universell verlaufen und damit von Außen lenkbar sind. In einem gewissen Maß mag dies auch zutreffen, doch gerade im Schriftspracherwerb zeigt sich immer wieder, dass die bekannten Stufenmodelle nicht immer eins zu eins auf die individuellen Entwicklungsprozesse der Kinder übertragbar sind. Beispielsweise lässt sich bei gehörlosen Kindern beobachten, dass sie aufgrund des Fehlens der Phonologischen Bewusstheit keine ausgeprägte Phase der alphabetischen Strategie durchlaufen.

Wenn man als LehrerIn die individuelle Entwicklung eines Kindes diagnostizieren und fördern will, dann reichen standardisierte Verfahren m. E. nicht aus, da sie in erster Linie einen Vergleichswert darstellen. Das einzelne Kind wird mit einer Gesamtgruppe (der Klasse, der Schule, anderen Kindern des gleichen Alters, usw.) verglichen. Das hat oft sehr wenig mit dem eigentlichen Unterricht zu tun und hilft vielen LehrerInnen nur wenig für die weitere Förderung der SchülerInnen. Darüber hinaus stehen die meisten standardisierten Verfahren in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit den eigentlichen Unterrichtsinhalten, sind also unabhängig davon. Dies ermöglicht zwar, so die VertreterInnen von standardisierten Verfahren, scheinbar vergleichbare Daten,¹ ermittelt jedoch keinesfalls die eigentlichen Lernentwicklungen von SchülerInnen.

Eine andere Perspektive auf SchülerInnen ermöglicht beispielsweise die so genannte *Schulanfangsbeobachtung*, bei der es darum geht die kindlichen Zugriffsweisen im Umgang mit Schrift zu erfassen, zu verstehen und für den eigenen Unterricht nutzbar zu machen. Auch diesem informellen Verfahren liegt ein theoretisch-empirisches

¹ Nicht ohne Grund werden in den internationalen Studien die Schulleistungen und nicht die Lernentwicklungen gemessen. Vgl. dazu Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Weinheim & Basel, Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von SchülerInnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, Bos, Wilfried et. al. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.

Konzept zugrunde, das davon ausgeht, dass Kinder über kognitive Schemata verfügen, die durch gezielte Lernprozesse verändert werden können (vgl. DEHN & HÜTTIS-GRAFF, 2006, S. 11).

Für das Beobachten von Kindern bei der Bewältigung von vorstrukturierten Aufgaben im Rahmen der *Schulanfangsbeobachtung*, aber auch für Beobachtungen während des Unterrichts, haben DEHN & HÜTTIS-GRAFF (Ebd., S. 18) drei Leitfragen formuliert:

1. Was kann das Kind schon?
2. Was muss es noch lernen?
3. Was kann es als nächstes Lernen?

Mit dieser Sichtweise auf das Können der Kinder verbinden sich schließlich auch Diagnose und Unterricht bzw. Fördermaßnahmen. Mit dem Blick auf die Lernprozesse des einzelnen Kindes ergänzen DEHN & HÜTTIS-GRAFF ihren Fragenkomplex um eine vierte Fragestellung:

4. Wie lernt das Kind?

Mit dieser Frage sollen einerseits kognitive, darüber hinaus aber auch sozial-emotionalen Aspekte erfasst werden (Ebd., S. 18).

Lernentwicklungen begleiten

Das Lernen von Kindern zu beobachten ist keine einmalige Aufgabe, sondern sollte unterrichtsimmanent stattfinden, denn nur dann können die Beobachtungen in förderliche Lernarrangements umgesetzt werden. Eine solche Maßnahme ist die Gestaltung des Klassenraumes, die die Kinder dazu anregen sollte sich mit Schriftsprache auseinander zu setzen. Lernmaterialien müssen offen zugänglich sein und einen hohen Aufforderungscharakter haben. Es genügt jedoch nicht Materialien bereit zu stellen und sich dann auf deren Wirkungsweise zu verlassen. Die Kinder müssen mit den verschiedenen Materialien vertraut gemacht werden, d. h. sie sollten sukzessive eingeführt werden. Nur wenn die Kinder nach und nach selbstständig mit den Materialien umgehen können, ist es der Lehrkraft in zunehmendem Maße möglich Lernbeobachtungen durchzuführen und damit Lernentwicklungen festzustellen.

Im Workshop werden diverse Unterrichtsmaterialien für den Schriftspracherwerb vorgestellt und im Hinblick auf die zu beobachtbaren Lernprozesse diskutiert. Auch die Einführung verschiedener Materialien wird an einigen Beispielen veranschaulicht.

Literatur zum Weiterlesen

- Andresen, Ute & Sasse, Ada (Hrsg.) (2003): Selber, aber nicht allein. Schriftspracherwerb im Unterricht. Blaues Bändchen der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS).
- Bacher, Kerstin & Egouli, Kerstin (2006): „Jedes Kind ist anders!“ Highlights aus der Montessori-Pädagogik für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. 2. Aufl. Auer Verlag: Donauwörth.
- Bartnitky, Horst & Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2004): Leistungen der Kinder. Wahrnehmen – würdigen – fördern. Grundschulverband. Arbeitskreis Grundschule e.V.: Frankfurt a. Main.
- Dehn, Mechthild (2006): Zeit für Schrift I. Lesen lernen und Schreiben können. Lernprozesse – Unterrichtssituationen – Praxishilfen. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin
- Dehn, Mechthild (2006): Zeit für Schrift II. Beobachtung und Diagnose. Schulanfangsbeobachtung – Lernbeobachtung Lesen und Schreiben – Lernhilfen. Cornelsen Verlag Scriptor: Berlin.
- Fischer, Reinhard (Hrsg.) (2005): Sprache als Schlüssel zur Welt. Handbuch zur Theorie und Praxis der Spracherziehung in der Montessori-Pädagogik. Band 1. Auer Verlag: Donauwörth.
- Fischer, Reinhard (Hrsg.) (2006): Sprache als Schlüssel zur Welt. Materialien zur Spracherziehung in der Montessori-Pädagogik. Band 2. Auer Verlag: Donauwörth.
- Hanke, Petra (2002): Lernen mit eigenen Texten in den ersten Schulwochen. In: Grundschule, Heft 3/2002, S. 40-42.
- Hinz, Renate & Schumacher, Bianca (Hrsg.) (2006): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Jahrbuch der Grundschulforschung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Hofmann, Bernhard & Sasse, Ada (Hrsg.) (2005): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Blaues Bändchen der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS).
- Kretschmann, Rudolf & Dobrindt, Yvonne & Behring, Karin (2005): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. 4. Aufl. Persen Verlag: Horneburg.
- Zeitschrift Grundschulunterricht 2004: Lernbeobachtung – Lerndiagnosen. Heft 11/04.
- Zeitschrift Grundschule 2000: Darin das Schwerpunktthema „ Lernstandsdiagnose im Fach Deutsch“, Heft 7/8/2000.
- Zeitschrift Grundschule 2007: Darin das Schwerpunktthema „Lernen vor der Schule“, Heft 1/07.
- Zeitschrift Grundschule 2007: Darin das Schwerpunktthema „Übergänge gestalten“, Heft 3/07.



AG 8/30: Dr. Susanne Becker

Alle lesen mit: Klassenlektüre in heterogenen Klassen

I. WIE KANN ICH MOTIVATION UND INTERESSE BERÜCKSICHTIGEN?

- Verschaffen Sie sich, so oft es geht, einen Überblick über die literarischen Interessen und Erfahrungen der Schüler. Antworten zur Frage „Was liest du gerade“, die regelmäßig gestellt und reihum (auch von Ihnen) beantwortet wird, lässt dieses Feld transparenter werden. Die Qualität der jeweiligen Lektüre sollte dabei nicht bewertet werden: Schmöcker, Comics oder Magazine sind ebenso gestattet wie anspruchsvolle Romane.
- In der Phase der so genannten „literarischen Pubertät“ ist mit einem Einbruch der Lesemotivation zu rechnen. In den letzten beiden Jahren der Sekundarstufe sind daher Jugendromane oft gar nicht mehr das Richtige für die Schüler, die jetzt als erwachsene Leser herausgefordert werden wollen. Stärker muss man in dieser Phase auch damit rechnen, dass ein Schüler mit einem Roman gar nichts anfangen kann. Da kann es sinnvoller sein, dass dieser Schüler stattdessen eine ähnliche Lektüre liest und Aufgaben dazu bearbeitet.
- Ohnehin ist die wichtigste Schlussfolgerung, die man aus der Leseforschung für den Unterricht ableiten kann, diese: Ein so komplexes und bedingungsreiches Vorhaben wie die gemeinsame Lektüre eines Romans gelingt je leichter, desto offener die Unterrichtsmethoden und angebotenen Zugänge sind, weil so der Heterogenität am ehesten individuell begegnet werden kann.

II. WELCHE HERAUSFORDERUNGEN STELLT EIN TEXT AN SEINEN LESER STELLT UND WELCHE KRITERIEN HELFEN MIR BEI DER AUSWAHL WEITER?

Einen Roman für die Klasse auszuwählen, der „passt“, ist schwierig, zumal wenn auf vorhandene Klassensätze zurückgegriffen werden muss. Praktikabel ist es, vom Text ausgehend, auf individuelle Ausgangslagen der Schüler einzugehen. Wer die Herausforderungen einer Lektüre kennt, kann potentielle Barrieren im Vorfeld ausräumen oder sie im Verlauf aufspüren und darauf reagieren. Folgende Fragen an den literarischen Text und Tips für die Bewertung von Textschwierigkeiten helfen dabei, die Lesbarkeit des Textes für „meine“ Klasse festzustellen. Die hier gestellten Fragen unterstützen Sie dabei, Verstehensschwierigkeiten vorherzusehen und ihnen mit zusätzlichen Informationen, motivierende Zusatzbedingungen oder unterschiedlichen Zugängen zu begegnen.

1. Welches Wissen begegnet dem Leser im Roman?

- Wird bestimmtes Sachwissen vorausgesetzt, um den Roman zu verstehen?
- Sind die sozialen Verhältnisse für die Leser durchschaubar?

2. Welches Wissen über Literatur und welche Erfahrungen mit Literatur setzt der Roman voraus?

- Bezogen auf den Aufbau sind chronologische und einsträngige Erzählungen leichter zu verstehen als mehrsträngige; lineares Erzählen ist weniger knifflig als eine von Rückblenden durchzogene Erzählung.
- Die Interpretation personalen Erzählens stellt höhere Anforderungen, wenn mehrere personale Perspektiven gegeneinander stehen oder der Bezug zu einer anderen Perspektive selbst herzustellen.
- Beim *Wie* des Erzählens zieht unmittelbares Erzählen (z. B. Dialog oder Gedankenrede) den Leser stärker in den Roman hinein, während ihn Kommentare, Beschreibungen und Berichte des Erzählers in eine eher distanzierte Haltung versetzen und ein „Aussteigen“ aus der Lektüre begünstigen.
- Welche Beziehungen kann der Leser zu den literarischen Figuren aufbauen? Gibt es eine zentrale Figur? Oder gewährt eine Figurengruppe wie *Die Kurzhosengang* Wahlmöglichkeiten für den Leser? Wichtiger als größtmögliche Ähnlichkeit zum Leser in Alter und sozialer Herkunft ist für den Leser, ob er eine Beziehung zu den Wünschen und Vorstellungen einer Figur herstellen kann!
- Welche Herausforderungen stellt der Roman im Bereich des uneigentlichen und symbolischen Sprechens? Verlangt er die Entschlüsselung von komplexen Symbolen und Metaphern? Müssen sie tatsächlich entschlüsselt werden, um den Roman zu verstehen? Wie wird mit Komik und Ironie umgegangen? Sind die Bezüge bekannt? Kann der Leser darüber lachen?

3. Welche kognitiven und emotionalen Fähigkeiten verlangt der Roman?

- Welche Anforderungen werden an die Fähigkeiten für schlussfolgerndes Denken und an die Abstraktionsleistung gestellt?
- Wie viele „Fäden“ muss der Leser für eine Interpretation miteinander verknüpfen? Muss er Querverbindungen und Anspielungen erkennen? (Unsere Beispiele: *Die Kurzhosengang* und *Despereaux*).
- Auf welcher Stufe der Entwicklung des moralischen Urteilens bewegen sich die Begründungen, die der Roman für bestimmtes Handeln gibt? (Unser Beispiel: *Der gelbe Vogel*).
- Welche Anforderungen werden an die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gestellt? Inwieweit muss sich der Leser von seiner eigenen Sicht lösen und die einer anderen Person einnehmen? Ein Ich-Erzähler aus einer vertrauten Zeit und sozialen Situation erfordert vom Leser eine geringere Abstraktionsleistung als die Übernahme einer „fremden“ Perspektive.
- Welche (differenzierten) Gefühle will der Text erzeugen? Was mutet der Roman dem Leser zu? Würde eine abweichende Rezeptionshaltung den Zugang zu dieser Intention verstellen?

- Welche Entwicklungsthemen (z. B. Ablösung von den Eltern; Identitätsentwicklung) thematisiert der Roman? Entsprechen sie den augenblicklichen Bedürfnissen des Lesers? Sind sie so dargestellt, dass sie ihm greifbar sind?

4. In welchem Verhältnis stehen Verstehenshilfen und Deutungsspielraum?

- Auktoriale Erzählungen und/oder Ich-Erzählungen sind in der Regel durch ein stärkeres Maß an Kommentierungen geprägt. Sie steuern das Verständnis des Textes und übernehmen die Kommentierung des Geschehens ebenso wie Leseranreden. Faustregel: Je mehr pädagogische Eingriffe, desto weniger Deutungsspielraum bleibt dem Leser.
- Lässt der Roman unterschiedliche Leseweisen zu oder legt er den Leser fest? Werden ganz bestimmte Haltungen oder Meinungen vermittelt? Oder bietet er verschiedene Bewertungen und Begründungen und damit unterschiedliche, der Entwicklung angepasste Lesewege an?

III. WIE KANN ICH MÖGLICHEN LESEBARRIEREN BEGEGNEN?

Wer nicht flüssig lesen kann, für den kann Lektüre kaum genussvoll sein. Um diesen Schülern einen Zugang zum literarischen Verstehen zu eröffnen, bietet sich ein reduziertes Leseprogramm an. Leseversierte und motivierte Mitschüler und Mitschülerinnen können die übrigen Kapitel erzählen oder vorlesen, die nicht selbst gelesen werden. Nutzen Sie generell das soziale Potenzial, denn der Austausch unter Gleichaltrigen nivelliert Verstehensunterschiede, und der Effekt auf Motivation und Verstehen ist nachhaltig.

IV. TIPPS FÜR DIE ERSTELLUNG EINES MINIMALEN LESEPROGRAMMS

Ein minimales Leseprogramm für leseschwächere Schülerinnen und Schüler orientiert sich am Romanaufbau, seiner Rhythmisierung, seinen Schlüsselstellen und an der Art des Erzählens.

- Textstellen zum Lesen auswählen:
 - Dialoge sind einfacher zugänglich als Erzählerberichte.
 - Besonders aufregende, spannende oder mitnehmende Passagen fesseln das Interesse.
 - Wendepunkte in der Handlung zu lesen schafft die Voraussetzung, auch die Entwicklung einer Geschichte zu beachten.
- Den Leser entlasten:
 - Beschreibungen und Exkurse zusammenfassen.
 - Sprachlich schwer verständliche Passagen vortragen (lassen).

V. PRAKTISCHE BEISPIELE

- „Komm, jeder liest ein Stück und wir erzählen uns alles!“ *Despereaux* von Kate DiCamillo,
- Leistungsdifferenzierte Lese- und Hörpläne: *Der gelbe Vogel* von Myron Levoy (Die passenden Unterrichtsideen dazu stammen von Stefanie Westermeier).
- Literarische Figuren: Schlüssel zu Motivation und Verstehen: *Die Kurzhosengang* von Caspak/Lanois.

Literatur

Becker, Susanne (Hrsg.): *Romane entdecken – erobern – entschlüsseln* (= DEUTSCH, 5/2005). Velber: Kallmeyer bei Friedrich.

Caspak, Victor; Lanois, Yves: *Die Kurzhosengang. Aus dem kanadischen Englisch von Andreas Steinhöfel*. Hamburg Carlsen 2004. – Jetzt auch als Taschenbuch, ebenfalls bei Carlsen. – Ab 9 Jahren.

DiCamillo, Cate: *Despereaux. Von einem der auszog, das Fürchten zu verlernen. Mit Illustrationen von Timothy Basil Ering. Deutsch von Sabine Ludwig*. Hamburg: Dressler. 2004. – Auch als Taschenbuch bei dtv. – Zum Selbstlesen ab 9 Jahren. Zum Vorlesen 2 Jahre früher.

Levoy, Myron: *Der gelbe Vogel*. Aus dem Amerikanischen von Fred Schmitz. München: dtv ⁵2002. – Amerikanische Originalausgabe 1977. Deutsche Erstausgabe 1981. Ab 12 Jahren bzw. 14 Jahren.



AG 9/31: Claudia Crämer

Das Leseverstehen beobachten, fördern und fordern

Die Lesefähigkeit ist die wichtigste Kompetenz für selbstständiges Lernen sowohl im Deutschunterricht als auch in den anderen schulischen Fächern. Die Kinder einer Klasse unterscheiden sich jedoch erheblich in ihrer Lesekompetenz und ihren Lesevorlieben. Besonders Kinder mit Leseschwierigkeiten benötigen neben einem vielfältigen Leseangebot auch die gezielte Förderung der Lesestrategien mit sinnvollen und motivierenden Leseaufgaben.

In der Arbeitsgruppe werden Aufgaben zur Beobachtung des Leseverstehens sowie grundlegende Übungsformen zur Förderung der verschiedenen Lesestrategien und des Leseverstehens vorgestellt und erprobt.

- **IGLU-Studie**
Leseaufgaben, Ergebnisse und Konsequenzen
- **Modelle der Lesekompetenz**
- **Leseverstehen beobachten**
 - Fragen zum Text beantworten
 - Fehler (Kuckuckseier) im Text finden
- **Leseverstehen fördern und fordern**
 - Lesetexte auf das Kind abstimmen
 - Lesestrategien und Arbeitstechniken vermitteln und üben.

Literatur

Crämer, Claudia (2000): Lesen und Verstehen. In: Praxis Grundschule H. 4, 4-18.

Crämer, C. (2003): Lesen – Verstehen - Handeln. Das Leseverstehen fördern und fordern. In: Praxis Grundschule H. 3, 36-46.

Crämer, C. (2005): BINGOlogo: Lesen und Verstehen für die 1. Klasse (Thema Katzen). Ensslin Verlag, Würzburg.

Crämer, C.(2005): BINGOlogo: Lesen und Verstehen für die 2. Klasse (Thema Hexen). Ensslin Verlag, Würzburg.

Crämer, C. (2005): Schwierig zu lesen? Ja, aber für jedes Kind anders. In: Grundschule H. 4, 44-48.

Crämer, C./Frank, K./Graf, A./Jentgens, S./Waldt, K. (2007): Beobachten, fördern und fordern im Deutschunterricht. Kartei 4. Braunschweig: Westermann.

Crämer, C. u.a. (2006): Beobachten, fördern und fordern im Deutschunterricht. Kartei 3. Braunschweig: Westermann.

Crämer, C. u.a. (2006): Beobachten, fördern und fordern im Deutschunterricht. Kartei 2. Braunschweig: Westermann.

Crämer, C./Graf, A./Jentgens, S./Waldt, K. (2005): Mobile 4 Lesebuch. Braunschweig: Westermann. Herausgegeben von v. Wedel-Wolff, A./Wespe, M.

Crämer, C. u.a. (2005): Mobile 3 Lesebuch. Braunschweig: Westermann.
Herausgegeben von v. Wedel-Wolff, A./Wespel, M.

Crämer, C. u.a. (2004): Mobile 2 Lesebuch. Westermann Verlag, Braunschweig.
Herausgegeben von v. Wedel-Wolff, A./Wespel, M.

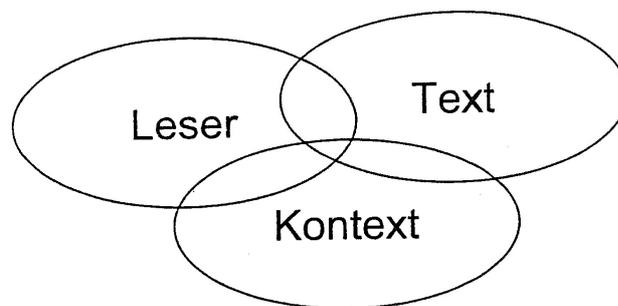
Deutsch differenziert (2006): An Texten das Leseverstehen schulen. Heft 1.

Lankes, Eva-Maria / Bos, Wilfried / Schwippert, Knut: IGLU – Internationale
Grundschul-Lese-Untersuchung.
In : Grundschule 7-8/2003, S.62-65

v. Wedel-Wolff, A.: BINGOlogo: Lesen und Verstehen für die 3. Klasse (Thema
Zaubern). Ensslin Verlag, Würzburg 2004

v. Wedel-Wolff, A.: BINGOlogo: Lesen und Verstehen für die 4. Klasse (Thema
Tierforscher). Ensslin Verlag, Würzburg 2004

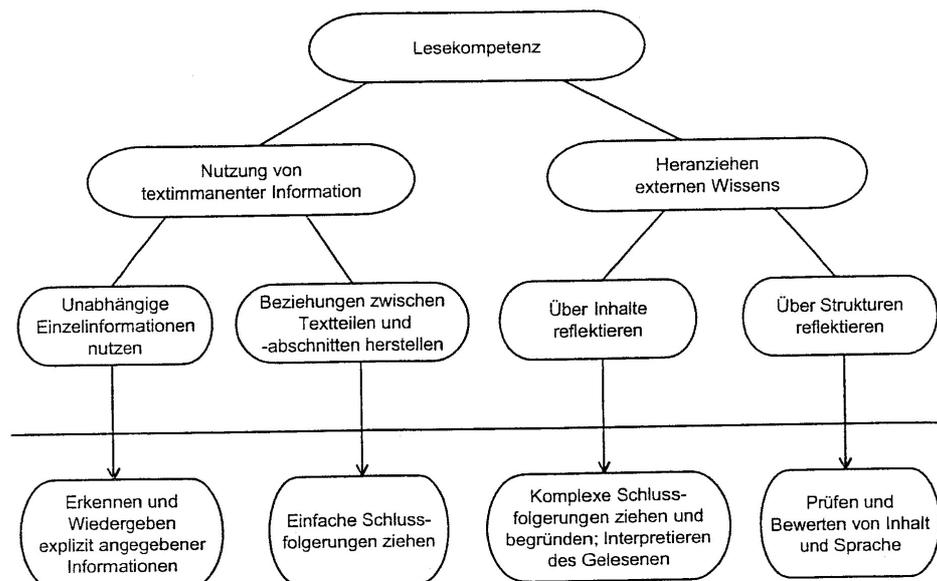
Modelle der Lesekompetenz



IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

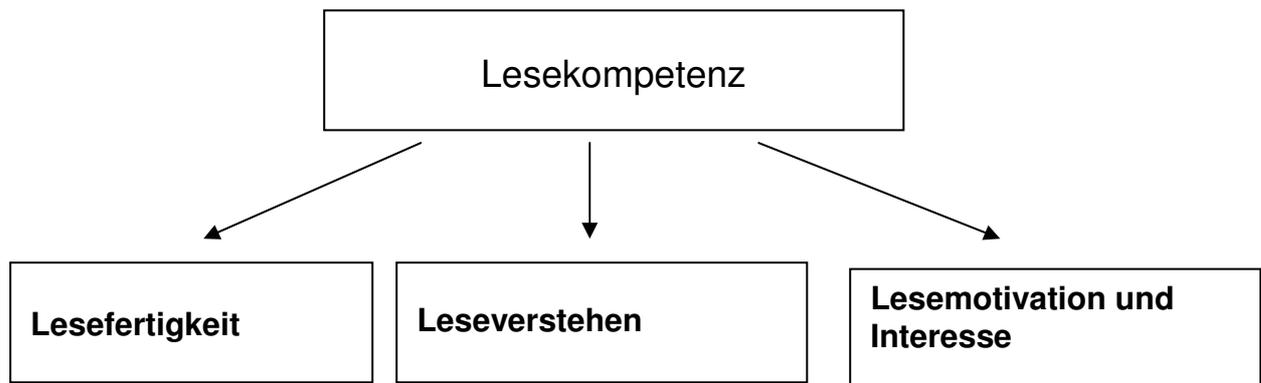
Theoretische Struktur der Lesekompetenz in IGLU



IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Bos, Wilfried u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten
Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003



Differenzierte Fragen zum Text als Beobachtungshilfe

Kompetenzstufe 1:

Einzelinformationen ermitteln

Die Kinder bewegen sich meist auf der Wortebene.

Dabei werden oft einzelne Detailinformationen aufgenommen und behalten, aber sie werden nicht in einen Zusammenhang gebracht. Die Informationen stehen isoliert da.

Kompetenzstufe 2:

Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen und Beziehungen zwischen Sätzen herstellen

Die Kinder bewegen sich auf der Satzebene.

Sie können mehrere Sätze miteinander verknüpfen und so einen Handlungsablauf erfassen.

Kompetenzstufe 3:

Implizit im Text enthaltene Sachverhalte aus dem Kontext erschließen und damit Schlussfolgerungen ziehen

Die Kinder bewegen sich auf der Textebene.

Sie können die Gesamtaussage erfassen sowie nicht explizit im Text gegebene Informationen erschließen und über den Text reflektieren. Durch Bezug zu eigenem Welt-, Sach- und Erfahrungswissen wird die Textaussage erschlossen und so verarbeitet, dass das neue Wissen angewendet und transferiert werden kann.

Kalle

Jochen fährt mit seinem Fahrrad zum Bolzplatz.
Die Wiese mit den beiden Toren liegt neben dem Freibad.
Irgendwer ist da immer, um Fußball oder Handball zu spielen.
Schon von weitem sieht Jochen, dass Tönne und Martin
aus seiner Klasse Elfmeterschießen üben.
Den Torwart kennt er nicht.
Jochen stellt sein Fahrrad an den Zaun und fragt,
ob er mitmachen kann. „Klar“, sagt Martin.
Er schießt Jochen den Ball zu.
Jochen nimmt Anlauf und zielt aufs Tor.
Ein guter Schuss!
Der Torwart wirft sich dem Ball entgegen, fängt ihn
und fällt mit ihm in den Dreck.
Jochen geht zu ihm.
Er will sofort wissen, wer dieser Supertorwart ist.
Der setzt sich auf den Ball und mustert ihn neugierig.
Jochen kriegt Stielaugen.
Der Torwart ist ganz klar ein Mädchen.
Eine Torwärtlerin!
Sie grinst ihn an. „Ich bin Kalle.“
Anne Steinwart

Fragen zum Text:

Stufe 1:

Wohin fährt Jochen?

Wo liegt die Wiese mit den beiden Toren?

Stufe 2:

Darf Jochen mitspielen?

Schießt Jochen ein Tor?

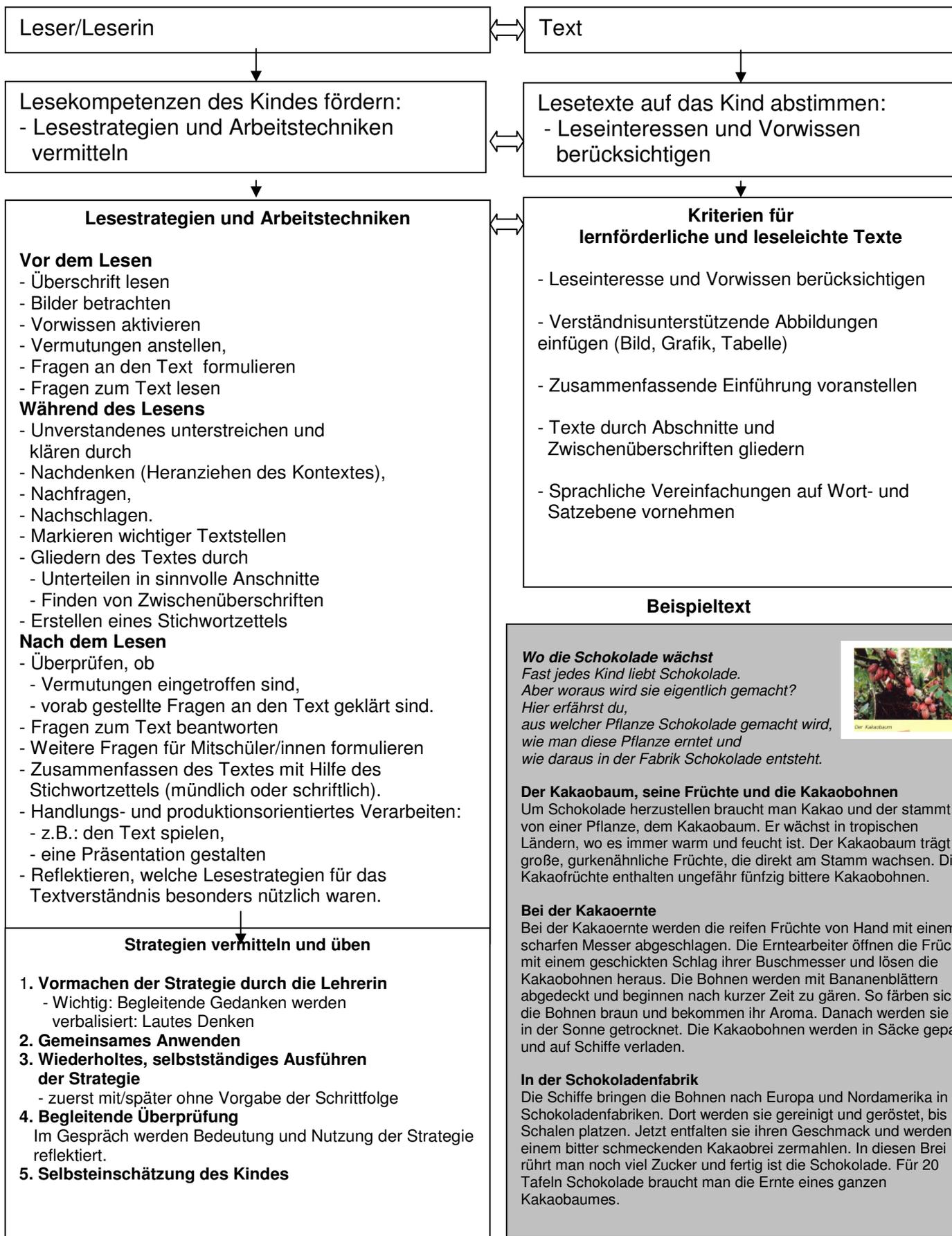
Stufe 3:

Warum ist Jochen erstaunt, als er den Torwart sieht?

Wer ist Kalle?

Unterricht gestalten

Ziel des Unterrichts ist, zwischen den *Kompetenzen des lesenden Kindes* und den *Merkmale der zu lesenden Texte* eine Passung herzustellen.





AG 10/32: Dr. Dieter Hintz

Lernen, das Verstehen fördert – am Beispiel des Rechtschreiblernens

Nachhaltiges Lernen muss auf Verstehen zielen: sich selbst, die Mitmenschen, die Welt, die Medien, die Politik; Gehörtes, Geschriebenes; Sachtexte, literarische Texte, Bücher; Wörter, Sätze, Zusammenhänge, die Struktur der Sprache, Regeln ...

Wenn es neuerdings um „Standards“ und „Kompetenzen“ geht, dann geht es letztlich um Verstehensstandards - als Voraussetzung für nachhaltiges Wissen und Können und für Anwendungskompetenzen. Was liegt da näher, als sich in der Schule um ein Lernen zu bemühen, das das Verstehen fördert.

Am Beispiel des Rechtschreiblernens lässt sich dies gut deutlich machen, denn wenn das Bemühen um eine wachsende Rechtschreibsicherheit der Schülerinnen und Schüler trotz großen Engagements der Lehrkräfte und abwechslungsreicher Unterrichtsgestaltung häufig nicht von Erfolg gekrönt ist, dann mag es auch daran liegen, dass das Verstehen der „Bedingungen“ für richtiges Schreiben nicht hinreichend gefördert wird. Wer zwar weiß, dass man sich bei der Wortschreibung an Rechtschreibregeln zu halten hat, aber diese Regeln nicht versteht, der tut sich schwer mit ihrer Anwendung.

Viele Schülerinnen und Schüler haben Probleme mit dem Rechtschreiben,

- weil sie im Rechtschreibunterricht keinen „roten Faden“ erkennen und nicht merken, wenn sie beim Schreiben Fehler machen;
- weil sie durch schlechte Zensuren frustriert sind und in Zweifelsfällen nicht mehr den Mut zum Nachfragen haben;
- weil ihre Lernmotivation und Übungsbereitschaft aufgrund der fehlenden Fortschritte nachlassen.

Da man beim Rechtschreiben nur das wahrnimmt, was man erkennt und versteht, hilft die Kenntnis von Rechtschreibregeln nur den Schreibkundigen. Die Rechtschreiblerner brauchen dagegen einen anderen Zugang: sie müssen vor allem zum Verstehen der Systematik und der Zusammenhänge geführt werden, damit sie wirklich begreifen, was sie lernen (sollen).

In Bezug auf das Rechtschreiblernen haben sich hier die

- **Orientierung am silbenorientierten Rechtschreibwissensmodell** und
- **eine enge Verzahnung von Rechtschreibung und Grammatik**

als Grundlage eines erfolgreichen Rechtschreiblernens bewährt, weil diese „Kombination“ auf das Verstehen von sprachlichen Strukturen und das Erkennen von schriftsprachlichen Zusammenhängen ausgerichtet ist.

In der Arbeitsgruppe wird dieses Konzept für alle Schulformen der Sekundarstufe I ausführlich vorgestellt und am Beispiel des Lehrwerks „wortstark“ aus dem Schroedel-Verlag - hier vor allem an der „Werkstatt Rechtschreiben“ - veranschaulicht. Die „sieben Schritte zur Rechtschreibsicherheit“ werden an ausgewählten Beispielen unterrichtspraktisch verdeutlicht.

Was Lehrerinnen und Lehrer erkennen und wissen müssen

1. Rechtschreiblernen ist ein sprachanalytischer Problemlösungsprozess.
Konsequenz: Rechtschreiblernen ist Reflexion über Sprache bzw. über Geschriebenes und kann in einer Verbindung von Rechtschreiben und Grammatik gelingen.
2. Die deutsche Rechtschreibung ist vorrangig auf eine Erleichterung des Lesens und nicht des Schreibens ausgerichtet.
Konsequenz: Im Mittelpunkt des Unterrichts müssen Schreib- und Leseprozesse stehen. Rechtschriftliche Zusammenhänge werden durch eine „Rückwärtsanalyse“ von Geschriebenem und Gelesenem aufgeklärt: Über die visuell erfassbare Ordnung werden Einsichten in orthografische Regelmäßigkeiten gewonnen.
3. Rechtschreiben lernt man vorrangig über das Sehen, nicht über das Hören.
Konsequenz: Ausgangspunkt für Sprachreflexion ist immer das geschriebene Wort. Diktate sind ungeeignet, um Rechtschreiblernen zu fördern und Rechtschreibleistungen abzufragen - es sei denn, die „Diktierpraxis“ wird sinnvoll verändert.
4. Die amtlichen Rechtschreibregeln reichen zum Verstehen von Rechtschreibzusammenhängen nicht aus, weil sie sich an Schriftkundige wenden.
Konsequenz: Die Schülerinnen und Schüler müssen selbst mit Sprache experimentieren, um die Regelmäßigkeit zu entdecken.
5. Im silbenorientierten Rechtschreibwissensmodell, kombiniert mit grammatischem Grundwissen, werden Regeln zur Wortschreibung auch für Schriftlerner verständlich erklärt.
Konsequenz: Die Kombination dieses Modells mit grammatischem Grundwissen hilft auch rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern beim Verstehen der Rechtschreibsystematik.
6. Nicht alle Schreibweisen können mit Hilfe des silbenorientierten Rechtschreibwissensmodells und dem Rückgriff auf die Grammatik erschlossen werden.
Konsequenz: Es gibt darüber hinaus einen geringen Bereich von Schreibweisen, die über die Bedeutung der Wörter bzw. Wortbestandteile erschlossen werden können, und einen „Rest“, den man sich als „Lernwörter“ einprägen muss.

Was Schülerinnen und Schüler erkennen und wissen müssen

1. Die Wörter unserer Sprache sind einsilbig, zweisilbig oder mehrsilbig.
2. Silben haben einen ganz bestimmten Aufbau: Im Silbenkern ist immer ein Vokalbuchstabe oder ein Diphthongbuchstabe, am Silbenanfangsrand und Silbenendrand ist ein Konsonantbuchstabe.
3. Wenn der Silbenendrand fehlt, handelt es sich um eine offene Silbe, sonst um eine geschlossene Silbe. Der Silbenschnitt gibt Auskunft darüber, wie die Wörter gesprochen werden; eine offene Silbe signalisiert z.B., dass der Vokal im Silbenkern lang gesprochen wird.

4. Die Silben bzw. den Silbenschritt eines Wortes kann man durch rhythmisch-silbisches Sprechen ermitteln.
5. Der geschriebene Zweisilber gibt dem Lernenden wichtige Informationen für die Wortschreibung.
6. Aus einsilbigen Wörtern können (meistens) durch Verlängern zweisilbige Wörter gebildet werden.

Sieben Schritte zur Rechtschreibeisicherheit

1. Wörter sammeln und betrachten, sensibel werden für Sprache, orthografisches Denken anbahnen;
2. Wortmaterial sichten und ordnen, Merkmale erkennen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede ermitteln;
3. mit Wörtern experimentieren, an gesprochenen und geschriebenen Wörtern Untersuchungen durchführen, Silben in Wörtern untersuchen; Basisbegriffe des silbenorientierten Ansatzes der Grammatik kennen lernen (z.B. Silbe, Vokal/Vokalbuchstabe, Konsonant/Konsonantbuchstabe, offene und geschlossene Silbe / Wortarten: Nomen, Artikel, Pronomen, Adjektiv, Verb; Satzglieder: Umstellprobe);
4. Rechtschreibprobleme erkennen (z.B. Unterschiede zwischen Schreibweise und Lautung);
5. Regeln der Wortschreibung entdecken, formulieren und begreifen (z.B. zur Kennzeichnung der Vokallänge, zum doppelten Konsonantbuchstaben, zur Auslautverhärtung, zum Silben trennenden h); Ausnahmen sammeln;
6. Verstandenes anwenden und üben, Schreibweisen begründen;
7. Wissen und Fähigkeiten kontinuierlich überprüfen (z.B. im „Rechtschreibgespräch“).



Besprechung eines Vortrags



Nenne immer etwas, das du gut gefunden hast, und etwas, das der andere besser machen könnte.

Wie hat dir der Vortrag gefallen?

Wie hat der/die Sprecher/in auf dich gewirkt?

interessant?	langweilig?	verständlich?	sicher?	ruhig?
engagiert?	hektisch?	nervös?	freundlich?	ernst?
überheblich?	natürlich?	überzeugend?	lustig?	traurig?

- Hast du verstanden, was der/die Sprecher/in sagen wollte?
- Wie hat er/sie gestanden?
- Hat er/sie auch mit den Händen geredet?
- Hat er/sie die Zuhörer angeschaut?
- Hat er/sie freundlich geguckt?
- Hat er/sie deutlich gesprochen?
- War es laut genug? Langsam oder zu schnell? Wie waren die Pausen?
- Hat er/sie oft die Stimme abgesenkt und einen richtigen Punkt gesprochen? Oder waren die Sätze zu lang aneinander gereiht? Sind dir Ähs oder andere Füll-Laute oder -wörter aufgefallen?

Praktische Übungsbeispiele

Wie kann man Schülerinnen und Schüler dahin führen, dass sie die Bildungsstandards erreichen? Wie sehen altersangemessene Übungen im Bereich „Reden“ aus?

Im Anschluss an allgemeine Hinweise und methodische Grundsätze finden Sie Aufgabenbeispiele, bei denen auf eine Zuordnung zu den einzelnen Klassenstufen bewusst verzichtet wird. Die Übungen sollten jeweils nach dem Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler ausgewählt werden, nicht nach der Klassenstufe.

Zu einigen Aufgabenbeispielen folgen Bildmaterialien und Arbeitsblätter als Kopiervorlagen. Sie sind Anregungen, weitere Aufgaben können leicht analog erstellt werden.

Allgemeine Hinweise

Aus den theoretischen Überlegungen (Seite 28 ff.) ergibt sich: Flüssiges Sprechdenken wird gefördert durch:

- einen Zielimpuls;
- Mut zu Pausen, denn man braucht Zeit zum Überlegen;
- keine Furcht vor Versprechern, Verbindungs- oder Füllwörtern, die einfließen können;
- etwas Erregung, die als eigener Antrieb zur Gedankenklärung dient (Also: Etwas Anspannung ist gut, aber keine krampfhaft Verspannung mit falscher Hochatmung, die durch Adrenalinausstoß und schlechte Sauerstoffversorgung Denkblockaden erzeugt.);
- Widerspruch, Unterbrechung oder Fragen eines anderen, denn sie treiben das Sprechdenken zur Klarheit voran;
- gute Sprachbeherrschung, griffbereite Sprache;
- Gliederungshilfen zur Orientierung;
- das Zulassen und Benutzen der Gestik.

Konzentriertes Hörverstehen wird erleichtert durch:

- angenehmes Klima (keine Störungen durch die äußere Situation wie Sitzplatz, Temperatur, Nebengeräusche etc., durch Streit, Ärger, andere gedankliche Ablenkungen);
- Einsatz von Medien, die mehrere Sinneskanäle ansprechen;
- Erarbeitung von Leitfragen bzw. Bewusstmachen der Erwartungshaltung;
- Eigentätigkeit (z. B. durch stichwortartiges Mitschreiben, Rekonstruktion der Gliederung etc.);
- konzentrierte Sitzhaltung: Muskuläre Spannung und Aufmerksamkeit hängen zusammen. Beim völlig entspannten Liegen auf dem Rücken wie z. B. beim Autogenen Training ist man entspannt und zugleich konzentriert. Aber vermeintlich bequemes Abhängen auf Sitzmöbeln beeinträchtigt die Konzentration. Die Aufmerksamkeit ist im Sitzen am höchsten, wenn man aufrecht sitzt, also nur den vorderen Teil der Stuhlfläche nutzt, gerade im Becken bleibt, die Füße mit der ganzen Sohle flach auf den Boden setzt und die Oberschenkel locker lässt. Ober- und Unterschenkel bilden dabei einen rechten Winkel. Die Schultern sind gesenkt, der Rücken ist gerade und die Hände liegen locker auf den Oberschenkeln.

Methodische Grundsätze

Folgende Grundsätze lassen sich für den kontinuierlichen und altersangemessenen Aufbau von Redefähigkeiten ableiten:

- Vom Gesprächskreis zur Rede vor den anderen.
- Vom Reden mit Gegenständen/Medien zum Reden ohne Hilfsmittel.
- Bei den Reproduktionsgrundlagen und Gedankenstützen:
- Vom Bild zum Text oder verbal formulierten Stichwortzettel und
- von der stärkeren Unterstützung durch äußere Hilfsmittel nach dem Prinzip der Interiorisation (GALPERIN 1980) zum freien Reden aus der inneren Anschauung mit wenigen Medien bzw. Stichwörtern.
- Beim Redeaufbau allgemein: vom spontan-assoziativen Sprechdenken zum geplant-vorbereiteten Reden.
- Beim Aufbau von Informationen: vom Handlungsablauf oder chronologischen Aufbau zum Leadstil.
- Beim Aufbau ausdrucksbetonter Äußerungen: vom Erlebnis zur begründeten Meinungsäußerung.
- Beim Aufbau appellbetonter Reden: vom Wunsch zum Überzeugen.



G. Rupp:

**Leseentwicklung im Deutschunterricht der
Sekundarstufe I**

– das Beispiel Sachtextverstehen in der 9.

Jahrgangsstufe und seine Bedeutung für die

Modellierung von Lesekompetenz

- 1. Systematik Sachtexte**
- 2. Thematische Textauswahl Deutsch S I**
- 3. Textschwierigkeit**
- 4. Lesekompetenzstufen**
- 5. Sachtextbeispiel „Afrika“: Testung und
Diagnose**

Linguistisch-formale Systematik Sachtexte - 3

Kategorien von Sachtexten	Ausgerichtet auf	Beispiele
Darstellende, informierende, instruierende Sachtexte	Wissen, Kenntnisse	Lexikonartikel Sachbuch, Handbuchtext Bericht
Argumentierende, erörternde/ persuasive Sachtexte	Meinungen, Überzeugungen	Rede Erörterung Aufruf Essay Argumentation
Regulative Sachtexte	Handeln, Verhalten	Gesetze Hausordnung

Thematische Schlüsselprobleme als Orientierungsrahmen für die Auswahl von Sachtexten

Werte und Normen: Frieden, Umwelt, Ausgleich gesellschaftlicher Ungleichheit

Lebenswelt und Geschichte: Technik und Kommunikationsmedien, globale Migration

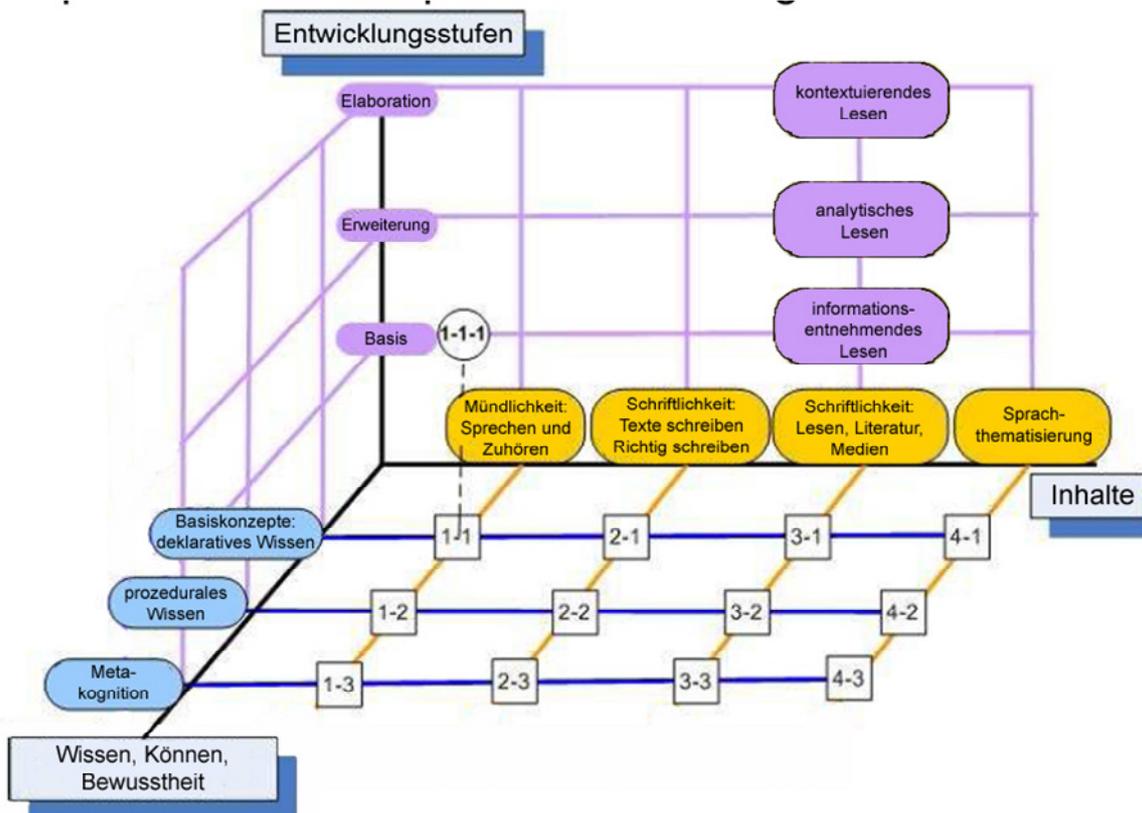
Individueller und sozialer Raum: Ich-Du-Beziehungen am Beispiel des eigenen Aufwachsens, der antizipierten Berufswelt etc.

Ebenen Textschwierigkeit_210407 - 5

Lokale Erschließung	Syntax	Mittlere Satzlänge 10-20 Wörter
	Wortschatz in drei Registern: Basiswörter – Konkretat- Abstrakta - Fachwörter	Angemessene Mischung
	Vorhandensein von Junktoren (Kohäsionsmittel)	Mittleres Maß von Junktoren
Globale Erschließung	Semantik: thematische Kohärenz realisiert durch Schlüsselwörter und durch Wortfelder	Ein SW einfache, mehrere (mehrschichtige) SW schwierig, zu viele SW Inkohärenz
	Formal-sprachliche Mittel: Verlebendigung und poetische Mittel	Unterstützendes Vorhandensein dienlich für Textverstehen
Intentionale Erschließung	Textganzes	Bestimmbarkeit der pragmatischen, persuasiven etc. Kommunikationsintention

Modellierung Lesekompetenz - 6

Bereiche/ Dimension en Stufen	Informationen ermitteln	Textbezogen interpretieren	Reflektieren und Bewerten
Stufe I	Explizite Informationen lokalisieren	Auffällige Hauptgedan ken wiedergeben	Verbindung zu Alltagswis-sen herstellen
Stufe III	Beziehungen erkennen	Textteile integrieren	Textmerkma- le bewerten
Stufe V	Versteckte Informationen erschließen	Detailversteh en bei unvertrauten Themen	Kritisch zum Text Stellung nehmen

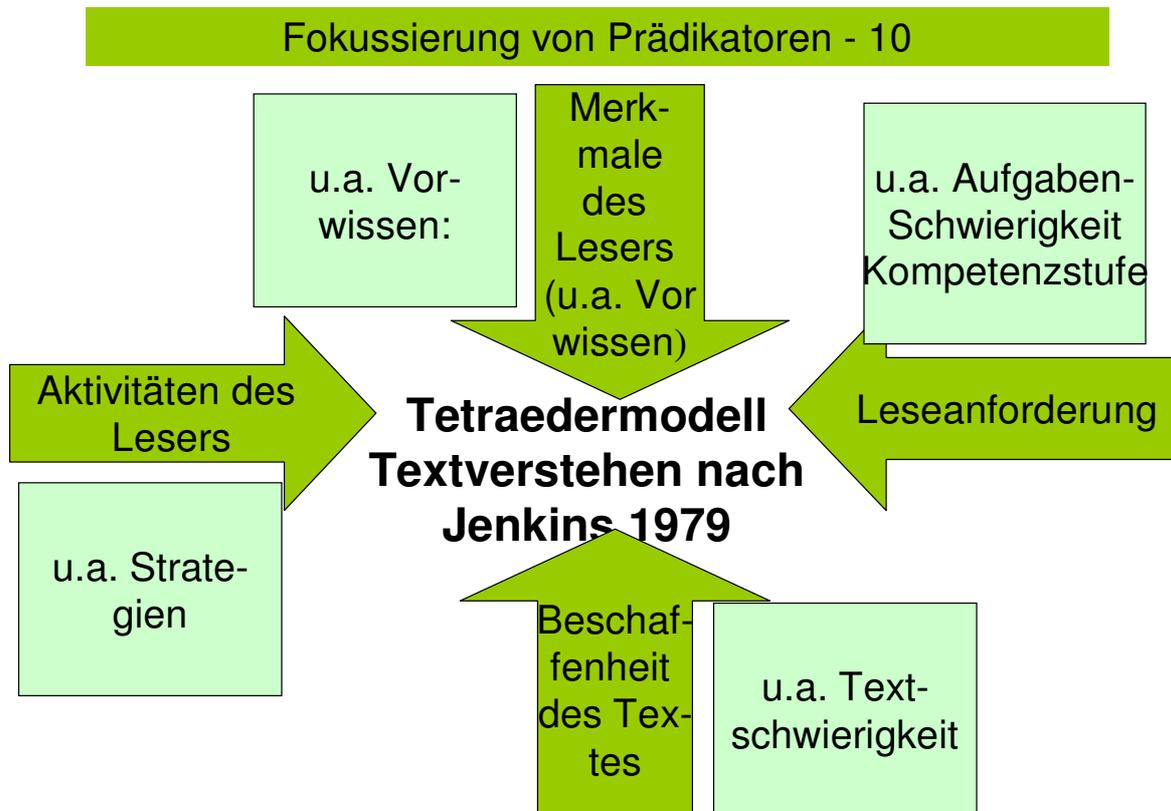


Prinzipien Didaktik Sachtextverstehen - 8

- Didaktisch begründete Textauswahl für Testung
- Aufgabenformat möglichst Multiple Choice
- Kontrolle Text- und Aufgabenschwierigkeit
- Theoretische Erklärung Testleistung durch
Bezug auf horizontal und vertikal differenziertes
Kompetenzmodell

Modell Dimensionalität Sachtextverstehen

Dimensionen Entwicklungsstufen	Informationen ermitteln	Textbezogen interpretieren	Reflektieren und Bewerten
Elaboration	<ul style="list-style-type: none"> •SPOTTING: Implizite Informationen lokalisieren, entdecken 	<ul style="list-style-type: none"> •INFERIEREN: Einzelne Konzeptwörter erschließen •REKONSTRUIEREN: Argumentfolge und Argumentationsstrategie erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> •Medial und modal TRANSFERIEREN (Sprachliche und visuelle Vorstellungsbilder entwickeln)
Erweiterung	<ul style="list-style-type: none"> •SCANNEN: Explizite Informationen lokalisieren, identifizieren 	<ul style="list-style-type: none"> •FOKUSSIERTEN: einzelne Argumente erkennen, dabei •Belege und Beispiele aufführen 	<ul style="list-style-type: none"> •Abstrakt TRANSFERIEREN •Schlussfolgerungen ziehen
Basis	<ul style="list-style-type: none"> •SKIMMEN: Grobe Thematik des Textes erfassen, Text überfliegen 	<ul style="list-style-type: none"> •INTEGRIEREN: Absätze in Großteile zusammenfassen •STRUKTURIEREN: Text gliedern 	<ul style="list-style-type: none"> •Personal TRANSFERIEREN •Beispiele finden



Fokussierung von Prädikatoren - 11

Rückführung Leseleistung auf die folgenden drei Prädikatoren:

1. Bewältigung Textschwierigkeit: maximale Relevanz bei Informationsentnahme
2. Aktivierung Vorwissen: maximale Relevanz bei textbezogenem Interpretieren
3. Strategienutzung: maximale Relevanz bei Reflektieren und Bewerten, m.a.W. beim Objektivieren Mentales Modell

Fokussierung von Prädikatoren - 12

Anvisiertes Förderkonzept:

1. Progressionsfolge Sachtexte und Aufgaben nach analysierter Textschwierigkeit:
2. Training fachspezifischer und von fachübergreifenden Strategien zur besseren Ausbildung eines konsistenten Mentalen Modells

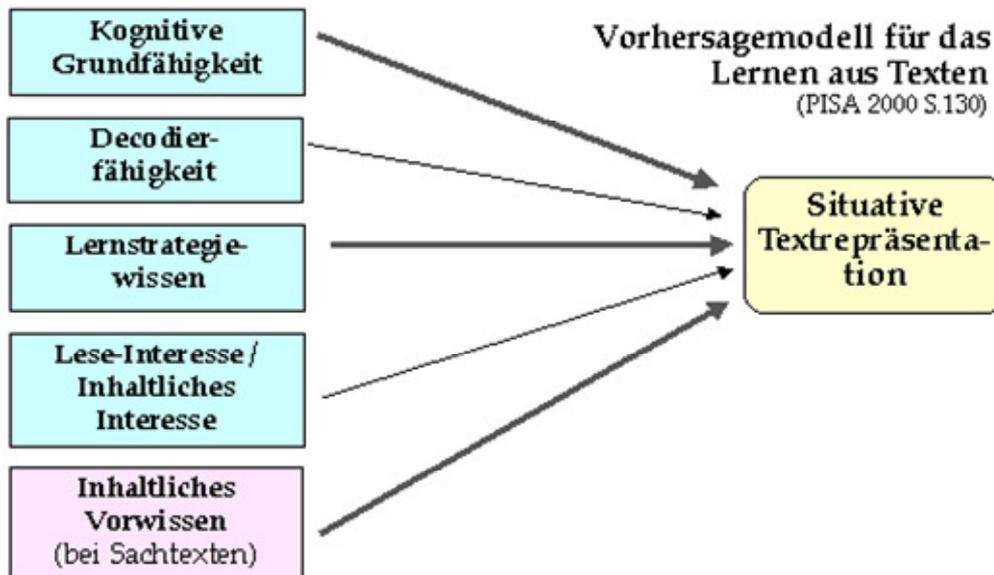
Textschwierigkeit

- bezieht sich auf Lesetext und Aufgabentext und deren jeweilige Komplexionsstufe
- bezieht sich auf Textoberfläche und auf Tiefenstruktur
- steuert die ‚nachgeordneten‘ Stufen der Wissensaktivierung und des Strategieeinsatzes

Semantik Vorwissen

Domänenspezifisches Wissen		Weltwissen
Fachwissen, Basiskonzepte	Strategiewissen	Allgemeinwissen, Lebensweltspezifisches Wissen
Sprachwissen, Textwissen, Literarisches Wissen, Bild-, Film-, Medienwissen	Können lesetechnisches und – strategisches Können	Schlüsselprobleme Orientierungen

Anteil Vorwissen an Vorhersage LK - 15



Fokussierung von Prädikatoren - 16

Strategienutzung

1. Informations- und textbezogene Strategien
 - Informationsentnahme
 - Verknüpfen
 - Fokussieren
 - Inferieren
2. Strategien zur Erstellung von mentalen Modellen:
 - eigene Urteilsbildung („to take a stand“)
 - Modale und mediale Vorstellungsbildung und Sprachproduktion (begriffliche Benennung)

Lesetest - 17

Leseverstehenstest Klasse 9: Thema Erste-Dritte-Welt

- Sachtext „Afrika zwischen Wirtschaftswachstum und Entwicklungshilfe“
- Je 6 möglichst gleich schwere Fragen zu den drei Dimensionen
- jeweils 5 Multiple-Choice-Mehrfachantworten

Lesetest - 18

Testdesign:

- Alle drei Dimensionen gleichrangig, Stufen unterschiedlich
- Gleiche Kreditierung für richtige Antwort
- Ziel: Messung Lesekompetenz Prä-Stufe
- Stand: Test-Optimierung, Konstruktvalidierung der Kompetenzbereiche

Hypothesen

Textschwierigkeit

- Kompensationsbedarf bei der Passage zwischen Erweiterung und Elaboration

Vorwissen

- Kompensationsbedarf bei Erwerb und Aktivierung fachspezifischen Vorwissens

Strategienutzung

- Doppelter Kompensationsbedarf bei Kontextuierung und innerhalb der Stufung

Textbeispiel zu B. 3: Fokussieren

Großen Anteil am Aufschwung des Kontinents wird dem großen Interesse Chinas an Afrika zugeschrieben. So hat sich die Summe der gesamten Handelsbeziehungen zwischen China und Afrika von 10 Milliarden Euro im Jahr 2000 auf 35 Milliarden Euro im Jahr 2006 gesteigert. China ist vor allem an Erdöl und anderen Bodenschätzen aus dem an Rohstoffen reichen Afrika interessiert. Dies hat in der letzten Zeit zu einem deutlichen Preisanstieg der Bodenschätze wie Erdöl, Kupfer, Diamanten etc. geführt, von dem Afrika profitieren konnte. Die afrikanischen Verbraucher nutzten zudem die günstig eingeführten chinesischen Waren.

Beispiel Testfragen - 21

Testfragebeispiel zu B. 3: Fokussieren

Womit wird der wirtschaftliche Aufschwung Afrikas begründet?

1. Die Preise für Kleidungsstücke sind in Afrika drastisch gesunken.
2. Die Summe der Handelsbeziehungen mit China hat sich erheblich gesteigert.
3. Die steuerliche Belastung der Wirtschaft in Afrika hat in den letzten Jahren abgenommen.
4. Der Betrag der zur Verfügung stehenden Entwicklungshilfe hat sich erheblich gesteigert.
5. Die Entwicklungshilfe ist neu verteilt worden.

Beispiel Testfragen - 22

Textbeispiel zur Strategienutzung, hier C.6: Modellentwicklung

Damit jedoch zudem die afrikanische Wirtschaft und Industrie weiter aufgebaut werden und dieser Aufbau auch unter afrikanischer Verantwortung und Leitung geschehen kann, ist es wichtig, qualifizierte Arbeitskräfte auszubilden, die in der Wirtschaft des eigenen Landes eingesetzt werden können.

Entwicklungshilfe muss genutzt werden können als Hilfe zur Selbsthilfe, um bestehende oder neue Abhängigkeiten von reicheren Ländern nicht weiter zu fördern.

Beispiel Testfragen - 23

Testfragebeispiel zur Strategienutzung hier C.6: Modellentwicklung

Welches der fünf Bilder illustriert das von dem Text vertretene Verhältnis von Erst- und Drittländern am besten?



Erste Ergebnisse Kariuki vs. Sachtext-Klasse 9 - 24

Sachtext

- mittleres bis schwächeres Leseverstehen
- korreliert mit dem LIX-Wert mittelschwer-schwierig
- erwartungsgemäß Schwierigkeiten
 - im Bereich B 3 „Detailverstehen bei unvertrauten Themen“: stark erhöhtes Fehlerpotential von **65,38 %**
 - im Bereich C 3 „kritisch zum Text Stellung nehmen“: stark erhöhtes Fehlerpotential von **57,69 %**

Vergleich mit Vorgänger-Test literarischer Text

- sehr gutes Leseverstehen
- korreliert mit dem LIX-Wert „leicht“
- erwartungsgemäß Schwierigkeiten
 - im Bereich C „reflektierendes Lesen“, z.B. C 2 „Textmerkmale bewerten“:
 - Fehlerpotential von **26,92 %**
 - und C 3 „kritisch zum Text Stellung nehmen“: - Fehlerpotential von **23,08 %**.

Bibliografie

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 69-140). Opladen: Leske & Budrich.
- Bamberger, R. (1984): Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben : die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Wien: Jugend und Volk-Verl.
- Gierlich, H. (2005): Sachtexte als Gegenstand des Deutschunterrichts. In: Fix, M./ Jost, R. (Hg.): Sachtexte im Deutschunterricht. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, S. 25-46, hier S. 27
- Jenkins, J.: Four points to remember: A tetrahedral model and memory experiments. In: Cermak, L.S. / Craik, F. I. M. (Hrsg.): Levels of processing in human memory. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1990, S. 429-446.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik : zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim [u.a.] : Beltz
- Köster, J.: Bildungsstandards – eine Zwischenbilanz. Basisbeitrag. Deutschunterricht Oktober 5/2005, S. 4-10
- Langenscheidts Grundwortschatz Deutsch (Übungsbuch (einsprachig Deutsch) Preis: 11.50 Euro (Ladenpreis) 1997. 328 S. ISBN 3-468-49419-X
- Rupp, G., Bonholt, H. (2005): Leseentwicklung im Zeitalter der Globalisierung. Der Beitrag von literarischem Lesen zur interkulturellen Erziehung und zur Ausbildung von Toleranz. In: Zielke, O. (Hg.): Nathan und seine Erben. Beiträge zur Geschichte des Toleranzgedankens in der Literatur. Festschrift für Martin Bollacher. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 163-195.
- Rupp, G., Dreier, C. (2006): Ein komplexes Lesemodell – Wege zu Diagnose und Förderung von Leseverstehen. In: Willenberg, H. (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 49-60.
- Willenberg, H.: Ein handhabbares System, um Textschwierigkeiten einzuschätzen. Vorschläge für eine Textdatenbank von Sachtexten. In: Fix, M. / Jost, R. (Hrsg.): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2005, S. 94-107.



**AG 13/35: Prof. Dr. Erika Brinkmann
Stolpersteine beim Schriftspracherwerb**

Kinder kommen mit außerordentlich unterschiedlichen Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen in die Schule. Manchen von ihnen fällt es schwer, gleich die Logik unseres Schriftsystems zu verstehen, andere fühlen sich von Beginn an über- oder unterfordert.

Zum Beispiel Lukas:

Lukas freut sich auf die Schule. Er will Lesen und Schreiben lernen und endlich zu den Großen gehören. Seinen Namen kann er schon schreiben, auch den von seiner kleinen Schwester FIA und natürlich MAMA und PAPA. Das letzte Jahr im Kindergarten fand er ziemlich langweilig, besonders dann, wenn alle Kinder malen sollten, das mochte er gar nicht. Aber nun geht die Schule endlich los!

Am ersten Schultag sollen alle Kinder ein Bild von ihrer Schultüte malen. An den folgenden Tagen geht es weiter mit Malen: Angefangene Muster sollen in Reihen weitergeführt werden, Schäfchen sollen ein lockiges Fell bekommen, der Igel spitze Stacheln und das Dach viele wellige Ziegel. Jeden Mittag fragt Fia, ob Lukas ihr nun endlich aus dem Bilderbuch vorlesen kann. Zunehmend genervt schickt der große Bruder die Kleine immer wieder weg. Aber nach ein paar Wochen ist es endlich soweit, die Lehrerin verteilt die Fibeln und die ersten Buchstaben werden gelernt: das F, das U, das R und das A. Bis auf das R kennt Lukas sie schon alle. Die Schule findet er inzwischen ziemlich langweilig.

Am Schulanfang haben Kinder häufig eine hohe Erwartungshaltung an den Unterricht, die rasch enttäuscht wird, wenn es mit dem Lesen und Schreiben lange nicht los geht: Oft dürfen die Kinder erst dann selbstständig anfangen zu schreiben, wenn in der Schule alle Buchstaben „dran“ waren – und das ist meist erst nach einem Jahr der Fall. Kinder wie Lukas bringen aber schon eine ganze Menge an Vorwissen über die Schrift mit, sie kennen bereits eine Reihe von Buchstaben (im Durchschnitt kennen die Kinder am Schulanfang schon 7 bis 14 Buchstaben vgl. z. B. RICHTER 1992) und sie haben genaue Vorstellungen davon, wofür man die Schrift gebrauchen kann: zum Briefe schreiben, um sich die Telefonnummer von Freunden aufzuschreiben, um Bücher zu lesen, um den Einkaufszettel zu lesen, um in der Fernsehzeitung zu schauen, wann der Lieblingsfilm gesendet wird und bei vielen anderen Anlässen. Wird diese Erwartungshaltung enttäuscht, verlieren die Kinder rasch die Lust am Lesen- und Schreibenlernen und der Unterricht geht an ihnen vorbei. Verpasst wird hier die Chance, das Interesse der Kinder an der Schrift zu erhalten und zu fördern. Der Schriftspracherwerb ist ein außerordentlich komplexer Prozess, der nur mit großer Anstrengung geleistet werden kann. Der beste Motor dafür ist das Interesse der Kinder an der Sache – fehlt es, laufen die Unterrichtsbemühungen schnell ins Leere.

Zum Beispiel Steven:

Steven kommt in den ersten Wochen und Monaten in der Schule gut zurecht. Vor der Schule hatte er sich kaum für die Schrift interessiert und auch jetzt ist sein Interesse nicht sehr groß, er freut sich aber, wenn er am Nachmittag seiner Mutter aus der Fibel schon etwas vorlesen kann. Auch die Schreibaufgaben machen ihm keine zu große Mühe, es ist halt eine Geduldsprobe, alle Buchstaben und Wörter einigermaßen ordentlich ins Heft abzumalen. Steven nimmt sie mit stoischer Gelassenheit hin. Lehrerin, Eltern und auch Steven selbst sind mit den Leistungen zufrieden. Am Ende des ersten Schuljahres kommt plötzlich ein Einbruch: Die Kinder sollen einen kleinen Text ohne vorherige Übung lesen. Das kann Steven nicht und er versteht die Welt nicht mehr.

Durch den erst langsam anwachsenden Buchstabenbestand und dem daraus resultierenden sehr begrenzten Wortmaterial in einem lehrgangsorientierten Anfangsunterricht (Welche Wort-/Satzvariationen lassen sich schon aus fünf bis sechs Buchstaben konstruieren?) entsteht für etliche Kinder zu Beginn der Eindruck, dass Lesen bedeutet, einen auswendig gekonnten Text wiederzugeben und dass beim Schreiben entweder abgemalt wird oder auswendig gelernte Wörter zu Papier gebracht werden. Viele dieser Kinder bekommen durch die in jedem Lehrgang enthaltenen Durchgliederungsübungen beiläufig das alphabetische Prinzip unserer Schrift mit und werden schließlich kompetente LeserInnen und SchreiberInnen – andere Kinder wie Steven gewinnen diese Einsicht aber nicht. Da sie von Anfang an mit ihrer Strategie erfolgreich sind (die paar Buchstaben und Wörter, die ständig im Unterricht wiederholt werden, lassen sich leicht merken), festigt sich bei ihnen eine falsche Vorstellung davon, wie Lesen und Schreiben funktioniert. Da sie oft außerhalb der Schule kein Interesse an Schrift haben, ist es für diese Kinder auch nicht notwendig, ihre Vorstellung zu revidieren – für die Schule und die Hausaufgaben reicht ihre Hypothese aus. Wie erklärt man Steven, dass er ein Jahr lang nicht „richtig“ gelesen und geschrieben hat? Wie würde es ihm ergehen, wenn er die erste Klasse wiederholen müsste? Würde er dadurch Lust bekommen, sich erneut und evtl. sogar mit dem gleichen Lehrgang auf das Lesen und Schreiben einzulassen?

Zum Beispiel Paula:

Paula hat mit dem Lesen und Schreiben Mühe. Am Schulanfang konnte sie noch nicht ihren Namen schreiben, ging aber dann mit viel Eifer an die Sache heran. Sie gibt sich große Mühe, hinkt den anderen aber trotzdem immer hinter her. Am Ende der ersten Klasse beginnt sie plötzlich, alle Wörter lautierend zu erlesen. Das klingt sehr komisch und meistens muss sie dann noch überlegen, was diese merkwürdige Lautfolge bedeutet, z.B. W-OO-L-K-EE, um das Wort dann richtig aussprechen zu können. Bei der Lehrerin und den anderen Kindern klingt das immer ganz anders, die sagen gleich „Wolke“. Paula bekommt den Eindruck, dass ihr mühsam lautierendes Lesen doch nicht richtig ist und liest wieder auswendig bzw. errät die Wörter, die sie noch nicht kennt. Nun klingt ihr Lesen viel mehr so wie sie es auch bei den anderen hört: Alle Wörter werden direkt richtig ausgesprochen. Dass die anderen Kinder vorher auch so „komisch“ gelesen haben, nun aber schon geübter sind und deshalb fließender lesen können, hat Paula nicht gemerkt.

Am Schulanfang betragen die Entwicklungsunterschiede in Bezug auf den Schriftspracherwerb zwischen den Kindern einer Klasse drei bis vier Jahre. Bei Kindern, die noch am Anfang dieser Entwicklung stehen, fällt dann in der Schule manches als Besonderheit auf, was eigentlich ganz normal ist, nur zu einem Zeitpunkt, zu dem die meisten oder gar alle anderen Kinder in ihrer Entwicklung längst weiter sind. Paula fällt selbst auf, dass die anderen anders lesen, mit der fatalen Konsequenz, dass sie nun diese notwendige Strategie des lautierenden Erlesens zugunsten anderer, aber leider nicht ausreichender Strategien wieder verwirft. Ohne eine verständnisvolle Lehrerin, die Paula in dieser Phase ihres noch unvollkommenen, aber richtigen Erlesens unterstützt, wird Paula es sehr schwer haben, irgendwann richtig lesen zu lernen. Diese Entwicklungsunterschiede, die während der Schulzeit nicht nivelliert werden können, finden sich nicht nur beim Lesen sondern spielen auch beim Orthografieerwerb (vgl. MAY. 1995) eine ganz entscheidende Rolle. Oft werden bestimmte Fehler der Kinder sogar als untrügliches Anzeichen einer Legasthenie oder Lese-Rechtschreibschwäche interpretiert, obwohl durch Längsschnittstudien längst belegt ist, dass diese Fehler jeweils typisch für eine bestimmte Entwicklungsphase sind, die allerdings viele Kinder schon zu Beginn der Schulzeit bzw. sogar schon im Vorschulalter durchlaufen haben. Treten diese Fehler dann bei einem Kind erst in der

dritten Klasse auf, scheinen sie ein Symptom für eine besondere Schwäche zu sein.

Damit diese Kinder nicht frühzeitig scheitern bzw. ständig Misserfolge erleben, müssen LehrerInnen um solche Probleme im Schriftspracherwerbsprozess wissen und Hilfen zur Überwindung dieser Hindernisse kennen. In der Arbeitsgruppe sollen potenzielle „Stolperstellen“ verdeutlicht, Möglichkeiten zur Beobachtung der individuellen Entwicklungsprozesse und unterstützende Maßnahmen vorgestellt werden.

Literatur

Brinkmann, E. /Brügelmann, H.(2006): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1 und 2 – Deutsch. In: Bartnitzky u.a. (2006): kind. Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1 und 2. Grundschulverband: Frankfurt a.M.

Brinkmann, E./Brügelmann, H. (1999): Ideen-Kiste 1 – Schriftsprache. 5. verbesserte Auflage. Vpm: Hamburg.

Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika (1998): Die Schrift erfinden. Libelle Verlag: CH-Lengwil.

May, Peter (1995): Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn, H:/Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs Neue Sichtweisen aus der Forschung. CH-Lengwil: Libelle-Verlag.

Richter, Sigrun (1992): Die Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störungen. Verlag Dr. Kovac: Hamburg.



AG 14/36: Dr. Andreas Voss

Die Erfassung von Lesekompetenz in nationalen und internationalen Leistungsstudien – Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung

Untersuchungen zur Lesekompetenz werden in Deutschland mittlerweile in unterschiedlichen Formen und zu unterschiedlichen Zwecken durchgeführt. Mit den internationalen Vergleichstudien PISA und IGLU werden die Testleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler an internationalen Referenzwerten verortet. Mit den in den Bundesländern in regelmäßigen Abständen durchgeführten Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten werden Informationen über ausgewählte Kompetenzen im Fach Deutsch von Schülerinnen und Schülern an wichtigen Nahtstellen des Bildungswesens erhoben. Schüler, Eltern und Lehrer sollen durch diese Untersuchungen verlässliche Informationen über Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in den zentralen Kompetenzbereichen erhalten und diese Daten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzen.

Die Konzeption, Anlage und die verwendeten Test- bzw. Auswertungsverfahren dieser internationalen und nationalen Studien sind vergleichbar und sollen im Rahmen dieser Veranstaltung erläutert und diskutiert werden. Hierfür wird die Erfassung von Lesekompetenz anhand der Studienrahmenkonzeptionen dargestellt, der Begriff Lesekompetenz auf Basis sprachwissenschaftlicher Grundlagenforschung ausdifferenziert, die empirische Modellierung dieser Kompetenz aufgezeigt und auf die Potenziale und Grenzen hingewiesen, die diese Studien für eine empiriegestützte Unterrichtsentwicklung aufweisen.

Wie Schulentwicklung auf Unterrichtsebene funktionieren kann, soll am Beispiel eines in Hamburg durchgeführten Leseförderprojekts in der Klassenstufe 5 berichtet werden.

a) Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)

In der IGLU bzw. in den IGLU Ergänzungsstudien wurden Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe in fachbezogenen Kompetenzen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, Orthographie und Aufsatz) getestet (Bos et al., 2003).

Die Erfassung der fachbezogenen Kompetenzen basiert auf der Grundlage von theoretischen Rahmenkonzeptionen, die vor der eigentlichen Testentwicklung von der Studienleitung bereitgestellt werden (Campbell et al., 2000). Die IGLU-Rahmenkonzeptionen verorten die Studieninhalte in den Ergebnissen linguistischer Grundlagenforschung (Irwin, 1986; van Dijk u. Kintsch, 1983; Rumelhart, 1994). Leseverständnis wird hiernach für verschiedene Textgattungen (Sachtexte u. literarische Texte) und Verstehensaspekte (hierarchieniedrige und -hohe Leseverständnisprozesse) ausdifferenziert.

Hierarchieniedrige Leseverständnisprozesse beschreiben basale Operationen auf Satzebene bzw. integrative Operationen wie die Nutzung von kohäsiven Mitteln (Konjunktionen, Pronomen, Adverbien) in und zwischen Sätzen. Hierarchiehohe Prozesse beschreiben Operationen, die ein Verständnis auf Absatzebene bzw. auf Ebene des Gesamttextes ermöglicht.

Das charakterisierende Merkmal von Sachtexten ist nach Lieberum (1994) ihr zweckhafter Charakter und der unmittelbare Realitätsbezug. Bei dieser Textsorte gibt es keine den literarischen Formen entsprechenden Erzählstrukturen, sondern die Darbietung der Informationen gestaltet sich abhängig von Thema, Zweck und Leserschaft. Die besondere Anforderung beim Lesen literarischer Texte besteht in der leserseitigen Aufgabe, mehrschichtige Situationsmodelle auf Basis des Gelesenen zu konstruieren (vgl. Kintsch, 1994).

Beim Textverstehen interagieren verschiedene Komponenten und beeinflussen die Qualität des Verstehens (vgl. Artelt, 2004, S. 64; Rumelhart, 1994). Es lassen sich vier Merkmalsklassen ausweisen: ‚Merkmale‘ und ‚Aktivitäten des Lesers‘ als leserbezogene Komponenten und ‚Beschaffenheit des Textes‘ und ‚Leseanforderung‘ als textbezogene Komponenten.

Während sich die ‚Merkmale des Lesers‘ auf das Wissen und die Lernhaltung beziehen, bezeichnen die ‚Aktivitäten des Lesers‘ die sensorischen und kognitiven Tätigkeiten. Die ‚Beschaffenheit des Textes‘ betrifft Inhalt, Aufbau, Sprache und Textsorte, die ‚Leseanforderungen‘ dagegen resultieren aus den Aufgaben zum Text, die im Unterricht oder in Lesetests gestellt werden.

Zur Erfassung dieser leser- und textbezogenen Merkmale wurden in IGLU verschiedene Lesetexte eingesetzt. Es handelt sich um authentische Texte unterschiedlicher Textgattungen, die typische Leseintentionen für Kinder dieser Altersgruppe berücksichtigen. Beim Leseverständnis, das durch die IGLU-Aufgaben abgeprüft wird, geht es um (I) das Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen, (II) das Ziehen einfacher Schlussfolgerungen, (III) das Ziehen begründeter komplexer Schlussfolgerungen und die Interpretation des Textes sowie (IV) das Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache.

Abbildung 1: Dimensionen der IGLU-Lesekompetenz²

		Aspekte der Verstehensleistung			
		Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen	Einfache Schlussfolgerungen ziehen	Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und Begründungen; Interpretieren des Gelesenen	Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache
Leseintention	Lesen literarischer Texte	Was macht die Hauptfigur am Anfang der Geschichte?	Wie haben die Handlungsträger die Probleme bewältigt?	Was würde in der Geschichte geschehen, wenn ...?	Wie gelang dem Autor dieses überraschende Ende?
	Erwerb und Gebrauch von Informationen	Was für Konsequenzen werden in diesem Text genannt?	Warum hat die in diesem Artikel beschriebene Person ...?	Was würde nach diesen Informationen passieren, wenn ...?	Was kannst Du mit den Informationen anfangen?

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

1 Quelle: Bos, Lankes, Schwippert et al. (2003, S. 74); vgl. auch Campbell et al. (2001, S. 4).
 2 Als deutschsprachigen Überblick vgl. Groeben und Hurrelmann (2002).

Die IGLU Studie adaptiert damit – wie schon die im Jahre 2000 durchgeführte PISA-Studie – die aktuellen Forschungserkenntnisse kognitionspsychologischer und linguistischer Lesekompetenzforschung (vgl. van Dijk u. Kintsch, 1983) und bildet damit eine gute Grundlage für einen Transfer in die Praxis (vgl. Blatt und Voss, 2005).³

Die theoretische und psychometrische Anlage der im letzten Jahr durchgeführten IGLU (2006) Studien sollen in dieser Veranstaltung vorgestellt werden.

b) Umgang mit Ergebnissen aus Vergleichsarbeiten

Die auf Bundeslandebene im Schuljahr 2004/2005 eingeführten schulübergreifenden Leistungsvergleichsstudien (Lernstandserhebungen) stellen alle daran Beteiligten vor neue Aufgaben. Von Seiten der Ministerien ist es angedacht, die aus diesen Untersuchungen gewonnenen Informationen zukünftig als zentrales Element einer systematischen Standardsicherung und ergebnisorientierten Unterrichtsentwicklung zu nutzen.

Es ist u. a. vorgesehen, dass

- die Fachlehrkräfte den einzelnen Schülerinnen und Schülern die von ihnen erzielten Ergebnisse in Verbindung mit dem Ergebnis für die jeweilige Klasse und die Schule zurückspiegeln. Zusätzlich sollen die Erziehungsberechtigten über ausgewählte Ergebnisse mit einem Formblatt informiert werden.
- in den Lehrer- bzw. den entsprechenden Fachkonferenzen über die erzielten Leistungen diskutiert wird und Konsequenzen für die schulische Arbeit hieraus abgeleitet werden.
- die Leitung der jeweiligen Schulen das Kollegium über landesweite Referenzwerte informiert und Lehrerinnen und Lehrer die Ergebnisse ihrer Klassen bzw. die Schulergebnisse an diesen landesweiten Ergebnissen verorten und hieraus Konsequenzen für die zukünftige schulische Arbeit ableiten.

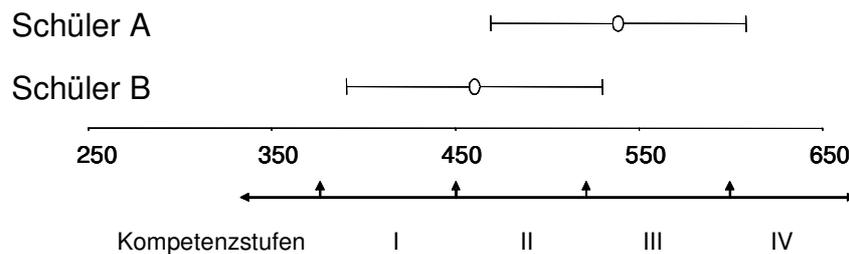
Es ist also beabsichtigt, die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten für die Schulentwicklung auf Landes-, Schul-, Klassen- und Individualebene zu nutzen.

Bei der konkreten Umsetzung dieser Pläne ergibt sich jedoch das Problem, dass die Daten aus Vergleichsarbeiten Schülerleistungen nur mit einer begrenzten Genauigkeit ermitteln und die Nutzung dieser Daten für die Rückmeldung auf Klassen- und Individualebene für die oben genannten Zwecke aus methodologischer Sicht problematisch ist. Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus der Erfassungsvalidität dieser Daten, da die Schülerlösungen durch verschiedene Lehrkräfte eingegeben werden.

In Abb. 2 ist die Genauigkeit von Testergebnissen für zwei Kinder auf Grundlage von IGLU-Daten dargestellt. Die Testzeit der Lesetests in IGLU lag bei 80 Minuten. Die Kinder haben jeweils zwei Texte mit durchschnittlich 25 Aufgaben bearbeitet. Es liegen damit mit den Lernstandserhebungen vergleichbare Erhebungsbedingungen vor. Die dargestellten Testleistungen weisen einen relevanten Unterschied auf. Die Testleistung von Schüler A liegt bei rund 540 Punkten, die Leistung von Schüler B bei 460 Punkten. Diese Differenz auf der IGLU-Skala entspricht einer Leistungsdifferenz von rund zwei Schuljahren. Die für die jeweiligen Schüler dargestellten Konfidenzintervalle – mit diesem statistischen Maß lässt sich darstellen, in welchem Wertebereich der mögliche wahre Personenwerte liegen können, der den Stich-

probenkennwert erzeugt haben könnte – verdeutlichen jedoch, dass diese Differenz von 80 Punkten auf Individualebene nicht ausreicht, um aus statistischer Sicht von einem abgesicherten Leistungsunterschied sprechen zu können. Eine Verortung der jeweiligen Schülerleistung an den Kompetenzstufen macht zudem deutlich, dass Schüler A seiner Testleistung entsprechend in den Kompetenzstufen II bis IV und Schüler B in den Kompetenzstufen I bis III zu verorten ist.

Abbildung 2: Genauigkeit von Testergebnisse auf Individualebene



Nach Carstensen et al. (2004, S. 386) beträgt das Konfidenzintervall für PISA-Ergebnisse auf Individualebene gut 150 Punkte auf der internationalen PISA-Mathematikkompetenzskala. Der durchschnittliche Kompetenzzuwachs deutscher Schülerinnen und Schüler zwischen Ende der Jahrgangsstufe 9 und 10 im PISA-Grundbildungstest beträgt 25 Punkte (vgl. Prenzel, 2006, S. 18). Eine Konfidenzintervallbreite von 150 Punkten quantifiziert eine zu erwartende Lernentwicklung von sechs Jahren, womit deutlich wird, dass die Ergebnisse dieser großen Schulvergleichsstudien mit einem erheblichen Messfehler behaftet und daher für Individualrückmeldungen auf der Ebene von einzelnen Schülerinnen und Schülern ungeeignet sind.

Diese beiden Beispiele verdeutlichen, dass eine punktegenaue Verortung von Schülerleistungen auf Individualebene mit einem erheblichen Maß an Unsicherheit belastet ist und Rückmeldungen an Schüler und Eltern nicht leichtfertig vorgenommen werden sollten.

Auf die Potenziale und Grenzen von Vergleichsarbeiten soll in dieser Veranstaltung eingegangen werden.

c) Leseförderung

Internationale Schulleistungsmessungen und Vergleichsstudien ermitteln Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Wie der Unterricht zu gestalten ist, damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen erwerben, ist diesen Studien nicht zu entnehmen und bleibt im Verantwortungsbereich der Lehrerinnen und Lehrer. Selbst bei der genauen Betrachtung der Texte und Aufgaben dieser Studien, lassen sich keine direkten Rückschlüsse auf die Unterrichtsgestaltung ziehen, da es sich bei den dabei eingesetzten Aufgaben um Aufgaben zur Kompetenzermittlung handelt und diese von Lernaufgaben zur Kompetenzvermittlung zu unterscheiden sind.

Als Beispiel für eine mögliche Unterrichtsgestaltung, wird aus einem interdisziplinär angelegten Projekt der Universitäten Hamburg und Dortmund berichtet, das zur Zeit in 17 Hamburger Schulklassen aller Schulformen läuft. Von Mitte September bis Dezember 2006 wurde in diesen Klassen mit dem Lesepaten-Modell gearbeitet. Ab Januar 2008 startete eine spezielle Förderung für besonders leseschwache Schüler auf Basis einer zusätzlichen sprachsystematischen Leseförderung. Zur Erfassung der Lernentwicklungen wurden standardisierte Leseverständnis- und Lesescreeningtests eingesetzt.

Die Ergebnisse werden im Rahmen dieser Veranstaltung berichtet und zur Diskussion gestellt.

Literatur

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-137). Opladen: Leske + Budrich.
- Artelt, C. (2004). Zur Bedeutung von Lernstrategien beim Textverstehen. In J. Köster, W. Lütgert & J. Creutzburg (Hrsg.), *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen* (S. 61–74). Frankfurt: Lang.
- Blatt, I. & Voss, A. 2005: Leseverständnis und Leseprozess. Didaktische Überlegungen zu ausgewählten Befunden der IGLU-/IGLU-E-Studien. In: Wilfried Bos et al. 2005: *IGLU. Vertiefende Analyse zu Leseverständnis; Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 239-282). Münster et al.: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plaßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 69-142). Münster: Waxmann.
- Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2000). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Carstensen, C. H., Knoll, S., Rost, J. & Prenzel, M. (2004). Technische Grundlagen. In Prenzel, M., J. Baumert, et al. (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 385-401). Münster: Waxmann.
- Irwin, J. W. 1986: *Teaching reading comprehension processes*. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Lieberum, R. (1994). Gebrauchstexte im Unterricht. In G. Lange, K. Neumann & W. Ziesenis (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik* (S. 795–806). Göppingen: Schneider.
- Masaneck, N. 2006: Fördern durch Vorlesen. In: *PRAXIS DEUTSCH* 199, S. 34-35.
- Prenzel, M. (2006). Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres: Die Ergebnisse von PISA-I-Plus im Überblick. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.). *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 15-28). Münster: Waxmann.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Hrsg.), *Theoretical models and processes of reading* (4. Aufl., S. 864–894). Newark, DE: International Reading Association.
- Scheerens, J. & Bosker, R. 1997: *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New - York: Academic Press.
- Voss, A. & Bos, W. (in Vorb.): *Empirische Schulentwicklung auf Grundlage von Lernstandserhebung und Vergleichsarbeiten – Potentiale und Grenzen*.



AG 15: Ingrid Hinrichsen Die Förderung der Phonologischen Bewusstheit in Kindertageseinrichtungen und in der Schule

Definition

„Wir verstehen unter phonologischer Bewusstheit allgemein die Fähigkeit von Kindern, die Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu identifizieren und ggf. auch zu manipulieren.

Kinder zeigen dann Einsicht in die Phonologie der Sprache, wenn sie beispielsweise Wörter in Sätzen oder Silben in Wörtern unterscheiden können, Reime erkennen und auch produzieren und schließlich auch dazu in der Lage sind, Einzellaute (Phoneme) in Wörtern zu identifizieren.“ (Prof. Wolfgang Schneider)

Während der Entwicklung eines Kindes kommt es laut Schneider zunächst zu einer Ausbildung der phonologischen Bewusstheit im **weiteren Sinne**. Diese bezieht sich auf größere Einheiten der Sprache, z. B. auf Reime oder Silben. Später prägt sich auf dieser Basis die Phonologische Bewusstheit im **engeren Sinne** aus, bei der es um die kleinsten Einheiten der gesprochenen Sprache, die Phoneme geht.

Die Phonologische Bewusstheit ist eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb. Wissenschaftler (z. B. Landerl) haben herausgefunden, dass es bei Kindern im Vorschulbereich und im frühen Schulalter in diesem Bereich häufiger zu Problemen kommt als im visuellen Bereich. Aus diesem Grunde wurden Trainingsprogramme konzipiert und überprüft. (z. B. Schneider: Hören, Lauschen, Lernen). Es wurde festgestellt, dass geförderte Kinder deutlich bessere Leistungen im Schriftspracherwerb haben als nicht geförderte Kinder.

Prof. Walter stellte im Jahr 2002 fest, dass die Effektivität der Förderung im Vorschulalter (etwa ½ Jahr vor der Einschulung) und im frühen Schulalter (1./2. Klasse) am höchsten ist.

Die Förderung muss also im Kindergartenalter einsetzen. Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne kann in den gemischten Gruppen schon mit dreijährigen Kindern trainiert werden. Das geschieht jedes Mal, wenn gereimt wird, wenn zu Sprechsilben geklatscht wird usw. und gehört in jeder Kindertagesstätte zum gewohnten Alltag. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne muss systematisch gefördert werden. Trotz z. T. erheblichen organisatorischen Aufwandes sollten die Vorschulkinder etwa ein halbes Jahr vor der Einschulung für täglich 20 Minuten zusammengefasst und trainiert werden.

In der Kindertagesstätte beginnt das „Ohrentraining“ mit einer motivierenden Einstiegsgeschichte. Es schließen sich dann jeweils über mehrere Wochen Übungen zum Reimen, zum Silben erkennen, zum Unterscheiden von Lauten, zum Herausheören von Anlauten, zur Stellung der Laute im Worte und schließlich zum Zusammenziehen von Lauten zu Silben zu Wörtern an.

Da nicht alle Kinder eine Kindertageseinrichtung besuchen, sollte zu Beginn des ersten Schuljahres ein **Kompaktkurs zur Förderung der phonologischen Bewusstheit** erfolgen. Für Kinder, die schon Ohrentraining hatten wird das Erlernete vertieft. Die Lehrer/innen können durch gezielte Beobachtung Schwächen einzelner Kinder aufdecken und gesonderte Fördermaßnahmen einleiten. Die Dauer des Kompaktkurses ist variabel. Sie richtet sich nach den Vorkenntnissen der Kinder. Eine

Abstimmung mit den Mitarbeiterinnen der umliegenden Kindertagesstätten ist hier sehr hilfreich.

Der Aufbau des Kompaktkurses ist dem des Ohrentrainings der Kindertagesstätten angepasst, wobei in der Schule ein größeres Augenmerk auf die Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne gelegt werden sollte.

Hier ein Vorschlag für 4 Wochen:

- 1. Woche:** Lauschübungen, Zergliedern von Wörtern in Silben (Anknüpfung an Namen der Kinder), Reimspiele
- 2. Woche:** Laute unterscheiden, Anlaute heraushören
- 3. Woche:** Die Stellung von Lauten im Wort bestimmen, Übungen zur Analyse
- 4. Woche:** Übungen zur Lautsynthese, Beginn der Verknüpfung von Lauten und Buchstaben

In der Grundschule muss darauf geachtet werden, dass während des gesamten Leselehrgangs umfassende Übungen zur Buchstaben-Laut-Zuordnung durchgeführt werden.

Zusammenarbeit Grundschule Kindertageseinrichtung

Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist vorgeschrieben. Sie bietet sich natürlich nicht nur auf dem Gebiet der Phonologischen Bewusstheit an. Für bestimmte Bereiche der Zusammenarbeit ist zu beachten, dass eine Schweigepflichts-Entbindung seitens der Eltern vorliegt.

Vor Beginn des Ohrentrainings in der Kindertageseinrichtung findet in der Regel ein Elternabend statt. Hier ist es sehr hilfreich, wenn ein(e) Vertreter/in der Schule daran teilnimmt und die Bedeutung der Phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb erläutert.

Während der Durchführung des Ohrentrainings sind Hospitationen der Grundschullehrer/innen sinnvoll. Da die Vorschulkinder zusammengefasst sind, ist eine gezielte Beobachtung leichter möglich als in gemischten Gruppen. Die Lehrkräfte lernen ihre künftigen Schüler/innen in einer Situation kennen, in der ihnen besondere Aufmerksamkeit abgefordert wird.

Nach der Beendigung des Ohrentrainings sollte eine Absprache zwischen Erzieherinnen und Lehrer/innen über das bisher Erreichte erfolgen um Anknüpfungspunkte zu finden. Hier können auch Gespräche über einzelne Kinder möglich sein.

Zu den Einschulungsgesprächen begleiten die Erzieher/innen „ihre“ Kinder (natürlich nur mit Einwilligung der Eltern). Sie achten dann darauf, dass die Kinder wirklich zeigen, was sie alles können. Es bleibt auch Raum für Gespräche mit den Schulleiter/innen.

Auch zu den Info-Veranstaltungen für die künftigen ersten Klassen werden die Erzieher/innen eingeladen. Ihre Erfahrungsberichte sind für Eltern sehr aufschlussreich.

Nach dem Kompaktkurs in der Schule hospitieren die Erzieher/innen in den ersten Klassen. Sie erhalten so einen Eindruck von der Arbeit in der Schule. Die Kinder freuen sich ganz besonders, wenn die das Ohrentraining der Kita begleitende Handpuppe (z.B. Wuppi) zu Besuch kommt und sich von den Fortschritten der Kinder überzeugt.

Vorgestellte Materialien

Christiane Christiansen

- Arbeitsblätter zur „Phonologischen Bewusstheit“, Druckerei Joost, Kronshagen
- Übungskatalog zur „Phonologischen Bewusstheit“ Druckerei Joost, Kronshagen
- Wuppis Abenteuer-Reise, Finken-Verlag

L. Dummer-Smoch

- Früherkennung durch Beobachtungsspiele, Verlag Elke Dieck
- Anlautdominos, Verlag Elke Dieck

Küspert/Schneider

- Hören, Lauschen, Lernen, Verlag Vandenhoeck&Ruprecht
- Hören, Lauschen, Lernen 2 (Plume, Schneider), Verlag Vandenhoeck&Ruprecht

Eine ausführliche Material-Liste und eine Literaturliste sind im Übungskatalog von Frau Christiansen abgedruckt bzw. im Internet veröffentlicht. Im Internet finden sie auch eine Kurz-Information zur „Phonologischen Bewusstheit“. Die Adresse lautet: www.foerdesprache.lernetz.de (bitte links zu foerdephon nutzen).

Kontaktadresse:

Ingrid Hinrichsen
Gartenstadtschule
Nachtredder 69
24537 Neumünster
Tel. 04321/2653623
E-Mail: Ingrid.Hinrichsen@web.de



AG 16: Reinhild Janz
Lesen! Lesen? Förderung der Lesekompetenz für Kinder
und Jugendliche mit Migrationshintergrund

Sekundarstufe I

Material- und Literaturempfehlungen

1	Dinges, Erik u. Worm, Heinz-Lothar	Trainingsprogramm zur Steigerung der Lesekompetenz	Ab Kl. 5	Persen, 2007, Best.-Nr. P3630
2	Fredericks, Anthony u. a.	So können Eltern lesen fördern	30 Elternbriefe in Türkisch und Deutsch mit Ideen, Spielen und Tipps	Verlag an der Ruhr 2007, ISBN 978-3-8346-0278
3	Fritz, Jens u. a.	Die ganze Schule liest	Praxismappe zur Leseförderung mit Materialien –CD	Verlag an der Ruhr, 2006, ISBN 978-3-8346-0163-6
4	Gruver, Sara	Aufbautraining Leseverständnis	Übungen zum Sinn entnehmenden Lesen, Kl. 5 – 6	Verlag an der Ruhr, 2006, ISBN 978-3-86072-836-9
5	Haas, Karin	Texte lesen – Inhalte verstehen	Ein systematisches Training zur Lesekompetenz; Kl. 5 - 8	Verlag an der Ruhr, 2006, ISBN 978-3-86072-736-2
6	Honnef-Becker, Irmgard u. Kühn, Peter	Lesetraining Sachtexte	Arbeitsheft für die 5. und 6. Klasse	Auer, 2007, Best.-Nr. A4706
7	IQSH, Hrsg.	Lernort Bücherei		IQSH, Best.-Nr. 22-02/05; s. a. Fächerportal
9	Klippert, Heinz	Methoden lernen in der Grundschule		Beltz, 2003, ISBN 3-407-62503-0
10	Krull, Renate u. Ninnemann, Eckehard	Doppelklick	Sprach- und Lesebücher für die Kl. 5 – 10	Cornelsen
11	Lange, Hartmut	Lesekompetenz steigern	Band 1: Sachtexte mit Kopiervorlagen, ab Kl. 5	Persen 2007, Best.-Nr. P3717
12	Menzel, Wolfgang	Lesecurriculum		Praxis deutsch Heft 176
13	Menzel, Wolfgang (Hrsg.)	Texte lesen – Texte verstehen	5 Arbeitshefte zum selbstständigen Üben von Klasse 5 - 10	Westermann, 2005, ISBN 3-14-123065-X ff.
14	Saliba, Gabriele	Lesekompetenz steigern	Band 2: Moderne Jugendliteratur mit Kopiervorlagen, ab Kl. 5	Persen, 2007, Best.-Nr. P3718

15	Schoenbach, Ruth. u. a.	Lesen macht schlau	Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen	Cornelsen Scriptor, 2006, ISBN 3-589- 22199-2
16	Seiler, Lilo u. Vögeli, Andreas	Lesetraining – vom Amateur zum Profi	Techniken, Spiele, Tricks; Kl. 5 – 9	Verlag an der Ruhr, 2006, ISBN 978-3- 86072-201-5
17	Spinner, K. H.	Lust und Technik	Leseförderung in der Sekundarstufe I	Friedrich Jahresheft 2006
18	Urbanek, Rüdiger	Lesediagnose und Förderansätze in der Grundschule	Didaktischer Leitfaden	NRW learnline www.learnline.de
19	von der Kammer, Marion	Texte lesen und verstehen	Stationen im Lernzirkel 7/8	Schroedel, 2004, ISBN 3-507-41764-2
20	Wietzke, Frauke	Lesezeit	Lesetagebuch Klasse 5 - 7	IQSH, Best.-Nr. 1/06; s. a. Fächerportal
21	Wietzke, Frauke	Lesezeit	Leseförderung Literaturvermittler Regionale Angebote Arbeits- und Förderkreise Stiftungen und Institute Projekte Materialien Adressen im Internet	IQSH, 2004; s. a. Fächerportal



1. Problemstellung

Beobachtungen von Lehrkräften im Schulalltag und empirische Untersuchungen zur sprachlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund belegen, dass sich sehr **häufig in der Sekundarstufe I Sprachschwierigkeiten** zeigen. Erstaunlicherweise sind dabei gerade diejenigen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, besonders betroffen.

Die Sprachschwierigkeiten zeigen sich bei folgenden Anforderungen:

- im schriftsprachlichen Bereich sowie
- bei einer anspruchsvoller werdenden Unterrichtskommunikation.

Man spricht von ‚**verdeckten Sprachschwierigkeiten**‘, die während der Grundschulzeit nie explizit aufgefallen sind und nun erst im Rahmen der geänderten Erwartungen an die Sprachkompetenz der Lerner in der Sek. I sichtbar werden.

Gründe, die dazu führen, dass ‚verdeckte Sprachschwierigkeiten‘ von in Deutschland aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen erst so spät erkannt werden:

Im Unterricht entnehmen Lerner häufig viele Informationen dem sprachlich-situativen Kontext und nicht allein der gesprochenen Sprache. Das führt bei Lehrkräften zu der irrigen Ansicht, die Lerner verstünden die Inhalte sprachlich.

Viele Lehrkräfte ziehen den Schluss, ein Lerner verfüge über ausreichende Sprachkenntnisse, häufig aus Erfahrungen, die in kurzen Dialogen gemacht worden sind. Derartige Dialoge beschränken sich aber auf einen immer wiederkehrenden Wortschatz oder bestimmte Floskeln/ Wendungen.

Lerner mit Migrationshintergrund benutzen häufig ‚Verschleierungstechniken‘ (undeutliche Aussprache, schnelles Sprechtempo, Verschlucken von Endsilben, Gebrauch von Ellipsen) oder auch ‚Vermeidungsstrategien‘ (Vermeidung bestimmter Themen oder Aufgabe einer Äußerungsabsicht).

Verdeckte Sprachschwierigkeiten sind **für die betroffenen Lerner problematisch**:

- Lehrkräfte gehen irrtümlicherweise von einer zu hohen Sprachkompetenz aus und berücksichtigen in ihrem Unterricht die DaZ-Lerner nicht oder nicht ausreichend.
- Die sprachlichen Defizite werden erst relativ spät sichtbar.
- Lehrkräfte schreiben ausbleibenden schulischen Erfolg u. U. falschen Ursachen zu.
- Schriftsprachliche Kompetenzen sind in höheren Klassenstufen das wesentliche Kriterium für Schulerfolg.

Zusätzliche spezielle Probleme von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Schriftspracherwerb vermutet man auch in der mehrsprachigen Lebenssituation dieser Schüler.

In den Familien findet ein Sprachwechsel statt; die Herkunftssprache wird nur noch mündlich für Alltagsgespräche gebraucht.

Viele Kinder haben in ihren Familien keinen Zugang zu elementaren Formen der Schriftkultur (keine Reime, Gedichte, Lieder, keine (Bilder-)bücher in der L1).

Zwischen Familie und Schule findet eine funktionale Sprachtrennung statt.

2. Was unterscheidet die mündliche von der schriftlichen Sprache?

Die Schriftsprache ist eine völlig andere Sprachhandlung als die mündliche Sprache; das Sprechen vollzieht sich mehrkanalig, das Schreiben erfolgt einkanalig. Mündliche Verständigung findet in der Regel in einer dialogischen Kommunikationssituation mit wechselnden Sprechern statt und ist in einen Kontext eingebettet. Augenkontakt, Intonation, Gebärden und andere non-verbale Signale begleiten und unterstützen das Sprechen. Themen können wechseln und werden durch die face-to-face-Interaktion gemeinsam entwickelt. Inhalte müssen nicht präzise ausgeführt werden, die Sprecher können sie durch Nachfragen ergänzen.

Merkmale von gesprochenen Texten sind u. a.

- nicht ausschließlich syntaktisch ausgearbeitete Sätze
- elliptische Ausdrücke (sprachlich wird etwas ausgelassen)
- kurze, einfache Sätze
- wenig Konjunktionen, häufige Satzeinleitungen sind „und“, „als“, „aber“
- wenig abwechslungsreicher Wortschatz, häufige Verwendung vager Ausdrücke (Sache, Ding, irgendwie etc.)
- Morpheme werden reduziert (einen \Rightarrow -nen, es \Rightarrow -s)

Das Schreiben ist im Gegensatz dazu durch eine statische und monologische Kommunikationssituation gekennzeichnet. Es fehlt die Rückkoppelung an das direkte Gegenüber sowie alle anderen Elemente der unmittelbaren kommunikativen Situation. Dadurch verlangt das Schreiben eine längere gedankliche und sprachliche Planung sowie eine syntaktisch vollständige, ausführliche und präzise Darstellung. Schreiben ist eine in sich geschlossene Sprachhandlung, ihr Resultat ist der Text.

Merkmale von geschriebenen Texten sind u. a.

- syntaktisch ausgearbeitete vollständige Sätze
- unterschiedliche Satzeinleitungen
- Bezug der Sätze aufeinander durch Verknüpfungen (z.B. Konjunktionen und Pro-wörter)
- variantenreicher Wortschatz, genaue Ausdrücke, Fachtermini
- keine Reduktion im Bereich der Morpheme
- Textstruktur (z.B. Überschrift, Absätze, typografische Hervorhebungen)

Es gibt zwischen dem Sprechen und dem Schreiben keine fließenden Übergänge.

Lerner mit Migrationshintergrund, die die Alltagskommunikation auf Deutsch beherrschen, beherrschen damit die Sprache der Nähe. Sie benutzen in ihren mündlichen und schriftlichen Texten vornehmlich Versprachlichungsstrategien der konzeptionellen Mündlichkeit („Gesprochen Sprache“, „Umgangssprache“). Ein fehlender Zugang zur Sprache der Distanz, d.h. zur konzeptuellen Schriftlichkeit, verhindert jedoch die Weiterentwicklung der Schriftsprache, wie sie in der Sek. I notwendig ist. Ein Verharren auf der konzeptionellen Mündlichkeit kann den wachsenden kognitiven Anforderungen an die Versprachlichung sowohl im schriftsprachlichen als auch im fachsprachlichen Bereich nicht mehr entsprechen.

Die Schule hat die Aufgabe, diese Distanz zu überbrücken, um den Lernern den Zugang zur konzeptionellen Schriftlichkeit zu ermöglichen. Das kann sie aber nur, wenn sie um die speziellen Voraussetzungen, d.h. die starke Orientierung an der Mündlichkeit, weiß und diese berücksichtigt.

3. Wie kann die Schule die Schreibkompetenz didaktisch/ methodisch fördern?

„Ziel schulischer Schreibförderung muss es sein, die Schreibkompetenz als zielgerichtete Fähigkeit, Texte herzustellen, zu fördern und zunehmend die Fähigkeit auszubauen sich konzeptionell schriftlich zu äußern“ (Landesinstitut für Schule 2002, S.69).

Texte schreiben zu lernen ist ein langer Prozess, der auf unterschiedliche Art und Weise angeregt und geübt werden muss. Dies muss in kleinen Schritten geschehen.

Tschachmann (2005) empfiehlt für Lerner in der Sek. I folgende **Schritte**:

- Freies Schreiben als Übergang von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache
- Schreiben als Mitteilung
- Vorstrukturiertes Schreiben/ Textgerüste
- Modelltexte
- Schriftliches Beantworten von Fragen
- Schriftliches Erarbeiten von komplexen Themen

Querschnittsaufgaben sind dabei:

- Abbau von Schreibhemmungen
- Zahlreiche und vielfältige Übungsmöglichkeiten
- Schreibberatung (Schreibkonferenz, Portfolios)
- Gelenktes Schreiben
- Textplanung

4. Literatur

Landesinstitut für Schule (Hrsg.) (2002); *Schreiberfolg ermöglichen. Handreichungen zur Förderung der Schreibkompetenz in der deutschen Sprache bei Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I*, Soest

Schader, B. (2004); *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge* (Bildungsverlag EINS) Troisdorf

Tschachmann, U.(2005); *Schreiben: Texte entwerfen und verfassen*. In: Rösch, H. (Hrsg.); *Mitsprache. Deutsch als Zweitsprache* (Schroedel), Braunschweig, S.72-76 und S.167-172



AG 18: Jürgen Bucksch

Poetry Slam – ein neues Literaturformat im Deutschunterricht

Schon seit einigen Jahren gibt es Bestrebungen, Slam als lebendige Vermittlungsform für Literatur auch an die Schulen zu bringen. In dieser Arbeitsgemeinschaft sollen Lehrkräfte erfahren, wie dieses Literaturformat im Unterricht einsetzbar ist. An einigen Schulen in Süddeutschland, aber auch in der Schweiz, und neuerdings auch in Norddeutschland werden bereits eigene Slams von Lehrern und Jugendlichen organisiert.

In dieser schulartübergreifenden AG lernen die Kolleginnen und Kollegen das neue Literaturformat über einen Showslam mit 4-5 Slammern um die Kieler Gruppe Högsdal & Kruse von assemble ART kennen (ca. 45 Minuten).

1. Ein Showslam Kieler Gruppe Högsdal & Kruse von assemble ART als Einstieg (11.30 – 12.15 Uhr)

Diese Gruppe bietet Workshops für Schulen an. In ihrem aktuellen Lehrerbrief dazu heißt es:

„Die Grundlagen, um einen Slam durchzuführen (Moderation, Organisation) und um live mit eigenen Texten aufzutreten (Slam), soll der Besuch unserer Workshops liefern. In den Workshops helfen wir den Jugendlichen Schritt für Schritt zu einem eigenen Stil zu finden:

- *Ideen finden und erarbeiten*
- *Dein Thema als Text (Comedy – Rap – Lyrik – Kurzgeschichten)*
- *Dein Text als Performance (Stimme – Licht – Mikro – Auftritt – Styling)*

Das Konzept des U20-Workshops sieht in etwa so aus:

- *Vorstellung und Geschichte des Konzepts „Slam“ (inkl. Ausblick auf die nationale und internationale Slam-Szene)*
- *Was ist „Slam“? (Wie läuft er ab? Was sind die Regeln?)*
- *Beispiel-Texte (Showslam oder Poetry-Clips)*
- *Vorstellung der verschiedenen Text-Gattungen (inkl. Slammer-Test: Welcher Slammer-Typ bist du?)*
- *Aufteilung in 2 Workshop-Gruppen (Schreibaufgaben, Schemata aufzeigen, Vorstellung der Texte und Diskussion)*

Das Ende der Workshop-Reihe wird dann ein Qualifikations-Slam sein, der es den jungen Poeten ermöglicht, sich für den German International Poetry Slam 2007 in Berlin (3. - 7. Oktober) zu qualifizieren. Für das bundesweite Finale in Berlin sind Jugendliche aus allen Bundesländern herzlich willkommen. Informationen, bundesweite Workshops und Anmeldung für Lehrer, Schulen und Jugendliche unter www.slam2007.de/u20slam

Kontakt: in Schleswig-Holstein: Björn Högsdal und Patrick Kruse (U20slam@assembleart.com)“

2. Ausgangspunkte, didaktische Relevanz und die Slamwerkstatt (12.15 – 13.00 Uhr)

2.1. Ausgangspunkte

Der Poetry Slam ist eine ursprünglich in Amerika entwickelte Form des regelmäßigen für alle offenen Lesewettbewerbs, bei welchem sich Autoren mit eigenen Texten dem Publikum stellen. Diese bzw. eine aus dem Publikum gewählten Jury kürt schließlich einen Sieger. So kann z.B. während der Vorrunden jeder Besucher mittels Einwurf eines Cent-Stückes in das Glas seines Favoriten abstimmen (Slam 2005), bei anderen Veranstaltungen gab es eine Jury aus dem Publikum. Hilfsmittel wie Begleitinstrumente, Kostüme o.a. sind nicht erlaubt, und es muss ein Zeitlimit eingehalten werden. In der Regel sind das zwischen fünf und zehn Minuten je Slammer, abhängig von der Regelung der einzelnen lokalen Slams. Literarische Vorläufer sind DaDa, die Beat Generation und die Spoken-Word-Poesie afroamerikanischer Dichter und Rapper. Auf den lokalen Slambühnen haben Laien ebenso wie Profis die Chance, ihr Können zu zeigen. Rap und Spoken-Word-Poetry stehen neben Kurzgeschichten, Lyrik und Comedy.

Die unverwechselbare Atmosphäre der Clubs und die Interaktion zwischen Künstlern und Publikum ist das Besondere des Poetry Slam. Die Zuhörer nehmen aktiv an der Veranstaltung teil, der Vortragende wird zum Performance-Künstler. Der Moderator selbst wird zum MC (»Master of Ceremonies«).

Den Anfang des Poetry Slam markiert ein Club: Der Green Mill Club in Chicago, wo der Ex-Bauarbeiter und Dichter Marc Kelly Smith 1986 seine Idee verwirklichte, Lesungen durch eine Mischung aus Wettkampf, Party sowie das Einbeziehen des Publikums vom staubig-traditionellen Image zu befreien.

Von größeren Städten mit entsprechender Literaturgeschichte und -szene wie Boston, Chicago, New York und San Francisco verbreitete sich Slam Poetry über viele Staaten der USA und von dort ab Mitte der 90er Jahre nach Europa und Asien. Es folgten Slams in Schweden (Stockholm 1992), England (London 1994), Deutschland (Berlin 1994), Japan (Tokio 1995), Israel (Jerusalem 1996) und den Niederlanden (Amsterdam 1996).

Seit 1997 wird der »German National Slam« jeweils in einer anderen Stadt in Deutschland ausgetragen. Seit einigen Jahren beteiligen sich auch Slams aus Österreich und der Schweiz, deshalb wurde der National in »German International Poetry Slam«, kurz GIPS, umbenannt. Da »GIPS« recht sperrig klang und schwer kommunizierbar war, heißen die »Poetry Slam Meisterschaften des deutschsprachigen Raumes« seit 2005 kurz und knackig SLAM (mit der jeweiligen Jahresangabe).

2.2. Didaktische Relevanz

Poetry Slam hat exemplarische Bedeutung für Fähigkeiten und Fertigkeiten der Textrezeption, Textproduktion und Textpräsentation:

➤ Textrezeption:

1. Bewertung der Vorträge durch das Publikum, hier allerdings ohne argumentative Begründung - eher spontan-emotionales „Geschmacksurteil“
2. bei der Textüberarbeitung, bei der genaues Lesen und Kommentieren anderer Texte gefragt ist.

- **Textproduktion:** Kreatives Schreiben. Verfassen lyrischer Texte, Einhaltung bestimmter formaler, inhaltlicher oder sprachlicher Regeln und
- **Textpräsentation:** selbst geschriebene Texte vortragen - Effekt von Mimik, Gestik, Stimmführung Artikulation etc. mit Wettbewerbscharakter (Motivation)

Fachdidaktisch bedeutsame Aspekte

- **literaturdidaktische Aspekte** : etwa die Handlungs- und Produktionsorientierung bzw. die Rezeptionsästhetik
- **sprachdidaktische Aspekte** : vor allem funktionaler bzw. situativer Ansatz
- **schreibdidaktische Aspekte** : Prozessorientierung, Textüberarbeitung
- **performative Aspekte** : Rezitation, Sprechdramaturgie, nonverbale Inszenierung und
- **normative Aspekte** : der spontanen Bewertung kommen zusammen

Kompetenzbereiche (nach Jakob Ossner 2006)

- **Mündlichkeit:** performatives Sprechen und aktives Zuhören
- **Schriftlichkeit:** Texte schreiben
- **Lesen und Verstehen literarischer Texte**
- **situative und funktionale Sprachthematization**
- **die motorische Fähigkeit ist Voraussetzung für die Textproduktion**, das „Richtigschreiben“ tritt zugunsten der kreativen Entfaltung (zunächst) in den Hintergrund.

2.3. Die Slam-Werkstatt

Die Gestaltung einer Slam-Werkstatt

- Wie finde und erprobe ich meinen eigenen Stil?
- Welcher Slammer-Typ bin ich?
- Welche Themen passen zu mir?
- Feedback-Methoden

Der Slam-Baukasten

- Welche Stilmittel kann ich anwenden?
- Welche Bausätze kann ich benutzen?

Die Text-Präsentation

- Was muss ich auf der Bühne beachten?
- Wie beginne ich und wie trete ich ab?
- Wie lerne ich auswendig?
- Wie erstelle ich einen poetry clip?

Die Durchführung eines Poetry Slams

- Welche Voraussetzungen muss ich für die Veranstaltung schaffen?
- Wie informiere ich uns potenzielles Publikum?
- Welche unterschiedlichen Regeln gibt es und welche legen wir fest?

Literatur-Empfehlungen

Anders, Petra: Poetry Slam. Mit CD-ROM. Live-Poeten in Dichterschlachten. Ein Arbeitsbuch. (Lernmaterialien) Verlag an der Ruhr, 2004, 18,50 Euro

Greinus/Wolter/Wolter (Hrsg.) Slam 2005, Die Anthologie zu den Poetry Slam Meisterschaften, m. DVD-Video Voland & Quist 2006, 13,90 Euro

Planet Slam 2. Ein Reiseführer durch die Welten des Poetry Slam (Taschenbuch) von Ko Bylanzky und Rayl Patzak. Yedermann-Verlag September 2004, 10,00 Euro

Poetry Clips, Vol. 1 DVD - Video Laufzeit ca. 100 Minuten. Sprachen: Deutsch Englisch. Herausgegeben von Bas Böttcher, Wolf Hogeckamp. Voland & Quist März 2005 - 14,99 Euro



AG 19: Hartmut Karrasch Hörspiele in der Grundschule

Das bewusste Hören und Sprechen kommt in der Schule oft zu kurz. Und das, obwohl wir zu weit über 90% mit unserer Stimme kommunizieren. Die Produktion von Hörspielen kann Schülerinnen und Schülern dabei helfen, genauer zuzuhören und ganz bewusst ihre Stimme einzusetzen.

Weitere pädagogische Mehrwerte von Hörspielproduktionen:

- Hörspiele sind mit relativ einfachen und kostengünstigen Mitteln produzierbar
- Die Qualität hängt fast ausschließlich vom Engagement der beteiligten Personen ab
- Schulung der eigenen Stimme
- Kreativer Umgang mit klingendem Material

In der Veranstaltung wird am Beispiel des Märchens „Frau Holle“ die Planung und Durchführung einer kleinen Hörspielproduktion nachgezeichnet. Die einzelnen Stationen bis zum Endprodukt gliederten sich in folgende Schritte:

- Analyse der Lerngruppe in ihren Stärken und Schwächen
- Auswahl des Hörspiels
- Umarbeitung/Bearbeitung des Hörspieltextes
- Planung der Umsetzung
- Durchführung
- Nachbearbeitung unter Zuhilfenahme eines Audioprogramms
- Herstellung einer Audio-CD
- Besuch des Offenen Kanals, Ausstrahlung des Hörspiels im Radio

Weitere Fragestellungen, die in der Veranstaltung aufgegriffen werden:

- Wie motiviert man über einen längeren Zeitraum Schülerinnen und Schüler für das Hörspiel?
- Wie bewertet man die Qualität des gesprochenen Wortes?
- Welcher Raum bleibt für kreatives Handeln?



AG 20: Anne Schlosser

**„Die Königin der Farben“ von Jutta Bauer – fächerverbindende
UE- (Deutsch/Kunst/Musik) zur Förderung des Textverstehens durch die
Entwicklung von Vorstellungsbildern**

Bauer, Jutta: *Die Königin der Farben*. – Hemsbach 1998

Bauer, Jutta: *Die Königin der Farben*. – Ein musikalisches Märchen erzählt von Katharina Thalbach

Im Zentrum der Handlung des Bilderbuchs „Die Königin der Farben“ von Jutta Bauer steht die Königin Malwida sowie ihre Untertanen, die Primärfarben Blau, Gelb und Rot. Auf poetische Weise erzählt die Autorin von den individuellen Charakteren der einzelnen Farben. Zunächst ruft Malwida das sanfte Blau. Danach kommt das Rot, auf dem Malwida einen wilden und gefährlichen Ritt durch ihr Königreich erlebt. Schließlich besucht sie das zunächst warme, helle Gelb. Wie Malwida kann das Gelb jedoch auch zickig und gemein sein und so kommt es zum Streit. Als sich die anderen Farben in die Auseinandersetzung einmischen, wird alles grau. Das Grau lässt alle bunten Farben verschwinden und somit ist Malwida nun keine Königin der Farben mehr und weint bitterlich. Da sie jedoch farbige Tränen weint, kommen die Farben wieder und spielen fröhlich miteinander. Dann deckt das sanfte Blau alles zu.

In miteinander korrespondierenden Bildern und Worten erzählt Jutta Bauer vom Zusammenspiel der Farben. Im Hörbuch wird die Geschichte von sanfter Stimme vorgetragen. Zusätzlich wird mithilfe von Musik, Geräuschen und Klängen die Handlung so plastisch dargestellt, dass Kinder sich gut vorstellen können, was gerade geschieht. Den einzelnen Farben werden Melodien zugeordnet, sodass sie im weiteren Handlungsverlauf jeweils wieder identifiziert werden können.

Nicht nur die Farben, sondern auch die Schülerinnen und Schüler erleben in ihrem alltäglichen Leben Streit und Versöhnung. So kann z. B. - wie eine Farbe die andere - ein Kind das andere versuchen zu dominieren und anschließend erscheint die ganze Welt zunächst grau und voll von traurigen Klängen.

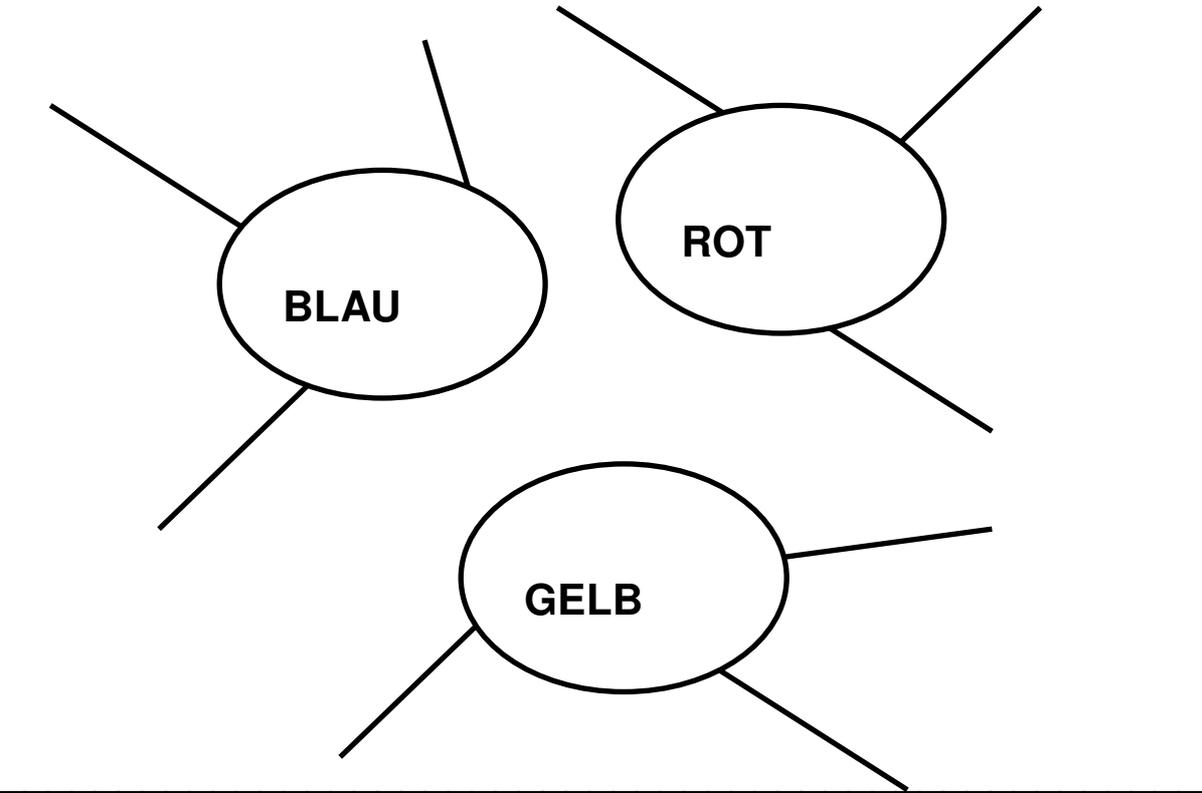
Das handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtskonzept zu „Die Königin der Farben“ gibt viele Anregungen zur Vergegenwärtigung von inneren Vorstellungsbildern auf mündlicher, schriftlicher und bildnerischer Ebene sowie vor allem auf der Ebene des szenischen Spiels.

Grundschule, Kl. 2-4: Deutsch/Kunst/Musik

Hauptschule, Kl. 5/6 Deutsch/Kunst/Musik

Es folgen Materialbeispiele zu einzelnen Teileinheiten der Unterrichtseinheit.

1. Teileinheit: Erstellt ein Cluster zu den Farben:



3. Teileinheit: Malt zu einzelnen Szenen:



Das Blau kommt.

Das Blau ist sanft und mild. Es begrüßt Malwida freundlich.

Das Blau erfüllt den Himmel und erfüllt die Königin.

Das Blau verschwindet leise.

Das Rot wirft Malwida fast um.

Malwida befiehlt dem Rot, ein Pferd zu sein
und durchreitet auf ihm das Königreich.

Das Rot ist wild und tut gefährliche Dinge.
Malwida fühlt sich auch wild und gefährlich.

Malwida befiehlt dem Rot zu verschwinden
und es bleibt ein bisschen Rosa.

Nach dem Rosa kommt das warme, helle Gelb.

Das Gelb ist nicht nur warm und hell, sondern kann auch zickig und
gemein sein.

Doch das kann Malwida auch und so kommt es zum Streit.

4. Teileinheit: Setzt die Handlung fort:

Arbeitsanweisung:

- Hört euch den Text noch einmal genau an!
- Überlegt in Ruhe, wie die Geschichte fortgesetzt werden könnte!
- Ihr dürft euch eure Ideen gern notieren!
- Wenn ihr genug Ideen gesammelt habt, könnt ihr eure Fortsetzung schreiben!

... Die Königin der Farben war keine Königin mehr.
... Sie war nur noch traurig.



Ideensammlung:

5. Teileinheit: Spielt mithilfe eurer Körperhaltung und eurem Gesichtsausdruck folgende Szenen (Tippkarten):



1	Malwida tritt vor ihr Schlosstor.	Malwida ist selbstbewusst .
2	Malwida ruft ihre Untertanen.	Malwida wirkt energisch .
3	Das Blau kommt.	Blau kommt sanft und leise herein. Es lächelt freundlich .
4	Das Blau begrüßt Malwida. Es erfüllt sie und den Himmel.	Blau reicht Malwida die Hände, verbeugt sich, streichelt und umarmt Malwida ganz sanft .
5	Das Blau verschwindet leise.	Das Blau zieht sich leise und sanft zurück.
6	Malwida ruft Rot.	Malwida wirkt energisch .
7	Das Rot wirft Malwida fast um.	Rot kommt wild angestürmt, begrüßt Malwida stürmisch und wirkt bedrohlich .



AG 21: Hanne Pries

Das Dschungelbuch – Spaß im Deutschunterricht

Wer kennt nicht Mogli, der mit seinen tierischen Freunden eigentlich im Dschungel zu Haus ist. Jetzt muss er in die Schule – das kann nur fröhlich chaotisch und spannend werden.

Er entdeckt mit den Elefanten Wortarten, lernt mit den Affen den Satzglieder- und Konjugations-Rap. Er wird ein echter Fan von Worten wie Futur und Infinitiv. Außerdem sind er und all seine Dschungelkumpanen Schreibanlass für Textproduktionen aller Art.

Ein Dschungel-Deutschprojekt mit vielen Lese- und Schreibanlässen, Musik, Grammatik, Rechtschreibübungen und einem Theaterstück für Klasse 3 und 4.

Im Mittelpunkt des 1. Teils des Dschungelbuchprojektes stehen das **Kennenlernen der Hauptfiguren** der Geschichte, bzw. das Wiedersehen mit ihnen. Mit Leseproben aus verschiedenen Bilderbuchversionen von Disney und dem Originalbuch von Rudyard Kipling entdecken die Kinder die Geschichte noch einmal von einer neuen Seite. Meist ist ihnen die Handlung schon von Video und DVD vertraut.

Auch die **Lebensgeschichte von Rudyard Kipling** spielt eine Rolle in diesem 1. Teil, ist doch seine Lebensgeschichte Grundlage für sein Buch über Mogli und seine Sorgen mit der Zivilisation.

Auszugsweise wird den Kindern auch der Bericht von Sabine Kügler vorgestellt, die mit ihrem Bestseller „**Dschungelkind**“ ganz aktuell Probleme beschreibt, mit denen auch unser Mogli zu kämpfen hat.

Im 2. Teil machen wir dort weiter, wo die Filme aufhören – was passiert denn nun wirklich, wenn Mogli in die Schule geht? Darf er seine Dschungelfreunde mit in den Klassenraum nehmen? Kommt die Schule mit ihren engen Klassenzimmern klar mit den Anforderungen, die eine derart inhomogene Lerngruppe wie diese an sie stellt? Aufgabe der Kinder ist es, ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen und eben diese Geschichte weiter zu schreiben. **Textproduktionen** zum Schulalltag Moglis, in denen viele Sorgen der Kinder ihren Platz finden – weil eben Mogli sie auch hat. Aus diesen Fortsetzungsgeschichten entsteht ein **Theaterstück**, das mit der wunderbar fröhlichen Musik aus dem Film den Projektabschluss darstellt.

Thematisch eingebettet kommt immer wieder die fachsystematische Seite zu ihrem Recht. Die richtige Schreibweise von Wörtern ist nicht Moglis Stärke, mit Oberst Hati muss er trainieren und das mit viel Bewegung und Rhythmik. Das Dschungelkind an sich kann nicht lange sitzen und braucht alle Sinne, um nachhaltig zu begreifen. Genau so geht es ihm mit der **Grammatik** – der Konjugations-Rap auf der Basis des Hopp, 2, 3, 4, im Takt 2, 3, 4 - Rhythmus prägt sich einfach besser ein.

Klassen-Deko, Rätsel, Spiele, Dschungel-Infos, dazu dschungeltypischer Lianentee und viel Musik machen dieses Projekt zu einem Lernspaß, der nicht nur Mogli dazu bringen soll, sich auf jede Stunde zu freuen.



AG 22: Dr. Monika Budde

Das große Durcheinander bei Trainingsansätzen und Verfahren zur Vermittlung von Lesestrategien

Zur Situation

Lesetraining, Lesestrategien, Leseverstehen, Lesekompetenz, Lesetechniken, Lesefortschritt: ... - es gibt eine ganze Menge von Etiketten, mit denen Lehrmaterialien ausgestattet sind, die, so ist die Ankündigung, Kindern und Jugendlichen ein Verstehen von Texten durch Methoden, Strategien, Techniken, Übungen oder durch ein Trainingsprogramm vermitteln wollen.

Viele Materialien sind in einem überhasteten Aktionismus entwickelt worden. Überreife überarbeitete Lehrwerke brachten willkürlich und unsystematisch kurzfristige Themen und Aufgaben zum Lesen von Sachtexten und brachen dabei häufig wohl geplante, didaktisch und methodisch sinnvoll aufeinander aufgebaute Lehrbucheinheiten auf, die zuvor alle Lernbereiche und eine curriculare Lernentwicklung berücksichtigt hatten.

Neben dem Wunsch nach schnellen Lösungen zur Förderung der Lesefähigkeiten bei Sachtexten ist aber auch eine Rückbesinnung auf Ergebnisse der 30-40-jährigen Leseforschung zu verzeichnen, die ein Strategietraining unter verschiedenen Schwerpunkten anstrebt. Die neuere Leseforschung beschäftigt sich mit der Konzeption von Lesestrategietraining und stellt u. a. eigene Materialien vor (Textdetektive).

Doch auch dort gibt es unterschiedliche Vorstellungen von Strategien, von Training, von Übertragbarkeit auf und Verständnis von Unterricht und vom Lesestoff selbst, insbesondere die repräsentative Beschaffenheit der Übungstexte im Hinblick auf die zu lesenden Texte der Schülerinnen und Schüler in ihrer tatsächlichen Schulwirklichkeit. Bisher lassen sich daraus keine richtungweisenden Empfehlungen zur sinnvollen und effektiven Konzeption für den Aufbau und zur Förderung von Lesekompetenz ableiten.

Das Anliegen meines Beitrags ist es, eine didaktische Konzeption zu diskutieren, die auf eine systematische Vermittlung von Lesetechniken und / oder –strategien im Unterricht abzielt und die sich an lesetheoretischen Kriterien orientiert. Folgende Rahmenvorgaben seien dabei einführend genannt:

ein systematisches und langfristiges Training von Leseverstehensmaßnahmen, die Erarbeitung von Leseverfahren zum Verstehen des Textes auf der Oberflächenstruktur, die Vermittlung von Lese(lern)strategien in Teilstrategien bzw. in Techniken mit dem Ziel ihrer selbstständigen Anwendung in neuen Lesesituationen u. a.

Zur Strategievermittlung

Die Entwicklung von Lesetrainingsmethoden und von Lesestrategien orientiert sich weitestgehend an den Erkenntnissen aus der Kognitionspsychologie, die die Begriffe „Strategien“ und „Prozesse“ des Lernens zur Verfügung stellt.

Die Lehr- und Lerntheorie hat (im Verlauf der 90er Jahre) auf Grundlagen von J.R. Anderson die Vermittlung von Techniken und Strategien als Hinführung zum selbstständigen Lernen zum Ziel gehabt (s. Zimmermann, Nold, Grotjahn, Bimmel u. a.).

Mittlerweise wird der Terminus „Strategie“ im Sinne von jedweder (mentaler und externer)(Teil-)Handlung gebraucht und ist im Zuge der PISA-Ergebnisse und der Forderungen und Empfehlungen zum selbst regulierten Lernen wieder in aller Munde.

Er ist auch im alltags sprachlichen Gebrauch als eine intentionale Handlung, die zu einem konkreten Ziel führt, zu finden, ebenso in neueren Konzepten zum Lernen, die Strategien als Aktivitäten bei der Einteilung, Steuerung, Ausführung und Reflexion über Lern- und Arbeitsprozesse bezeichnen. Ungenau bleiben auch hier die Zuordnungen zu bewussten oder automatisierten Tätigkeiten, die Komplexität der Handlungen, die Möglichkeiten des Erwerbs bzw. der Vermittlung usw.

Zur Vermittlung der Lesekompetenz verwendet man teilweise parallel die Begriffe Lesestrategien, Lern- und Arbeitstechniken, strategisches und selbst reguliertes Lernen.

Ein genaueres Verständnis der unterschiedlichen Begriffe muss daher der Entwicklung eines Kriterienkatalogs vorangestellt werden.

Das Lesen, Erfassen und Verstehen von Texten wird schrittweise vermittelt. Die Aneignungsprozesse vom Buchstaben-Erkennen zur Worterkennung erfolgen zunächst bewusst, werden auf einer nächst höheren Stufe, evtl. der Satz- oder Phrasenerkennung unbewusst angewendet; dieses Gelernte ist schon bald automatisiert. Wir brauchen nicht mehr jeden einzelnen Lernschritt bewusst aufzurufen, um eine komplexere Tätigkeit auszuführen.

Beim Lernen und späteren Anwenden von Kenntnissen laufen Prozesse ab, die vom Lehrenden zunächst vermittelt, vom Schüler dann gesteuert und häufig später automatisiert vollzogen werden. Wir können diese Prozesse als Strategie (Anwendungsprozesse) bezeichnen. Sobald sie gelernt sind, das ist das Ziel des Unterrichts, sollen sie selbsttätig und in anderen Lernzusammenhängen wieder zur Anwendung kommen. Von folgenden Gesichtspunkten ist auszugehen:

Die Fähigkeit des Lesens muss in Teillernschritten erlernt werden.

Um eine entsprechend komplexe Handlung durchführen zu können, müssen einzelne Schritte nacheinander vollzogen werden, die als Ganzes zum erwünschten Ziel führen.

Um eine Strategie anwenden zu können, muss der Lerner zunächst die Elemente kennen / um die Elemente wissen (deklaratives Wissen), die zu einem Teilziel führen.

Er muss wissen, wie diese in Handlungsabläufen anzuwenden sind (prozedurales Wissen).

Er muss in einem nächsten Schritt die auf die vorliegenden Ziele nötigen Schritte aussortieren und zusammenstellen (prozedurales Können).

Bei allen Schritten der Strategieanwendung kommen dann weitere Strategien zum Tragen: metakognitive, selbstregulierende, selbststeuernde.

Bevor es jedoch zur Automatisierung oder autonomen Verwendung von Strategien kommt, müssen die Techniken in zahlreichen Aufgaben, Anwendungsübungen und Transferangeboten geübt werden.

Zu den Lesetrainingsmaterialien

Das aus meinem Beitrag entwickelte Verständnis von Strategievermittlung lässt sich somit auf den sich aus den Bildungsstandards abzuleitenden Anforderungskatalog für das Lesen und Verstehen von Texten übertragen.

Drei Schwerpunkte lassen sich unterteilen:

1. das Verstehen von Texten und die Ermittlung von Informationen, 2. die Informationsentnahme und Weiterverwertung von Informationen für das textbezogene Interpretieren und 3. das Reflektieren und Bewerten: den Text mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen in Beziehung setzen.

Da gerade im erstgenannten Schwerpunkt laut PISA-Studien bei den deutschen Schülerinnen und Schülern der größte Nachholbedarf besteht, sind die meisten Lesefördermaterialien auf diesen Bereich ausgerichtet. Ein systematisches Training muss sich auf folgende Ebenen beziehen: auf die Ebene der Oberflächenstruktur des Textes mittels textlinguistischer Analyseverfahren und auf die Tiefenstrukturebene des Textes: es müssen Strategien vermittelt werden, die eine sorgfältige Analyse von Textabschnitten ermöglichen, das Finden von Detailinformationen erleichtern, zu einem Verstehen größerer Textteile führen. Darüber hinaus muss geübt und vermittelt werden, wie eine Zusammenfassung von im Text vorhandenen Angaben erfolgen und die Schlussfolgerung einer zentralen Aussage hergeleitet werden kann, die sich indirekt und direkt aus vorhandenen Informationen ergibt. Um die nötigen Strategien zu erwerben, bedarf es der schrittweisen Vermittlung gezielter Techniken (Kernbegriffe entnehmen, sprachliche Zusammenhänge zwischen Sätzen oder Texteinheiten erfassen, Sinnabschnitte ermitteln...). Eine systematische Zusammenstellung soll im Rahmen meines Beitrags zur Diskussion gestellt werden.

Der so entwickelte Kriterienkatalog soll an konkreten, sich auf dem Markt befindenden Lehr- und Übungsmaterialien angelegt und überprüft werden. Wünschenswert ist, daraus einen zielorientierten, bewusst kritischen Umgang mit Angeboten zum Lesetraining zu erreichen.

Literaturhinweise

Anderson, John R. (1989): Kognitive Psychologie. Heidelberg.

Bimmel, Peter, Westhoff, Gerhard (1995): Lesestrategien: Training im Muttersprachenunterricht – Transfer zum Fremdsprachenunterricht. In: Ehlers: Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht. München, 135-160.

Christmann, Ursula; Groeben, Norbert (2001): Psychologie des Lesens. In: Franzmann u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Hohengehren, 145-223.

Ehlers, Swantje (Hrsg.) (1995): Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht. Goethe-Institut München.

Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen.

Friedrich, Helmut Felix (1995): Training und Transfer reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten. Münster.

Grotjahn, Rüdiger (1997): Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung. In: Rampillon, Zimmermann (Hrsg.) Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning, 33-76.

Heinemann, Margot; Heinemann, Wolfgang (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen.

Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R. (2004): Studienbuch Linguistik. Tübingen.

Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut F. (Hrsg.) (1992): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen, Toronto.

Nold, Günter (Hrsg.) (1992): Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen.

Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.) (1997): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning.

Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden.

Zimmermann, Günther (1997): Anmerkungen zum Strategiekonzept. In: Rampillon, Zimmermann (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning, 95-113.



AG 23: Dr. Ingrid Hintz
Lesenkönnen – Lesenwollen.
Leseförderung in der Sekundarstufe I

1. Lesekompetenz und Lesemotivation

Lesenkönnen ist eine wichtige Voraussetzung für alles Lernen. Es ist außerdem ein entscheidender Schlüssel für das Zurechtkommen in der Welt und eine Schlüsselkompetenz für den verantwortungsvollen Umgang mit allen Medien. Vor dem Hintergrund einer häufig fehlenden Lesesozialisation in den Familien und mit Blick auf die Ergebnisse der PISA-Studien muss deshalb die Leseförderung ein Schwerpunkt des schulischen Unterrichts sein. Vor allem im Fach Deutsch soll die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler immer wieder im Mittelpunkt der Unterrichtsplanungen stehen. Interessanterweise nimmt aber nach übereinstimmenden Befunden die Lesemotivation insgesamt über die Schuljahre ab.

Inzwischen gibt es in der Leseforschung viele Indizien, die auf einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Lesenwollen und Lesenkönnen hindeuten. Wenn man also das Lesenkönnen (die Lesekompetenz) fördern will, dann sollte man zum Lesen motivieren, denn Lesen lernt man durch Lesen und Bücherlesen lernt man durch Bücherlesen. Wer Leseförderung ernst nimmt, muss deshalb die Lesemotivation und die Lesekompetenz zugleich fördern.

2. Leseförderung ist notwendig

40 % unserer 15-Jährigen sagen von sich, dass sie überhaupt nicht zum Vergnügen lesen. 26% der Mädchen und 52% der Jungen (also doppelt so viel Jungen wie Mädchen) geben an, dass sie nur lesen, wenn sie müssen. 31 % der befragten 15-jährigen Schülerinnen und Schüler stimmten der Aussage zu: „Für mich ist Lesen eine Zeitverschwendung“. Die Gründe für die geringe Leselust unserer 15-Jährigen sind vielfältig, z. B. Konkurrenz der Nicht-Print-Medien, leseferne Elternhäuser usw.. Kinder, die nicht im Elternhaus den Weg zu Büchern finden, haben häufig nur in der Schule die Chance, gewinnbringende Leseerlebnisse und Bucherfahrungen zu machen. Auch deshalb ist die schulische Leseförderung für uns eine unverzichtbare Aufgabe.

Die Ausgangslage lautet zusammengefasst:

Zu viele Kinder und Jugendliche können nicht richtig lesen. Zu wenige können gut lesen. Zu viele Kinder und Jugendliche haben kein Vergnügen am Lesen. Zu wenige sind „Leseratten“.

Der Leseforscher Richard Bamberger hat schon in den 70er Jahren von einem so genannten Teufelskreis gesprochen, der heute gilt wie damals: „Kinder lesen keine Bücher, weil sie nicht lesen können. Sie können nicht lesen, weil sie keine Bücher lesen.“

3. Was kann die Schule, was kann der Deutschunterricht leisten?

Wie können wir erreichen, dass Kinder und Jugendliche vom Lesen (z.B. vom Bücherlesen) begeistert sind und durch das motivierte Lesen kontinuierlich ihre Lesekompetenz verbessern?

Ein erster Aspekt ist hier die Person des Lehrers und der Lehrerin als ein starkes Medium. Nur wer von seinem Fach und den Themen und Inhalten begeistert ist, kann bei Schülern Begeisterung für das Fach und die Themen hervorrufen. Nur wer selbst vom Bücherlesen begeistert ist, kann auch Schüler für das Bücherlesen begeistern.

Ein zweiter Aspekt ist die Auswahl der Schullektüre. Dazu ein Zitat aus der Studie der DFG zum Lese- und Medienverhalten von Schülerinnen und Schüler der achten Jahrgangsstufe: „Wenn Hans-Georg Noacks ‚Rolltreppe abwärts‘ zusammen mit Morton Rhues ‚Die Welle‘ auch nach Jahrzehnten noch die Schullektüren-Hitliste anführt und zusammen mit Theodor Storms ‚Der Schimmelreiter‘ und Gottfried Kellers ‚Kleider machen Leute‘ den Kanon für die achte Klasse bilden, stellt sich die Frage, ob solche Lektüren besonders geeignet sind, 15-Jährige für das Lesen zu begeistern.“ Positiv gewendet: Eine günstige Buchauswahl, an der die Schüler beteiligt sind und die die Passung zwischen Leser und Buch (inhaltlich, Leseanforderungen) berücksichtigt, ist ein wichtiger Baustein auf dem Weg zur Lesemotivation.

Ein dritter Aspekt ist die methodische Aufbereitung des Lesens im Unterricht. Hier ist bei vielen Kolleginnen und Kollegen eine große Unsicherheit festzustellen

4. Ein praktischer Vorschlag zur Leseförderung

Die Reihe „Texte.Medien“ des Schroedel-Verlags setzt genau an diesen beiden Punkten an. Sie will die Freude am Lesen steigern, die Lesekompetenz fördern und den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich möglichst selbstständig mit dem Gelesenen auseinanderzusetzen.

Diese Reihe besteht jeweils aus drei Komponenten:

- aus dem Buchtext mit einem themenbezogenen Materialienanhang,
- aus den Lehrermaterialien mit ausführlichen Hinweisen zum Buch und zur Arbeit mit dem Buch im Unterricht und
- aus einem Lesetagebuch für die Schülerinnen und Schüler.

Alle drei Elemente sind eng miteinander verknüpft und bieten die Grundlage für einen strukturierten Deutschunterricht und eine intensive und motivierende Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Buch. Die Arbeit mit dem Lesetagebuch ermöglicht einen Kompromiss zwischen dem freien selbst bestimmten Lesen und der zielgerichteten, vertieften, für den Unterrichtenden sichtbar gemachten, aber individuellen und selbstständigen Auseinandersetzung. Bisher sind 13 so aufbereitete Bücher für alle Jahrgangsstufen der Sek. I erschienen.

5. Differenzierte Klassenlektüre

Das Leseinteresse und Leseverhalten ist ein völlig anderes, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht ein von der Lehrkraft ausgewähltes und gemeinsam zu lesendes Buch vorgesetzt bekommen, sondern an dem Entscheidungsprozess beteiligt sind und Wahlmöglichkeiten zwischen mehreren Büchern haben. Differenzierung bedeu-

tet, dass die Schülerinnen und Schüler sich (mit Beratung durch die Lehrkraft) für ein Buch ihrer Wahl entscheiden können. Auch Schülergruppen können sich für ein gemeinsames Buch entscheiden.

6. Wie fördern wir die Ungern-Leser?

Ein besonders wichtiger Aspekt der Leseförderung ist die Hinwendung zu denjenigen, die man als Nicht-Leser, Ungern-Leser, Wenig-Leser bezeichnen kann, oder zu den Jugendlichen mit Migrationshintergrund, denn bei ihnen ist die Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer am größten. Für leseschwache und ungeübte Leser ist ja das Lesen eines umfangreichen Romans wirklich Schwerstarbeit; wenn man sie zu einer sprachlich und inhaltlich zu anspruchsvollen Lektüre zwingt, wird man eher zum Leseverhinderer.

Innerhalb der Reihe „Texte.Medien“ gibt es jetzt drei Bücher für die so genannten „Kurzstreckenleser“. Es sind „richtige Bücher“ mit festem Einband und Originaltexten von hier und heute lebenden Schriftstellerinnen und Schriftstellern, keine Auszüge aus anderen Büchern oder gar ein verkürzter und vereinfachter „Verschnitt“ aus Jugendbuchklassikern. Kennzeichnend ist ein geringerer Textumfang von ca. 100 Seiten, ein aufgelockertes Druckbild mit Flattersatz, größere, gut lesbare Schrift und ein überschaubare Zeilenlänge. Dies heißt aber nicht, dass den Lesern stets Barrieren erspart bleiben; hin und wieder müssen solche überwunden werden, weil man an ihnen wachsen kann. Nur muss die Anzahl auf ein erträgliches Maß begrenzt sein.

In diesen Büchern gibt es Anregungen zum Nachdenken und zur Auseinandersetzung mit dem Gelesenen. Sie sind in die Bücher eingestreut und können direkt in den Büchern oder auf Zusatzblättern (aus denen dann ein individuelles Lesetagebuch entstehen kann) bearbeitet werden.

7. Zusammenfassung

Die Bedeutung motivationaler Determinanten der Lesekompetenz ist nachweisbar. Wir können annehmen, dass sich positive Leseerfahrungen gewinnbringend auf die allgemeine Lesekompetenz und auf das zukünftige Leseverhalten auswirken. Es ist zu erwarten, dass die Lesemotivation das Leseverhalten (z.B. die Häufigkeit des Lesens und die Ausdauer beim Lesen) beeinflusst und auf diese Weise die Lesekompetenz fördert. Wenn individuelle Interessen beim Lesen befriedigt werden, wenn die Lesemenge passt und wenn sich Verstehenserfolge einstellen, können Schülerinnen und Schüler Vergnügen beim Lesen entwickeln. Nicht negative Leistungsrückmeldungen und Versagenserlebnisse sollten den Leseprozess begleiten, sondern Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Stolz nach einer guten Leistung – nämlich ein ganzes Buch gelesen (und verstanden) zu haben.

Es gibt ihn, den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Lesenkönnen und Lesenwollen.



Lesestrategien stellen eine wertvolle Unterstützung auf dem Weg zum eigenverantwortlichen Arbeiten dar.

Texten gezielt Informationen zu entnehmen und diese anderen Menschen in Form von Präsentationen, Referaten oder Plakaten mit eigenen Worten weiterzugeben, sind grundlegende Fähigkeiten, die in den Bildungsstandards gefordert werden. Besonders seit PISA ist die Förderung des Sinn erfassenden Lesens in aller Munde. Das schwache Abschneiden der Schülerinnen und Schüler hat viele Kolleginnen und Kollegen bestürzt. Nicht zuletzt deshalb, weil sie sich täglich bemühen, die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler auszubauen.

Stillschweigend wird nach der Grundschule davon ausgegangen, dass alle Kinder lesen können (sollten). Fragt man aber Schülerinnen und Schüler nach ihren Lesegewohnheiten, zeigt das Ergebnis nicht selten, dass viele nicht gern lesen. Ihnen fällt das Lesen schwer, und sie haben Probleme, die Inhalte zu verstehen. Aus diesem Grund haben viele von ihnen trickreiche Vorgehensweisen entwickelt, das Lesen zu vermeiden.

Damit beginnt ein Teufelskreis, weil man Lesen nur durch Lesen lernt.

An den Schulen haben wir die Fähigkeit, Texte zu lesen, lange Zeit nicht **systematisch** ausgebildet. Wenn ein Kind bestimmte Wörter nicht richtig schreibt, bekommt es Übungen und Aufgaben, mit deren Hilfe es besser schreiben lernen kann.

Im Erstleseunterricht gibt es ebenfalls zahlreiche Methoden des analysierenden und synthetisierenden Lesens. Im Bereich des weiterführenden oder aufbauenden Lesens dagegen fehlt es an einem systematischen Aufbau von Übungselementen, obwohl diese einzeln keinesfalls neu sind.

Um Texte selbstständig erschließen und verarbeiten zu können, benötigen Kinder Strategien, die sie vor, während und nach dem Lesen einsetzen können.

Phasen der Textarbeit

1. Vor dem Lesen eines Textes
 - Vorwissen aktivieren
 - Emotional auf das Thema einstellen
 - Leseauftrag
 - Vermutungen formulieren
2. Einen Text unter die Lupe nehmen
 - Einen Leseplan erstellen
 - Lesestrategien anwenden
 - Fragen und Aufgaben bearbeiten

3. Ein Lesetagebuch führen
 - Lieblingsstelle auf einer Seite
 - Eine Stelle im Buch, die mir nicht gefallen hat
 - Eigenen Bilder zum Buch malen
 - Ein Gedicht zu einer Figur, die mir besonders gefallen hat
 - Meine Meinung zum Buch
 - Gefühle während des Lesens
 - Informationen über den Autor
 - Informationen über die Gegend, in der das Buch spielt
 - Spezielle Aufgaben
 - ...
4. Den Text szenisch/grafisch/ bildnerisch umsetzen
5. ...



AG 25: Meike Latten

**Die Schatzsuche – ein Präventionsprojekt für eine gute, gesunde
(Grund-)Schule**

Die Schatzsuche

Ein Modul für eine gute gesunde Grundschule



Die Schatzsuche

Ablaufplan

- (1) Vorstellung der Projektidee**
- (2) Zwei praktische Übungen aus der Schatzsuche**
- (3) Vorbereitung und Durchführung der Schatzsuche in meiner Klasse**
- (4) Schatzsuche mit den Eltern – ein Elternabend**

BertelsmannStiftung

IQ

KOSS

gesundheitscoaching24.de
live & online

Die Schatzsuche

Allianz für nachhaltige Schulgesundheit
und Bildung in Deutschland



Anschub.de

Schule → Gesundheit → Bildung

BertelsmannStiftung

BertelsmannStiftung

IQ

KOSS

gesundheitscoaching24.de
live & online

Die Schatzsuche

Kernfrage: Was können die Gesundheitsförderung und die Suchtprävention dazu beitragen, den Erziehungs- und Bildungsauftrag erfolgreich umzusetzen?

5 Module bei Anschub.de:

- (1) Schule – Gebäude – Freiflächen – Gesundheit
- (2) Elternarbeit
- (3) Schülergesundheit 1
- (4) Schülergesundheit 2: **Die Schatzsuche**
- (5) Lehrergesundheits

BertelsmannStiftung

IQ

KOS

gesundheitscoaching24.de
live & online

Qualitätsdimensionen und Kriterien der guten Schule

(International Network of Innovative School Systems, 2002)

1. Bildungs- und Erziehungsauftrag	2. Lernen und Lehren	3. Führung und Management	4. Schulklima und Schulkultur	5. Zufriedenheit
1.1. Fach- und Sachkompetenz	2.1. Lern- und Lehrstrategien	3.1. Leitbild und Entwicklungsvorstellungen	4.1. Schulklima	5.1. Erfüllung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler (Schülerwahrnehmung)
1.2. Sozialkompetenz	2.2. Ausgewogener Unterricht	3.2. Entscheidungsfindung	4.2. Beziehungen innerhalb der Schule	5.2. Erfüllung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler (Elternwahrnehmung)
1.3. Lern- und Methodenkompetenz	2.3. Bewertungen von Schülerleistungen	3.3. Kommunikation	4.3. Beziehungen der Schule nach außen	5.3. Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer
1.4. Selbstkompetenz und Fähigkeit zum kreativen Denken		3.4. Operatives Management	4.4. Förderung positiven Verhaltens	
1.5. Praktische Kompetenz		3.5. Motivation und Unterstützung	4.5. Unterstützungssystem für Schülerinnen und Schüler	
1.6. Nachhaltigkeit				

BertelsmannStiftung

IQ

KOS

gesundheitscoaching24.de
live & online

...vom Fehlerfahnder zum Schatzsucher... - eine grundsätzliche Entscheidung?!

BertelsmannStiftung

IQ^{UM}

KOSS

gesundheitscoaching24.de
live & online

Die Schatzsuche

Aufbau des Projekts:

- **Interviewbogen**
- **Mein Tun – mein Konsum**
- **Meine Schätze**
- **Ich begeben mich auf Schatzsuche – Was möchte ich mehr können? Was muss ich dafür weniger tun?**
- **Zeitplan**
- **Begleitung**
- **Elternarbeit**
- **Selbstreflexion**

BertelsmannStiftung

IQ^{UM}

KOSS

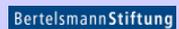
gesundheitscoaching24.de
live & online

Die Schatzsuche

Fragen zum Abschluss

- **Möglichkeiten in meiner Klasse/an meiner Schule für die Umsetzung der Schatzsuche**
- **Gewinn - Was gewinne ich als Lehrkraft durch die Schatzsuche?**
- **Risiken – Nachteile – Welche Risiken oder welche Nachteile ergeben sich für mich daraus?**
- **Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung**

Haben Sie weitere Fragen?

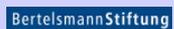
 BertelsmannStiftung

 IQSH

 KOSS

 gesundheitscoaching24.de
live & online

Meike Latten
KOSS
Schauenburger Straße 36
24105 Kiel
Tel.: 0431/564770 oder 26068-73
www.koss.lernetz.de
E-Mail: koss@lssh.de

 BertelsmannStiftung

 IQSH

 KOSS

 gesundheitscoaching24.de
live & online



AG 26: Cornelia Jetter Jungs, ran an die Bücher

Rund 1500 Neuerscheinungen im Segment Kinder- und Jugendbuch wurden allein 2006 in den öffentlichen Bibliotheken Schleswig-Holsteins bereitgestellt. Es ist nicht leicht in dem großen Angebot, das zahlreiche fortlaufende Reihen beinhaltet, eine passende Lektüre für den Unterricht oder für den außerschulischen Rahmen auszuwählen. Die nachfolgenden Empfehlungen sind insbesondere für Jungen zwischen 11 und 16 Jahren geeignet. Teilweise sind sie Bestandteil der Datenbank „Antolin“ (www.antolin.de), die vertiefende Materialien zu den einzelnen Titeln enthält.

Cornelia Jetter
Lektorat
Büchereizentrale Schleswig-Holstein

Jungs, ran an die Bücher

Autor	Titel	Verlag	Preis	ab Klasse	Antolin
Both, Sabine	It's showtime Mick	Thienemann	€ 9,90	6	ja
Both, Sabine	Is's showtime Nelly	Thienemann	€ 9,90	6	ja
Brinx, Thomas	Alles Hühner-außer Ruby	Thienemann	€ 9,95	7	ja
Brinx, Thomas	Alles Machos-außer Tim	Thienemann	€ 9,95	7	ja
Brooks, Kevin	Candy	dtv	€ 10,00	9	
Burgess, Melvin	Doing it	Carlsen	€ 14,00	9	
Caspak, Victor	Die Kurzhosengang	Carlsen	€ 6,90	5	ja
Drevenkar, Zoran	Was geht, wenn du bleibst	Carlsen	€ 12,00	9	
Hagemann, Bernhard	Fußball ist nicht alles	Ravensburger	€ 9,95	8	
Horowitz, Anthony	Das Geheimnis von Port West Berts jungfräuliche Katastrophen	Ravensburger	€ 10,95	7	
Jacobsson	Berts vorletzte Katastrophen	Oetinger	€ 9,90	5	
Jacobsson	Berts vorletzte Katastrophen	Oetinger	€ 9,90	5	
Katzenstein, Leuw von	Der Schrecken der Ozeane	Beltz & Gelberg	€ 14,90	6	ja
Kunst, Marco	Gelöscht	Gerstenberg	€ 15,90	7	ja
Lenk, Fabian:	Unter Verdacht: -das- Schülergericht	Loewe	€ 8,90	6	ja
Ogilvy, Jan	Miesel und der Drachentäter	Ravensburger	€ 14,95	5	ja
Ogilvy, Jan	Miesel und die Hexenverschwörung	Ravensburger	€ 14,95	5	ja
Ogilvy, Jan	Miesel und der Kakerlakenzauber	Ravensburger	€ 14,95	5	ja
Rees, Douglas	Highschool der Vampire	Ueberreuter	€ 14,95	6	

Rhue, Morton	Asphalt Tribe	Ravensburger	€ 11,95	7	ja
Rhue, Morton	Boot Camp	Ravensburger	€ 12,95	7	ja
Rhue, Morton	Ich knall euch ab Bradley- letzte Reihe, letzter Platz	Ravensburger	€ 4,95	7	ja
Sachar, Louis	Du bist ein Witz, Garry Boone!	Hanser	€ 14,90	7	ja
Sachar, Louis		dtv Reihe Hanser	€ 7,90	6	ja
Schlüter, Andreas	Der Sunshine-Chip	Arena	€ 11,00	6	ja
Schwindt, Peter	Justin Time - Zeitsprung	Loewe	€ 14,90	6	
Schwindt, Peter	Justin Time - Der Fall Montauk	Loewe	€ 14,90	6	
Schwindt, Peter	Justin Time - Das Portal	Loewe	€ 14,90	6	
Schwindt, Peter	Justin Time - Verrat in Florenz	Loewe	€ 14,90	6	
Schwindt, Peter	Justin Time - Mission London	Loewe	€ 14,90	6	
Stine, R.L	Eiskalte Erpressung	Loewe	€ 6,90	6	
Stone, Jeff	Die fünf Gefährten und der Kampf des Tigers	Loewe	€ 8,90	5	
Stone, Jeff	Die fünf Gefährten und die Rache des Bruders	Loewe	€ 8,90	5	
Stone, Jeff	Die fünf Gefährten und die List der Schlange	Loewe	€ 8,90	5	
Till, Jochen	Bauchlandung	Ravensburger	€ 12,95	9	
Wolf, Klaus Peter	Sklaven und Herren	arsEdition	€ 7,95	6	

**Reihen für leseschwache Schülerinnen
und Schüler**

	K.L.A.R.	Verlag an der Ruhr			
	Short & Easy	Ravensburger			
	Zoom	Arena			
Moderer, Irene	Lesetipps für Lesespaß	Klett	€ 11,95		



AG 28: Beate Leßmann

Filmpräsentation „Jedes Kind wertschätzen“ – 2. Teil Klasse 1-3 Wie individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben Kinder stark machen

Film 2. Teil: Individuelle Lernwege von Anfang an (Tracks 2 bis 6, 54 Min.)

Unterricht in Klasse 1 (im August) – Track 2	(9:13)
1.) Einleitung Klasse 1b, Stockelsdorf/Ostholstein	(0:25 – 0:53)
2.) Gemeinsam mit der Anlauttabelle (von Jürgen Reichen) schreiben lernen	(0:53 – 3:38)
3.) Eigene Wörter im Tagebuch schreiben	(3:38 – 5:28)
4.) Schriftspracherwerb – ein hochkomplexer Prozess	(5:28 – 6:27)
5.) Lesen und Vorlesen - Textkompetenzen entwickeln	(6:27 – 7:20)
6.) Interview mit Klassenlehrerin Gisela Weyrauch, eh. Stalljann	(7:20-9:13)

Entwicklungen in Klasse 1 (im Dezember) – Track 3	(7:44)
1.) Vier Monate später zu Besuch in Klasse 1b	(0:00 – 0:12)
2.) Erzählen – auch wichtig für das Schreiben	(0:12-1:04)
3.) Vorlesen aus dem Tagebuch – Würdigung von Text und Autor	(1:04-1:42)
4.) Unterrichtsorganisation	(1:42-2:00)
5.) Schreiben im Tagebuch: Entwicklungen	(2:00-3:00)
6.) Individuelle Übungen aufgrund der Texte – Rechtschreibbox	(3:00-4:00)
7.) Vertiefende Übungen: Arbeitshefte	(4:00-4:48)
8.) Lesen: Entwicklungen	(4:40-5:45)
9.) Interview mit Klassenlehrerin Gisela Weyrauch, eh. Stalljann	(5:45-7:44)

Jahrgangsübergreifendes Lernen in Klasse 1/2 – Track 4 (8:41)	
1.) Einleitung Klasse 1/2 in Stockelsdorf/Ostholstein, Kurzüberblick, Unterrichtsbeginn	(0:00-2:04)
2.) Schreibsituationen	(2:04-4:41)
3.) Organisation des Unterrichts	(4:41-5:57)
4.) Präsentationsphase am Ende der Unterrichtsphase	(5:57-8:15)
5.) Interview mit den Klassenlehrerinnen Michaela Heins und Andrea Knopp	(8:15-8:41)

Unterricht in einer Integrativen Regelklasse 2 – Track 5 (12:19)	
1.) Schreibwelten in der Integrativen Regelklasse 2c in Hamburg-Finkenwerder	(0:00-1:12)
2.) Vortrag Tagebuchtext zu Unterrichtsbeginn	(1:12-2:05)
3.) Individuelle Lernwege in einer Integrativen Regelklasse	(2:05-3:10)
4.) Schreiben im Tagebuch	(3:10-5:22)
5.) Aufgaben aus der Rechtschreibbox	(5:22-7:30)

- | | | |
|------|--|---------------|
| 6.) | Individuelles Wortschatztraining mit der Computer-Lernkartei | (7:30-9:01) |
| 7.) | ABC-Buch – das eigene Grundwortschatzbuch | (9:01-10:01) |
| 8.) | Organisation des Unterrichts – Wochenplan | (10:01-10:36) |
| 9.) | Portfolios: Dokumentation von Lernprozessen | (10:36-10:55) |
| 10.) | Anspannen und Entspannen | (10:55-11:10) |
| 11.) | Interview mit Klassenlehrerin Belinda Meinke | (11:10-12:19) |

Unterricht in einer Klasse 3 mit 14 Nationen – Track 6 (15:35)

- | | | |
|------|---|---------------|
| 1.) | Einleitung Klasse 3b in Hamburg | (0:00-0:35) |
| 2.) | Festlegung individueller Arbeitsschwerpunkte zu Unterrichtsbeginn | (0:35-1:12) |
| 3.) | Schreiben im Tagebuch in sprachlich heterogenen Gruppen | (1:12-2:32) |
| 4.) | Inhaltliche Überarbeitung von Texten in Schreibkonferenzen | (2:32-6:09) |
| 5.) | Eigenständige rechtschriftliche Korrektur eines Textes mit Hilfe der Textkorrekturkarte | (6:09-6:58) |
| 6.) | Abschreiben eines Textes für die Veröffentlichung | (6:58-7:30) |
| 7.) | Klassentagebuch | (7:30-7:46) |
| 8.) | Individuelle Wortschatzarbeit mit Wörterklinik und ABC-Buch | (7:46-10:38) |
| 9.) | Autorenlesung und Rückmeldung des Publikums | (10:38-12:48) |
| 10.) | Blitzlicht zum Unterrichtsende | (12:48-13:10) |
| 11.) | Interview mit Klassenlehrerin Hanna Lieder, eh. Graefe | (13:10-13:45) |
| 12.) | Abspann: Mitwirkende, Materialhinweise | (13:45-15:35) |

**Die angegebenen Anfangs- und Endzeiten können aufgrund unterschiedlicher Wiedergabemodi um einige Sekunden variieren.*



AG 29: Prof. Dr. Matthis Kepser

**IQSH proudly presents: Handlungs- und produktionsorientierte
Spielfilmdidaktik am Beispiel des Filmvorspanns (Main Title Sequence)**

Der Filmvorspann (Main Title Sequence) ist ein lohnenswerter Unterrichtsgegenstand für den Deutschunterricht der Sekundarstufen, der sich mit Ästhetik und Narrativität des Spielfilms beschäftigen will. Seine Funktion geht weit über die Bekanntgabe des Filmtitels und die Aufzählung der wichtigsten Produktionsbeteiligten hinaus: Main Title Sequences verorten einen Film in einem gewissen Genre, steuern die inhaltlichen Erwartung der Zuschauer/-innen, evozieren eine bestimmte Atmosphäre, geben Vorausdeutungen und bisweilen sogar Leseanweisungen. Insofern kann der Filmvorspann mit dem Buchumschlag verglichen werden, der im Allgemeinen ebenfalls nicht nur Autor, Titel und Verlag vorstellt, sondern auch häufig einen ikonischen Verweis auf die Art und den Inhalt des Buches enthält. Am Filmvorspann kann überdies studiert werden, was für den narrativen Film insgesamt von ästhetischer Bedeutung ist: filmsprachliche Mittel wie Cadrage, Montage und Musik. Wie dies handelnd erfahrbar gemacht werden kann, ist Inhalt des Workshops.

Geschichte

Erste Vorläufer der Main Title Sequences lassen sich bereits bis zur Stummfilmära zurückverfolgen. Titeltkarten (title cards) führten nicht nur in Handlung, Ort und Personen ein. Thomas Edison versah bereits 1897 seine Filme mit einer Tafel, die Firmennamen und einen Copyrighthinweis zeigten. Eine bewusste Gestaltung des Filmvorspanns kann man schon in Robert Wienes Klassiker *Das Cabinet des Dr. Caligari* (D 1920) vorfinden. Fortgesetzt wurden solche Experimente in den 1930er Jahren, etwa in *Maytime* (USA 1937, R. Robert Z. Leonard), wo herab fallende Baumblätter den Titel bilden. In den 1960er und 1970er Jahren gelang es dem Grafikdesigner Saul Bass mittels grafischer Elemente und wiederkehrenden Motiven im Vorspann den Filmen eine Art Leitmotiv, bzw. Markenzeichen zu geben. Zudem bekam der Vorspann in dieser Zeit die Aufgabe, den Zuschauer in das Genre und die Stimmung des Filmes einzuführen. Stilbildend wurde diesbezüglich die Main Title Sequence zu Hitchcock-Thrillers *„Vertigo“* (USA 1958). Bedingt durch ökonomische Schwierigkeiten geriet die Kunst der Vorspanns in den 1970er Jahre in eine Krise. Erst Ende der 1970er Jahre war man bereit, wieder mehr Geld in die Vorspanngestaltung zu stecken, zumal die neue Computertechnologie ein effektvolles Titeldesign – etwa animierte Schriften – erheblich günstiger machten. In den 1990er Jahren kamen entscheidende Impulse von jungen Filmemachern, die ihr Handwerk in der Werbebranche gelernt hatten. Titeldesigner orientierten sich stark an der Ästhetik von Musikvideos, etwa Kyle Cooper und seine Firma *Imaginary Forces*. Relativ neu ist der Trend, auch mehr Wert auf die Gestaltung des Abspanns zu legen.

Ästhetik

Main Title Sequences bestehen häufig aus einer Kombination von Realfilm, Animationsfilm und Schrift. Bewusste Typografie und ggf. sogar Kinetik rücken das Titeldesign in die Nähe der Tradition der Visuellen Poesie. Musik spielt gerade am Film-anfang eine ganz entscheidende Rolle für die Atmosphäre, die einen Film als Ganzes prägt. Titelsequenz werden oftmals als filmexperimentelle Spielwiese genutzt, auf der erkundet werden darf, was jenseits der Konventionen insbesondere des Mainstream Films liegt.

Typologie

nach Florian Zizmann. Achtung! Keine trennscharfe Typologie!

1. *Titel-Vorspann*: Text auf neutralem Hintergrund (zumeist weiß auf schwarz). Fast ausschließlich informierender Charakter. Überwiegend bei älteren Filmen, v.a. aus der Stummfilmära.
2. *Integrierter Vorspann*: Einblendung der Main Title-Sequence in die bereits beginnende Handlung. Vorspann erscheint dadurch nicht als separater Teil des Filmaufbaus. Häufig zu finden in Fernsehfilmen, um Zeit für den eigentlichen Film zu gewinnen.
3. *3D / Animations-Vorspann*: Verwendung von computeranimierter, bisweilen auch dreidimensionaler Schrift. Gerne verwendet im Science-Fiction-Genre, da die technische Machart der Main Title Sequence mit der hohen Bedeutung von Technik im kommenden Film übereinstimmt (ästhetisches Kongruenzprinzip). Beispiel: Star Wars-Trilogie von George Lucas.
4. *Monumental-Vorspann*: Arbeitet mit visuellen und akustischen Überwältigungsstrategien, beispielsweise sehr großen Schrifttypen und aufwändigen Animationen. Signalisiert dem Zuschauer hohe Produktionskosten und weckt hohe Erwartungen hinsichtlich Special Effects und Massenszenen. Neben dem klassischen Monumentalfilm v.a. in Blockbuster-Produktionen des Hollywoodkinos zu finden.
5. *Zeichentrick-Vorspann*: Ursprünge in Komödien der Fünfziger und Sechziger Jahre. Vom eigentlichen Film losgelöstes Element, welches aber dennoch häufig in die Handlung einführt. Prototyp: Der rosarote Panther (USA 1963), auch z. B. in Lola rennt (D 1998).
6. *Einführungs-Vorspann*: Im Gegensatz zum integrierten Vorspann als abtrennbarer Teil des Films erkennbar. Verbunden mit einer Einführung in Ort, Zeit, Handlung und Vorstellung der Protagonisten.
7. *Clip-Vorspann*: Title Sequence verbunden mit einer kurzen, vom Film abgeleiteten Geschichte, häufig in Videoclip-Ästhetik gestaltet. Exemplarisch: Maintitle-Sequenz zu David Finchers Sieben (USA 1995).
8. *Genre-Vorspann*: Kennzeichnung der Genre-Zugehörigkeit durch klischeehafte Bilder, Musik und einschlägiger Typografie. Besonders deutlich im Western und in Westernserien (z. B. Bonanza)
9. *C.I./Marken-Vorspann*: Vorspann als Markenzeichen bei mehrteiligen Filmen: gleiche oder ähnliche musikalische Themen, Kameraeinstellungen, grafische

und/oder typografische Elemente. Paradigmatisch: Main Title Sequences zu James Bond.

10. *Raum-Zeit-Vorspann*: Title Sequence verbunden mit Geschehen, das vor der eigentlichen Handlung des Film liegt. Möglich aber auch vorweggenommenes Ende oder Teile aus der Mitte der Handlung. Besonders markant in Quentin Tarantinos Pulp Fiction (USA 1994).

Unterrichtsvorschläge

- Einen Plot zu einem gesehenen Vorspann schreiben
Didaktische Intention: Schüler darauf aufmerksam machen, in welche Hinsicht ein Vorspann Erwartungshaltungen evoziert in Bezug auf den nachfolgenden Film (Genre, Handlung, Personen, evtl. Bildästhetik). Schulung des medialen Antizipationsvermögens. Auseinandersetzung mit der Dramaturgie und der Makrostruktur von Spielfilmen. Der Vorspann sollte aus einem möglichst unbekanntem Film stammen. Zu empfehlen ist eine mehrfache Betrachtung vor Bearbeitung der Schreibaufgabe (geschlossener Text oder Stichworte). Den Film anschließend komplett zu sehen, ist möglich, aber nicht nötig. Es genügt meist eine kurze Zusammenfassung durch Schüler oder Lehrervortrag oder Lektüre einer Zusammenfassung (Internetrecherche!).
- Einen Vorspann nach seinen filmsprachlichen Mitteln analysieren
Didaktische Intention: Einübung in die Filmanalyse. Verbunden mit einer Einführung oder Wiederholung in die filmsprachlichen Mittel (Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven, Kamerabewegung, Montageformen, Farbgestaltung, Ton, verwendete Schrift, Animation etc.). Analyse der damit verbundenen Wirkung auf den Zuschauer. Sehr gut in Kleingruppenarbeit zu bewältigen. Achtung! Eine formale Analyse sollte stets einem Kulturplausch über das Gesehene nachgestellt sein. Gute Vorbereitung für eigene Gestaltungsversuche.
- Erstellen einer eigenen Titelsequenz
Didaktische Intention: Handlungsorientierte Einführung in die Funktion der Main Title Sequence und in die Verwendung filmsprachlicher Mittel.
Vorgehen: Die Schüler/-innen verfassen zunächst ein Plot zu einem von ihnen erdachten Spielfilm eines (vorher festgelegten) Genres. Dann kreieren sie einen Vorspann am Computer mit Hilfe eines Video-Schnittprogrammes (z. B. MS-MediaMaker, Pinnacle Studio) oder eines Präsentationsprogrammes (z. B. MS PowerPoint). Video-Schnittprogramme erleichtern die Erstellung durch eine Vielzahl vordefinierter Effekte, aber auch Präsentationsprogramme bieten zahlreiche Tools für eine ansprechende Gestaltung einschließlich der Möglichkeit, Ton einzubinden. Nach der Vorführung in der Klasse können die anderen Schüler/-innen versuchen, den zugrunde liegenden Plot zu finden (siehe erster Vorschlag). Alternativ kann auch ein Plot vorgegeben sein (z. B. Literatur, die in eine filmische Adaption übergeführt werden soll).
- Einen bestehenden Vorspann verfremden
Didaktische Intention: Wirkung filmsprachlicher Mittel untersuchen
Vorgehen: Die Schüler/-innen bekommen einen Vorspann als Material, das sie am Computer mit Hilfe eines Videoschnittprogramms verfremden, z. B. durch das Hinterlegen anderer Musik oder das Einfärben mit bestimmten Farben. Die Wirkung wird im Klassengespräch erörtert.

Literaturhinweise

Abraham, Ulf/Kepser, Matthias: „Deutschdidaktik – Eine Einführung“ Berlin: Erich Schmidt 2005 (2. durchgesehene Auflage 2006)

Böhnke, Alexander/Hüser, Rembert/Stanitzek, Georg (Hg.): „Das Buch zum Vorspann – The title is a shot“, Vorwerk 8, Berlin: Vorwerk 8 2006

Böhnke, Alexander/Smithee, Alan/Stanitzek, Georg: „Formen des Vorspanns im Hollywoodfilm und im westeuropäischen Autorenfilm seit 1950“; in: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL), 20, 2, 2004, S. 270-283.

Bütow, Wilfried/Schütze, Barbara: „Der kreative Aufstieg der Filmanalyse“; in: Deutschunterricht, Nr. 6, 2002, S. 6.

Gast, Wolfgang: „ Filmanalyse“; in: Praxis Deutsch, Nr. 140, 1996, S. 14 - 26.

Geschwäntner, Kristin/ Tschesch, Kristina: „Der Filmvorspann – Eine Kategorie der Filmanalyse“; in: www.uni-potsdam.de/u/slavistik/vc/filmanalyse/arb_stud/geschwaentner&tschesch/01_start.htm [25.08.06]

Hausberger, Florian: „TitleSequenzProject“; in: www.florianhausberger.ihp.co.at/div/tsp/default.php [25.08.06] Mit zahlreichen Beispielen.

Henning, Michael: „Theorie & Praxis – der Vorspann im Kinofilm“; in: www.film-vorspann.de [25.08.06]

Marsilius, Hans Jörg: „Sekunden, die den Film bedeuten“; in: film-dienst, Nr. 19, 1999, S. 6 - 10.

Mail an den Verfasser: kepser@uni-bremen.de; Homepage zum Thema: www.fb10.uni-bremen.de/spielfilm



**AG 33: Prof. Dr. Marita Pabst-Weinschenk
Sprechen und Zuhören – ein Portfolio-Heft für Schülerinnen und
Schüler der Sekundarstufe I und II zu den neuen Standards**

Allgemeine Tipps zur Vorbereitung

Inhalt und Dauer der Präsentation sollten mit der Lehrperson abgesprochen werden. Ein Vortrag wird anders konzipiert als eine schriftliche Hausarbeit. Aufbau und Sprachstil sollten einfach und verständlich sein, damit die Zuhörer/innen alles gut verfolgen und auf Anhieb verstehen können. Man sollte:

„Möglichst einfach sprechen:

- kurze Sätze
- wenig Fremdwörter (zu viele Fremdwörter sind oft Imponiergehabe)
- notwendige Fremdwörter und Fachbegriffe erklären, also keine Phrasen dreschen
- wenig Floskeln und Füllwörter verwenden
- anschaulich und konkret sprechen, damit Zuhörer sich alles besser vorstellen können
- viel mit Verben formulieren, keine unnötig umständlichen Hauptwort-Konstruktionen

Möglichst übersichtlich gliedern:

- Absätze/Pausen machen
- die Gliederung zu Beginn Ihres Vortrags ankündigen
- logisch, alles in der richtigen Reihenfolge aufbauen

So kurz wie möglich sprechen:

- auf die wesentlichen Punkte begrenzen
- aber kein Telegrammstil
- Damit die Zuhörer sich an den Inhalt erinnern, ist wichtig, dass Sie wesentliche Punkte bei längeren Reden wiederholen.
- Nebengedanken und persönliche Erklärungen weglassen

Hörerfreundlich formulieren und zum Mitdenken anregen durch:

- direkte Anrede, nicht nur einmal am Anfang
- Formulierungen aus der Perspektive der Hörer (Sie/Ihr/Du)
- lebensnahe, auch heitere Beispiele
- Erzählungen mit wörtlicher Rede statt nüchterner Berichte
- rhetorische Fragen als Zwischenüberschriften“ (Pabst-Weinschenk 1998, 225)

Ferner sollte man Präsentationen durch Visualisierungen wichtiger Schritte und Medien (Folien, Tafelbild, Dias, Filme etc.) unterstützen. Auch ein Thesenpapier (als Handout zu Beginn, als Zusammenfassung zwischendurch oder zum Schluss) unterstützt ihre Wirkung. Aber bitte: frei sprechen und beim Reden die Gedanken entwickeln und formulieren. Schriftliche Zusammenfassungen oder ein Thesenpapier sind für die Zuhörer hilfreich, aber wenn sie mehr oder weniger nur vorgelesen werden, ist der Vortrag eine Zumutung: Warum soll der Zuhörer überhaupt noch zuhören? Lesen kann er auch alleine. Im Vortrag muss wesentlich mehr vorgetragen werden als als Zusammenfassung auf dem Papier oder auch auf der Folie steht. Besser als Text-Folien sind Folien, die grafisch-bildlich gestaltet sind. Bei Power-Point-Präsentationen ist die Gefahr besonders groß, alles auf die Folien zu packen, so dass man eigentlich als Sprecher überflüssig wird (so müssen Präsentationen sein, die für sich allein stehen und nicht vorgetragen werden wie z. B. im Museum!).

Checkliste zum Üben

Präsentationen sollte man üben, und zwar immer unter Berücksichtigung der Zeitvorgabe. Zur Selbstkontrolle kann man sich an der folgenden Checkliste orientieren, aber bitte Vorsicht: Nicht wie das eigene schlechte Gewissen neben sich stehen und sich selbst ständig beim Reden zuschauen. Denn das erzeugt Stress und blockiert. Besser ist es, den Vortrag aufzunehmen (am besten mit Video) oder einem Bekannten vorzutragen, der anschließend konstruktiv kritisiert.

Haltung und Gestik:

- Wie ist mein Auftreten?
- Ist meine Körperhaltung offen?
- Lasse ich meine natürliche Sprechgestik zu oder unterdrücke ich meinen Bewegungsdrang, so dass unmotiviert und störende Ableitungsbewegungen und mehr Füll-Laute entstehen?

Sprech- und Atemtechnik:

- Spreche ich deutlich, langsam und laut genug?
- Mache ich genug Pausen (z. B. Absätze hörbar machen)?
- Senke ich die Stimme am Satzende ab (fallende Kadenzen als akustische Satzschlusszeichen)?
- Atme ich ruhig durch und halte nicht in den Pausen die Luft an?
- Klingt meine Stimme voll und nicht zu gepresst?

Hörerbezug:

- Halte ich Blickkontakt mit meinen Zuhörer/innen? Man sollte alle Teilnehmer/innen im Blickfeld haben, aber den orientierungslosen „Scheibenwischerblick“ vermeiden. Am besten immer gezielt einige Personen für kurze Momente anschauen!
- Denke ich an den Kenntnisstand der Zuhörer/innen und setze nicht zu viel Wissen voraus?

- Zeige ich Engagement und wecke Interesse bei den Zuhörer/innen? Z. B. durch rhetorische Fragen als Zwischenüberschriften, direkte Anreden und anschauliche Beispiele.
- Achte ich auf einfachen Satzbau und Konkretheit des Inhalts? Kurze Sätze, wenig Fremdwörter, keine unnötigen Wiederholungen, Zitate mündlich mit „Zitat“ bzw. „Zitat Ende“ kennzeichnen usw.
- Lasse ich Raum für Zwischenfragen?

Beginn und Schluss:

- Wie ist mein Einstieg? Habe ich die Einleitung gut überlegt? Nicht direkt losreden, sondern erst mit Blickkontakt die Aufmerksamkeit der Zuhörer/innen sammeln, ausatmen und dann das Thema selbstbewusst und positiv vorstellen!
- Habe ich einen guten Schluss/Abgang? Der erste Eindruck ist entscheidend für die Motivation der Zuhörer/innen, der letzte Eindruck bleibt besonders in Erinnerung, also einen guten Schlusssatz planen, nicht unvermittelt abbrechen und die Flucht antreten!

Feedback-Bogen

Notiert stichwortartig den Gedankengang:

(Bei Bedarf Rückseite mitbenutzen!)

Fragen, inhaltliche Diskussionspunkte:

.....

.....

.....

Feedback Zum Vortrag	Optik: Medien- einsatz, Visuali- sierungen, Blick, Mimik, Gestik, Haltung	Akustik: Stimme, Lautstärke, Beto- nung, Melodie, Tempo/Pausen, Aussprache	Sprachstil: Satz- länge, Gebrauch von Fremdwörtern etc.	Gliederung: Vor- ausschau, Ab- sätze, Unter-glie- derung, innere Logik	Anschaulichkeit: Beispiele, Belege, Zitate, Medien etc.
! Was auffällt !					
😊 Was gefällt 😊					
☹ Was missfällt ☹					
? Was einfällt?					

Konstruktives Kritik-Gespräch

Im Anschluss an eine Übung findet ein konstruktives Kritik-Gespräch statt. Dabei sollte man folgende Phasen berücksichtigen:

1. Selbsteinschätzung des Vortragenden
2. Die Beobachter geben ihre Rückmeldungen: Dabei sollten sie folgende Regeln berücksichtigen, damit die Kritik konstruktiv wirkt:
 - Konkrete Beobachtungen mitteilen: hier und jetzt, keine pauschalen Bewertungen!
 - ☺ + ☹
Positives und Negatives nennen!
 - Ich-Formulierungen statt Verallgemeinerungen oder Schuldzuweisungen!
 - Wirkungseindrücke, Möglichkeiten und Wünsche statt guter Ratschläge oder Verhaltensmaßregeln!

Die Teilnehmer, die die Rückmeldungen empfangen, sollten nur:

- Zuhören und Verstehen
- Nachfragen, nicht erklären, nicht rechtfertigen!

Ein Diskurs über Erwartungen, Normen, Regeln ist - falls notwendig - im Anschluss möglich.

3. Persönliche Lernziele/Tipps festhalten: Der Redner hält zum Abschluss fest, worauf er zukünftig achten möchte. Die persönlichen Lernziele sollten immer möglichst konkret und positiv formuliert und schriftlich im Lernportfolio festgehalten werden. Falls ein Teilnehmer sich unsicher ist, was er festhalten soll, kann er Anregungen von den Beobachtern (ggf. auch von der Lehrperson) erfragen. Aber die Verantwortung für die Zielsetzung für seine nächste Übung liegt bei ihm selbst.

Wirkungsprofil

1. interessant	1---2---3---4---5	einschläfernd
2. verständlich	1---2---3---4---5	unverständlich
3. einfach	1---2---3---4---5	kompliziert
4. gegliedert	1---2---3---4---5	unübersichtlich
5. substantiell	1---2---3---4---5	phrasenhaft
6. kurz/prägnant	1---2---3---4---5	ang/weitschweifig
7. anregend	1---2---3---4---5	nüchtern
8. selbstbewusst/sicher	1---2---3---4---5	unsicher
9. engagiert	1---2---3---4---5	unverbindlich
10. ruhig	1---2---3---4---5	hektisch/nervös
11. frei	1---2---3---4---5	gehemmt
12. kontaktfreudig	1---2---3---4---5	kontaktarm
13. geduldig	1---2---3---4---5	ungeduldig
14. kompetent	1---2---3---4---5	inkompetent/laienhaft
15. kritisch	1---2---3---4---5	unkritisch
16. redlich	1---2---3---4---5	manipulativ
17. partnerschaftlich	1---2---3---4---5	arrogant
18. schlicht	1---2---3---4---5	pathetisch
19. seriös	1---2---3---4---5	unseriös
20. vertrauenswürdig	1---2---3---4---5	suspekt
21. intelligent	1---2---3---4---5	naiv
22. sympathisch	1---2---3---4---5	unsympathisch
23. hörernah	1---2---3---4---5	distanziert
24. leicht	1---2---3---4---5	angestrengt
25. locker	1---2---3---4---5	verkrampft
26. dynamisch	1---2---3---4---5	statisch/steif
27. konzentriert	1---2---3---4---5	fahrig
28. herzlich	1---2---3---4---5	kalt
29. freundlich	1---2---3---4---5	unfreundlich/ernst
30. lustig	1---2---3---4---5	traurig
31. lebendig	1---2---3---4---5	monoton/gleichförmig
32. frei formuliert	1---2---3---4---5	abgelesen
33. orientiert	1---2---3---4---5	desorientiert
34. glaubwürdig	1---2---3---4---5	unglaubwürdig
35. natürlich	1---2---3---4---5	gekünstelt/affektiert
36. sachlich	1---2---3---4---5	gefühlbetont
37. mitteilend	1---2---3---4---5	werbend
38. überzeugend	1---2---3---4---5	nicht überzeugend

Fragebogen zur rhetorischen Auswertung

locker	1---2---3---4---5	verkrampft	Stand/Haltung
offen	1---2---3---4---5	geschlossen	Gestik
bewegt	1---2---3---4---5	starr	Mimik
freundlich	1---2---3---4---5	ernst	Ausdruck
zu den Hörern	1---2---3---4---5	weg v.d. Hörern	Blick
deutlich	1---2---3---4---5	undeutlich	Aussprache
laut	1---2---3---4---5	leise	Stimme
betont	1---2---3---4---5	monoton	Betonung
lebendig	1---2---3---4---5	gleichförmig	Melodie
häufig	1---2---3---4---5	selten	Satztiefschlüsse
angenehm/voll	1---2---3---4---5	schrill/gepresst	Stimmklang
schnell	1---2---3---4---5	langsam	Sprechtempo
viel	1---2---3---4---5	wenig	Pausen
kurz	1---2---3---4---5	lang	Pausen
kein	1---2---3---4---5	viel	Füllwörter/Laute
kurz	1---2---3---4---5	lang	Sätze
viele	1---2---3---4---5	keine	Fragen, rhetorisch
viel	1---2---3---4---5	keine	wörtliche Rede
logisch	1---2---3---4---5	sprunghaft	Verknüpfungen
gut erkennbar	1---2---3---4---5	nicht klar	Redeabsicht
sachlich	1---2---3---4---5	gefühlsbetont	Ansprache
mitteilend	1---2---3---4---5	werbend	Redestil
natürlich	1---2---3---4---5	gekünstelt	Gesamtwirkung
überzeugt	1---2---3---4---5	überzeugt nicht	Redner/in

Bereiten Sie sich auf ein Gespräch vor. Orientieren Sie sich dabei an den verschiedenen Aufgaben, die in dem Raster zusammengestellt sind.

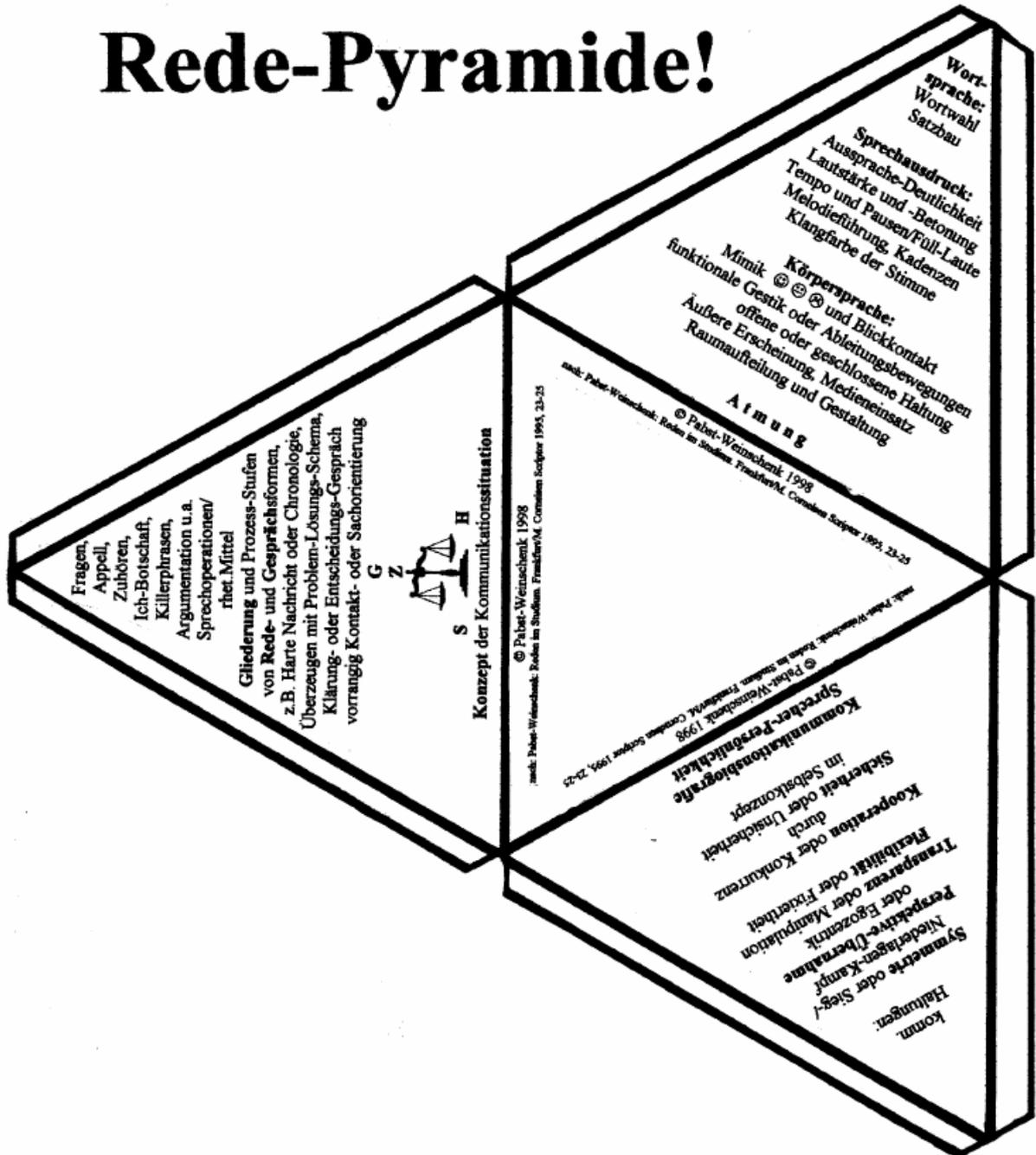
Wenn Sie ein Gespräch beobachten, können Sie überprüfen, welche Aufgaben die einzelnen Teilnehmer wahrgenommen haben und wie sie sie ausgeführt haben.

	Gesprächsorganisation	Beziehungsgestaltung	Themenbearbeitung
Vorbereitung	Voraussetzung für ein angenehmes Klima und effektive Themenbearbeitung schaffen: <ul style="list-style-type: none"> • Raumgestaltung • Sitzordnung • Materialien und Medien bereitstellen • ggf. rechtzeitig Termin vereinbaren • ggf. Einladung mit Tagesordnung verschicken 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wer nimmt teil?</i> • <i>In welcher Funktion?</i> • <i>Wen muss man besonders begrüßen?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Worum geht es?</i> (Thema) • <i>Was will ich?</i> (Ziel) • <i>Was wollen vermutlich die anderen?</i> (Perspektive-Übernahme) • Vorschlag für eine Tagesordnung vorbereiten: <i>Was könnten wir in welcher Reihenfolge besprechen?</i>
Gesprächseröffnung: • Kontakt herstellen	Begrüßung Vorstellung Einführung ins Thema	angenehmes Klima schaffen, Beziehung ansprechen: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Wer sitzt in der Runde? Wer fehlt?</i> • <i>Wie geht's den anderen?</i> Stellvertretend ihre Erwartungen und Sichtweise formulieren: <i>Sicherlich/ vielleicht/ vermutlich fragt ihr euch ... wisst ihr, dass ...</i> 	Ist-Zustand beschreiben und Gemeinsamkeiten betonen: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Wie ist der Stand der Diskussion?</i> • <i>Welche Fragen und Probleme gibt es?</i>
• Anlass/Thema besprechen	Tagesordnung und Zeitrahmen	Übereinkunft über Verfahrensfragen: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Wie wollen wir vorgehen?</i> • <i>Sind alle damit einverstanden?</i> 	Vorschläge machen und sammeln: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Welche Fragen, Punkte sollen geklärt und/oder entschieden werden?</i> • gemeinsames Ziel vereinbaren: <i>Was wollen wir heute erreichen? In welcher Zeit?</i>
Gesprächsmitte: Klärung	gleiches Rederecht für alle sichern: <ul style="list-style-type: none"> • Rednerliste • Wort erteilen • ggf. Redezeit begrenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • ausreden lassen, aber Vielredner ggf. unterbrechen (zum Wohl der Gesamtgruppe) • einzelne persönlich ansprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • mit Fragen leiten • zuhören • Beiträge verstehen (ggf. nachfragen) und sammeln (Notizen machen, evtl. auch an der Tafel, auf Folie oder mit Kärtchen auf einer Pinnwand) • strukturieren und zusammenfassen: <i>Was sollen wir festhalten? Welche Punkte gehören zusammen? Finden wir Oberbegriffe für die Bereiche?</i>

ggf. Entscheidung	<ul style="list-style-type: none"> • Anträge formulieren • Abstimmungen leiten (ggf. - wenn einer es wünscht - geheim, schriftlich abstimmen!) 	<ul style="list-style-type: none"> • Störungen benennen • bei Streit vermitteln 	<ul style="list-style-type: none"> • ggf. provokative Alternativen benennen • mit Argumenten bewerten lassen • Kompromisse anbieten
Gesprächsabschluss: Ergebnisse festhalten und Ausblick	Schlusswort Verabschiedung	Leistung der Gruppe würdigen: <i>Was haben wir heute geschafft und geleistet?</i>	<i>Was halten wir als Ergebnis fest? Wie geht es weiter? Nächstes Treffen? Weitere Aufgaben? Wer kümmert sich um was? Etc.</i>

Copy

Basteln Sie Ihre Rede-Pyramide!





AG 37: Liske Salden

Kompetenzorientiertes Unterrichten – ein Weg zum Erreichen der Bildungsstandards in der Hauptschule

Bundeseinheitliche Bildungsstandards legen fest, über welche Kompetenzen Schüler und Schülerinnen am Ende bestimmter Schulstufen verfügen sollten.

Für das Fach Deutsch in der Hauptschule wird u. a. der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung formuliert:

„Für den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 kommt der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Übergang in das Berufsleben besondere Bedeutung zu. Das Fach Deutsch leistet dazu seinen Beitrag, indem vor allem die für die Anforderungen der Berufsausbildung notwendigen sprachlichen und methodischen Kompetenzen zum Arbeitsschwerpunkt werden.“¹

In folgende vier Kompetenzbereiche gliedern sich die Bildungsstandards des Faches Deutsch: ²

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Sprache zur Verständigung gebrauchen,
fachliche Kenntnisse erwerben,
über Verwendung von Sprache nachdenken und sie als System
verstehen

Methoden und Arbeitstechniken

werden mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben

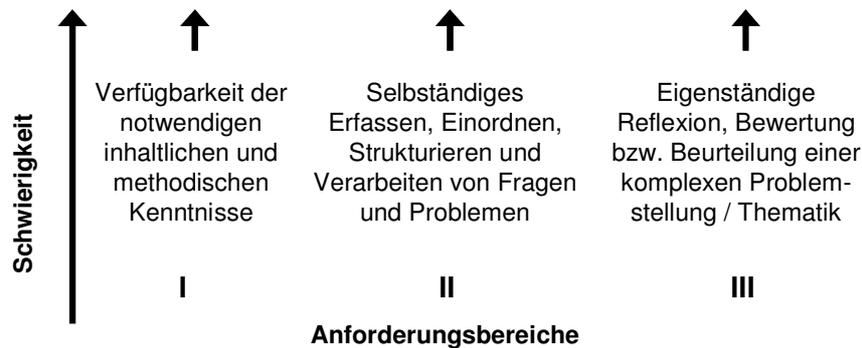
Sprechen und Zuhören zu anderen, mit anderen, vor anderen sprechen, Hörverstehen entwickeln Methoden und Arbeitstechniken <i>werden mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben</i>	Schreiben reflektierend, kommunikativ und gestalterisch schreiben Methoden und Arbeitstechniken <i>werden mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben</i>	Lesen – mit Texten und Medien umgehen Lesen, Texte und Medien verstehen und nutzen, Kenntnisse über Literatur erwerben Methoden und Arbeitstechniken <i>werden mit den Inhalten des Kompetenzbereichs erworben</i>
--	--	---

Diese Standards werden für jeden Bereich genauer ausdifferenziert und durch Aufgabenbeispiele erläutert.

1 KMK-Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss – Deutsch, Kap. 1 Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung

2 KMK-Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss – Deutsch, Kap. 2 Kompetenzbereiche

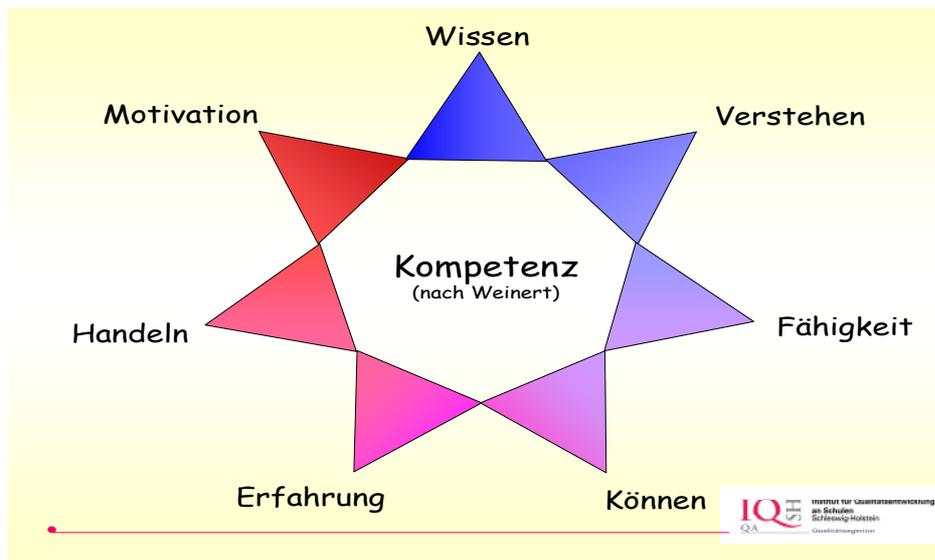
Die Anforderungen der Aufgaben werden in drei Anforderungsbereiche eingeteilt:



Der Lehrplan Deutsch/Sekundarstufe I und die Standards sind vom Prinzip des integrativen Deutschunterrichts her kompatibel.

„Erfolgreicher standardorientierter Unterricht muss einen umfassenden Kompetenzerwerb ermöglichen, der zusätzlich zur Sach- und Methodenkompetenz auch Selbst- und Sozialkompetenz einschließt.“³

Definition von Kompetenz nach Weinert:



Kompetenzorientiertes Unterrichten erfordert für die Orientierung an den Bildungsstandards Aufgabenstellungen, die die Bandbreite der Anforderungen repräsentieren.

Eine kompetenzorientierte Aufgabenkultur gilt es zu entwickeln.

³ F. Wietzke in: Kompetenzorientierter Deutschunterricht, Anregungen für die Arbeit mit den Bildungsstandards zum Hauptschulabschluss und mittleren Abschluss (Sekundarstufe I), IQSH Oktober 2006, S. 28

Literatur

KMK-Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss – Deutsch

Kompetenzorientierter Deutschunterricht, Anregungen für die Arbeit mit den Bildungsstandards zum Hauptschulabschluss und mittleren Abschluss (Sekundarstufe I), IQSH Oktober 2006)

Kompetenzorientierter Deutschunterricht, Bildungsstandards im Fach Deutsch für das Ende der Primarstufe, IQSH Juli 2006

Standards, Friedrich Jahresheft 2005

Gerhard Ziener, Bildungsstandards in der Praxis, Seelze-Velber 2006

Mechthild Dehn/Petra Hüttis-Graff u.a.: Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht, Fillibach-Verlag 2005



AG 38: Ralf Hübner

Digitale Oberstufe – Arbeit mit der Lernplattform „selgo“ und den Fachmodulen des Cornelsen Verlages für das Fach Deutsch

Die Ausstattung der gymnasialen Oberstufe mit Notebooks am Kreisgymnasium Neustadt ist das Resultat einer kontinuierlichen Fortentwicklung der Bedingungen des multimedialen Lernens in den letzten Jahren.

Die Schaffung eines schulischen PC-Raumes und die Vernetzung der Arbeitsplatzrechner machten dabei den Anfang. Die Anbindung an das Internet und die Ausweitung der schulischen Infrastruktur auf die Fachräume stellten die nächsten Schritte dar.

Verfolgt wurde ein offenes Raumkonzept mit dem Ziel die Nutzung dieser Infrastruktur in möglichst vielen Fächern zu ermöglichen. Zur intensiven Nutzung hat auch die Fortbildungsinitiative der Firma Intel "Lehren für die Zukunft" wesentlich beigetragen, an der ein großer Teil des Kollegiums teilgenommen hat.

Die neuesten technischen Entwicklungen machen es seit kurzem möglich, mit relativ geringem Aufwand, vor allem ohne aufwendige Verkabelung, eine Vernetzung auf Funkbasis (WLAN) durchzuführen. Damit werden prinzipiell alle Räume für multimediales Lernen nutzbar. Der Einsatz von Notebook erscheint für diesen Zweck wie geschaffen: Notebooks sind mobil, erfordern keine aufwendige Verkabelung und lassen sich über mehrere Stunden unabhängig vom Stromnetz betreiben.

In Zusammenarbeit mit dem Land Schleswig-Holstein, dem Bildungsministerium, dem IQSH (Lehrerfortbildung), dem Schulträger (Kreis Ostholstein) und den Firmen Fujitsu-Siemens, Sinitec und Cornelsen/Klett wurde eine Konzeption entwickelt, die den folgenden Anforderungen gerecht werden soll:

- Eine Vollausrüstung der gymnasialen Oberstufe mit Notebooks, die sicherstellt, dass jeder Schüler und jede Schülerin im Unterricht ein Notebook zur Verfügung hat, beginnend mit dem Schuljahr 2004/2005. Die Notebooks werden in der Regel von den Eltern finanziert und jeweils zu Beginn des 11. Jahrganges an die Schülerinnen und Schüler ausgegeben. Als Kompensation dafür, dass nicht alle Eltern die Möglichkeit haben, Notebooks zu finanzieren, hat die Firma Fujitsu-Siemens dem Kreisgymnasium Neustadt eine begrenzte Anzahl von Geräten zur schulischen Nutzung zur Verfügung gestellt!
- Eine Softwareausstattung, die in Zusammenarbeit mit dem IQSH landesweite Standards für vergleichbare Projekte schaffen soll. Die unterrichtspraktische Erfahrung mit unterschiedlichen Anwendungen soll dazu beitragen, diese Standards zu fixieren. Erkenntnis leitend ist hierbei die Einsicht, dass nur ein Mindestmaß an Vereinheitlichung von Ausstattung und Wartung die Umsetzung landesweit erschwinglich machen kann.

Notebookprojekte gibt es in dieser Form zumindest in Schleswig-Holstein noch nicht. Die Gespräche mit Vertretern aus dem Bildungsministerium haben aber ergeben, dass Projekte dieser Art in den kommenden Jahren auf Landesebene in Angriff genommen werden sollen und dem Kreisgymnasium Neustadt eine Pilotfunktion zukommen kann.

Aus mehreren Gründen bietet es sich aus unserer Sicht an, in der gymnasialen Oberstufe den Anfang zu machen: Die Abiturienten werden mit dem Abschluss ihrer schulischen Laufbahn ein Arbeitsinstrument in Händen halten, das ihnen gehört und mit dem sie dann seit 30 Monaten in der Praxis sinnvoll umgehen. Notebooks etablieren sich als Arbeitsinstrument in immer stärkerem Maße, wie die jüngsten Absatzzahlen zeigen, und sind in Aus- und Weiterbildung vielfach jetzt schon unverzichtbar! Schule sollte diesen selbstverständlichen Teil der Lebens- und Arbeitswelt nicht ausblenden, sondern integrieren.

In der Arbeitsgruppe werden die Teilnehmer bekannt gemacht mit dem Entstehen eines Notebookprojektes und Erfahrungen aus anderen Bundesländern, die hier deutlich weiter sind als wir. Sie werden den Umgang mit der Lernplattform „selgo“ – Digitale Oberstufe kennen lernen. Schließlich erfolgt ein konkretes Ausprobieren von Fachmodulen aus dem Fach Deutsch (Texte, Themen und Strukturen Digital) durch die Kolleginnen und Kollegen.



AG 39: Britta Kloss

Kooperationsprojekt: „Erzählwerkstatt – Muscheln im Ohr“ im 5. und 6. Jahrgang der Baltic Gesamtschule Lübeck

Kooperationspartner:

Der Verein fairytale e.V.,
Verein zur Förderung der Erzählkunst.
www.maerchenverein.de

Projektleiterin: Britta Kloss, Erzählerin
Tel. 0451 40 83 470

Mitarbeiterin: Kathrin Disse, Erzählerin



ANGEBOTE DES VEREINS FÜR SCHULEN:

ZUHÖRERLEBNIS – frei erzählte Märchen und Geschichten:

Beispiele: Märchen und Lieder der Indianer; Die Straße nach Nirgendwo - Von Wegen und Irrwegen; Von der wunderschönen Wassilissa, russisch; Warum das Meerwasser salzig ist, nordisch; Ditu Migniuellu vom Groß-Werden müssen. Dauer: 45 min.

WELT DER KULTUREN – Weltbilder entdecken:

Märchen und Geschichten aus aller Welt spiegeln Ähnlichkeiten und Gegensätze von Kulturen. Erzählen und Gespräch, 45 min.

SAGEN:

König Artur und die Ritter der Tafelrunde, 45 min.

Parzival – Die Suche nach dem Gral, Erzähltheater, 90 min.

Die Nibelungen, Erzähltheater, je 90 min., Siegfrieds Tod, Grimhilds Rache

Die Frau vom See - den Grund für die Liebe finden, 45 min.

KLASSISCHE LITERATUR:

Heinrich Heine – Zahnweh im Herzen, Erzähltheater, 90 min.

Oscar Wilde – Dichter und Dandy, 45 min.

Exupéry – Der kleine Prinz, Erzähltheater, 90 min.

Workshop:

„raus bist du noch lange nicht...“ In diesem Workshop geht es um den Themenkomplex Identität, Ausgrenzung und Zugehörigkeit. Anlass zur selbstreflexiven, kreativen Annäherung ist das Märchen „Das hässliche junge Entlein“.

MUSCHELN IM OHR – ERZÄHLWERKSTATT FÜR KINDER UND JUGENDLICHE:

VORSTELLUNG UND KURZBESCHREIBUNG:

„Die Gesellschaft wird durch Millionen von Gesprächen gebildet. Wenn ein Mensch seine Geschichte erzählen kann, wird er Teil einer Gesellschaft. Wem man nicht zuhört, der existiert nicht.“ Henning Mankell

„Das wir miteinander Sprechen können macht uns zu Menschen.“ Michael Lukas Möller

Kinder und Jugendliche können mit Hilfe professioneller Erzählerinnen in diesem Projekt die Kunst des Erzählens kennen lernen. Gemeinsam gestalten wir sprachintensive und interaktive Erzählsituationen die im Alltag der Kinder oft zu kurz kommen. Hier können sie im kreativen Umgang mit Geschichten ihre Kommunikationsfähigkeit, Ich- und Sozialkompetenz entdecken und erweitern.

Wöchentlich trifft sich eine feste Gruppe von Kindern über ein Jahr. An dessen Ende wird eine Erzählveranstaltung stehen, auf der sie ihre selbst erarbeiteten Geschichten vor einem öffentlichen Publikum erzählen können. Das Konzept setzt sich aus drei Bausteinen zusammen:

1. Zuhören und Erzählen:

Es geht darum Geschichten und das Potenzial des Erzählens zu entdecken.

Sich mit dem Sprechen und der Sprache zu beschäftigen. In interaktiven Erzählspielen und in Spielen aus der interkulturellen Jugendarbeit die eigenen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten mit viel Spaß zu erweitern.

Sich mit Geschichten intensiv zu beschäftigen und daran die eigenen Erzählfähigkeiten auszubilden.

2. Baustein Theater:

Mit dem Baustein Theater sollte das Zusammenspiel von Bewegung, gestischem und Mimischen Ausdruck, Stimmeinsatz, und Klang entdeckt, ausprobiert und geübt werden. Dabei geht es vor allem darum, die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten für die Gestaltung von Geschichten zu erproben.

Außerdem wird immer wieder spielerisch die Vorführsituation in der vertrauten Gruppe erlebt.

3. Künstlerische Methoden:

Auf der Suche nach den „inneren Bildern“ in unseren Geschichten machen die Kinder Bilder mit Farbe und Papier, mit allem Material was wir draußen finden oder von zu Hause mitbringen.

So kommen wir dem inneren Weg des Helden oder der Heldin auf die Spur und gestalten „Erzählpfade“ mithilfe derer die Kinder ihre Geschichten erzählen können.

Kinder eignen sich die Welt durch Erzählen an. Erzählungen im Alltag geben Kindern Orientierung für das eigene Verhalten und stellen Muster zur Verfügung, um die Ereignisse in der Welt zu benennen, und im „und dann, und dann“ einzureihen, zu ordnen und durch das Erzählen zu verarbeiten. Sie lernen ihre Gefühle und Wünsche wahrzunehmen und auszudrücken, andererseits auf das zu hören, was der Andere an Gefühlen und Bedürfnissen mitteilt. Über die Reflexion der eigenen Wahrnehmung und die Erweiterung des eigenen Ausdruckrepertoires werden die Bedingungen für gegenseitiges Zuhören und achtsamen Umgang miteinander verbessert. Ein Erzählen und Zuhören, das sich am Verstehen und an der Verständigung orientiert, trägt dazu bei dass Kommunikation gelingt. Gelungene Kommunikation ist Grundlage für Bildung und für ein erfolgreiches und glückliches Leben. Das Erzählen trägt wesentlich zur Stärkung und Findung des Individuums bei. Das Erleben von erzählten Geschichten und der spielerische Umgang mit ihnen kann Lernerfolg und emotionales Wohlbefinden miteinander verbinden. Die Fähigkeit sich Dinge und Geschehnisse bildlich vorstellen zu können ist die Voraussetzung dafür anschaulich zu Denken. Es geht darum zu lernen selbst wirkungsvoll und erfolgreich zu erzählen und anderen konzentriert und gekonnt zu zuhören.

Besonderheiten:

Mündliche Überlieferung bildet den Kern jeder Kultur.

Jeder erzählt - Erzählen ist eine Kunst.

Das Erzählen ist in Deutschland, im Gegensatz z.B. zu Frankreich, keine eigenständig anerkannte Kunst. Auch in England beispielsweise ist "Storytelling" als Methode längst anerkannt in den Schulen. In der Praxis erleben wir dass sich Menschen nach dieser intensiven und sinnerfüllten, Gemeinschaft zwischen Erzähler, Geschichte und Zuhörer sehnen. Das Mündliche ist immer flüchtig und birgt dadurch eine große Bandbreite an Möglichkeiten sich selbst zu erleben. Bei Erzählspielen wird innerhalb kurzer Zeit deutlich welche Fragen und Probleme die Kinder gerade beschäftigen und wir können sie direkt aufgreifen. Das Erzählen funktioniert beispielhaft, durch das innere Erleben einer Geschichte kommen die Kinder mit Gefühlen und Ängsten, Aufgaben und Lösungswegen in Kontakt und können sich auf eine spielerische Art damit auseinandersetzen. Dabei wurde im ersten Halbjahr schnell deutlich dass die wichtigsten und häufigsten Themen die Entstehung von und der Umgang mit Gewalt und das Verlassenwerden und Freunde finden sind. Märchen erzählen vom Gelingen des Lebens, vom Überwinden der Gefahr, von Glück und Wunder und dem Vertrauen auf einen Sinn.

Projektauslöser/Idee:

Bei unserer Arbeit als Erzählerinnen, bei Auftritten in Kindertagesstätten und Schulen, erleben wir immer wieder wie die Kinder dieses für sie intensive Ereignis aufnehmen. In den anschließenden Gesprächen erleben wir oft bewegte und angeregte Kinder mit ganz vielen Fragen die immer noch eine Geschichte wollen und am liebsten ganz viel darüber reden und manche auch selbst erzählen wollen: "Ich kenne auch eine Geschichte..."

Sie sind im wahrsten Sinne des Wortes nicht satt zu kriegen. Bei den Gesprächen stellen wir aber auch fest, dass die Kinder oft nicht in der Lage sind ihre Gedanken, Gefühle und Fragen in spontaner Sprache auszudrücken. Manche Kinder können sich beim Zuhören keine inneren Vorstellungen machen und der Geschichte nur schwer folgen. In unserer schnellen und mediengeprägten Umwelt kann das Erzählen ein Weg sein Kindern zu ermöglichen zu erleben das ihr gesprochenes Wort kraftvoll ist, das Zuhören wichtig ist und das klare Kommunikation zwischen Menschen eine Kunst ist.

Erfahrungen, Probleme und Lösungen:

Schnell wich anfängliche Unsicherheit lebendiger Fabulier- und Erzähllust und einem großen Ehrgeiz nicht nur irgendwie und Irgendwas zu erzählen, sondern so, dass die Anderen gespannt und aktiv zuhören und so Teil des Geschehens werden. Die Atmosphäre während der gemeinsamen Stunden ist geprägt von Interesse und Toleranz, sprudelnder Fantasie und lustvollem Umgang mit Sprache. Für ca. ein Drittel der Kinder ist Deutsch nicht die Muttersprache. Die Kinder gehen zunehmend selbstbewusster mit sich und miteinander um. Sie finden immer spontaner differenzierte Ausdrücke für ihre individuellen Wahrnehmungen und Sichtweisen. Erschrocken und berührt hat uns in den ersten Monaten, das die Kinder oft von sich aus keine Lösungsmöglichkeiten erfanden sondern die Geschichten eine Verkettung von Unglück, Ausgeschlossenheit und Gewalt waren die mit dem Verlorengehen oder dem Tod endeten. Die Menschen, Wesen oder Tiere die darin erfunden wurden, waren nicht agierende sondern Opfer des Geschehens. Das frustrierte die Kinder mit der Zeit, wurde aus der Gruppe heraus thematisiert und in Gruppengeschichten aufgenommen. Immer wieder beschäftigt uns "das Böse" und sein Platz in Geschichten und im Leben. Wenn wir z.B. den Anfang einer Geschichte vorgeben die dann weitererzählt werden soll, erleben die Kinder, dass es unendlich viele verschiedene Möglichkeiten gibt und überraschen uns und sich gegenseitig immer von neuem. Beim gemeinsamen Erzählen fühlen sich alle Kinder verantwortlich für die Geschichte, ihre Entwicklung und helfen sich gegenseitig aus scheinbar ausweglosen Situationen.

Anekdotisches

Zitate von den Kindern:

- Es war einmal in einem weit, weit, weit entfernten Land. So weit entfernt ungefähr wie eure Fantasie!
- Was bedeutet eigentlich „verlässt du mich nicht verlass ich dich auch nicht“? Heißt dass wenn du nicht abhaust hau ich auch nicht ab?
- Darf ich die Geschichte erst auf indisch erzählen? Das fällt mir leichter

- Es war einmal ein armer Mann. Der wohnte aber in einem reichen Viertel und hatte nur eine schäbige Hütte und deshalb hatte er keine Freunde. Alle lachten ihn nur aus. Irgendwann war sein Geld ganz alle.

Ein Spiel, das die Kinder besonders lieben:

Zwei Kinder sitzen vor der Bühne gleichermaßen als Erzähler, Zuschauer und als Regisseure. Sie erfinden eine Geschichte.

Die übrigen Kinder sind auf der Bühne und spielen spontan und gleichzeitig die Geschichte die von den Erzählern frei erfunden wird.

Bei diesem Spiel wird, ohne das analysiert und darüber gesprochen wird, schnell deutlich, dass es großen Spaß macht sich so zu verhalten das Kontakt entsteht und mehrere Möglichkeiten offen bleiben.





**AG 40: Ulrike Schöll
„Meike – der Sammeldrache“
Projekt von Stiftung Lesen und INTERSEROH**

Die Projektidee: „Hilfe zur Selbsthilfe“

Das vor fünf Jahren von Stiftung Lesen und der Recyclingfirma INTERSEROH initiierte Projekt „Meike – der Sammeldrache“ trägt auf öffentlichkeitswirksame Weise dazu bei, die Infrastruktur in Schulen und seit Januar 2004 auch in Kindergärten und Kindertagesstätten entscheidend und nachhaltig zu verbessern. An der Aktion sind zwischenzeitlich bundesweit mehr als 13.000 Schulen und knapp 5.000 Kindergärten und Kindertagesstätten beteiligt.

Der Projektnutzen: für die Schulen – und für die Umwelt

Mit der Unterstützung von über 8.000 Firmen in Deutschland sammeln die Einrichtungen leere Druckerpatronen und Tonerkartuschen sowie alte Handys, für die sie so genannte Grüne Umwelt-Punkte (GUPs) erhalten. Diese können dann gegen Computer, Digitalkameras, Spielgeräte, Bücher und Zeitschriften eingetauscht werden – für eine verbesserte Medienausstattung der Schule bzw. des Kindergartens unabhängig von staatlichen Haushaltsbudgets. Seit Beginn des Projektes wurden auf diese Weise mit „Meike – dem Sammeldrachen“ ca. 4 Millionen Leermodule in Grüne Umwelt-Punkte umgewandelt – und das tut auch der Umwelt gut!

Die Projektumsetzung: wenig Aufwand, keine Kosten

Weder für die Schulen noch für die Sponsor-Firmen ist die Beteiligung an „Meike – der Sammeldrache“ mit großem Mehraufwand verbunden: Mit der Anmeldung erhalten sie automatisch spezielle Sammelboxen, in die die gebrauchten Kartuschen und alten Handys gegeben werden können. Firmen erhalten dafür eigene Boxen, so dass keine Lieferfahrten zur Schule oder zum Kindergarten notwendig sind. Sind die Boxen voll, werden diese kostenlos abgeholt und neue Boxen gebracht. Als Sponsor-Partner der Einrichtungen profitieren die Wirtschaftsunternehmen zusätzlich vom positiven Medieninteresse ihres Engagements.

Das Projekt-Plus: jährliche Zusatzprämien für die Besten

An die drei bundesweit aktivsten Einrichtungen sowie an die jeweiligen Landessieger in den Bundesländern werden von „Meike – dem Sammeldrachen“ zusätzlich jährliche Prämien im Wert von rund 45.000 Euro vergeben. Diese Gelder sind ungebunden und wurden u. a. dazu genutzt, Schul-, Spiel- und Sporträume zu renovieren oder moderne Computerplätze für die Kinder zu schaffen. Die Scheckübergabe an die Gewinnerschulen und -kindergärten erfolgt bei einem pressewirksamen Besuch von Sammeldrache Meike, zu dem auch die Elternvertreter und die wichtigsten Sponsoren vor Ort eingeladen werden. Die jahresbeste Schule bekommt außerdem ein Schulfest inkl. Catering und Bühnenprogramm mit Sammeldrache Meike ausgerichtet.

Das Projekt im Unterricht: Arbeitsblätter und Themenvorlagen für Grundschulen und weiterführende Schulen

Begleitet wird das zeitlich unbefristete Projekt mit Informationsmaterialien, die exakt auf die verschiedenen Zielgruppen zugeschnitten sind: Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler, ErzieherInnen, Eltern und Wirtschaftsunternehmen erhalten Einblick in das Projekt und werden zum Mitsammeln angeregt.

Feste Bestandteile der Aktion „Meike – der Sammeldrache“ sind Schulmaterialien mit Ideen für den Unterricht und Aktionsposter, die zur Umwelterziehung einladen und dabei die Kreativität der Schülerinnen und Schüler fördern. Für den Bereich Vor- und Grundschule wurde außerdem ein (Vor-)Lesebuch mit kurzen Erzählungen und Illustrationen von Sammeldrache Meike entwickelt, die eng an den Erfahrungs- und Lebenshorizont dieser Altersstufe geknüpft sind.

Das Projekt in der Öffentlichkeit

Die Kampagne „Meike – der Sammeldrache“ erhielt 2003 den Deutschen PR-Preis „Goldene Brücke“ sowie 2004 den Umweltpreis des Bundesverbandes der Deutschen Industrie.

Das Projekt vor Ort

Gemeinsam möchten Ihnen Stiftung Lesen und INTERSEROH „Meike – der Sammeldrache“ näher bringen und Möglichkeiten zur praktischen Einbindung in den Unterricht aufzeigen:

Projektpräsentation via Impulsfilm

Präsentation der Materialien und ihrer Handhabung
Nutzen des Projektes für teilnehmenden Schulen („Meike-Kaufladen“)
Möglichkeiten der konkreten Initiierung an den Schulen



AG 41: Kerstin Wode

Projekt „Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark“



Lesen ist die Grundvoraussetzung für das Lernen und eine Schlüsselqualifikation, die nicht nur in der Schule und in der Ausbildung von Bedeutung ist. Sie ist auch zentrale Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben. Untersuchungen haben gezeigt: Zu viele Hauptschulabgänger haben das Lesen nicht richtig erlernt. Damit haben diese Jugendlichen nur geringe Chancen auf einen Ausbildungsplatz.

Hier setzt das schleswig-holsteinische Projekt „Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark“ an. Mit Beginn des Schuljahres 2006/07 nehmen 50 Hauptschulen mit den Klassenstufen 5 bis 9 teil. Projektziel ist die Verbesserung der Schülerleistungen, besonders die Reduzierung der Risikogruppe. Das Projekt läuft über zwei Jahre mit der Möglichkeit, ein Jahr verlängert zu werden.

Projektträger sind das Ministerium für Bildung und Frauen und das Ministerium für Justiz, Arbeit und Europa des Landes Schleswig-Holstein und das Jugendaufbauwerk Schleswig-Holstein, die Koordination liegt beim IQSH. Das Projekt wird gefördert aus Mitteln des Schleswig-Holstein-Fonds.

Die Liste der in Ihrem Kreis teilnehmenden Schulen erfahren Sie in Ihrem Schulamt oder beim IQSH.

Wie werden die Projektschulen unterstützt?

Alle Schülerinnen und Schüler erhalten Lesemappen zur Unterstützung ihrer Arbeit. Sie erhalten Lesetipps und individuelle Lernhilfen, sammeln Lesetexte, die sie besonders motiviert haben, stellen in wöchentlichen Übersichten ihre Tätigkeiten zusammen, arbeiten an ihrem Lehrplan, dokumentieren bestimmte Leistungen usw.

Die Lehrkräfte erhalten einen Materialordner, der Anregungen und Unterrichtsmaterial zur speziellen Förderung der Lesefähigkeit enthält.

Beide Materialien können flexibel in den Schulalltag eingebaut werden.

Jede Schule erhält zusätzliche drei Lehrerwochenstunden für die Umsetzung eines Förderkonzepts.

Jede Schule wird bei der Planung und Durchführung des Projektes durch kompetente Berater und Beraterinnen unterstützt. Diese Personen kommen auch aus außer-schulischen Bereichen, teilweise aus der Wirtschaft oder aus Institutionen, die mit Jugendlichen nach der Schulzeit arbeiten. Anregungen von außen können erfahrungsgemäß helfen, neue Wege zu erproben.

Die Schulen bilden mit Hilfe der Berater und Beraterinnen Netzwerke, um Erfahrungen auszutauschen oder Probleme gemeinsam anzugehen.

Fachkonferenzen erhalten zusätzliche Fortbildungsangebote.

Das Gesamtprojekt wird wissenschaftlich begleitet, um allen Beteiligten Rückmeldungen über Erfolge oder auch Verbesserungen zu geben.

Ablauf des Projektes seit Beginn des Schuljahres 2006

Zur Feststellung der Schülerleistungen - vor allem zur Feststellung des konkreten Förderbedarfs - sind im November 2006 an allen 50 Hauptschulen (und zusätzlich an 9 Kontrollschulen) in den Klassenstufen 5 - 8 mit 8.000 Schülerinnen und Schülern Tests und Parallelarbeiten durchgeführt worden. Die Testdurchführung verlief problemlos und kam bei den Schülerinnen und Schülern gut an.

Die Ergebnisse wurden von den Schulen intern diskutiert und in Bezug auf die Aktionsplanung ausgewertet. In einer Broschüre des IQSH sind die ersten Ergebnisse der Begleituntersuchung 2006 nachzulesen.

Ebenfalls im November 2006 sind die für die Projektschulen kostenlosen Materialien für die Klassenstufen 5/6 an die Schulen verteilt worden. Die Materialien wurden vom Cornelsen Verlag in enger Zusammenarbeit mit dem IQSH erarbeitet. Um den Einsatz der Materialien in den Schulen didaktisch zu unterstützen, fanden Fortbildungsveranstaltungen in den Regionen statt. Im März dieses Jahres erfolgte der erste Erfahrungsaustausch zum Einsatz der Materialien. Neben verschiedenen Anregungen zur Verbesserung der Ordner war die einhellige Meinung der Lehrkräfte, dass die Materialien sehr motivierend für die Schüler und Schülerinnen sind. Ende April 2007 werden die Materialien für die Klassenstufen 7/8 ausgeliefert werden.

In detaillierten Aktionsplänen haben die Schulen mit Hilfe ihrer Berater und Beraterinnen dargestellt, wie das Projekt an ihrer Schulen durchgeführt wird, um die Lesekompetenz der Schüler und Schülerinnen zu verbessern.

Zum Ende des Schuljahres 2006/2007 wird die wissenschaftliche Begleitung die erste Erhebung zur Wirksamkeit des Projektes durchführen.

Zum Schuljahr 2007/2008 wird das Projekt auf weitere Schulen ausgeweitet werden.

Informationen hierzu erhalten Sie auf dem Fachtag Deutsch oder im IQSH.

Weitere Informationen zum Projekt

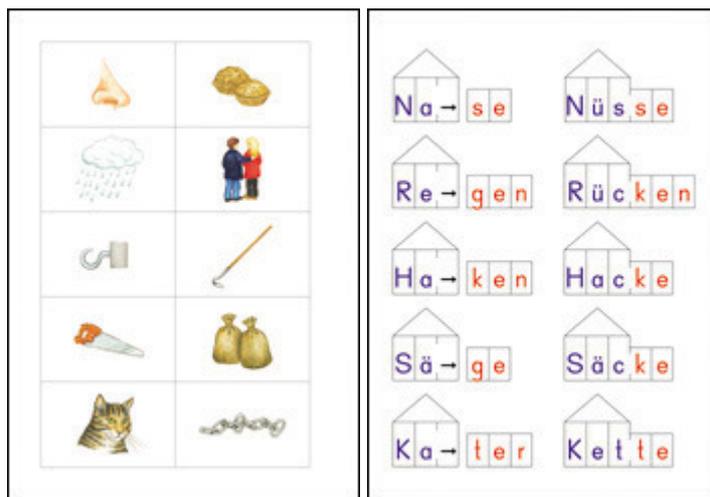
IQSH, Günter Rickers, e-mail: guenter.rickers@iqsh.de, Tel. 0431/5403-132

Die Gegenüberstellung z.B. von Käfer – Koffer (rhythmisch gesprochen: lang lang – kurz kurz) ist der entscheidende Hinweis für die Schreibung: lange Start-Silbe 1 „f“, kurze Start-Silbe 2 „f“. Entscheidend für den Lernerfolg ist, mit einfachen Übungen diese Muster zu verinnerlichen. Je mehr Gehirnareale dabei aktiviert werden, desto besser und nachhaltiger ist der Lernerfolg (Siehe oben). Wie dies umgesetzt werden kann, zeigen die Beispiele auf der folgenden Seite (Arbeit mit den Kontrastwortpaaren, Motorische Übungen).

Arbeit mit den Kontrastwortpaaren

In der 1. Phase werden die Silben nur gesprochen. In der 2. Phase wird synchron zum Silbieren geklatscht. In der 3. Phase wird der ganze Körper eingesetzt. In Verbindung mit Musik lässt sich so der maximale Lernerfolg erzielen. Wir beginnen mit solchen Übungen in einfacher Form bereits in der Kooperation mit dem Kindergarten. Die Übungen sollten in der gesamten Grundschulzeit regelmäßig durchgeführt werden. Sie eignen sich aber auch noch in der Sekundarstufe. Die folgenden Filme zeigen eine 5. Klasse.

Sprechen und Klatschen



Kontrastwortpaare „Nase – Nüsse ...“ aus Arbeitsheft und Folien

Werden solche Übungen schon im Kindergarten durchgeführt, sind die Kinder vor Eintritt in die erste Klasse in der Lage, Silben und Worrrhythmen spontan zu sprechen und zu klatschen. Damit legen wir die Grundlage für eine intuitive Steuerung des Lesen- und Schreibenlernens mit der Silbenmethode. Ganz selten erlebe ich, dass ein Kind, welches flüssig und treffsicher Abzählreime ausführen kann, Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben bekommt.

Motorische Übungen

Alle Übungsformen wie z.B. Singen, Tanzen, Ballprellen, Seilspringen, Jonglieren fördern die Koordination und verbinden die sensorische Wahrnehmung mit der motorischen Aktivierung. Darin besteht der große Wert für das Lernen.

Alle Übungen zur Motorik geben Hinweise zur Körperbeherrschung, der Koordination und damit zur Verknüpfung der Gehirnhälften. Auch daraus lassen sich wichtige Rückschlüsse auf etwaigen Förderbedarf ermitteln. Die Übungen sollten natürlich auch im Sportunterricht durchgeführt werden, aber sie geben vor allem der Deutsch-Lehrerin und dem Deutsch-Lehrer wichtige Hinweise. Jedem Kind gelingt es die Übungen zu meistern. Dieses Erfolgserlebnis ist zusätzlich ein unschätzbare Gewinn für das Selbstbewusstsein und die Motivation der Kinder.

Lernen mit Musik

Das Lernen mit Musik sorgt für eine positive Einstellung und starke Motivation. Durch den gezielten Einsatz von Musik erhöht sich die Hirnaktivität (Siehe oben) und das Gelernte verankert sich besser. Die „Schulstübenerfahrungen“ mit Liedern, Reimen und Bewegungsübungen sind heute zum großen Teil in den Hintergrund gerückt. Die Vision „bewegte Schule“ lässt sich in der Praxis nicht so einfach umsetzen. Fachgerechtes Singen und Tanzen und das Beherrschen eines Begleitinstrumentes sind nicht mehr Teil der Grundschullehrer-Ausbildung. Dann sind Abspielgeräte eine große Hilfe, damit die Vorteile der Unterrichtsgestaltung mit Musik genutzt werden können. Demnächst erscheint eine CD mit den Liedern aus dem Lehrgang „ABC der Tiere“ und den Kontrastpaaren (Bestell-Nr. 1402-80). Damit lassen sich die beschriebenen Übungen begleiten und durchführen.

Schüler brauchen eine aktive Lehre

Silbenklatschen, Worhythmen wahrnehmen, Silbenschreiben, Lesen von gebundenen Versen, Silbenaufbau als Grundlage einer systematischen Begründung der Orthografie – alles Bausteine unserer Methode, um die Schüler zu einem sowohl intuitiven als auch bewussten Umgang mit der Schriftsprache zu führen. In vielen Fällen ist es notwendig, dass die Lehrerin/der Lehrer sich nicht auf die Rolle der Moderatorin/des Moderators beschränkt, besonders dann, wenn schwächere Schüler Hilfestellung und systematische Darstellung des Lerninhaltes benötigen. Aktive Teilnahme am Unterricht durch Einbringen der fortgeschrittenen Fähigkeiten der Lehrerin/des Lehrers kann zur Steigerung der Motivation und Leistungsfähigkeit der Schüler beitragen. Der Anreiz komplexer Übungen (Seilspringen, Jonglieren, Musizieren) fordert Schüler heraus und fördert schwächere durch gezielte Unterstützung. Die aktuelle Betonung der individuellen Komponenten des Lernens verstellt die Sicht auf die Möglichkeiten der Modellierung des Lernprozesses durch systematische Strukturierung der aktiven Lehre. In ihrer Freizeit begegnen Schüler im Sportverein, im Instrumentalunterricht oder im Ballett Lehrern und Trainern, welche kurze, klare Übungsziele vorgeben und die Ausführung der nachfolgenden Übungseinheiten mit eventuellen Korrekturen begleiten. Die Jugendlichen akzeptieren die Anforderungen, weil sie ihre Leistung steigern möchten. Sie erwarten, dass der Fußballtrainer sich nicht darauf beschränkt, das Trainingsgelände vorzubereiten und einen wohlbestückten Ballschrank zu öffnen – sie wollen Spiele gewinnen. Dazu sind sie auf das Wissen und die Erfahrung des Trainers angewiesen. Und sie erwarten, dass er dieses Wissen mit ihnen teilt und sie trainiert.

So stelle ich mir die erfolgreiche Arbeit in der Schule vor

Sowohl entdeckendes Lernen und individuelle Übungseinheiten wie auch systematische, am Gegenstand orientierte Lehre verbinden sich in einer ausgewogenen Dramaturgie des Unterrichts. Eine angemessene Leistungsorientierung spornt alle Schüler an, da jedem ein Weg zur Bewältigung der eventuell auftretenden Schwierigkeiten gewiesen wird. Und jedes Erfolgserlebnis stärkt die Kinder.



AG 43: Brigitte Nitschke-Junge

Lesen macht schlau - Auf- und Ausbau von Lesekompetenz

Lesen macht schlau – eine Erfahrung, die Menschen unabhängig von der jeweiligen **Stufe ihrer Leseentwicklung** machen können:

- Die Vorschulkinder beim Lesen von Piktogrammen, um die Figur aus dem Überraschungsei zusammensetzen,
- die ErstklässlerInnen beim Erlesen von Begriffen durch Synthetisieren, um das Versteck der geliebten Handpuppe zu finden,
- die GrundschülerInnen beim Lesen von Bild gestützten Sachtexten, um sich auf die Fahrradprüfung vorzubereiten,
- die MittelstufenschülerInnen beim Vergleichen von Tabellen, um den Klassenausflug zu planen,
- die OberstufenschülerInnen beim überfliegenden Lesen von Internetseiten, um ein Referat sachlich korrekt und originell zu präsentieren,
- die LehrerInnen beim Sichten der Kataloge, um ein interessantes Fortbildungsangebot zu finden.

Motiviert und **zielorientiert** werden Texte auf unterschiedlichen **Niveaustufen** genutzt. LeseanfängerInnen orientieren sich dabei noch überwiegend an konkreten Situationen, an bildhaften Darstellungen und verbalen Hinweisen.

Mit zunehmender Automatisierung des Lesens verringert sich der Stellenwert der Kontextnutzung, wenngleich auch weiterhin Anhaltspunkte zur **Textvorentlastung**, u. a. durch Bilder, Überschriften, Markierungen, Hervorhebungen oder formale bzw. strukturelle Aspekte wie Textart bzw. –gliederung von lesekompetenten Menschen genutzt werden.

Trotz unterschiedlich ausgeprägter **Lesefertigkeiten** kennen alle oben erwähnten LeserInnen die **Funktion von Schrift** und den **persönlichen Nutzen**:

Werden erwartete oder vermutete Textinhalte mit dem eigenen Sprach-, Sach- und Erfahrungswissen in Verbindung gebracht und können auftretende Schwierigkeiten beim Leseverstehen durch Einsatz adäquater **Lesestrategien** bewältigt werden, so wird am Ende eines Leseprozesses der **Erfolg** eine weitere **Motivation** für den weiteren Umgang mit Texten sein.

Im schulischen Bereich wird die **Lesekompetenz** dieser erfolgsoversichtlichen SchülerInnen sicherlich durch

- zahlreiche Angebote auf den jeweiligen **Entwicklungsstufen** des Lesens,
- Aspekte der Textvorentlastung zur **Aktivierung des Vorwissens** und zur **Antizipation des Inhalts**,
- entsprechende **Aufbereitung** und **Differenzierung** der Texte und damit verbundener Aufgaben sowie
- **Anschlusskommunikation** in einem **themenzentrierten Unterricht**

gefördert.

Was ist aber zu tun, wenn SchülerInnen keinen Zugang zur Schrift finden bzw. noch nicht gefunden haben?

Nach den Veröffentlichungen durch die PISA Studie erreichen auch in Schleswig-Holstein zu viele Jugendliche gerade die erste Stufe der Lesekompetenz. Sie können Informationen in einem ganz einfachen Text finden und diese mit dem Alltagswissen verknüpfen. Da Lesekompetenz eine Bedingung für jede Art selbständigen Lernens und eine Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist, gilt es, diesen SchülerInnen einen – erneuten (?) – Zugang zur Schrift zu ermöglichen.

Dazu müssen sie die Fähigkeit erwerben, unterschiedliche, **schriftliche Texte** hinsichtlich der **Aussagen, Absichten** und **formalen Struktur** zu **verstehen** und in einen größeren Zusammenhang **einordnen** zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke **sachgerecht** zu **nutzen**.

„**Lesen macht schlau – Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen**“ so heißt ein von Dorothee Gaile⁴ herausgegebenes Buch. Die amerikanischen Autorinnen Schoenbach und Greenleaf schildern darin ihre Förderinitiative „Weiterführendes Lesen“ für Jugendliche mit geringer Lesekompetenz. Cziko und Hurwitz übertrugen diesen Ansatz auf deutsche Verhältnisse und erprobten ihn in hessischen Schulen.

Unter Berücksichtigung der ermittelten Lesekompetenz, kognitiver Fähigkeiten, altersgemäßer Inhalte und Interessen der Jugendlichen werden Förderangebote entwickelt.

Auch hier erfolgt die Leseförderung eingebunden in **thematische Einheiten** und beinhaltet neben dem **Lesen** das **Sprechen, Schreiben** und **Hören** zu bedeutsamen Texten. Der Aufbau und der Erhalt von **Lesemotivation** sind neben dem Erwerb und dem Ausbau von **Lesestrategien** die wichtigsten Aspekte der Förderung.

Strategisches Vorgehen beruht auf Planung und bedeutet aufgaben- und zielbezogener Einsatz von Lesetechniken sowie die ständige Überwachung, Steuerung und Reflexion des Prozesses mit anschließender Bewertung des Ergebnisses.

Hilfreich dabei sind das **laute Denken** und kleinschrittige **Demonstrieren** durch die Lehrkraft. Dieses **kognitive Modellieren** beinhaltet zum einen die Förderung von Zutrauen und Erfolgsoversicht sowie das Setzen realistischer Ziele, zum anderen die Planung des Lernens und Vorgehens bei Nicht-Verstehen.

Das Erwerben und Festigen strategischen Vorgehens durch Anwendung von **Lesetechniken** bzw. **Arbeitsmethoden** wie Unterstreichen, Markieren, Notizen machen, Fragen stellen und beantworten, Paraphrasieren, Überschriften finden, quer oder überfliegend Lesen, Zusammenfassen, ... erfolgt innerhalb des themenzentrierten Arbeitens und ist somit Gegenstand des Unterrichts. Der sichere Zugriff auf unterschiedliche Methoden und Techniken sowie die adäquate, zielorientierte Auswahl helfen beim Auf- und Ausbau der Lesekompetenz.

Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis einer 5./6. Förderschulklasse soll diesen Ansatz verdeutlichen.

¹ R. Schoenbach, C. Greenleaf, C. Cziko, L. Hurwitz: Lesen macht schlau. Berlin 2006



AG 44: Esther Kaun Choreografien fürs Klassenzimmer

In diesem Workshop geht es um das »Erleben« von literarischen Texten.

In zwei Stufen werden Sie durch eigenes Tun erfahren, wie Texte mit einfachen Mitteln und den begrenzten Möglichkeiten eines Klassenzimmers für Schüler lebendig gemacht werden können. Dabei werden Sie mit Mitteln der Abstraktion, Musik, Requisiten und Bewegung arbeiten.

Im ersten Teil werde ich mit Ihnen exemplarisch an einem Ausschnitt aus der »Hamletmaschine« von Heiner Müller das Prinzip demonstrieren. Sie werden von mir zu einem Bewegungsablauf mit Requisiten angeleitet, der später mit Musik und dem Text unterlegt wird. So entsteht ein Bild, das die Möglichkeit bietet, den emotionalen Anteil des Textes zu »begreifen«.

Im zweiten Teil werden Sie in drei Gruppen anhand unterschiedlicher Texte mit einer Bewegungsaufgabe selbst eine kleine Choreografie erarbeiten und diese dann der Großgruppe vorstellen. Zusätzlich zu der Kombination von Text, Bewegung und Musik kommt in dieser Phase auch noch das Moment Zeit hinzu. Sie werden Ihre Bewegungsabläufe rhythmisch auf Musik setzen und somit eine kleine Tanztheaterszene gestalten.

Heiner Müller: Hamletmaschine

Hier spricht Elektra.
Im Herzen der Finsternis.
Unter der Sonne der Folter.
An die Metropolen der Welt.
Im Namen der Opfer.

Ich stoße allen Samen aus, den ich empfangen habe.
Ich verwandle die Milch meiner Brüste in tödliches Gift.
Ich nehme die Welt, die ich geboren habe, zwischen meinen Schenkeln.
Ich begrabe sie in meiner Scham.

Nieder mit dem Glück der Unterwerfung.
Es lebe der Hass, die Verachtung, der Aufstand, der Tod.
Wenn sie mit Fleischermessern durch eure Schlafzimmer geht, werdet ihr die Wahrheit wissen.

Ernst Jandl: Mahlzeit

Mahlzeit
haben stecken in das mund
das nudelrund auf gabel
haben zumachen das mund
haben rausziehen aus mund
ohne nudelrund das gabel
sein drinbleiben in mund
ohne gabel das nudelrund
haben schlucken das nudelrund
sein das nudelrund gehen in magen
so machen haben oft
essen haben pasta asciutta

Katja Behrens (Hrsg.): Frauenbriefe der Romantik

An Achim von Arnim: Berlin, 8. November 1823

Ich komme eben davon her, daß ich Siegmund so geschlagen habe, daß ihm die Nase geblutet hat, er ist mit Worten und Güte durchaus zu nichts zu bewegen; daß ich dabei meine Gesundheit gänzlich aufopfere, ist natürlich, die Max ist ebenso von Bosheit, die nicht zu bändigen ist, und dabei spricht sie das lächerlichste Zeug, daß einem die Haare zu Berge stehen und ich es nicht wage aufzuschreiben. Freimund ist wirklich eine gute Natur, und auch Kühnemund läßt sich zurechtweisen, Friedmund hat einen beleidigenden Trotz; ich sage Dir also, daß Deine Gegenwart hier höchst notwendig ist, und daß ich es nicht mehr ertrage allein mit den Kindern zu sein. Du siehst ruhig zu, weil ich mich scheinbar immer erhole, aber wenn mir einmal was zustoßen wird, so weiß ich, daß ich nicht wieder aufstehe, und ich mag auch nicht, denn das Leben ist mir so eine Last. Und ich beschwöre dich: nicht so bald als möglich, sondern gleich hierherzukommen und Deinen Kindern vorzustehen. Wenn Du mir darin nicht willfahrest, so wälz ich alle Schuld auf Dein Haupt. Ich weiß, daß ich allein nichts ausrichte, und kann nicht länger widerstehen; Du mußt selbst einsehen, daß es für mich kein Amt ist, 4 Knaben von dieser Heftigkeit in Ordnung zu erhalten. Die Max allein macht mir Not genug, die Kinder sind ganz außer allen Banden und haben die unsittlichsten Erfahrungen gemacht. Ich erwarte Dich also gewiß und hoffe, daß es Dir wesentlicher deucht, Deinen Kindern zu helfen als dem Vieh.

Thomas Strittmatter: Polenweiher

(Auf dem Hof. Die Hungerbühlerin in der Küche. Sie schält Kartoffeln.)

Hungerbühlerin: Gegrüßet seist du, Maria, voll der Gnaden, du bist gebenedeit unter den Weibern (*wirft eine Kartoffel in den Topf*) und gebenedeit ist die Frucht deines Leibes, Jesus. Heilige Maria, Mutter Gottes, bitte für uns Sünder, jetzt und in der Stunde (*Kartoffel*) unseres Todes. Amen. Gegrüßet seist du, Maria, voll der Gnaden... (*Klopfen an der Tür*) Wer ist da? Wer ist da?

Kommissar: Ich bins. Der Kommissar.

Hungerbühlerin: Herr Kommissär. Augenblick. Ich mach auf. *(Sie öffnet ihm)* Grüß Gott.

Kommissar: *(lacht)* Wenn ich ihn treffe, gern.

Hungerbühlerin: Herr Kommissär!

Kommissar: Entschuldigung. Sollte ein Scherz sein. Darf ich Ihnen einmal Ihr Haar hochstecken. *(versucht, ihr eine Gretchenfrisur zu machen)* Flechten müsste man können. Sie haben schönes Haar, Antonia.

Hungerbühlerin: Halt grau.

Kommissar: Das ist sehr schön. *(Er hält ihr Haar)*

Hungerbühlerin: Au.

Kommissar: Hast dus dir überlegt. Du!

Hungerbühlerin: Aua. Sie machen mir weh.

Kommissar: Ich kann auch sehr, sehr zärtlich sein, Antonia.



AG 45: Michael Maaß

Einblick in die Arbeit mit Computern im Deutschunterricht

Zentraler Inhalt des Angebotes der Abteilung IT-Dienste für den Landesfachtag Deutsch ist ein Überblick über Beispiele des Einsatzes von Computern im Unterricht. Solche Unterrichtsbausteine geben Anregungen für den Praxisalltag. Durch ihren beispielhaften Charakter sollen Lehrkräfte angeregt werden, selbstständig weiter zu arbeiten.

Unterrichtsbausteine stellen so ein Produkt dar, das auf dem Ergebnis des Einsatzes folgender Methoden fußt:

- Digitale Materialien beschaffen
- Digitale Materialien bereitstellen
- Unterricht am Rechner/ in der Medienecke/ im Computerraum organisieren
- Materialien präsentieren
- Ergebnisse digital sichern
- außerschulische Lernorte etablieren u. administrieren

Auf dem Landesfachtag wird eine Auswahl an deutsch-spezifischen Bausteinen gezeigt, indem auf Rechnern in einem standardisierten Computerraum selbst laufende Präsentationen die Inhalte des jeweiligen Bausteins zeigen.

Interessierte Lehrkräfte können so durch eigenes Tun erfahren, wie der Baustein funktioniert.

Vor Ort stehen die IT-Berater zur Verfügung, um individuell Fragen zu beantworten und zu beraten.

Im Einzelnen werden folgende Bausteine zu sehen sein, die ein möglichst breites Spektrum an Schularten und Stufen abdecken:

- Hördiktate
 - sind Textdokumente, die Audioaufnahmen (gesprochenen Text) enthalten. Sie ermöglichen die Individualisierung von Unterricht mit Diktaten.
- Goethe goes Multimedia:
 - Lyrik-Unterricht, der durch Einsatz bzw. Veränderung von Zusatzmedien wie Fotos und Sprecheraufnahmen vielfältige Interpretationsansätze bietet, die unterstützend oder kontrastierend zum Originaltext eingesetzt werden können. Die Basis für die Gestaltung jener Medien bildet eine Powerpoint-Präsentation.
- TV-Nachrichten – vergleichende Videoanalyse
 - dreiminütige TV-Nachrichten zu einem Thema, gesendet innerhalb einer Stunde von 3 verschiedenen Sendern – aufbereitet in einer kurzen Powerpoint-Präsentationen – bieten diverse unterrichtliche Möglichkeiten.

- Online-Übungen (Grammatik u. Rechtschreibung)
 - Eine wachsende Zahl von Übungsangeboten, die per Internet aufgerufen werden können, ermöglicht einen übungsintensiven, differenzierenden Unterricht ohne größere Vorbereitung.
- Textverarbeitung in der Grundschule
 - Das Schreiben von Texten am Computer kann schon in der Grundschule eine immer wiederkehrende Aufgabe sein. Doch bewältigt wird sie durch die Schüler erst, wenn sie in die Nutzung einer Textverarbeitung eingeführt wurden und regelmäßig üben können.
- Lernsoftware im Deutschunterricht
 - wird eingesetzt, um mit dem Computer eine hohe Übungsdichte zu verschiedenen Themenfeldern zu ermöglichen. Die Übungsinhalte sind editierbar, integrierte Erfolgskontrollen ermöglichen der Lehrkraft die Planung gezielter Förderung.

Für die Produktion von digitalen Unterrichtsmaterialien und für die Anwendung der Neuen Medien im Unterricht bedarf es einer Reihe von Kompetenzen. In Schleswig-Holstein können Lehrkräfte Schulungen beim IQSH abfragen. Der Landesfachtag Deutsch bietet somit auch die Möglichkeit, Kontakte herzustellen und Fortbildungsbedarf abzusprechen.



AG 46: Elke Loubier Individuelle Rechtschreibförderung

Das Motto dieses Themas ist könnte lauten: Schwächen entdecken – Nicht-Können beheben.

Rechtschreibförderung macht Sinn, wenn sie so früh wie möglich einsetzt, denn mit der Einführung der ersten Buchstaben beginnt der Rechtschreibunterricht. Schon nach wenigen Wochen Anfangsunterricht kann man feststellen, welchem Kind es nicht gelingt, einen wahrgenommenen Laut in den entsprechenden Buchstaben umzuwandeln, dieses Graphem in seiner richtigen Form schriftlich zu fixieren, um es dann beim Aufbau einer Silbe an die richtige Stelle zu setzen.

Es muss unbedingt vermieden werden, dass diese Kinder ‚in den Brunnen fallen‘. Aktuelle Hirnforschungen belegen, dass – wenn es nur Misserfolge gibt - der Prozess des Lesen- und Schreibenlernens durch Botenstoffe im Gehirn so negativ besetzt wird, dass das Lernen geradezu verhindert wird. Das führt schließlich und endlich dazu, dass die Kinder sich total verweigern, wenn es um das Lesen und um das Schreiben geht. Das ist Grund genug, mit der Förderung so früh wie möglich zu beginnen. Gezielte, individuelle Förderung setzt voraus, dass genauestens erkannt wird, wo die Schwierigkeiten des einzelnen Kindes liegen. Liegt eine Buchstabenunsicherheit vor, werden klangähnliche Buchstaben verwechselt, gerät die Reihung der Buchstabenfolge durcheinander. Um derartige Schwierigkeiten herauszufinden, hilft die Frühform der Diagnostischen Bilderlisten von Dr. Dummer-Smoch* - nach 8 Monaten Schulbesuch. Allerdings sollte man schon viel früher nach dem Muster dieser Bilderliste**, also schon nach wenigen Wochen Anfangsunterricht, eine Diagnose durchführen, um – wie oben angeführt – so früh wie möglich Fördermaßnahmen einzuleiten.

In den folgenden Klassen – spätestens ab Klasse 3 – kann mit diagnostischen Lückentests herausgefunden werden, ob einige Kinder immer noch an den ‚Anfangsschwierigkeiten‘ leiden, ob sie erste Rechtschreibregeln schon verinnerlicht haben, ob sie sicher zwischen langem und kurzem Vokal unterscheiden können u. Ä.

Unzählige Analysen von Schülerarbeiten haben dazu verholfen, herauszufinden, in welchen Bereichen der Rechtschreibung die Schüler überwiegend Fehler machen, wie z.B. in der Groß- und Kleinschreibung, in der [s]-Schreibung, in der ‚i, ie‘ Schreibung, in der Doppelung usw.

Das Wortmaterial der Lückentests ist auf diese Fehlerschwerpunkte ausgerichtet - bei ansteigendem Schwierigkeitsgrad, je höher die Klassenstufe. Die Lückentests werden exemplarisch vorgestellt, die Durchführung und die Auswertung erläutert. Das Signieren wird ebenfalls so eingehend erklärt, dass es jedem Deutschlehrer zu jedem Zeitpunkt möglich ist, in seiner Klasse genaueste Auskunft darüber zu erhalten, welche Schüler in welchem Fehlerschwerpunkt einer Förderung bedürfen. Das kann also binnen Kürze und vor Ort herausgefunden werden – ohne langwierige Eingaben in den Computer.

Ausreichendes, praxiserprobtes Übungsmaterial wird vorgestellt. Die Übungen können ohne fremde Hilfe gelöst werden, parallel zum Deutschunterricht. Diese Rechtschreibförderung ist insofern ‚individuell‘, als jeder Schüler nur an den Rechtschreib-

Kategorien arbeitet, in denen er Schwächen gezeigt hat. Selbstverständlich sollte nicht auf einen regelmäßigen Rechtschreibunterricht mit der ganzen Klasse verzichtet werden. Für den Weg durch die Lehrpläne und für einen effektiven Rechtschreibunterricht bis Ende Klasse 6 wird ein ‚roter Faden‘ vorgetragen.

Literatur

* Dr. Dummer-Smoch ‚Die Diagnostischen Bilderlisten‘, Veris Verlag, Kiel

** vgl. Annegret von Wedel-Wolff „Üben im Rechtschreibunterricht“, Westermann, S. 48-51



**AG 47: Dr. Magdalena Michalak
Fehleranalyse als Grundlage für lernerzentrierte Sprachförderung für
Kinder mit Migrationshintergrund**

Sprachförderung kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie direkt am jeweiligen lernersprachlichen Entwicklungsstand anknüpft. Zuerst muss also der Sprachstand bei Kindern mit nicht deutscher Herkunftssprache diagnostiziert werden. Erst dann können die Kinder sprachlich gefördert werden. Dabei gilt die Förderung der deutschen Sprache als Aufgabe für alle Lehrer – auch im Sachunterricht.

1. Schwierigkeiten bei der Sprachstandsdiagnostik im Bereich DaZ

- DaZ-Lerner fallen im Alltag häufig nicht mehr auf: oft keine Probleme mit der Umgangssprache/ Alltagssprache, dagegen verdeckte Sprachschwierigkeiten im Bereich Schriftlichkeit
- große Heterogenität der Zielgruppe (in Deutschland geborene Kinder vs. Seiteneinsteiger; verschiedene Lernertypen und Lerngewohnheiten etc.)
- verschiedene Erstsprachen
- Sprachliche Entwicklung im Bereich der Zweitsprache ist nicht gleich kognitive Entwicklung.
- Viele Schüler entwickeln mit der Zeit Vermeidungsstrategien.

2. Sprachentwicklung in der Zweitsprache

- Lenersprachen: Potenzielle Lernschwierigkeiten können sich in Fehlern äußern, die den Lehrern als wichtige Informationsquelle dienen. Diese können für den Lernenden im Einklang mit seinen eigenen sprachlichen Regeln in der Zweitsprache stehen, mit seiner Lenersprache – Übergangskompetenz.
- Erwerbsstadien: Die sprachliche Entwicklung in der Zweitsprache erfolgt wie beim Primärspracherwerb in bestimmten Phasen. Grammatische Teilbereiche werden in einer festgelegten Reihe erlernt. Konsequenz: Sprachstandsindikatoren als Hilfe in der Diagnostik (Gebrauch markierter und unmarkierter Wörter, mehrdimensionale Bedeutung der Wörter in der Fachsprache, Anwendung von Konnektoren usw.)
- Einfluss der Erstsprache: Es entstehen Interferenzfehler. Der Transfer aus der Muttersprache ist nicht als negativ anzusehen, sondern als „kognitiv begründete Produktionsstrategie“, „die für den L2-Erwerb wesentliche Impulse liefert“ (Diehl et al. 2000, 28).

3. Ziele der Fehleranalyse am Schülertext – Diagnostik im schulischen Alltag

- typische Fehler von DaZ-Lernern kennen lernen
- Fehler als Leistung verstehen – Übergangskompetenz beim Zweitspracherwerb
- Leistungen der Schüler beurteilen
- Struktur der Herkunftssprachen kennen lernen

- Erkennung der Ursachen von Fehlern bei DaZ-Lernern
- den Sprachförderunterricht gezielt planen und durchführen

4. Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse

- Material zur Kompetenzanalyse – Schülertexte
- Die Fehleranalyse vollzieht sich nach Corder (1973, 256 ff) in drei Schritten:
 - 1) Fehleridentifikation: möglichst korrekte Interpretation und Rekonstruktion der Lerneräußerungen
 - 2) Fehlerbeschreibung: Klassifizierung von Fehlern nach phonologischen, grammatischen und lexikalischen Merkmalen
 - 3) Fehlererklärung: Hypothesen zur Ursachen von Fehlern, z.B. Transferfehler (Einfluss der Erstsprache oder anderer Fremdsprachen – Hier ist das Deutsche im Kontrast zu anderen Sprachen zu betrachten.), Übergeneralisierung oder Simplifizierung (Einfluss von Elementen der Zweitsprache selbst), Einfluss von Lern- oder Kommunikationsstrategien, Übungstransfer (Einfluss von Elementen des Unterrichts) – vgl. dazu Kleppin 2000
- Das Verfahren zielt darauf ab, Übungsformen zur Erweiterung der sprachlichen Kompetenz der mehrsprachigen Kinder zu entwickeln. Dabei wird die individuelle Sprachstandsentwicklung der Schüler berücksichtigt.

Literatur

Apeltauer, E.: Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In: Apeltauer, E.; Glumpler, E.; Luchtenberg, S. (Hrsg.): Erziehung für Babylon. Schneider Verlag Hohengarten 1998, S. 38-67

Corder, S.: Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth Pelican 1973

Diehl, E.; Christen, H.; Leuenberger, S.; Pelvat, I.; Studer, T.: Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Tübingen: Niemeyer 2000

Eggers, C.: Ziel- und Zweitsprache Deutsch. Anfangsunterricht im Primar- und Sekundarbereich, Agentur Dieck 1992

Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2001

Kleppin, K.: Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudienprojekt 'DaF und Germanistik'. Fernstudieneinheit 19. München 2002

Kleppin, K.: Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig, G. et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache Ein internationales Handbuch. Berlin: Mouton/De Gruyter 2001, S. 986-994.

Kuhs, K.: Fehleranalyse am Schülertext. In: Apeltauer, E. (Hrsg.) Gesteuerter Zweitspracherwerb. München: Hueber 1987, 173-205

Neumann, R.: Sprachkontrast Deutsch-Türkisch im Bereich von Aussprache und Rechtschreibung. In: Deutsch lernen, 2/ 1981, S. 3-22

Neuner, G. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt, 1998

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Hilfen für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist 1991 (bei nibis anfordern)

Nussbaum, M.; Sieber P.: Texte analysieren mit dem Züricher Textanalyseraster. In: Sieber, P. (Hrsg.): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau: Sauerlander 1994, S. 141-186

Röber-Siekemeyer, Ch.: Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb In: Apeltauer, E. et al.: Erziehung für Babylon. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren 1998, S.68-77

Röhr-Sendlmeier, U.: Pädagogisch sinnvolle Sprachdiagnose bei Migrantenkindern: Probleme – Forderungen – Lösungsansätze In: Deutsch lernen 3/88, S. 89-97

Schlemmer, H.: Fehleranalyse beim Erst- und Zweitspracherwerb. In: Materialien DaF 25/1986, S. 439-458

Slembeck, E.: Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie, Agentur Dieck 1995

Stölting, W.: Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Stellung der Migrantensprachen. In: EliS_e (Essener Linguistische Skripte - elektronisch - www.elise.uni-essen.de), 1 (1), S. 15-22. 2001



AG 48: Andrea Ukert/Amira Yassine

Woyzeck, Opfer oder Täter?

Kompetenzorientierte Vorbereitung auf das Zentralabitur

In unserem Workshop verbinden wir zwei Ebenen miteinander: die inhaltliche Auseinandersetzung mit Büchners Woyzeck mit der methodischen Vorbereitung auf das Zentralabitur. Dadurch möchten wir Wege aufzeigen, wie das Zentralabitur als Chance gesehen werden kann, SchülerInnen Basiskompetenzen und Wissen zu einem Themenkorridor zu vermitteln, ohne dafür ein ganze Semester zu (ver)brauchen und ihren Blick auf Literatur sowie methodisches Vorgehen ebenso zu weiten wie auch zu schärfen.

Büchners Woyzeck bietet sowohl in seiner offenen Dramenform als auch in den Figuren vielfältige Interpretations- und Erarbeitungsansätze. Über einen offenen Einstieg zu dem Drama werden wesentliche Schwerpunkte gesammelt und zu einem Interpretationsansatz/einer Lesart zusammengefasst, die Woyzeck eher als Täter oder Opfer sieht. Dem jeweiligen Ansatz lassen sich sowohl Szenenausschnitte und Bilder aus Inszenierungen zuordnen, die begründet und szenisch gelesen werden. Durch diese Fokussierung erreichen wir zum einen die konzentrierte Textarbeit, zum anderen erweitern wir das Text- und Leseverständnis der SchülerInnen, denn jede Inszenierung ist immer Interpretation! Dies vertiefen wir anschließend durch die Besprechung von Szenenausschnitten aus unterschiedlichen Inszenierungen.

Diese inhaltlichen Ergebnisse werden in einen curricularen Gesamtzusammenhang gestellt, indem wir die Arbeit mit einem Kompetenzraster (siehe Umseite) vorstellen und Bezüge zu einem Oberstufencurriculum herstellen. Dieses Vorgehen ermöglicht das selbstständige und eigenverantwortliche Arbeiten der Lernenden. Dadurch zeigen wir, wie die SchülerInnen sowohl ihr Wissen als auch ihre methodischen Zugriffe sichern und Bezüge zu anderen Themen (Klassik) herstellen können. Letztlich geht es dabei um die Frage: Was müssen die SchülerInnen wissen (Literaturgeschichte, Dramen- und Textformen...) und können (Aufsatztypen, methodische Zugriffe...), um den Anforderungen des Zentralabiturs gerecht zu werden. Uns scheint dafür die Erarbeitung eines schulinternen Curriculums für die Oberstufe unerlässlich, das auf Kompetenzrastern basieren könnte.

Woyzeck	Ich kann ...	Ich kann ...	Ich kann ...	Ich kann ...
Text	... erkennen und darlegen, dass das Textfragment <i>Woyzeck</i> je nach Komposition verschiedene Lesarten zulässt.	... eine begründete Auswahl von Szenen treffen, die zu einem kohärenten Stück zusammengefügt werden können.	... eine begründete Auswahl von Szenen treffen, die zu einem kohärenten Stück zusammengefügt werden können, und eine Auswahl an Szenen treffen, deren Hinzufügung oder Auslassung das Verständnis des Dramas beeinflusst.	... das Textfragment <i>Woyzeck</i> so strukturieren / kürzen / arrangieren, dass mein Verständnis von <i>Woyzeck</i> als Opfer / Täter vermittelt wird.
Menschenbild	... die Figur des <i>Woyzeck</i> in seinen Stärken und Schwächen beschreiben.	... die Figur des <i>Woyzeck</i> in seiner Persönlichkeit beschreiben und anhand von Beispielen erläutern, welche Position er im Gefüge der Figuren einnimmt.	... das in <i>Woyzeck</i> dargestellte Menschenbild vom Text abstrahierend erläutern.	... das in <i>Woyzeck</i> dargestellte Menschenbild vom Text abstrahierend erläutern und es vom Menschenbild der Weimarer Klassik abgrenzen.
Inszenierungen / Film	... verschiedene Inszenierungen / Film in ihrem unterschiedlichen Verständnis der Hauptfigur beschreiben.	... verschiedene Inszenierungen / Film voneinander abgrenzen / gegenüberstellen.	... die Darstellung von <i>Woyzeck</i> als Opfer / Täter in verschiedenen Inszenierungen / Film erkennen und kann erläutern, mit welchen Mittel diese Wirkung erreicht wird.	... die Darstellung von <i>Woyzeck</i> als Opfer / Täter in verschiedenen Inszenierungen / Film erkennen und kann erläutern, mit welchen Mittel diese Wirkung erreicht wird. Ich kann begründet Stellung nehmen, welche Inszenierung ich bevorzuge.
mögliche weiter Kategorie: Entwicklung des Dramas bei Büchner in Abgrenzung zur Klassik				

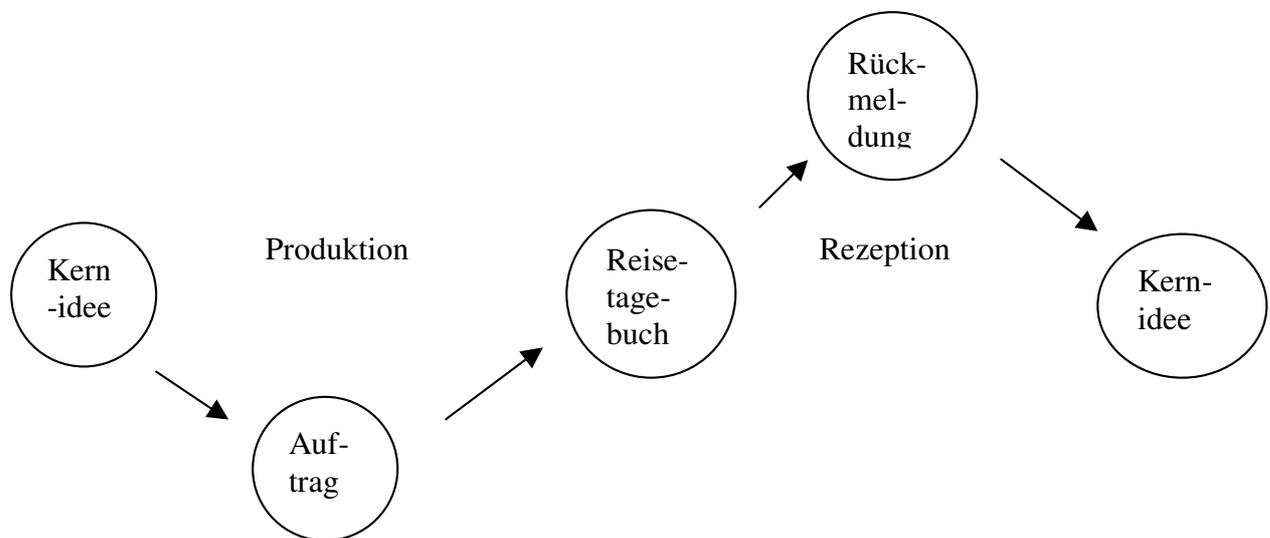


AG 49: Karin Buchgeister
Dialogisches Lernen in den Klassen 1-3
Unterrichtsideen zum Umgang mit Ganzschriften und grammatischen Themen

Der Begriff „Dialogisches Lernen“ wurde von Urs Ruf und Peter Gallin geprägt. Das Dialogische Lernen ist auch unter dem Begriff: Methode der „Kernideen“ oder „Reisetagebücher“ bekannt geworden.

Das Dialogische Lernen fordert das individuelle Lernen heraus. Dieses eröffnet einen Lernprozess, in welchem sich LehrerInnen und SchülerInnen immer wieder begegnen:

Im Mittelpunkt der Unterrichtsplanung steht der Gedanke, dass die Lernenden einen persönlichen Dialog mit der Sache aufnehmen sollen. Sie sollen „der Sache nachgehen“ und sich ein Bild von ihr machen. Begleitet wird diese Suche durch gezielte Aufträge des Lehrers. Der Schüler beobachtet „die Sache“, macht sich eigene Gedanken dazu und formuliert diese im „Reisetagebuch“. Diese Gedanken liest der Lehrer und formuliert nun, in der Rückmeldung, Empfehlungen für den Schüler, die eine Weiterarbeit herausfordern:



Mit der **Kernidee** bündelt der Lehrer sein Wissen um das Fachgebiet, z.B.: „In Bilderbüchern erzählen die Bilder all das, was mit Worten nicht formuliert werden kann“. Dadurch schafft sich der Lehrer das Sprungbrett für die neue Unterrichtseinheit: „Bilderbücher lesen“. Diese Kernidee muss nicht für die Schüler formuliert werden. Sie steckt vielmehr hinter den Arbeitsaufträgen, die tatsächlich für die Schüler notiert werden.

Diese Arbeits-„**Aufträge**“ fordern die Schüler dazu heraus nachzudenken. Aufträge können drei klar formulierte Fragen oder Arbeitsaufträge sein. Jede Frage zielt auf einen bestimmten Punkt. So sollte der erste Auftrag auf das „Ich“ des Schülers abheben. Der erste Auftrag muss von allen Schülern zu leisten sein, also eine ermutigende Frage sein, wie z.B.: *Bring zwei Bilderbücher mit in die Schule. Das erste Bilderbuch soll eines sein, das dir gut gefällt. Das zweite Bilderbuch soll eines sein, das dir gar nicht gefällt.* Um diesen Auftrag erfüllen zu können, sind viele Denkbewegungen notwendig, die jedoch jeder Schüler leisten kann. Der zweite Auftrag zielt „auf das Herz der Sache“. Er fordert den Schüler heraus und beinhaltet gleichzeitig eine Rampe für Kinder, die mehr leisten können, wie z.B.: *Schreibe auf, warum dir das erste Bilderbuch gut gefällt. Schreibe auch auf, warum dir das zweite Bilderbuch nicht gefällt.* Der dritte Auftrag sorgt für Spannung. Er ist offen angelegt und besitzt einen Überraschungseffekt, so dass selbst der Lehrer nicht voraussehen kann, welche Lösungen im Einzelnen kommen werden, wie z. B.: *Gehe mit drei anderen Kindern in eine Gruppe. Stellt euch die guten Bilderbücher gegenseitig vor. Wählt ein Buch aus, das euch allen gut gefällt. Stellt dieses Buch am Donnerstag im Erzählkreis vor.* Mit diesen Ergebnissen lässt sich nun der Unterricht fortsetzen, so dass der Blick der Klasse auf das Zusammenspiel zwischen Bild und Wort gerichtet werden kann. Somit rückt nun die anfangs formulierte Kernidee des Lehrers wieder in den Mittelpunkt.

Das **Reisetagebuch** formulieren die Schüler selbständig. Hier im Beispiel notieren die Schüler ihre Gedanken zur zweiten Aufgabe. Diese Gedanken sollen der Reihe nach notiert werden, so dass sich der Leser stets zurechtfinden kann. Stichwörter genügen nicht. Das Reisetagebuch ist ein Forschungsinstrument. Während des Formulierens verdichten sich die Ideen. Sie müssen jedoch so formuliert werden, dass jeder Leser sie verstehen kann.

Die **Rückmeldung** auf die Ergebnisse des Reisetagebuches gibt der Lehrer stets individuell. Der Lehrer macht dem Schüler bewusst, was gelungen ist. Der Lehrer unterstützt die Gedanken des Schülers und gibt durch weiterführende Fragen einen Ausblick auf neue, sich anschließende Fragestellungen. Zweck der Rückmeldung ist es, optimale Bedingungen für den sich anschließenden Lernprozess zu geben.

Literatur

Urs Ruf/ Peter Gallin: Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. 3 Bd., Zürich 1995.

Urs Ruf/ Peter Gallin: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. 2 Bd., Seelze-Velber 2. Aufl. 2003.

Winter/ v.d. Groeben/ Lenzen (Hg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule, Rieden 2002.



AG 50: Uli Tondorf

Glotzen und daddeln als „Stärken?“

Jugendliche haben heutzutage breite Zugangsmöglichkeiten zu verschiedenen Medien. Dies gilt auf der einen Seite für die technische Ausstattung: in 98 % aller Haushalte, in denen Jugendliche leben, findet sich ein Computer, in 92 % ein Internetzugang. Von diesen Zugängen sind 69% DSL-Zugänge. Diese können z.B. auch in Verbindung mit den in den meisten Haushalten vorhandenen Handys oder MP3-Playern genutzt werden.

Um diese Nutzungsmöglichkeiten ausschöpfen zu können, erarbeiten Jugendliche sich (zumeist selbstständig) das dazu notwendige technische Wissen. Die Motivation ist dabei, die verschiedenen Medien für die eigenen Bedürfnisse nutzbar zu machen, wie z.B. das Handy oder den MP3-Player mit der selbst ausgewählten Musik zu bestücken oder sogar zum Klingeln zu bringen. So zeigt sich, dass auch breite strukturelle Zugangsmöglichkeiten zu Medien bestehen, die sich aus den unterschiedlichen technischen Angeboten der Medien ableiten und darin bestehen, eine Bedürfnisbefriedigung in verschiedener Art und Weise zu ermöglichen.

Die diversen Medien bedienen hierbei mehrere Ebenen: Ermöglicht ein MP3-Player die flexible Verfügbarkeit von Musik, so wirkt eine Homepage oder ein persönliches Profil in einer Community im Internet (z.B. bei Myspace) auf der Ebene der Identität – vielleicht sogar nur in spielerischer oder experimenteller Art und Weise. Internetbasierte Weblogs oder Foren wiederum eröffnen Kommunikationswege. Zuletzt bieten die verschiedenen (z. T. Online-)Spiele unterschiedliche Formen der Ablenkung und Herausforderung. Letztere unterscheiden sich untereinander selbst z. T. Noch einmal wesentlich darin, wie dies erreicht wird – hierbei sind z.B. Spannung oder Gruppendruck als Kategorien zu fassen.

Hieran schließt sich auch die Möglichkeit an, Medien selbstständig zu gestalten. In vielen medialen Angeboten ist dies in einem gewissen Rahmen schon möglich. Weblogs oder Foren sind darauf angelegt, gestaltet zu werden, und einige Spiele eröffnen Gestaltungsspielraum und Einflussmöglichkeit in der Wahl der handelnden Figur. Gestaltungsspielraum in verschiedenen Medien zu vermitteln, kann ein Ziel in Unterrichtsprojekten sein.

Dass Medien also für die eigenen Bedürfnisse nutzbar sind und wie sich dies im Einzelnen technisch und gestalterisch realisieren lässt, sind Kategorien des Medien-Lernens, in denen die Jugendlichen schon eigene Erfahrung besitzen. Auf diese Erfahrungen lassen sich Unterrichtsprojekte aufbauen, die weiterführende Möglichkeiten zu selbst bestimmter (und auch sich selbst gegenüber) verantwortlicher Nutzung eröffnen.

In den eigenen Nutzungsprozessen werden die Jugendlichen selbst wiederum durch das Medium und seine Struktur beeinflusst, was sich in der Wertevermittlung durch Film und Fernsehen beim „glotzen“ plakativ darstellen lässt.

Öffentlich diskutiert werden in diesem Rahmen auch die Abhängigkeitspotentiale der Medien. Diese unterscheiden sich untereinander auch wesentlich durch die verschiedenen, oben beispielhaft skizzierten, Angebote der Medien⁵.

Solche Einflüsse für die Jugendlichen erkennbar zu machen ist in Unterrichtsprojekten möglich, die sich mit den Medien befassen, die von den Jugendlichen schon genutzt werden.

Alle Formen der Nutzung und Beurteilung von Medien fordern, ein einzelnes Medium nach typischen Merkmalen seines Angebotes zu untersuchen, um z.B. herausfinden zu können, für welche Bedürfnisse in welchem Persönlichkeitsbereich es genutzt wird bzw. werden kann.

Literatur / Internetadressen

- zur Medienausstattung und Nutzung Jugendlicher:
Jugend, Information, (Multi-Media) Basisuntersuchung zum Medienumgang 12 – 19-Jähriger, 2006: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf06/JIM-Studie_2006.pdf
- zu Medienpädagogik allgemein:
<http://www.mediaculture-online.de/> (Portal für Medienpädagogik)
- zur Wirkungsweise unterschiedlicher Internetangebote (z.B. Weblogs, Online-Spiele, etc.):
Nicola Döring: Sozialpsychologie des Internet, Hogrefe 2003
- zu einzelnen Medien/-formen:
Weblogs: www.blogpiloten.de (tägliche Zusammenschau aus der Welt der Weblogs)
Spiele: <http://snp.bpb.de/> (Datenbank der Bundeszentrale für politische Bildung)
Film: <http://www.filmportal.de/df/index.html> (Aktuelle Filme mit pädagogischen Hinweisen)
Fernsehen: Knut Hickethier: *Geschichte des deutschen Fernsehens*. Stuttgart: Metzler, 2004.
Wikipedia bietet für viele Medienbegriffe grundsätzliche Einführungen: z.B.: „*Weblog*“ wird in seiner Funktionsweise und Geschichte erläutert; „*Massively Multiplayer Online Role-Playing Game (MMORPG)*“ (wörtlich: Massen-Mehrspieler-Online-Rollenspiel) werden in ihren Erscheinungsformen und auch im Suchtpotential diskutiert; ebenso finden sich Beschreibungen einzelner Spiele wie „*World of Warcraft*“; wie bei den Spielen finden sich auch Artikel zu einzelnen Communities wie „Myspace“ oder Portalen wie „Youtube“



AG 51: PD Dr. Martin Leubner
Systematische Texterschließung zur Förderung von
Narrationskompetenz

Erzählungen wollen erschlossen werden – und Schüler sollen Erzählungen selbstständig erschließen können! Eine solche Forderung ist zeitgemäß und allerorten zu hören, aber sie darf nicht isoliert erhoben werden: sie muss von fundierten didaktischen Konzeptionen begleitet werden.

In der geplanten Veranstaltung wird ein Konzept vorgestellt, mit dessen Hilfe Schüler lernen sollen, Erzählungen selbstständig zu untersuchen und zu erschließen. Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen der Auswahl von Kategorien, die für die Erschließung von Erzählungen von zentraler Bedeutung sind, sowie die Frage nach ‚kategorienorientierten‘ Lesestrategien für den Umgang mit Erzählungen. Die Vorschläge für Kategorien der Analyse und für Lesestrategien sind durchgängig konkret, beziehen sich auf die Sekundarstufe I und werden zu den Standards, die die Bildungsstandards auflisten, in Bezug gesetzt.



AG 52: Henning Fietze Realität und Fiktion im Nachmittags TV



Schein & Sein

Einleitung

RealityTV boomt. Im Monatsrhythmus schicken deutsche Fernsehsender neue Formate über den Äther, flimmern neue Groß-WGs, Friseursalons oder Gesangstalente unter Dauerbeobachtung auf den Bildschirmen. Im scheinbar dokumentarischen RealityTV steckt allerdings jede Menge Fiktionales, das sich durch geschickte Inszenierungen als Teil der realen Welt verkleidet. Nachgestellte Szenen stehen dann kommentarlos neben Reportageelementen, die die Wirklichkeit zeigen. Die fiktiven Teile werden dabei durch effektvolle Stilmittel als vermeintliche Realität konstruiert. Obwohl auch Fernsehmacher betonen, dass viele RealityTV-Formate nicht als Abbild der Wirklichkeit zu verstehen sind, weisen sie im Zweifelsfall dem Betrachter die Kompetenz zu, zwischen Fernsehfiktion und Alltagsrealität zu trennen.

Und dennoch möchten die Fernsehproduzenten auch auf den Alltag der Fernsehkonsumenten wirken: Gerichtsshow sollen das Rechtsverständnis fördern, Polizeireporte vor Straftaten abschrecken, Einrichtungsshow Ideen für die eigenen vier Wände bieten. Vergessen wird dabei aber, offensiv auf die Nichtalltäglichkeit des Dargestellten hinzuweisen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Fähigkeit des Zuschauers, gespielte Realität und die Unterschiede zum tatsächlichen Geschehen im eigenen Leben zu erkennen. Die Gestaltungsprinzipien, die Stilmittel und die Produktionshintergründe von RealityTV müssen bekannt sein und hinterfragt werden. Fernsehzuschauer benötigen also zur Entschlüsselung von RealityTV ein hohes Maß an Medienkompetenz, verstanden als Orientierungskompetenz im Umgang mit Medien und Medieninhalten sowie das Wissen um mediale Wirkungen und Zusammenhänge.

Medienkompetenz ist eine zentrale Voraussetzung zur Entschlüsselung medialer Botschaften

Vor allem bei Kindern und Jugendlichen erfreut sich das Genre RealityTV größter Beliebtheit. Die Trennung von Realität und Fiktion in RealityTV-Shows fällt aber genau dieser Zielgruppe aufgrund fehlender eigener Lebenserfahrung oft schwer. Sie kann das Bild, das RealityTV von der Welt zeichnet, weniger gut mit eigenen Erfahrungen und eigenem Wissen abgleichen. Aber dient RealityTV Kindern und Jugendlichen allein der Unterhaltung? Oder werden Inhalte und Verhalten der Akteure auch als Orientierungshilfe im Alltag genutzt? Wie nutzen Kinder und Jugendliche das Angebot, in dem zum Teil durch die risikoreiche Vermengung von Realität und Fiktion unreflektiertes Halbwissen vermittelt wird?

RealityTV – Unterhaltung und Orientierungshilfe?

Zu all diesen Fragen will das vorliegende Unterrichtsmaterial Beiträge leisten. Es kann aber nicht eigene Seherfahrung ersetzen – jeder Lehrkraft, die mit diesem Unterrichtsmaterial aktiv Medienkompetenz vermitteln will, tut gut daran, sich selbst ein Bild zu machen, sprich: RealityTV zu sehen. Das Unterrichtsmaterial entkleidet das Genre RealityTV durch Darstellung seiner Produktionsweise, seiner Wirkungsmechanismen und Stilmittel als das, was es ist: ein Stück Fernsehen, und nicht die bruchlose Abbildung der Wirklichkeit.

Unterrichtsmaterial

Die Inhalte und Methoden des vorliegenden Unterrichtsmaterials sind an den schulartübergreifenden Lehrplänen des Landes Schleswig-Holstein für die Sekundarstufe I und an den KMK-Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss sowie für den mittleren Abschluss orientiert. Dabei werden mit diesem Angebot insbesondere die Kompetenzbereiche „Medien verstehen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ aus den KMK-Bildungsstandards und die in den Lehrplänen aufgeführten „sprachlich-kommunikativen Basisfähigkeiten“ im Fach Deutsch, aber auch in den Fächern Wirtschaft, Religion oder Kunst sowie im Projektunterricht gefördert. .

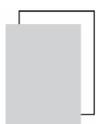
„Schein & Sein“ ist in sechs Module aufgeteilt. Jedes Modul ist für sich eigenständig durchführbar und eignet sich somit auch für die Nachmittagsangebote von Ganztagschulen und fächerübergreifenden Unterricht. Um das gesamte Curriculum nutzen zu können, sollten aber alle sechs Module inklusive des Praxismoduls 5 durchgeführt werden.

Jedes Modul – mit Ausnahme des Praxismoduls – entspricht einer Doppelstunde im Unterricht. Da Unterricht immer vom aktuellen Wissens- und Leistungsstand einer Klasse abhängig ist, bietet das Unterrichtsmaterial Impulse und Anregungen sowie Themeninformationen, die für den jeweiligen Einsatz von der Lehrkraft selbst selektiert werden. Es handelt sich also um ein strukturiertes, aber dennoch freies Angebot, dessen Inhaltsinformationen, Materialien und Medien sich auch als „pädagogischer Steinbruch“ verwenden lassen.

Aufbau der Module

- Der thematische Impuls liefert einen Einstieg ins Themenfeld.
- Die Ablaufskizze vermittelt mögliche Unterrichtsaktivitäten.
- Der Kompetenzbezug zeigt auf, welche Kompetenzen der Bildungsstandards mit dem jeweiligen Modul vertieft werden.
- Die Materialien listen Arbeitsmaterialien/Kopiervorlagen/DVD-Einspieler etc. zum jeweiligen Modul auf, stellen somit den Kern des pädagogischen Steinbruchs dar.

Materialien



Arbeitsblätter

Schein & Sein stellt verschiedene Arbeitsblätter in Kopiervorlage zur Verfügung.



DVD

Schein & Sein enthält eine DVD, auf der unterschiedliche Einspielfilme sowie Sendungsausschnitte angeboten werden. Das Symbol XYX ordnet die Einspielfilme den jeweiligen Unterrichtshandlungen zu.

Praxistag

Nach der Bearbeitung der Module 1-4 bietet das Praxismodul 5 den Schülern die Möglichkeit, in einem Offenen Kanal in Schleswig-Holstein eine eigene RealityTV-Show unter Anleitung des Offenen Kanals und der Lehrkraft zu planen, im Studio umzusetzen und aufzuzeichnen. Voraussetzung ist die komplette Bearbeitung der Themen der vorangegangenen Module sowie eine termingerechte Anmeldung in einem Offenen Kanal. Bitte vereinbaren Sie rechtzeitig einen Termin!

Literatur

Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten (ALM): Privater Rundfunk in Deutschland, Berlin 2003.

Bildungsstandards der KMK: <http://www.kmk.org/schul/home.htm>

Bonfadelli, Heinz: Einführung in die Medienwirkungsforschung, Konstanz 2001.

Faulstich, Werner: Grundwissen Medien, München 1998.

Gerhards, Claudia/ Borg, Stephan: TV-Skandale, Konstanz 2005.

Grimm, Petra/ Kirste, Katja/ Weiss, Jutta: Gewalt zwischen Fakten und Fiktionen: eine Untersuchung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen unter besonderer Berücksichtigung ihres Realitäts- bzw. Fiktionsgrades, Berlin 2005.

Hausmanning, Thomas: Sehnsucht nach Normen? Das neue Ordnungsfernsehen der Gerichtsshow. In: TV Diskurs, Nr. 20, 2002, S. 40–45.

Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse, Stuttgart 2001.

Kahlweit, Cathrin: Dünn, schön und Sex mit 12. In: Klaus Neumann-Braun (Hrsg.): „Coolhunters - Jugendkulturen zwischen Medien und Markt“, Frankfurt am Main 2005, S.

Lücke, Stephanie: Real Life Soaps, Göttingen 2001.

Mackenroth, Geert: Das ist emotionales Theater. Interview. In: Der Spiegel, 14. Okt. 2002, S. 188.

Meier, Oliver: Im Zweifel für die Quote. Eine Phänomenologie der TV-Justiz. In: Medienheft, Dossier 23, 15. Juni 2005, S. 31–37.

Meyn, Hermann: Massenmedien in Deutschland, Konstanz 2004.

Murray, Susan/ Quелlette, Laurie: Remaking Television Culture, New York 2004.

Peterßen, Wilhelm H.: Kleines Methoden-Lexikon, München 2001.

Prokop, Dieter: Faszination und Langeweile. Die populärsten Medien, Stuttgart 1979.

Saade, John: The RealityTV-Handbook – an insiders guide, Philadelphia 2004.

Schäfer, Sabrina: Gerichtsshow zwischen Authentizität und Fiktion. Die Analyse eines hybriden Genres und seiner Nutzung durch Gerichtsshow-Fans. In: TV-Diskurs, Nr. 29/2004, S. 68-71.

Schorb, Bernd u.a.: Was guckst du, was denkst du? Der Einfluss des Fernsehens auf das Ausländerbild von Kindern und Jugendlichen im Alter von 9 bis 14 Jahren. Schriftenreihe der ULR, Kiel 2003.

Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus, Weinheim, Basel 2005

©: **Unabhängige Landesanstalt für Rundfunk und neue Medien (ULR)**

Konzept & Autor **Henning Fietze**

Mitarbeit **Carsten Siehl**

Gestaltung **Melanie Pilz**

Redaktion **Thorsten Merkle**

Dank an

**Frauke Wietzke vom Institut für Qualitätsentwicklung
an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)**



AG 53: Kerstin Wehrmann (Offener Kanal Lübeck) Minihörspiele ab Klasse 5

Medienpädagogischer Effekt

Wozu soll das Hörspiel dienen und welchen inhaltlichen Zweck verfolgen Sie? Gibt es vielleicht einen thematischen Hintergrund, den Sie mit dem Hörspiel vertiefen möchten? Das können geschichtliche Eckdaten oder aber auch aktuelle Probleme wie die Kinderarbeit in den Entwicklungsländern oder das Thema Gewalt sein.

Natürlich ist das Hörspiel auch ein Schauspiel. Schüler kommen dicht an die Problematik, den Grundtenor des Stückes heran. Sie identifizieren sich mit ihrer Rolle und den agierenden Personen. Manche inhaltlichen Elemente lassen sich durch die Spielhandlung vertiefen oder verfestigen.

Beim Thema Gewalt können neue Verhaltensmuster im Schauspiel "ausprobiert", die Opfer- oder Täterrolle nachvollziehbar werden.

Die SchülerInnen erkennen die Produktionsweise eines Hörspiels von der Idee, über das Skript, das Casting, die Produktion und den Endschnitt. In jedem Bereich verändert sich das Produkt erneut, geht unerwartete Wege. Der Vergleich zu professionellen Filmproduktionen ist nicht verkehrt. Die SchülerInnen bringen eigene creative Ideen durch ihre Aufgabe oder ihre Rolle ein. Neben den gruppendynamischen Prozessen wächst ein Teamgeist, der durch die öffentliche Präsentation belohnt wird.

Alles ist möglich...

Ein Hörspiel zu produzieren ist sehr aufwendig und manchmal lassen sich ähnliche Ergebnisse in einer Magazinsendung über Interviews, Umfragen oder Reportagen schneller und leichter erreichen. Wer also nicht viel Zeit hat und wenig Vorkenntnisse im Bereich Hörfunktechnik hat, der sollte erst einmal von einem Hörspiel absehen und einfachere Radioformen wählen.

Natürlich, so eine Hörspielproduktion ist ein großer Aufwand, aber es macht Spass ein solches Produkt gemeinsam zu erstellen, ähnlich wie eine Theaterinszenierung. Man wächst mit seinen Aufgaben und viele technische Bereiche können talentierte Schüler/-innen schnell eigenverantwortlich übernehmen.

Zufriedenstellende Ergebnisse lassen sich schnell mit dem Cassettenrekorder erzielen.

Allerdings kann das dann nur als „Livehörspiel“ mit direkt eingespielten Geräuschen funktionieren. Das Ergebnis hat aber in jedem Fall schlechtere Qualität.

Wer mehr möchte muss mehr Zeit und Know-How investieren. In jedem Fall stehen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Offenen Kanäle in Schleswig-Holstein hilfreich zur Seite, wenn es darum geht individuelle Projekte zu realisieren. Nähere Informationen gibt es unter www.oksh.de

Kooperationen könnten so aussehen:

- Die Klasse erstellt selbstständig das Skript und der Offene Kanal hilft bei Aufnahme und Schnitt.
- Aufnahme oder Bearbeitung eines bestehenden Skriptes.
- Komplette Eigenproduktion mit „Backup“ - Hilfe im Notfall.

Vorraussetzungen für die Hörspielproduktion in der Schule

Technik	Anfänger	MD-Gerät mit automatischer Aussteuerung (z.B. Sony MZR30/35) Stereomikrophon und Mikrophonständer geschlossener Kopfhörer
	Fortgeschritten	DAT-Rekorder oder professioneller MP3-Rekorder (mind. 48KHz, 192kps) Mischpult und Kabel Stereomikrophon 2 Nahbesprechungsmikrophone und Mikrophonständer geschlossener Kopfhörer
Raum	Anfänger	Produktions- Aufnahmerraum (Keine Nebengeräusche, wie Geräusche auf dem Gang davor u.ä.!))
	Fortgeschritten	Textraum (Stille Atmosphäre zum Entwickeln der Texte) Abhörraum (z.B. für das Geräuscheteam) Produktions- Aufnahmerraum (Keine Nebengeräusche, wie Geräusche auf dem Gang davor u.ä.!)) Schnittraum: Mehrere audioschnittfähige Rechner mit CD-Brenner und Einspielmöglichkeit des Audiomaterials Pausenraum
Text	Version 1	Sie entwickeln mit ihren Schülern einen eigenen Text.
	Version 2	In Gruppenarbeit entstehen mehrere Kurzhörspiele. Jede Gruppe organisiert die Umsetzung und Aufgabenverteilung für ihr Hörspiel (Sie brauchen hier mehrere Aufnahmegeräte und Mikrophone)

Technik	Anfänger	MD-Gerät mit automatischer Aussteuerung (z.B. Sony MZR30/35) Stereomikrofon und Mikrofonständer geschlossener Kopfhörer
	Version 3	Jede Gruppe schreibt eine Szene und gibt diese an die nächste Gruppe weiter (Fortsetzungsgeschichte) wichtig hierbei: gemeinsame Charakterisierung der Hauptpersonen und des Verlaufes der gesamten Geschichte
	Version 4	Sie greifen auf einen vorhandenen Hörspieltext zurück oder Sie nutzen ein Buch als Vorlage (Veröffentlichungsrechte beachten)

Aufgabenverteilung für den Aufnahmetag

Gruppe	Aufgabe
Regie und Regie-assistenz	Moderation der "Lesung" (Probe des gesamten Textes) Was kann verbessert werden, was muss verändert werden? Mithören während der Aufnahme, Kritik und Verbesserungsvorschläge nach der Aufnahme jeder Szene. Entscheidung, ob die Szene zufrieden stellend aufgenommen ist und alle Textstellen fehlerfrei sind.
Produktions-assistenz	Protokoll der Aufnahme, Bemerkungen der Regie dokumentieren. (z.B. Szene 5, 3. Aufnahme: „brauchbar“, „gut“ oder „ausgezeichnet“ etc.)
Technik	Kontrolle des Aufnahmepegels Bedienung des Mischpultes Überwachung der Aufnahme
Schauspiel	Wählen Sie die Rollen nach persönlicher Eignung. Bei Gegenspielern muss auf den differenzierbaren Klang der Schauspielerstimme geachtet werden.
Geräusche-team	Erstellen eines Geräushekatalogs anhand des Textes. Wo braucht man welches Geräusch, mit welchem Geräuschteppich wird der Raum charakterisiert? Aufnahme der Geräusche mit Aufnahmeprotokoll Geräusche-CD zu erstellen.

Gruppe	Aufgabe
Aufnahme- leitung	<p>Dies ist die Aufgabe der Lehrkraft und sollte nicht delegiert werden. Es sein denn es gibt die Variante, dass jede Gruppe ein Hörspiel produziert (s. Version 2, Textproduktion)</p> <p><u>Aufnahmeplan erstellen:</u></p> <p>a) Chronologische Aufnahme Szene für Szene</p> <p>b) Aufnahme nach Szenennotwendigkeit (Erzählerstimme am Stück aufnehmen, Aufnahme dicht vor dem Mikro)</p> <p>c) Aufnahme nach Schauspieleranzahl: zuerst die Szenen mit vielen Stimmen dann die Szenen mit weniger Stimmen, am Schluss die Dialoge aufnehmen. Nicht mehr benötigte Schüler können andere Aufgaben bekommen.</p>

Schnitt

Viele Hersteller von Audioschnittsoftware bieten kostenlose oder verbilligte Schnittsoftware an, die einfach zu verstehen ist und meistens von den Schülerinnen und Schülern nach kurzer Einführung sofort begriffen wird. Das Prinzip ähnelt dem der meisten Textverarbeitungssysteme (Bsp. Hersteller MAGIX bietet 10 kostenlose Schulversionen je Schule).

Sie sollten sich aber unbedingt in einem Offenen Kanal in ihrer Nähe eine umfangreiche Einführung geben lassen oder das Potential ihrer SchülerInnen abfragen und diese damit beauftragen, bzw. mit ihnen zusammen so einen Kurs bei einem Offenen Kanal belegen. Das machen diese gerne auch einmal in ihrer Freizeit und der Schnitt mehrerer Szenen in Gruppenarbeit (zu zweit) ist dann möglich und spart Zeit.

Präsentation und Dokumentation

Sie sollten das fertige Produkt unbedingt für jede/n SchülerIn auf CD brennen. Die Identifikation, etwas mit nach Hause nehmen zu können, ist dann einfach größer.

Auch die öffentliche Präsentation der Ergebnisse ist sehr wichtig. Manche kleine Theater stellen dafür gerne ihren Saal zur Verfügung gegen die Einnahmen aus dem Getränkeverkauf, vielleicht eignet sich auch die Schulaula für eine solche "Hörspielparty".

Literaturliste

Ackermann, Max M.:

Hör-Spiel-Schule. Notizen zu einer vernachlässigten Didaktik des Hörspiels.

Aus: Medien und Erziehung 3/95, S 173-178

Christiansen, Christine (2000): Förderung der Phonologischen Bewusstheit zur

Vorbeugung von Lese-Rechtsschreib-Schwierigkeiten (Fördephon). Hg. v.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. 3. Aufl.

Geißner, Hellmut: Sprechen und Hören – und doch kein Gespräch. Über das Neue Hörspiel im allgemeinen, das von Ludwig Harig im besonderen.

In: Gutenberg Norbert, S 101-126

Germann, Heide: Kinderhörspiele – Kinderkassetten. Eine Orientierungshilfe.

In: Grundschule 7-8/1993, S. 12-15

Kliwer, Heinz-Jürgen: Texte für Hörer – im Deutschunterricht vernachlässigt.

In PD 88/1988, S10-13

Ockel, Eberhard: Hör-Erziehung im Deutschunterricht. In: PD 88/1988, S.18f

Lernmaterial

Hörspielkoffer des Hessischen Rundfunks

Herr Bernius, Stiftung Zuhören c/o Hessischer Rundfunk

Bertramstr. 8

60320 Frankfurt

E-Mail: hoerclubs@hr-online.de

www.stiftung-zuhoeren.de

Links

Projektideen für Schulen

<http://www.br-online.de/wissen-bildung/thema/erzaehlen/>

Adressen

Offener Kanal Kiel

Hamburger Chaussee 36

24113 Kiel

Tel: 0431/640040

Fax: 0431/6400444

E-Mail: info@okkiel.de

<http://www.okkiel.de>

Offener Kanal Westküste

Landvogt-Johannsen-Str. 11
25746 Heide

Tel: 0481/3333

Fax: 0481/3239

E-Mail: info@okwestkueste.de

<http://www.okwestkueste.de>

Offener Kanal Lübeck

Kanalstr. 42-48

23552 Lübeck

Tel: 0451/705002

Fax: 0451/73409

E-mail: info@okluebeck.de

<http://www.okluebeck.de>

Offener Kanal Flensburg

St.-Jürgen-Str. 95

24937 Flensburg

Tel: 0461/140621

Fax: 0461/140622

E-Mail: info@okflensburg.de

<http://www.okflensburg.de>

Notizen.

Landesfachtag Deutsch 2007 - Kiel

