



17. Landesfachtag Deutsch

Sprache

**als Schlüssel zum
Lesen und Schreiben**

Handout

Programm und Raumplan

**20. April 2013
Christian-Albrechts-Universität Kiel
Olshausenstraße 75, 24118 Kiel**



Vorwort

Kiel, 20. April 2013

Liebe Teilnehmer und Teilnehmerinnen
des 17. Landesfachtags Deutsch,

in den KMK-Bildungsstandards für das Fach Deutsch wird der Bereich „Sprache“ für alle Schulstufen und Abschlüsse als integrativer Bestandteil aller weiteren Kompetenzbereiche dargestellt und erhält damit in deren Kontext eine besondere Stellung und Funktion. Dementsprechend wird dieser Bereich auch in allen Konzepten der Bildungsstandards als zentraler Beitrag des Faches zur schulischen Bildung formuliert - wie zum Beispiel für den Primarbereich: „Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, den Schülerinnen und Schülern eine grundlegende sprachliche Bildung zu vermitteln, damit sie in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen handlungsfähig sind.“

(Vgl. . KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, Kap. 1: Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung.)

In diesem Sinne werden Texte im Unterricht mündlich wie schriftlich, in der Produktion und auch in der Rezeption unter funktionalen, ästhetischen und normativen Aspekten betrachtet. Dazu gehört auch die Analyse der Sprache als System grammatischer Strukturen, jedoch nicht als isoliertes Wissen, sondern immer im funktionalen Zusammenhang. Für eine erfolgreiche Kommunikation im Mündlichen werden Aspekte der Aussprache, im Schriftlichen Regeln der Orthografie und Zeichensetzung im Zusammenhang des bereichsspezifischen Kompetenzerwerbs thematisiert und anknüpfend an herkunftssprachliche und dialektale Kompetenzen der Kinder durch sprachvergleichende Tätigkeiten unterstützt.

Doch wie sieht der Erwerb grundlegender sprachlicher Bildung ganz konkret aus?

Mit dem Rahmenthema „ **Sprache – Schlüssel zum Lesen und Schreiben**“

werden Fragen sprachlicher Bildung vor allem im Kontext von Lese- und Schreibkompetenz aufgegriffen und in unterschiedlichen Vorträgen und AG'n genauer betrachtet:

- Wie hängen Sprache und Lernen zusammen?
- Wie ermöglicht die Schule den Erwerb der selbst gestellten Sprachanforderungen?
- Wie bleibt die Freude an Sprache und Sprachgebrauch erhalten?
- Wie erwerben Schülerinnen und Schüler einen angemessenen und differenzierten Wortschatz?
- Wie entwickelt sich Sprache durch das Schreiben von Texten?
- Wie wird literarisches Verstehen durch Sprachentwicklung unterstützt?
- Wie wird die Sprache durch dramatische und theatralische Texte gefördert?
- Wie wird Sprachentwicklung durch mediale Impulse angeregt?
- Wie kann die Verschiedenheit von Sprachen für die eigene Sprachentwicklung genutzt werden?
- Wie kann die Analyse von Sprache in ihrer poetischen Funktion gelingen?
- Wie erschließen Bilder die Sprache klassischer Dichtung?
- Wie wirkt sich das Genre „Poetry Slam“ auf die Sprache aus?

Diese und ähnliche Fragen sind im Kontext unterschiedlicher Lerngruppen und Schulstrukturen immer wieder neu zu stellen und ich hoffe, dass Sie im Rahmen unseres heutigen Landesfachtags Deutsch darauf Antworten bekommen, konkrete inhaltliche und methodische Impulse für Ihren Unterricht mitnehmen und fachdidaktische Positionen auf ihre Aktualität hin überprüfen können.

Möglicherweise hätten Sie hierfür heute gern auch noch weitere Angebote aus dem umfassenden Programm wahrgenommen. Daher danke ich allen Referenten und Referentinnen ganz herzlich für die Beiträge zum vorliegenden **Handout**, das Ihnen zumindest die Möglichkeit bietet, Informationen zu Inhalten anderer AG'n und Vorträge nachzulesen.

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



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

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	3
Programmübersicht.....	7
Übersicht der Arbeitsgemeinschaften (AG) – Vormittag 11:30-13 Uhr	8
Übersicht der Arbeitsgemeinschaften (AG) – Nachmittag 14:45-16:15 Uhr.....	10
Lageplan.....	12
Hinweise zu den Gutscheinen	12
Vorträge.....	13
V 1 – Prof. Dr. Helmuth Feilke: Bildungssprachliche Kompetenzen.....	13
V 2 – Prof. Dr. Peter Klotz: Sprachlich handeln, Textwissen erwerben.....	14
Lesung: Kristina Dunker.....	19
Arbeitsgemeinschaften (AG) – Vormittag	22
AG 1 – Prof. Dr. Helmuth Feilke: Bildungssprachliche Kompetenzen – praktische Übungen	22
AG 2 – Prof. Dr. Jörg Kilian: Wortschatz – Schlüssel zum Lesen und Schreiben.....	22
AG 3 – Dr. Monika Budde, Claudia Tomaschewski-Fetzer: Über Sprache reflektieren.....	25
AG 4 – Dr. Maik Philipp: Schreibstrategien – Schlüssel zur Schreibkompetenz	28
AG 5 – Beate Leßmann: Film: „Klasse Texte!“	30
AG 6 – Dr. Steffen Gailberger: Kann man literarisches Lernen lernen?!.....	34
AG 7 – Prof. Dr. Doris Grütz: Politische Texte besser verstehen – (Sachtexte lesen)	37
AG 8 – Prof. Dr. Thomas Möbius: Das Lesen dramatischer und theatralischer Texte im Deutschunterricht.....	37
AG 9 – Uta Hartwig, Nicole Haferlandt: Deutschunterricht im Kontext neuer Medien.....	39
AG 10 – Prof. Dr. Anja Wildemann: Eine Geschichte in fünf Sprachen	42
AG 11 – Dr. Christopher Sappok: Sprache untersuchen in der Grundschule	44
AG 12 – Dr. Michael Krelle: Kompetenzorientierung im Bereich Schreiben	47
AG 13 – Prof. Dr. Karin Richter: Bildwelten als Wege zur Behandlung klassischer Dichtung	49
AG 14 – Dr. Wolfgang Finck: Spiele für den Rechtschreibunterricht	50
AG 15 – Martina Vanicek: Titus: Ein Theaterstück über das Erwachsenwerden	51
Arbeitsgemeinschaften (AG) – Nachmittag.....	52
AG 16 – Prof. Dr. Anja Wildemann: siehe AG 10	52
AG 17 – Miriam Braselmann: „Der Meisterdieb“ von Fabian Lenk.....	52
AG 18 – Dr. Christopher Sappok: siehe AG 11.....	63



AG 19 – Dr. Michael Krelle: siehe AG 12	63
AG 20 – Martin Sobanski: Einbindung der Schulbibliothek in den Unterricht	63
AG 21 – Prof. Dr. Doris Grütz: siehe AG 7.....	69
AG 22 – Björn Högsdal: Poetry Slam: Eine Einführung zum Thema (Lesung 13.30 -14.15 Uhr)	69
AG 23 – Prof. Dr. Thomas Möbius: siehe AG 8.....	72
AG 24 – Dr. Steffen Gailberger: siehe AG 6.....	72
AG 25 – Prof. Dr. Karin Richter: Neue Wege zu klassischer Dichtung.....	72
AG 26 – Dr. Maik Philipp: siehe AG 4.....	73
AG 27 – Dr. Holger Oertel, Arne Schumacher: Die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch	73
AG 28 – Jürgen Bucksch, Hans Schweger: Bildungsstandards Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife.....	81
AG 29 – Beate Leßmann, Silke Theurich, Jana Ostermann: Film: „Klasse Texte!“ – Teil 2 und 3.....	84



Programmübersicht

- 09:45 Uhr** **H3 - ERÖFFNUNG – BEGRÜSSUNG**
Prof. Dr. Waltraut „Wara“ Wende
Ministerin für Bildung und Wissenschaft SH
Frauke Wietzke, IQSH-Landesfachberaterin Deutsch
- H2 - ERÖFFNUNG – BEGRÜSSUNG**
Dr. Thomas Riecke-Baulecke, Direktor des IQSH
- 10.00 Uhr** **H3 - VORTRAG**
Prof. Dr. Helmuth Feilke, Justus-Liebig-Universität Gießen
„Bildungssprachliche Kompetenzen“
- 10.00 Uhr** **H2 - VORTRAG**
Prof. Dr. Peter Klotz, Universität Bayreuth
„Sprachlich handeln, Textwissen erwerben“
- 11:00Uhr** Pause
- 11:30 Uhr** **AG-Angebote am Vormittag: 1 - 15**
- 13:00 Uhr** Mittagspause
- 13:30 Uhr** **H3 - AUTORENLESUNG**
Kristina Dunker
Kinder- und Jugendbuchautorin
- H2 - AUTORENLESUNG - Poetry-Slam-Show**
Björn Högsdal
- 14:15 Uhr** Pause
- 14:45 Uhr** **AG-Angebote am Nachmittag: 16 - 29**
- 16:15 Uhr** Ende des 17. Landesfachtags Deutsch 2013

Übersicht der Arbeitsgemeinschaften (AG) – Vormittag 11:30-13 Uhr

Raum	AG	Thema	Leitung	Schulart Schulstufe
S 2 R 168	1	Bildungssprachliche Kompetenzen – praktische Übungen	Prof. Dr. Helmuth Feilke Justus-Liebig-Universität Gießen	Sek. I Kl. 7-9
S 2 R 165	2	Wortschatz – Schlüssel zum Lesen und Schreiben	Prof. Dr. Jörg Kilian CAU Kiel	Sek. I
S 2 R 23	3	Über Sprache reflektieren: Ein didaktisches Prinzip für den Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen.	Dr. Monika Budde Uni Flensburg Claudia Tomaszewski-Fetzer , IQSH	Kl. 5-10 Regional- und Gemeinschaftsschule
S 2 R 166	4/26	Schreibstrategien – Schlüssel zur Schreibkompetenz	Dr. Maik Philipp FH Nordwestschweiz, Zentrum Lesen, Aarau	Sek. I
H 3	5	Film: „Klasse Texte!“ Mit der Klasse an eigenen Texten Schreibkompetenzen entwickeln Teil 1	Beate Leßmann IQSH	Grundschule Sek. I Kl. 2-8
S 3 R 185	6/24	Kann man literarisches Lernen lernen?!	Dr. Steffen Gailberger Universität Lüneburg	Sek. I
Fällt aus!	7/21	Politische Texte besser verstehen – ein Blick hinter die Kulissen (Sachtexte lesen)	Prof. Dr. Doris Grütz PH Zürich	Grundschule Sek. I Kl. 3 - 9
S 2 R 26	8/23	Das Lesen dramatischer und theatralischer Texte im Deutschunterricht.	Prof. Dr. Thomas Möbius RWTH Aachen	Sek. I
S 2 R 24	9	Deutschunterricht im Kontext neuer Medien – Sek. I: Spielerei oder funktionale Verwendung? Praxisbeispiele zum Einsatz neuer Medien im Deutschunterricht	Uta Hartwig IQSH (GH) Nicole Haferlandt Gymnasium Kronshagen	Grundschule Sek. I Kl. 4-9
S 3 R 30	10/16	Eine Geschichte in fünf Sprachen – Zur Arbeit mit digitalen Geschichten im Deutschunterricht der Grundschule	Prof. Dr. Anja Wildemann UNI Koblenz-Landau	Grundschule
S 3 R 31	11/18	Sprache untersuchen in der Grundschule über die „poetische Funktion“: Textauswahl und Entwicklung von Lernaufgaben	Dr. Christopher Sappok , Leuphana-Universität Lüneburg	Grundschule
S 2 R 164	12/19	Kompetenzorientierung im Bereich Schreiben – Kriterien für gute Lern- und Leistungsaufgaben in der Grundschule	Dr. Michael Krelle Universität Duisburg-Essen	Grundschule

Raum	AG	Thema	Leitung	Schulart Schulstufe
S 3 R 184	13	Bildwelten als Wege zur Behandlung klassischer Dichtung: Goethes „Faust“ und „Der Zauberlehrling“	Prof. Dr. Karin Richter Universität Erfurt	Grundschule Kl. 4
S 2 R 167	14	Spiele für den Rechtschreibunterricht	Dr. Wolfgang Finck Iris Vollstedt IQSH	Grundschule Förderzentren
S 3 R 177	15	Titus: Ein Theaterstück über das Erwachsenwerden von Jan Sobrie	Martina Vanicek Theaterpädagogin am Theater Kiel	Sek. I

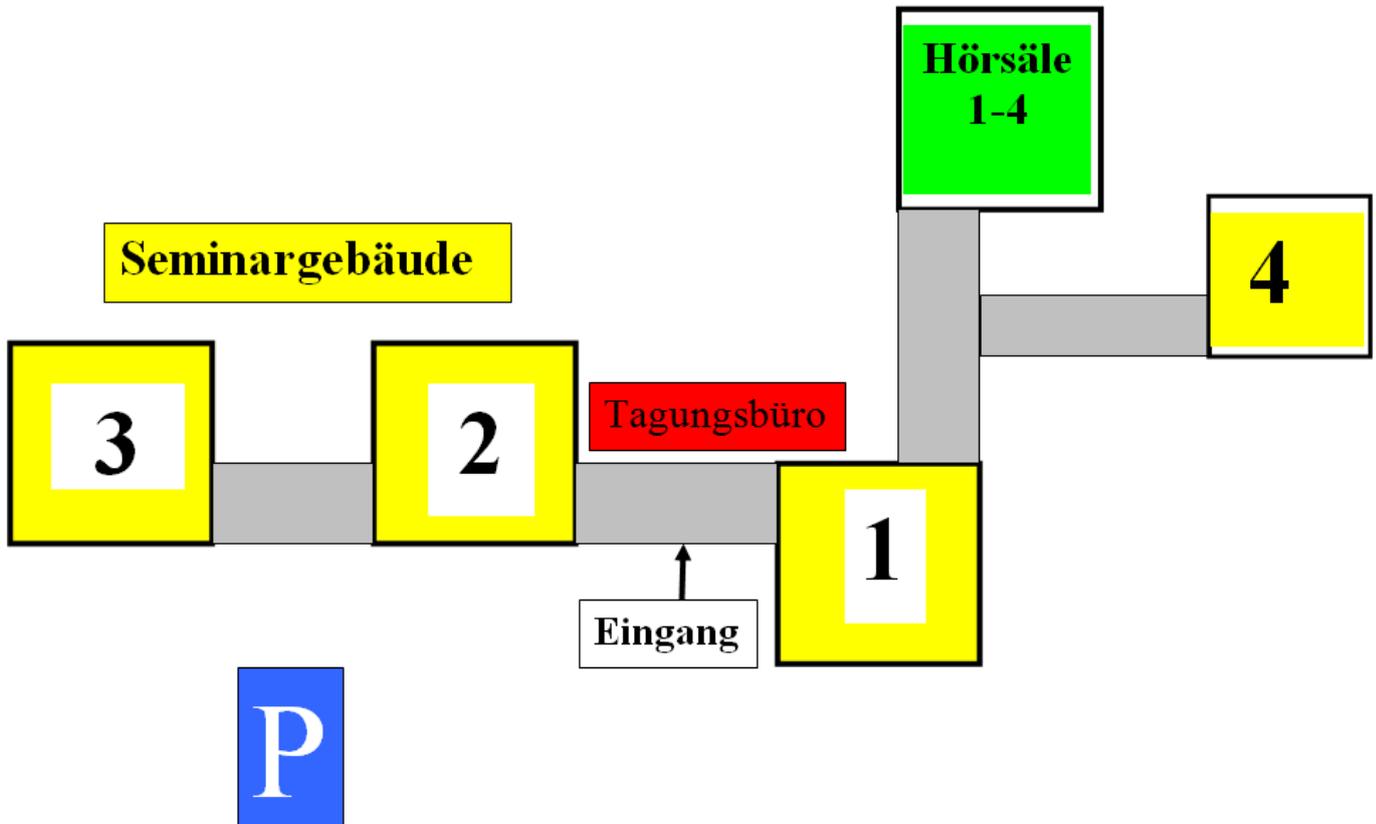
Übersicht der Arbeitsgemeinschaften (AG) – Nachmittag 14:45-16:15 Uhr

Raum	AG	Thema	Leitung	Schulart Schulstufe
S 3 R 30	16/10	Eine Geschichte in fünf Sprachen – Zur Arbeit mit digitalen Geschichten im Deutschunterricht der Grundschule	Prof. Dr. Anja Wildemann UNI Koblenz-Landau	Grundschule
S 2 R 23	17	„Der Meisterdieb“ von Fabian Lenk – Schreiben im Kontext von Literatur	Miriam Braselmann Schule In der alten Forst Hamburg, Grundschule	Grundschule Sek. I Kl. 2-6
S 3 R 31	18/11	Sprache untersuchen in der Grundschule über die „poetische Funktion“: Textauswahl und Entwicklung von Lernaufgaben	Dr. Christopher Sappok Leuphana-Universität Lüneburg	Grundschule
S 2 R 164	19/12	Kompetenzorientierung im Bereich Schreiben – Kriterien für gute Lern- und Leistungsaufgaben in der Grundschule	Dr. Michael Krelle Universität Duisburg-Essen	Grundschule
S 2 R 167	20	Einbindung der Schulbibliothek in den Unterricht: Lesen- von Anfang an: Schulbibliotheksarbeit in der Grundschule	Martin Sobanski IQSH	Grundschule
Fällt aus!	21/7	Politische Texte besser verstehen – ein Blick hinter die Kulissen (Sachtexte lesen)	Prof. Dr. Doris Grütz PH Zürich	Grundschule, Sek. I - Kl. 3 - 9
H 2	22	Poetry Slam: Eine Einführung zum Thema	Björn Högsdal www.assembleart.com	Sek. I
S 2 R 26	23/8	Das Lesen dramatischer und theatralischer Texte im Deutschunterricht".	Prof. Dr. Thomas Möbius RWTH Aachen	Sek. I
S 3 R 185	24/6	Kann man literarisches Lernen lernen?!	Dr. Steffen Gailberger Universität Lüneburg	Sek. I
S 3 R 184	25	Neue Wege zu klassischer Dichtung: Goethes „Faust“ und Schillers „Die Bürgschaft“	Prof. Dr. Karin Richter Universität Erfurt	Sek. I - Kl. 5-7
S 2 R 166	26/4	Schreibstrategien – Schlüssel zur Schreibkompetenz	Dr. Maik Philipp FH Nordwestschweiz, Zentrum Lesen, Aarau;	Sek. I
S 2 R 24	27	Die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch: Bildungsstandards und Aufgabenarten	Dr. Holger Oertel MBW Arne Schumacher MBW/IQSH	Sek. II Gymnasium



Raum	AG	Thema	Leitung	Schulart Schulstufe
S 3 R 177	28	Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife – Konsequenzen für den Deutschunterricht an Beruflichen Gymnasien	Jürgen Bucksch Hans Schweger beide IQSH	Sek. II Berufliche Gymnasien
H 3	29	Film: „Klasse Texte!“ Mit der Klasse an eigenen Texten Schreibkompetenzen entwickeln Teil 2 und 3	Beate Leßmann Silke Theurich Jana Ostermann alle IQSH	Grundschule Sek. I Kl. 2-8

Lageplan



Hinweise zu den Gutscheinen

Die **Catering-Gutscheine** sind farblich unterschieden, mit folgenden Bedeutungen:

Blau → Getränke (Wasser, Tee oder Kaffee)

Gelb → eine belegte Brötchenhälfte

Rot → ein Stück Kuchen

Vorträge

V 1 – Prof. Dr. Helmuth Feilke: Bildungssprachliche Kompetenzen

Das Konzept „Bildungssprache“ ist zu einer Art Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs geworden. Dabei geht es nicht um die Kommunikation auf dem Schulweg, dem Schulhof oder im Lehrerzimmer. Es geht um die sprachlichen Fähigkeiten, die einem schriftsprachlich geprägten, schulsprachlichen „Register“ zugeordnet werden können und denen eine wichtige Rolle für das Lernen selbst zugesprochen wird.

Wie alle Bildungseinrichtungen entwickelt die Schule für die Zwecke des Lehrens und Lernens eigenständige Sprachanforderungen. Darunter ist ein großer Anteil sprachlicher Formen, deren Beherrschung die Schule selbstverständlich voraussetzt, deren Gebrauch sie aber gar nicht lehrt. Ein Beispiel dafür sind etwa die sprachlichen Werkzeuge des Erklärens. Etwas erklären zu können, wird unterrichtlich in allen Fächern zwar verlangt, aber sprachlich so gut wie nicht gefördert. Das Erklären ist keine rein kognitive Angelegenheit, sondern eine sprachliche Handlung, die durch grammatische und lexikalische Kompetenzen gestützt wird. Sprache hilft kognitiv wie kommunikativ, die Sachen zu klären.

Die Nichtbeherrschung des bildungssprachlichen Registers kann dabei auch Schüler ausschließen, die sehr wohl lernfähig und kompetent sind. Die jüngere Forschung zeigt, dass Schwierigkeiten beim Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten keineswegs nur Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch einen erheblichen Teil der muttersprachlich deutschen Lerner betreffen.

Der Vortrag geht einleitend auf Zusammenhänge von Sprache und Lernen ein und referiert vor diesem Hintergrund die neuere Forschungsdiskussion zur Bildungssprache. Am Beispiel von schulischem Lehrmaterial wird der Begriff sprachwissenschaftlich näher bestimmt. Forschungsergebnisse zu den Schwierigkeiten von Schülern im Umgang mit der Bildungssprache werden vorgestellt. Abschließend geht der Vortrag auf Möglichkeiten zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen ein.

HINWEIS: In der AG 1 werden über die Inhalte des Vortrags hinaus praktische Übungen zum Thema vorgestellt und erprobt, außerdem erhalten Sie dort ein ausführlicheres Handout. (Kl. 7-9)

Literatur:

- Eckhardt, A. G. (2008). Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Feilke, H.. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Gantefort, C. & Roth, H.-J. (2010). Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13, 573–591.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–129). Wiesbaden: VS.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 107–132). Tübingen: Narr.

V 2 – Prof. Dr. Peter Klotz: Sprachlich handeln, Textwissen erwerben

Abfolge des Vortrags:

1. Das Textverstehen Sprachgebrauch
2. Inhaltliche Absichten und sprachliches Tun
3. sprachliche und textuelle Attraktivität
4. Verantwortung für den Sprachgebrauch
5. Kognitivierung sprachlichen Wissens für weiteres Lesen und Schreiben.

Beispiele zum Lesen:

Text 1

(Bertolt Brecht (1971): Erfolg. In: Geschichten vom Herrn Keuner. Suhrkamp tb. Frankfurt am Main, S. 35.):

Erfolg

Herr K. sah eine Schauspielerin vorbeigehen und sagte: „Sie ist schön.“ Sein Begleiter sagte: „Sie hat neulich Erfolg gehabt, weil sie schön ist.“ Herr K. ärgerte sich und sagte: Sie ist schön, weil sie Erfolg gehabt hat.“

Text 2

(Heinrich von Kleist (2001): Der Griffel Gottes. In: Sämtliche Werke und Briefe, hrsg. von Helmut Sembdner, 2. Bd., dtv. München, S. 263.):

Der Griffel Gottes

In Polen war eine Gräfin von P..., eine bejahrte Dame, die ein sehr böses Leben führte, und besonders ihre Untergebenen, durch ihren Geiz und ihre Grausamkeit, bis auf das Blut quälte. Diese Dame, als sie starb, vermachte einem Kloster, das ihr die Absolution erteilt hatte, ihr Vermögen; wofür ihr das Kloster, auf dem Gottesacker, einen kostbaren, aus Erz gegossenen, Leichenstein setzen ließ, auf welchem dieses Umstandes, mit vielem Gepränge, Erwähnung geschehen war. Tags darauf schlug der Blitz, das Erz schmelzend, über den Leichenstein ein, und ließ nichts, als eine Anzahl von Buchstaben stehen, die, zusammen gelesen, also lauteten: **s i e i s t g e r i c h t e t!** - Der Vorfall (die Schriftgelehrten mögen ihn erklären) ist gegründet; der Leichenstein existiert noch, und es leben Männer in dieser Stadt, die ihn samt der besagten Inschrift gesehen.

Beispiele zum fächerübergreifenden Schreiben:

1. Beispiel:

Fraglos sind Versuche und ihre Beschreibung feste Bestandteile der naturwissenschaftlichen, gelegentlich der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Der „Algorithmus“ einer solchen Beschreibung – begründete Hypothesenbildung, geeignete Überprüfungsverfahren, Versuchsanordnung, Versuchsverlauf, Ergebnis und Folgerungen in Bezug auf die Hypothese und allgemein – ist fest und kann vernünftigerweise als Verfahren gelernt werden.

Aus: Schulalltag, 2. Stunde Physik

(Bendel-Klostermann (1998ff): Sprachschlüssel 8A; Schulalltag. Klett. Stuttgart, S. 34 ff):

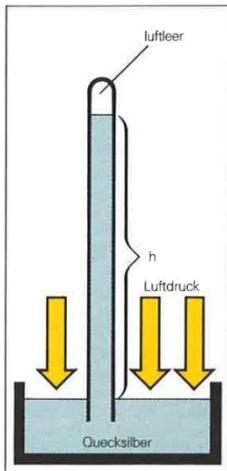


Abb. 24: Schematische Darstellung zum Nachweis von Luftdruck.

[Aus: Bendel-Klostermann (1998ff, Neubearbeitung): Sprachschlüssel A 8; Schulalltag, 2. Stunde: Physik. Stuttgart, S. 34]

In der Physikstunde werden die Schülerinnen und Schüler mit der Frage konfrontiert, ob Luft Gewicht habe. Diese Frage hatte sich schon Evangelista Torricelli in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts gestellt, als die experimentelle Naturwissenschaft noch in ihren Anfängen steckte. [...] Er vermutete dagegen, dass Luft genauso wie feste und flüssige Körper Gewicht habe. [...] Dem Naturwissenschaftler Torricelli war klar, dass er seine Hypothese durch ein Experiment beweisen müsse. [...]

Versuchsordnung

- Ein schmales, langes Glasgefäß oder -rohr,
- gefüllt mit Quecksilber;
- ein Gefäß oder Topf,
- ebenfalls gefüllt mit Quecksilber.

Versuch

- Verschließen des mit Quecksilber gefüllten Glasrohrs,
- Umdrehen des Glasrohrs,
- Eintauchen des Glasrohrs in das bereitgestellte Gefäß,
- Öffnen des Glasrohrs (Verschluss entfernen).

Ergebnis

- Aus dem Glasrohr fließt nur eine kleine Menge Quecksilber,
- die größere Menge bleibt im Glasrohr;
- oben im Glasrohr entsteht ein luftleerer (!) Raum, ein Vakuum.

Folgerung

Obwohl Quecksilber schwer ist, kann es nicht aus dem Rohr heraus-fließen. Die Luft drückt auf die Flüssigkeit im Topf, hat also ein so großes „Gewicht“, dass sie die Quecksilbersäule im Glasgefäß hält. Je höher der Druck der Luft wird, desto höher steigt das Quecksilber im Glasrohr („h“). Luft hat also Gewicht, sie übt „Luftdruck“ aus. [...]

Unabhängig von Torricelli kam Otto von Guericke in Deutschland etwa zur gleichen Zeit zum selben Ergebnis. Seht euch das Bild [...] genau an und versucht mit eurem Wissen zum Luftdruck zu erklären, warum Guericke dieser Versuch, dies „Schau“ gelingen konnte (Guericke hatte verschiedene Luftpumpen entwickelt, mit denen es möglich wurde, Luft aus Gefäßen abzusaugen und damit ein – angenähertes – Vakuum herzustellen.)



Abb. 25: Deutsches Museum: Guericke's Versuch mit den Magdeburger Halbkugeln. [Aus: Bendel-Klostermann (1995ff): Sprachschlüssel A 8; Schulalltag, 2. Stunde: Physik. Stuttgart, S. 36.]

2. Beispiel

Dies sind hier „Biergläser, Weingläser, Tabakpfeifen, Schalen mit Austern oder Nüssen. Die herumliegenden Nusschalen und die abgelegte Pfeife weisen auf die Vergänglichkeit der Sinnenfreuden. Der glimmende Docht fügt sich nicht nur in die Anspielungen auf die vier Elemente ein (i. e. Docht/Feuer, Pfeife/Luft, Bier und Wein/Wasser, Nüsse, Nusschalen/Erde=wieder zu Erde werdend; PK), sondern weist sogleich auf das unwiderrufliche Erlöschen der eben noch wirksamen Feuersglut hin.“

(Claus Grimm (2010): Stillleben. Die niederländischen und deutschen Meister. Belser. Stuttgart, S. 130.)

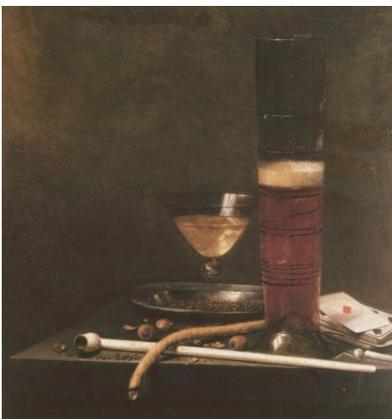


Abb. 14: Jan Jansz. van de Velde: Stillleben mit Bierglas und Tonpfeife, 1653. [Oxford, Ashmolean Museum]



So sind es die soziokulturellen Kontexte der Gegenstände und der so herbeigerufenen vier Elemente, die zusammen mit dem Kartenspiel – Hinweis auf das Glück und seine Vergänglichkeit – die Gesamtheit der Betrachtungsmöglichkeiten in Szene setzen.

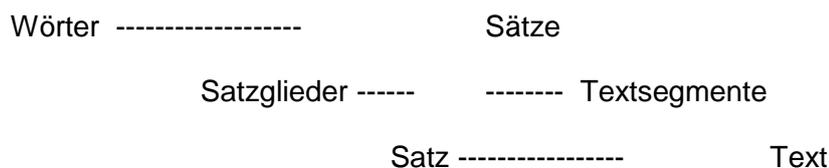
Zusammenfassung in Bezug auf Sprache und Text

Als Ausgangspunkte brauchbar für die Betrachtung der Sprachlichkeit von Texten sind folgende Ansätze:

(1) Die Poetizitätsformel Roman Jakobsons (1979, 94) verweist von sich aus auf den ästhetischen Aspekt von Textgestaltung, zumal er dabei Alltagstexte explizit einschließt: „Die poetische Funktion projiziert das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination.“ Die Formel beugt sich der Linearität aller sprachlichen Äußerung und betont die Optionalität durch stimmige Auswahl, insbesondere im Bereich der zu wählenden Lexik, den semantischen Kollokationspotenzialen, den Satzlängen und den Satzarten (einfacher Satz, Para- und Hypotaxe).

(2) An die Seite dieser Formel ist die Syntax zu stellen, denn die Formel selbst sagt bis auf das den Begriff Kombination zu wenig über die grammatischen Hyperstrukturen aus, die diese Linearität gewissermaßen aufheben und den Textfluss hierarchischen Strukturen unterwerfen, damit differente Informationseinheiten entstehen: also Varianten der Wortfolge, die Satzglied-Gliedsatz-Option und ihre Abfolge (unmarkiert Ergänzungen in Abfolge: Nominativ vor Dativ vor Akkusativ vor Präpositionalergänzung vor Prädikativ; Adverbialien: temporal, kausal, lokal, modal), die Herausstellungsoptionen durch Suprasätze, Passiv, Links- oder Rechtsausklammerung, die zahlreichen morpho-syntaktischen Funktionen des Prädikats, insbesondere des flektierenden Verbs (also insbesondere Tempus, Modus, Genus verbi oder auch Funktionsverbgefüge für Prozessualität). Ihre Wirkung entfalten sie durch ihre Position im Satz, besonders bekanntlich am Anfang und am Ende eines Satzes, aber keineswegs nur da, denn Wort- und Satzgliedfolge sind ausdrucksstarke Möglichkeiten, und durch ihre Länge als Erscheinungsform ihrer Informationshaltigkeit. Unterhalb dieser mittelkomplexen Informationseinheiten sind z. B. die Wortgruppen anzusiedeln, die in ihren Bündelungen in die oben erwähnten Einheiten integriert sein können, also etwa umfangreiche Attribute; auch sie folgen in gewisser Weise Regeln der Linearität. - Dies wäre auch – umgekehrt beschriften - ein Königsweg zur Relevanz grammatischen Wissens, etwa als Schulung zur Ausschöpfung von Möglichkeiten.

(3) Im Anschluss an (1) und (2) und unter Benutzung des satzübergreifenden Textansatzes gilt es, für die Abfolge von Textsegmenten folgende Ähnlichkeit bzw. Parallelstruktur zu nutzen:





Als beobachtungsrelevant erweisen sich

im Satz:

Wortordnung bzw. Satzgliedfolge;

Adverbialien (Deixis; Kausalität; Modalität)

Tempus, Modus, genus verbi;

Komplexität bzw. Einfachheit

der Satzstrukturen;

Proformen und Konnektive;

Thema-Rhema-Strukturen

.....

im Text:

Themakonstanz bzw. -progression

Deixisveränderungen

Relationen von Illokutionen/Absichten

Relationen von Propositionen

/inhaltliche Strukturierung

explizite Textsegmentierungen

Textsegment-Abfolgen/Textstrukturen

inhaltliche Entfaltungen

.....

Lesung: Kristina Dunker



Kinder- und Jugendbuchautorin

Homepage: <http://www.kristina-dunker.de/index.htm>



Kristina Dunker, 1973 in Dortmund geboren, studierte Kunstgeschichte und Archäologie in Bochum und Pisa und arbeitete als freie Journalistin. Im Alter von siebzehn Jahren veröffentlichte sie ihr erstes Buch. Seither hat sie zahlreiche Kinder- und Jugendromane verfasst und erhielt für ihre Arbeit mehrfach Preise und Stipendien:

Sommergewitter

Ein Sommertag, der strahlend schön beginnt und nach dem doch nichts mehr ist, wie es war - das ist der Tag, an dem Annikas Cousine Ginie verschwindet. Eben noch lagen die beiden Mädchen mit Annikas Freunden Steffi, Rüdiger und Jonas am Baggersee in der Sonne, nun irren Annika und die andern im Gewitterregen umher und suchen Ginie, die nur mal eben zum Pinkeln in die Büsche wollte. Nach nervenaufreibenden Stunden des Suchens beginnen die Freunde sich gegenseitig Vorwürfe zu machen. Nach und nach kommen verstörende Geschichten ans Licht, von denen Annika nichts ahnte. Und Steffi spricht aus, was alle denken: Kann es sein, dass der zurückhaltende Rüdiger Ginie etwas angetan hat? Annika will es nicht glauben, aber alle Indizien sprechen gegen ihn...Ein hochbrisanter Thriller, in dem ein dem Anschein nach harmonischer Freundeskreis an einem ungeheuren Verdacht zerbricht. •

Die Angst der Bösen

Falscher Spruch, falsches Gesicht, falsches Handy - schon bist du tot. Natürlich hat es keiner gewollt: ein Missverständnis, ein schrecklicher Unfall. Sie sind doch keine Mörder. Aber einer sieht das anders. Und er will Rache. Er weiß, wer dabei war. Oder er glaubt es zu wissen. Er macht eine Liste. Und diese Liste arbeitet er ab: fünf, vier, drei ...Auch Lilly steht auf der Liste. Weil sie zu der Clique gehört. Aber Lilly hat keine Ahnung, was an dem Abend passiert ist. Sie sieht nur, wie einer ihrer Freunde nach dem anderen plötzlich ums Leben kommt. Und sie spürt, dass jemand hinter ihr her ist.

Preise

- 2011 „Durchgebrannt“ wird von der Deutschen Akademie für Kinder und Jugendliteratur e. V. zum Buch des Monats Juni gewählt
- 2011 Lesereise nach New York
- 2009 „Vogelfänger“ wird von der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e. V. zum Buch des Monats Juni gewählt
- 2008 Nominierung des Romans „Schwindel“ für den Hans-Jörg-Martin-Preis bei der Criminale in Wien
- 2007 Lesereise auf Einladung des Goethe-Instituts nach Buenos Aires und Argentinien
Literarisches Arbeitsstipendium des Landes NRW für den Roman „Vogelfänger“
- 2007 Lesereise auf Einladung des Goethe-Instituts nach Buenos Aires und Patagonien
- 2005 Nominierung des Romans "Sommergewitter" für den Friedrich-Glauser-Krimipreis in der Sparte Kinder- und Jugendkrimi bei der Criminale in Arnberg
- 2005 Schulschreiberin in Essen, Nachwuchspreis der Voerder Jugendbuchwoche „Förderpreis Junge Künstler Nordrhein-Westfalen“
- 2004 (August) Auszeichnung des Romans "Sommergewitter" mit dem 1. Platz auf der Liste der "Besten Sieben Bücher für junge Leser" des Deutschlandradios und der Zeitschrift FOCUS
- 2002 Schulschreiberin in Lünen

2000 Literarisches Arbeitsstipendium des Landes Nordrhein-Westfalen

1998 Förderung durch das Kultursekretariat des Landes Nordrhein-Westfalen

Literaturstipendium des Landes Schleswig-Holstein, - einjähriger Aufenthalt im Künstlerhaus der Stadt Lauenburg / Elbe

1995 Hattinger Förderpreis für junge Autoren

1992 Auszeichnung beim Treffen junger Autoren der Berliner Festspiele

Kinderbücher

Jugendbücher (Auswahl)

Drache Max macht Rabatz

Die Angst der Bösen

Hochspannung, hier wohnt Leo!

Sommergewitter

Gespensterjagd auf Burg Fledermaus

Schmerzverliebt

Wo bin ich nur ?", fragt Kater Murr

Durchgebrannt

Allein gegen den Rest der Welt

Schwindel

Der Klassenfahrtkrimi

Anna Eisblume

Phantom hinter der Bühne

Vogelfänger

Ein bisschen Schwanger

Helden der City



Arbeitsgemeinschaften (AG) – Vormittag

AG 1 – Prof. Dr. Helmuth Feilke:

Bildungssprachliche Kompetenzen – praktische Übungen

Text siehe Vortrag V1 – das Handout wird während des Workshops verteilt.

AG 2 – Prof. Dr. Jörg Kilian:

Wortschatz – Schlüssel zum Lesen und Schreiben

Grundlagen, Thesen, Stichwörter für die Arbeit im Workshop

a) Wortschatz als Schlüssel zum Lesen und Schreiben: Thesen

- Eine systematische Wortschatzarbeit findet im Deutschunterricht noch immer nicht statt.
- Autorinnen und Autoren von Lehrwerken sind in Bezug auf Wortschatzarbeit im Deutschunterricht überwiegend auf die kontextfreie Vermittlung von Strukturen des Wortschatzes konzentriert (z.B. Wortfelder, Wortfamilien).
- Die Frage, *welcher* Wortschatz zu lernen ist, wird seitens der Wissenschaft überwiegend ignoriert, obgleich in Bildungs- und Lehrplänen z.B. von einem „Grundwortschatz“ die Rede ist.

b) Wie viele Wörter braucht der Mensch – und welche? Zum Soll-Zustand eines „differenzierten Wortschatzes“

In den nationalen KMK-„ Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss“ aus dem Jahr 2004 wird z.B. im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ als ein Standard angeführt: Die Schülerinnen und Schüler können „beim Sprachhandeln einen differenzierten Wortschatz gebrauchen einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen in Kenntnis des jeweiligen Zusammenhangs“ (KMK 2004, 16).

Was ist ein „differenzierter Wortschatz“?

In den nationalen KMK-„ Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife“ aus dem Jahr 2012 heißt es an mehreren Stellen: „Die Schülerinnen und Schüler können den inhaltlichen Zusammenhang voraussetzungsreicher Texte sichern und diese Texte terminologisch präzise und sachgerecht zusammenfassen.“ (KMK 2012, 147)

Was heißt „terminologisch präzise“?

c) Wie viele Wörter kennt der Mensch? Zum Ist-Zustand der Wortschatzkompetenz von Schülerinnen und Schülern

Altersgruppe Korpusart	Vorschüler mündlich	Grundschüler mündl./schriftl.	4. Klasse schriftlich	10. Klasse schriftlich	Erwachsene mündlich
Types	5 300*	6 921	12 283	15 874	15 274

*= Maximum; Durchschnittswert für 10 Kinder = 3800; Minimum = 3110.

Abb. 4: Häufigkeiten von Inhaltswörtern (Types) bei sechsjährigen Vorschulkindern (Augst 1984, XVIII), Grundschulkindern (Klassen 1–4 (Pregel/Rickheit 1987, 26), Viert- und Zehntklässlern (Augst 1989, 39) und Erwachsenen (Ruoff 1981, 20).

(aus: Günther 2002, 171)

f) Zur Bedeutung der Wortschatzkompetenz für das fachliche Lesen und Schreiben – am Beispiel des Fachwortschatzes der Unterrichtsfächer

Eine Auswertung der Sprachbuchreihe P.A.U.L. D. für das Fach Deutsch auf den Klassenstufen 5-9 des Gymnasiums führt zu dem Ergebnis, dass allein im Fach Deutsch auf der Sekundarstufe I über 500 verschiedene fachspezifische Lexeme und Wortgruppenlexeme von *Abenteuerroman* über *Adjektivattribut*, *Daktylus*, *Prädikat* und *Trochäus* bis zu *Zustandspassiv* zum auf- und auszubauenden Lerner-Fachwortschatz von Schülerinnen und Schülern zu zählen sind (vgl. Kilian 2010, 60f.). Und eine Aufgabe aus einer Klassenarbeit im Fach Biologie der Klassenstufe 10 mag veranschaulichen, welche fachspezifische lexikalisch-semantische Kompetenz allein das zutreffende Verständnis dieser Aufgabe erfordert:

„Begründen Sie die Notwendigkeit der Reaktions- und Substratspezifität sowie der Temperatur- und pH-Optima bei Enzymen anhand prägnanter Beispiele!“

(vgl. Kilian 2010, 60f.)

g) Zur Förderung der Wortschatzkompetenz

„Dieser traditionellen wortisolierenden Wortfelddidaktik muss durch eine text(sorten)fundierte Wortschatzdidaktik abgelöst werden. Dabei ließe sich folgender wortschatzdidaktische Dreischritt denken:

- (1) Semantisierung der Wörter aus dem sprachlichen und nichtsprachlichen Kontext: Im ersten Schritt soll der Wortschatz aus Texten heraus „entdeckt“ und mit Hilfe des Kontextes, über Entschlüsselungsstrategien (z.B. über Wortbildungsregularitäten) oder mittels Wörterbücher semantisiert werden (vgl. die Anregungen bei Köster 2000).
- (2) Sammeln und Ordnen der Wörter in Netzwerkmodellen: Im zweiten Schritt erfolgt die Sammlung und netzwerkartige Ordnung in Form von Diagrammen, Wortbildern, Wortigel oder Mindmaps.
- (3) Wortgebrauch: Im dritten Schritt geht es um den adressatenorientierten, intentionsadäquaten und situationsspezifischen Gebrauch der Wörter in mündlichen wie schriftlichen Texten bzw. Textsorten.“ (Kühn 2007, 162)

Abgekürzt zitierte Literatur

Günther, Klaus-B. (2002): Probleme der Diagnostik lexikalisch-semantischer Störungen, in: Grohnfeldt, Manfred (Hg.): Störungen der Semantik [...]. 2. Auflage Berlin, 167–195.

Kilian, Jörg (2010): Zur Förderung lexikalisch-semantischen Wissens und Könnens - am Beispiel des Fachwortschatzes der Unterrichtsfächer, in: Der Deutschunterricht, 62. Jg., Heft 6, 54-68.

Kilian, Jörg (2011): Strukturiertes Bedeutungswissen. Zur Schlüsselfunktion lexikalisch-semantischer Strukturen beim sprachlichen Lernen, in: Klaus-Michael Köpcke/Christina Noack (Hrsg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler, 155-177.

Kilian, Jörg/Rank, Bernhard (2011): Wörter im Gedicht - allen bekannt und allen ein Geheimnis, in: Marcus Steinbrenner/Johannes Mayer/Bernhard Rank (Hrsg.): "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler, 153-176.

KMK 2004: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf
(Zugriff am 11.3.2013)

KMK 2012: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (Zugriff am 11.3.2013)

Kühn, Peter (2007): Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: Heiner Willenberg (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler, 159-167.

Nation, Paul (2006): How Large a Vocabulary Is Needed For Reading and Listening?, in: The Canadian Modern Language Review 63.1, 59-82.

AG 3 – Dr. Monika Budde, Claudia Tomaschewski-Fetzer: Über Sprache reflektieren

Die sprachheterogene Lerngruppe stellt die Lehrenden aller Fächer vor eine besondere Herausforderung. Alle Lerner, unabhängig von ihren sprachlichen und migrationsbedingten Hintergründen, müssen angemessenen sprachlich und fachlich gebildet werden. Insbesondere sind hier Lehrende des Faches Deutsch gefordert. Sie müssen besonders aufmerksam für die sprachlichen Möglichkeiten und die Schwierigkeiten ihrer Lerner sein, müssen Sprache(n) und Sprachenlernen immer wieder gemeinsam mit ihnen thematisieren. Mehrsprachigkeit in einer sprachheterogenen Lerngruppe eröffnet Potentiale, die sich im sprachlichen Lernen und für das sprachliche Lernen nutzen lassen.

Für den Deutschlehrer ist es eine wichtige, häufig zu wenig beachtete Aufgabe, auf sprachliche Handlungsräume im Unterricht einzugehen, die nicht explizit Thema sind, aber für das Gelingen von Unterricht eine wesentliche Rolle spielen. Ziel des Workshops ist die Sensibilisierung für die entsprechenden sprachlichen Herausforderungen.

Im Workshop werden folgende Bereiche thematisiert und gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erarbeitet:

- Aussprache
- Identität
- Wortschatz
- Syntax
- Sprachhandlungsmuster

Im Anschluss werden didaktische Modelle präsentiert, die sich mit den bearbeiteten Bereichen beschäftigen. Abschließend werden daraus didaktische Denkanstöße zur Sprachreflexion entwickelt, die sich für die eigene Unterrichtspraxis eignen.



Nenn mich nicht mehr Kind ...

SCHÖNE KINDHEIT?

Das Interview *Ingrid Huber*

- Kind** Mama, wärst du gern noch einmal ein Kind?
Mama Wie kommst du denn darauf?
Kind Papa, wärst du gern noch einmal ein Kind?
Papa Was soll die Frage?
5 **Kind** Tante, wärst du gern noch einmal ein Kind?
Tante Wieso willst du das wissen?
Kind Onkel, wärst du gern noch einmal ein Kind?
Onkel Sonst fällt dir nichts ein?
Kind Opa, wärst du gern noch einmal ein Kind?
10 **Opa** Brauchst du das für die Schule?
Kind Oma, wärst du gern noch einmal ein Kind?
Oma Kind, Kind!

Ich *Hans Manz*

- Ich:** Träumerisch, träge,
schlafmützig, faul.
Und ich: Ruhelos, neugierig,
hellwach, betriebsam.
5 **Und ich:** Kleingläubig, feige,
zweifelnd, hasenherzig.
Und ich: Unverblümt, frech,
tapfer, gar mutig.
Und ich: Mitfühlend, zärtlich,
10 hilfsbereit, beschützend.
Und ich: Launisch, gleichgültig,
einsilbig, eigenbrötlerisch. –
Erst wir alle zusammen sind **ich**.

aus: M. Budde (2012): Über Sprache reflektieren. Kassel, S. 55;
Abbildung entnommen aus Kontext Deutsch, Klasse 7, S. 142.

Franz Mon (1966)
man muss was tun
muss man was tun
was muss man tun
tun muss man was
man hätte was getan
hätte man was getan
was hätte man getan
hätte man was getan
tun was man muss
was man tun muss
tun muss man was
was muss man tun

aus: M. Budde (2012): Über Sprache reflektieren. Kassel, S 78; hier zitiert nach: Garbe (1976), 130.

Literatur- und Praxisvorschläge

Aussprache:

Colombo-Scheffold, Simona (Hg.) (2008): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder, Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg, Br: Fillibach-Verl.

Schatz, Heide (2007): Fertigkeit Sprechen. [Nachdr.]. Berlin [u.a.]: Langenscheidt ([Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache / Fernstudieneinheit] Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache).

Wort- und Satzebene:

Belke, Gerlind (2008): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Sprachhandlungsmuster; Diskursfunktionen:

Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.

Rösch, Heidi (Hg.) (2007): Mitsprache - Deutsch als Zweitsprache. Braunschweig: Schroedel.

Tajmel, Tanja (2010): DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.)(2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 167-184.

Identität

Budde, Monika (2000ff.): 6 Deutschunterrichtseinheiten für den sprachsensibilisierenden Unterricht als Kopiervorlagen:

Bd. 1: Das bin ich und das sind wir

Bd. 2: Anders sein - Andere Länder - Anderes Leben

Bd. 3: Zeichensprache – Sprachzeichen

Bd. 4: In der Wortwerkstatt

Bd. 5: Märchenstunden

Bd. 6: Sich verwandeln, sich zeigen, sich verstecken. Oberursel/Ts: Finken Verlag.

Hermine Huntgeburth, Teufelsbraten. ARD Video. Nach dem Roman von Ulla Hahn, Das verborgene Wort.

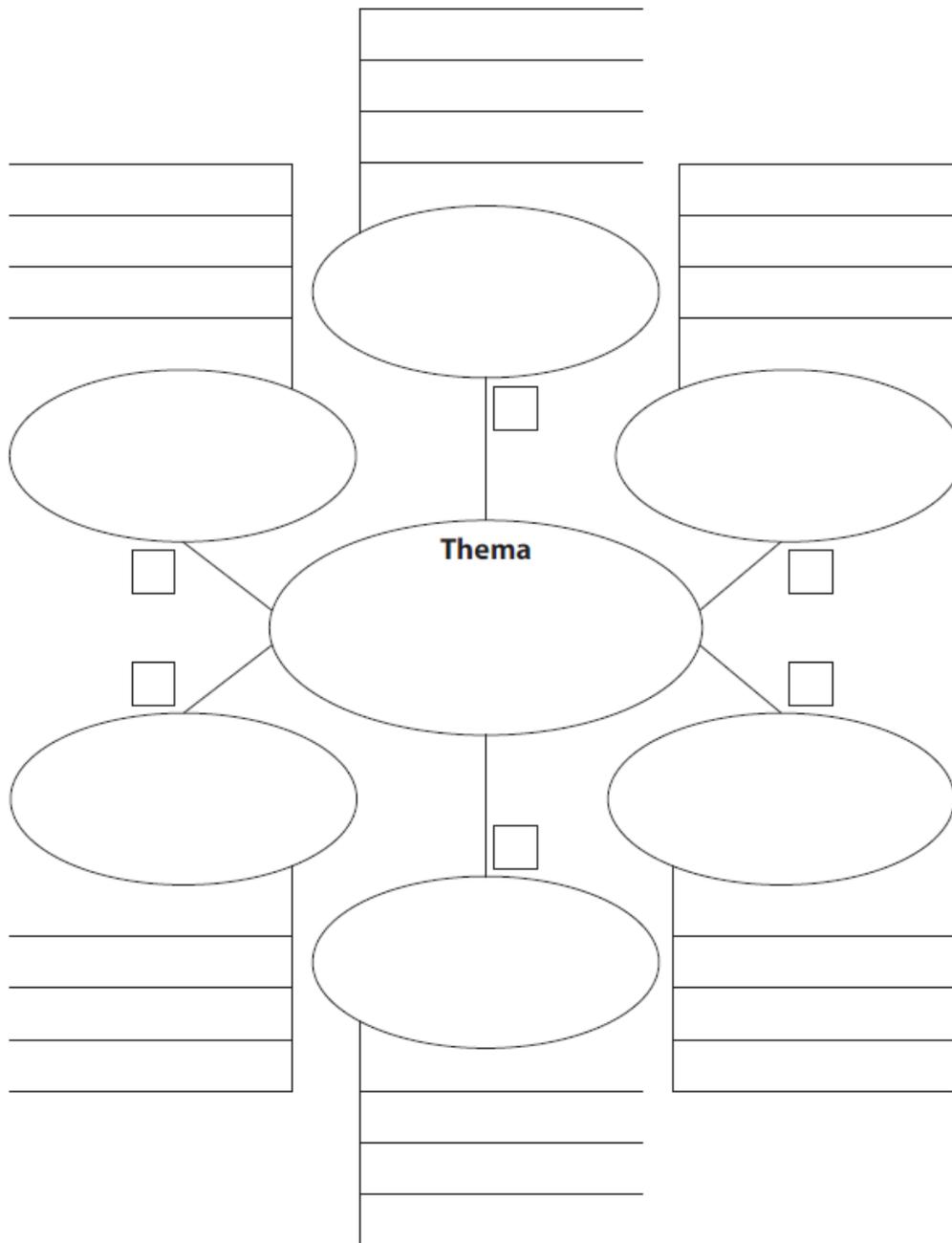
Sprachwelt Deutsch Sachbuch (2003). Bern: schulverlag blmv.

Der Sprachenfächer (2006/2007). Band 1: Höflichkeit: Benimm bei Tisch, Begrüßung und Anrede; Band 2: Personennamen: Vornamen – Familiennamen; Band 3: Internationale Wörter: Fremdwörter, Internationale Wörter, Internationale Wortbausteine. Freiburg, Fillibach.

Der Sprachenfächer (2010). Materialien für den interkulturellen Unterricht in der Sekundarstufe I: Höflichkeit - Personennamen - Internationale Wörter. Cornelsen.

Zur Anregung: Irena Brežná, Die undankbare Fremde. Berlin 2012.

Denkblatt – BESCHREIBUNG ORGANISIEREN



1
Wie kann ich meine Ideen gruppieren?
(Schreib ähnliche Details auf die Linien.)

2
Wie kann ich meine Kategorien nennen?
(Schreib die Hauptidee in die Ellipse.)

3
Wie kann ich meine Ideen ordnen?
(Schreib eine Nummer in das Quadrat.)

Denkblatt „Organisation einer Beschreibung“, Quelle: Philipp, 2012, S. 195 – ursprünglich ist dieses Denkblatt für Sachtexte gedacht; für die Zwecke des Landesfachtags Deutsch 2013 ist es geeignet, weil etwas beschrieben wird. (Dieses und andere Denkblätter stehen auf www.kohlhammer.de beim Buch „Besser lesen und schreiben“ kostenlos zum Download bereit.)

Die in der Druckversion vorhandene Vortragspräsentation ist aus urheberrechtlichen Gründen in der Download-Version nicht verfügbar!

AG 5 – Beate Leßmann: Film: „Klasse Texte!“

Mit der Klasse an eigenen Texten Schreibkompetenzen entwickeln
Einblicke in individuelle und gemeinsame Lernwege
im 4. und 6. Schuljahr

Ein Film über Unterricht von und mit Beate Leßmann
Dieck-Verlag 2013, 158 Min., 38,40 – www.dieckbuch.de

Übersicht über alle Filmszenen für die Arbeit in Fachkonferenzen, Aus-/Fortbildung
Weitere Informationen: www.beate-lessmann.de



Schreibzeit in Klasse 4

(Track 1, 31 Min.)

Grundschule Techau/Ostholstein
mit Klassenlehrerin Silke Theurich



- Autorenrunde zum Text „Gefahr am Amazonas“ von Moritz (1.28 - 12.00)
- Schreiben im Tagebuch (12.00 - 14.49)
- Schreibkonferenzspot (14.49 - 15.50)
- Üben von Wörtern aus eigenen Texten mit der Wörterklinik (15.50 - 17.06)
- Übertragen geübter Wörter in das ABC-Buch (17.06 - 17.46)
- Training an individuellen Schwerpunkten mit der Rechtschreibbox (17.46 – 20.24)
- Korrektur des eigenen Textes mit der Text-Korrektur-Karte (TKK) (20.24 – 21.33)
- Autorenlesung für überarbeitete und abgeschriebene Texte („Eis“, „Gedanken für das neue Jahr“) (21.33 – 25.20)
- Präsentation überarbeiteter Texte im Klassenraum (25.20 – 25.50)
- Interview mit Silke Theurich (25.50 – 28.57)
- Informationen (28.57 bis 30.58)

Vorstellen der Unterrichtsbausteine in Klasse 4d

Grundschule Lauerholz, Lübeck, mit Beate Leßmann

Teil 1: Schreibzeit – Grundlegende Unterrichtsbausteine

(Track 2, 25 Min.)

- Einführung (0.50 – 1.10)



- Schreibzeit (1.10 - 5.53)
Tage- bzw. Schreibbuch, Schreibenanregungen, Motivation
- Autorenrunde (5.53 – 9.27)
Ablauf/Fahrpläne, Schreibgeheimnisse, Textsorten
- Roter Faden als besonderes Schreibgeheimnis (9.27 – 11.32)
- Kompetenzen der Bildungsstandards entwickeln (11.32 – 12.13)
- Schreibberatung (12.13 – 13.16)
- Organisation/Übersicht Schreibzeit (13.16 – 16.04)
- Texte veröffentlichen (16.04 – 20.22)
Textordner, Präsentationsstände, „Beste-Texte-Bücher“, Textposter
- Statement der Klassenlehrerin Steffi Nimz (20.22 – 20.56)
- Systematisierung von Schreibgeheimnissen nach Textsorten (20.56 – 23.47)
- Informationen (23.47 – 24.32)

Teil 2: Die Arbeit an Texten intensivieren

Weiterführende Unterrichtsbausteine

(Track 3, 44 Min.)

- Vom roten Faden zum Textgewebe: Text-Hand (0.25 – 3.33)
- Einführung der Text-Hand im Unterricht (3.33 – 7.10)
- Umkehrung der klassischen Aufsatzerziehung (7.10 – 7.52)
- Text-Hand in Autorenrunden (7.52 – 8.30)
- Autorenrunde zum Text „Mein Monolog“ von Berna (8.30 – 21.24)
Positives, roter Faden, Adressat, Wirkung, Textsorte/Textmuster, Wörter, Sätze, Tipps, Planung der folgenden Phase
- Schreiben am PC (21.24 – 24.20)
- Schreibkonferenzausschnitt zum Text „Mein Monolog“ (24.20 – 27.40)
Überarbeitung, Präsentation von Texten im Klassenraum
- Organisation der Schreibzeit im Klassenraum (27.40 – 28.44)
- Systematisierung der Textsorten nach Textmustern (28.44 – 33.22)
Einteilung nach Textmustern, Textmuster als Anregung
- Planung von Texten (33.22 – 35.00)
- Autorenlesung für überarbeitete Texte („Mein Monolog“, „Der kleine Vampir und die große Liebe“) (35.00 – 40.15)
- Statements von Kindern zur Schreibzeit (40.15 – 42.47)
- Informationen (42.47 – 43.46)



Teil 3: Perspektiven für den Unterricht

(Track 4, 15 Min.)

- Den Überblick behalten (0.29 – 1.35)
- Profi-Karten zur Text-Hand (1.35 – 2.55)
- Hilfen in der Schreibkonferenzen: Text-Hand, Werl 2.55 – 4.01)
- Nur „freie“ Texte? Authentische Schreibanlässe (4.01 – 5.52)
- Und die Aufsätze? Alternativen (5.52 – 8.33)
- Rechtschreibung in eigenen Texten (8.33 – 12.10)
Text-Korrektur-Karte, Rechtschreibbox Grundschule, Wörterklinik, Rechtschreibbox
Sekundarstufe, Trainingspaket zu den Rechtschreibboxen für die Sekundarstufe
- Das Wichtigste zum Schluss (12.10 – 12.47)
- Informationen (12.47 – 13.56)



Schreibzeit in Klasse 6

(Track 5, 44 Min.)

Inklusionsklasse der Stadtteilschule Niendorf in Hamburg
mit Klassenlehrerin Jana Ostermann

- Autorenrunde zum Text „Die hässliche Blume“ von Lasse (0
- Organisation der Schreibzeit (9.14 – 10.33)
- Schreiben von Texten im Schreibbuch (10.33 – 12.26)
- Schreibkonferenz zum Text „Das fehlende Geld“ von Daniel (12.26 – 17.17)
- Korrektur des eigenen Textes mit der Text-Korrektur-Karte und dem Wörterbuch (17.17 – 19.42)
- Abschreiben des überarbeiteten Textes für die Präsentation (19.42 – 20.45)
- Üben von eigenen Wörtern in der Computer-Lernkartei (20.45 – 24.35)
- Training an individuellen Schwerpunkten mit der Rechtschreibbox (24.35 – 26.45)
- Ermitteln von Übungsschwerpunkten durch Tests aus dem Trainingspaket zu den Rechtschreibboxen (26.45 – 30.34)
- Autorenlesung für überarbeitete Texte: „Die schlaue Kerze“ von Fenja (30.34 – 34.21)
- Statements von Schülerinnen und Schülern (34.21 – 37.29)
- Interview mit Jana Ostermann (37.29 – 42.39)
- Informationen (42.39 – 43.43)



Dieser Film von Beate Leßmann...

...ermöglicht den konkreten Blick in unterschiedliche Klassenzimmer und –stufen mit ebenfalls unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten.

Er leistet jedoch weit mehr als eine mediale Hospitation: Er zeigt, wie Schülerinnen und Schüler anhand selbst verfasster, individuell bedeutsamer Texte Schreibkompetenz entwickeln. Ganz konkret ist in drei Klassen zu sehen, wie die Autorengemeinschaft einer Klasse zum wertvollen Ratgeber für die individuelle Textüberarbeitung wird, die Präsentation der Ergebnisse würdigt und so die Verbindung individuellen und gemeinsamen Lernens erlebt. Die Rechtschreibung wird dabei wie in den Bildungsstandards als integrativer Teil der Schreibkompetenz verstanden und im Kontext der eigenen Texte konsequent individualisiert gefördert.

Doch nicht nur der aktuelle schreibdidaktische Ansatz der Unterrichtsbeispiele aus den Klassen 4 (Filmteil 1) und 6 (Filmteil 3) macht den Film so wertvoll, sondern ebenso die theoretische Reflexion der verschiedenen Aspekte des gezeigten Schreibunterrichts in Filmteil 2. Beate Leßmann stellt in diesem eigens für die Aus- und Fortbildung vorgesehenen Teil praxisorientiert und didaktisch fundiert die wichtigsten Bausteine des Unterrichts vor. Szenen aus dem Unterricht begleiten die Ausführungen. So erhalten erfahrene wie junge Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit, sich ausgewählten fachlichen Schwerpunkten mit Hilfe des Films zuzuwenden.

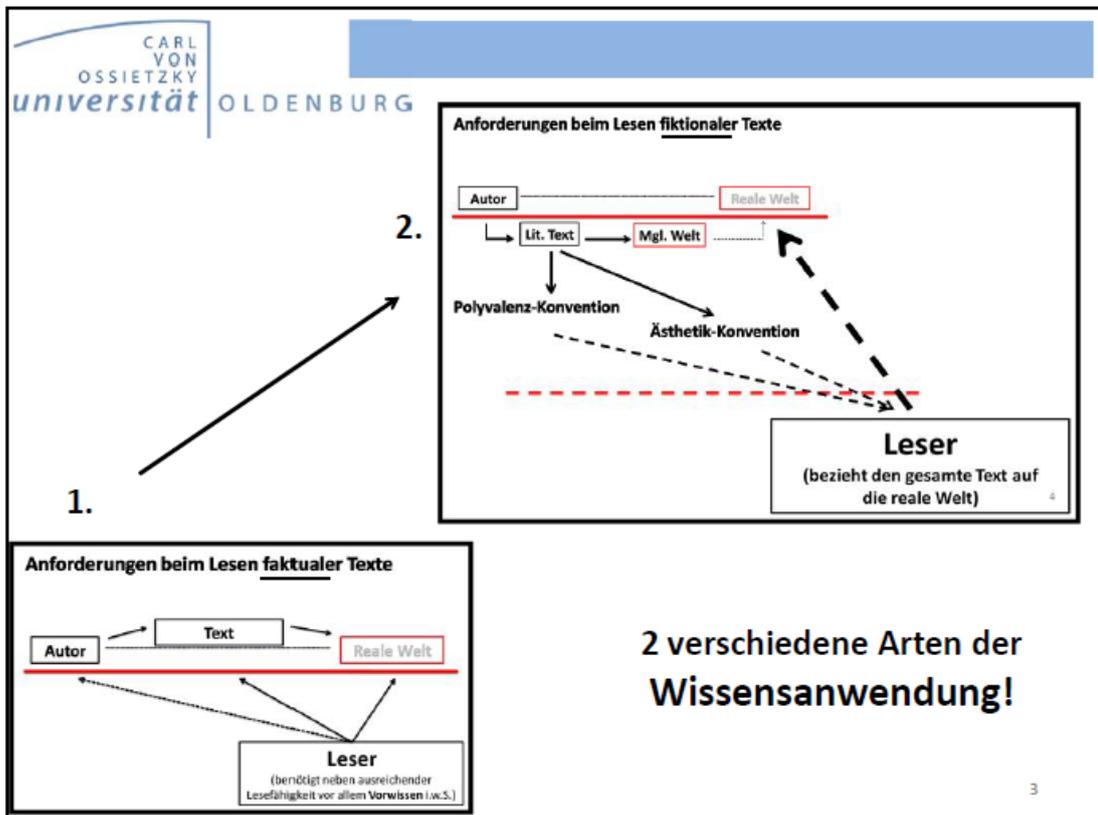
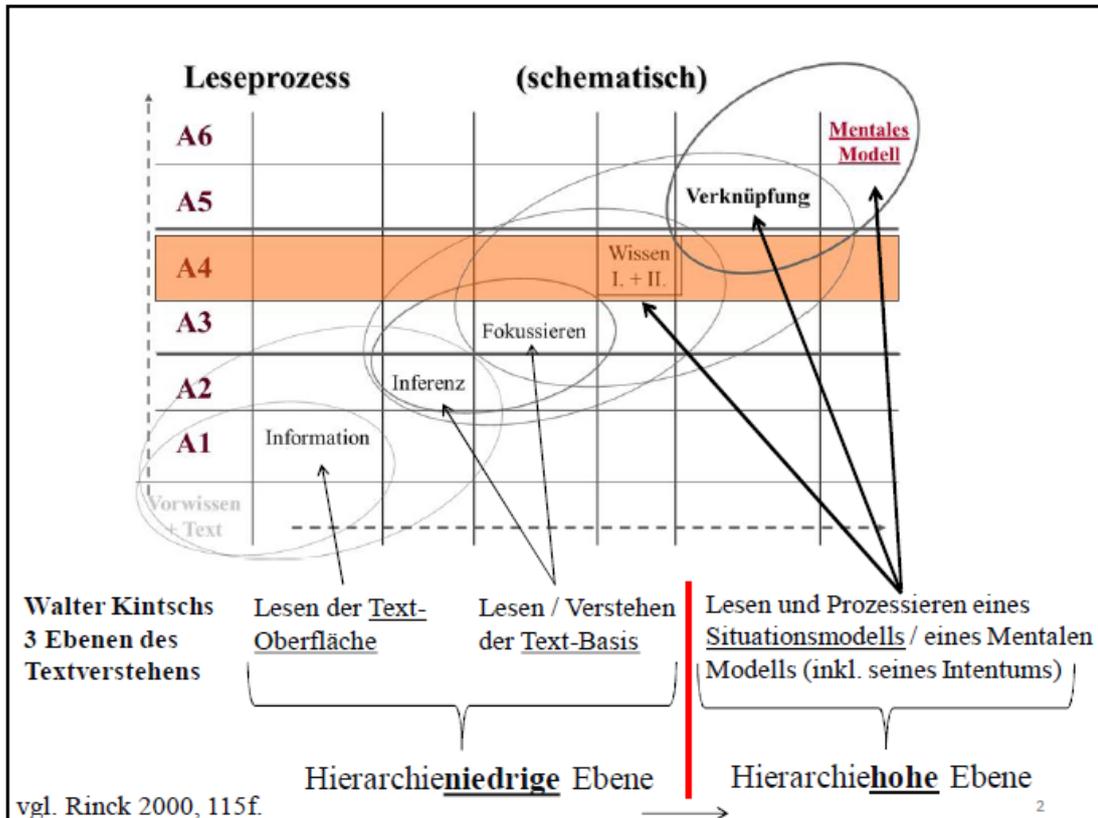
Alle Filmteile zeigen, wie Unterricht im Sinne von Inklusion gelingen kann. Für den Betrachter wird deutlich erkennbar, wie das entsprechende Setting Schüler und Schülerinnen mit Integrationsstatus ebenso wie jene mit besonderen Begabungen oder Deutsch als Zweitsprache sowohl in ihrer fachlichen als auch in ihrer persönlichen Entwicklung voranbringt.

Der Film ermutigt Kollegen und Kolleginnen zu überschaubaren und konkreten Schritten und zur Weiterentwicklung eines Unterrichts, der die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler, aber auch die der Lehrpersonen stärkt.

Kurzum: Ein Film, der inspiriert!

Empfehlung von Frauke Wietzke, IQSH-Landesfachberaterin Deutsch in Schleswig-Holstein

AG 6 – Dr. Steffen Gailberger: Kann man literarisches Lernen lernen?!



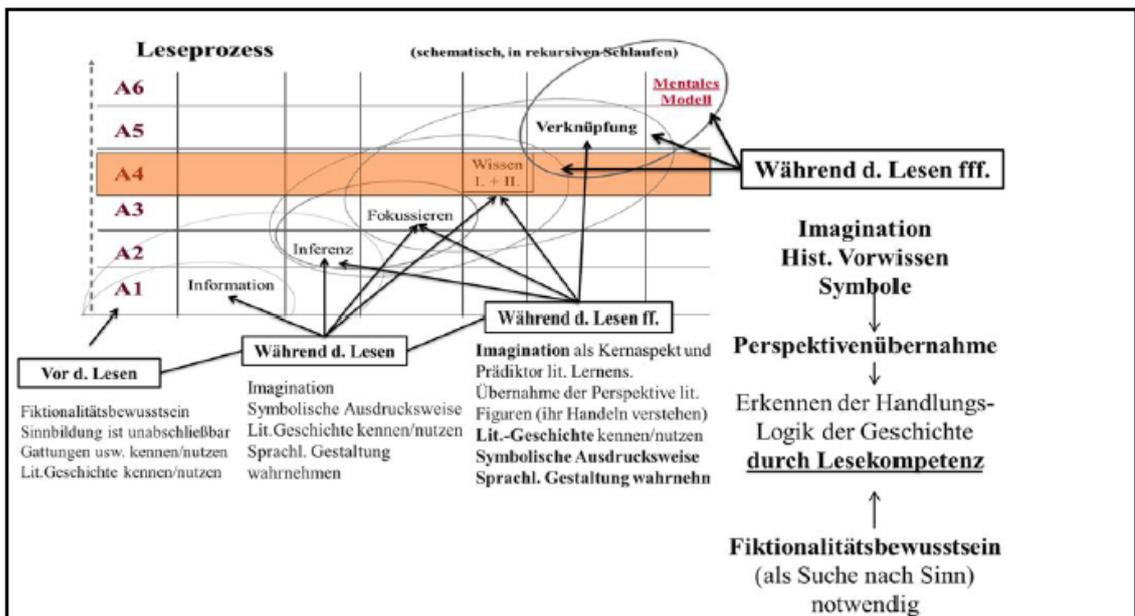
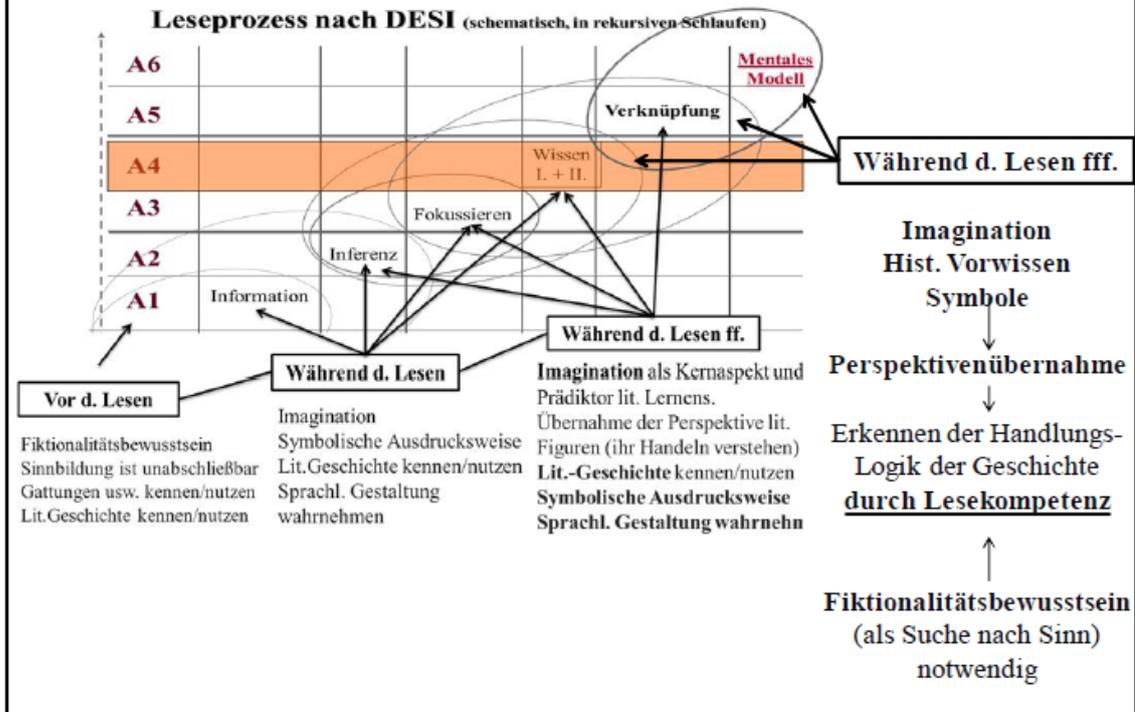
Fünf Bedingungen für das Prozessieren eines Situationsmodells:

1. LeserInnen müssen lokale und globale **Kohärenzen herstellen wollen**
(Subjektebene des Lesens: Leseinteresse, Lesemotivation, Volition, Reflektion)
2. LeserInnen benötigen für den jeweilig zu lesenden Text **ausreichendes Vorwissen**
3. **Dieses** aber darf nicht träge sein, sondern **muss** im besten Fall **mit den gegebenen Informationen im Text interagieren**
4. LeserInnen müssen lokale und globale **Kohärenzen herstellen können**:
Erkennen, Sammeln, Selektieren und Kondensieren von Informationen, ggfls.
durch Lesestrategien
5. Letzteres wird unterstützt, wenn **verbale und/oder visuell-räumliche Kapazitäten** des Arbeitsgedächtnisses vorliegen (vgl. Rinck 2000, S.117f) ⁴

Spinners elf Aspekte Literarischen Lernens:

1. Beim Lesen und Hören **Vorstellungen** entwickeln
2. **Subjektive Involviertheit** und **genaue Wahrnehmung** miteinander ins Spiel bringen
3. **Sprachliche Gestaltung** aufmerksam wahrnehmen
4. **Perspektiven** literarischer Figuren **nachvollziehen**
5. Narrative und dramaturgische **Handlungslogik** verstehen
6. Mit **Fiktionalität** bewusst umgehen
7. Metaphorische und **symbolische Ausdrucksweisen** verstehen
8. Sich auf **die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses** einlassen
9. Mit dem **literarischen Gespräch** vertraut werden
10. Prototypische Vorstellungen von **Gattungen und Genres** gewinnen und nutzen
11. **Literaturhistorisches Bewusstsein** entwickeln (vgl. Spinner 2006, S. 7) ⁵

Lesekompetenz und literarisches Lernen im Zusammenspiel (hier am Beispiel „Nachts schlafen die Ratten doch“ von W. Borchert)



Rinck (2000, S. 17 und 18): Situationsmodelle enthalten ...

- mindestens die Haupt- und Nebenpersonen,
- ihre Ziele, Emotionen und Charaktereigenschaften,
- räumliche und zeitliche Aspekte,
- Ursachen und Auswirkungen der beschriebenen Handlungen
- sowie (wenn möglich) das Intention des Textes.

AG 7 – Prof. Dr. Doris Grütz:

Politische Texte besser verstehen – (Sachtexte lesen)

Abgesagt

AG 8 – Prof. Dr. Thomas Möbius:

Das Lesen dramatischer und theatralischer Texte im Deutschunterricht.

1) Wie lässt sich literarisches Lernen definieren?

Die verschiedenen Aspekte des literarischen Lernens differenziert Kaspar Spinner aus, er unterscheidet die folgenden Teilkompetenzen: (a) beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln, (b) subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen, (c) sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen, (d) Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen, (e) narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen, (f) mit Fiktionalität bewusst umgehen, (g) metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen, (g) sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen, (h) mit dem literarischen Gespräch vertraut werden, (i) prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen, (j) literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln (vgl. Kaspar Spinner: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200, H. 1 (2006), S.6-16).

2) Warum eignen sich dramatische Texte für das literarische Lernen?

Dramatische Texte sind auf der einen Seite *literarische* Texte wegen ihrer Überstrukturierung und der Gebundenheit ihrer Sprache; ihre Besonderheit besteht darin, dass sie nur in seltenen Fällen *Lese-Texte* sind, sondern vielmehr auf eine innere/mentale Inszenierung ausgerichtet und mithin auf die Realisierung als theatralischer Texte angelegt sind.

3) Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die schulische Vermittlung dramatischer Texte?

Der dramatische Text zielt stärker als lyrische oder epische Texte auf die innere/mentale Inszenierung, das heißt auf die Vorstellungsbildung (Imagination). Eine rein auf den schriftlichen Text basierte Vermittlung wäre somit nicht gattungsgemäß, ein Literaturunterricht verfehlt die theatralische Dimension der Texte, wenn der Blick ausschließlich auf Formen, Inhalte, Strukturen und Handlungsverläufe beschränkt bleibt, wo es eigentlich um ein In-Szene-Setzen des Körpers, des Sprechens und des Raumes, um eine performative Dimension geht (vgl. **Hans Lösener**: Konzepte der Dramendidaktik. In: Günter Lange, Swantje Weinhold (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2005, 297–318). Es bieten sich handlungs- und produktionsorientierte Vermittlungswege an (vgl. z.B. **Günter Waldmann**: Produktiver Umgang mit dem Drama. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider 2004). Vor allem aber sind Aufführungen zu verwenden, da man mit ihnen Beispiele für theatralische Texte hat, mit denen alle von Spinner genannten Teilkompetenzen des literarischen Lernens vermittelt werden können.

4) Welche methodischen Wege lassen sich einschlagen?

Im Workshop werden anhand des Jugendtheaterstücks „Hotel Paraiso“ von Lutz Hübner (die vorherige Lektüre des Schauspiels ist nicht erforderlich) konkrete Beispiele zu den folgenden Aspekten erarbeitet: (a) Vorstellungen bilden auf der Grundlage der „dramatis personae“, (b) dramaturgische Handlungslogik verstehen durch die Arbeit mit dramaturgischen Modellen, (c) theatralische Gestaltung aufmerksam wahrnehmen durch das Erschließen der Zusammenhänge von theatralischen

und dramatischen Zeichen (vgl. „Überblick über die Zusammenhänge von dramatischen und theatralischen Zeichen“), (e) theatralische Gestaltung aufmerksam wahrnehmen durch eigene Inszenierungskonzepte in Form von Regiebüchern, (d) Anschlusskommunikation/mit dem Gespräch über Literatur vertraut werden in Form von Rezensionen.

Am Ende der Veranstaltung soll eine kritische Diskussion der vorgestellten Konzepte gerade ihre schulische Realisierbarkeit beleuchten.

Überblick über die Zusammenhänge von dramatischen und theatralischen Zeichen

theatralische Zeichen	visuell				
	auf den Raum bezogen			auf den Schauspieler bezogen	
	<u>„Schau-Ort“</u> Karren, Wagen, Kirche, Marktplatz, Fabrik, Hof, Wiese, Straße, Zimmer	<u>„Schau-Raum“</u> Bühnenbau, steinernes/ hölzernes Bühnenhaus, Aufteilung Bühnen-/Zu- schauerraum, Galerien, Logen	<u>„Schau-Platz“</u> Tableaus, Illusionsge- mälde, Soffitten, Ma- schinen, Beleuchtung, Prospekte, Projektionen	<u>Erscheinung</u> Statur/Aussehen, Körperhaltung, Physiognomie, Maske (starre Maske, Halb- maske), Schminke, Frisur, Kostüm, Kopfbedeckung, olfak- torisch	<u>Tätigkeit</u> Kinesik (Körperbewegungen), Mimik (Gesichtsbewegungen), Gestik (Gebärdensprache: Ge- sicht, Hände, Körper - ohne Positionswechsel), Proxemik (Raumverhalten - Körperbe- wegung mit Positionswechsel)
dramatische Zeichen	Raumangaben			Figurenbeschreibung	
	Regieanweisung („Nebentext“)				

theatralische Zeichen	akustisch		
	sprachliche Zeichen		nicht-sprachliche Zeichen
	paralinguistische Zeichen	linguistische Zeichen	
	<u>Stimmausdruck</u> Register, Intonation <u>Sprechweise</u> Tonhöhe, Betonung, Tonstärke, Melodie, Dynamik, Artikulation, Rhythmus, Phrasierung, Tempo/Pausen	Wortschatz, Wortschatz, Wortebenen, Sprechakte, Sprachhandlungen	Musik, Geräusche, Klangeffekte, Tonunterlegungen, Lichteffekte
dramatische Zeichen	Ausdruck	Rollentext	Zusatzeffekte
	„Haupttext“		Regieanweisung („Nebentext“)

(aus: Rudolf Denk; Thomas Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung, 2. neu bearbeitete Aufl. Berlin: Schmidt 2010, S. 115)

AG 9 – Uta Hartwig, Nicole Haferlandt: Deutschunterricht im Kontext neuer Medien

Spielerei oder funktionale Verwendung?

Im Oktober des vergangenen Jahres haben wir am Gymnasium Kronshagen einen halben Klassensatz iPads angeschafft und untersuchen nun in verschiedenen länger- oder kurzfristigen Unterrichtsprojekten die Funktionalität dieses neuen Mediums. Insbesondere kommen die Geräte im Deutschunterricht einer 5. Klasse zum Einsatz, da wir hier zum letzten Schuljahr ein neues Lehrwerk eingeführt haben, das vor allem in Bezug auf Binnendifferenzierung auf Online-Links zurückgreift.

Im Rahmen des heutigen Workshops sollen nun einige Möglichkeiten des Einsatzes in Form einer Stationenarbeit vorgestellt und von den Teilnehmern erprobt und - so das in der Kürze der Zeit geschehen kann - bewertet werden.

Technische Ausstattung

In der sogenannten Lernoase ist WLAN verfügbar, weiterhin findet sich ein ActivBoard, das es in Verbindung mit AppleTV möglich macht, die Arbeitsergebnisse der einzelnen Schüler für alle sichtbar zu präsentieren. Außerdem sorgt ein WLAN-Drucker dafür, dass einzelne Dokumente bei Bedarf sofort ausgedruckt werden können.

Unterrichtseinheit: Spannend erzählen lernen

Station 1: Durcheinander gewürfelte Bilder einer Bildergeschichte in eine sinnvolle Reihenfolge bringen und zu jedem Bild zwei oder drei erste Sätze per Tondokument festhalten.

Station 2: Eine Mindmap zu wesentlichen Aspekten der Geschichte erstellen (Zeit, Ort, Hauptpersonen, Handlung etc.).

Station 3: Die Bildergeschichte in Worte fassen (Differenzierungsmöglichkeit mit Siri).

Station 4: Verben zum Wortfeld "sagen" sammeln.

Station 5: Überarbeitung der Geschichten – Spannungsverläufe zeichnen, Rechtschreibung überprüfen.

Station 6: Lautlängen unterscheiden: Nur Verben mit langen oder nur welche mit kurzen Vokalen verwenden.

Unterrichtseinheit: Wir beschreiben Tiere, Gegenstände und Wege

Eingangstest: Was weiß ich schon aus der Grundschule? Bezug auf das Deutschbuch, Verwendung eines Online-Links.

Station 1: Das Lieblingstier beschreiben (Tondokumente anfertigen).

Station 2: Eine Recherche durchführen, Ergebnispräsentation.

Station 3: Wege in fremden Städten beschreiben.

Station 4: Der Außerirdische QRT (vgl. Jugendzeitschrift "Mein Spiegel") beschreibt die seltsamen Angewohnheiten und technischen Skurrilitäten der Erdlinge : Was ist eigentlich ein Handy? (Gegenstandsbeschreibung).

Station 5: Podcast aus der Reihe "Grips-Deutsch" (Radiosenders Bayern2) betrachten und wesentlichen Aspekte, Tipps / nützliche Hinweise in einem Lernplakat festhalten.

Die Stationen müssen nicht in der angegebenen Reihenfolge bearbeitet werden, weiterhin können einzelne Aspekte bei Unterforderung ausgelassen (Aufsprechen von Eigenschaften des Lieblingstieres kann z.B. entfallen) oder bei Bedarf auch eigeninitiativ erweitert werden.

Grundsätzlich arbeiten die SchülerInnen zu zweit an einem Gerät, um die Kommunikation untereinander / miteinander nicht zu sehr in den Hintergrund zu stellen. Des Weiteren ist jedem freigestellt, ob die zu erfüllende Aufgabe mit dem iPad oder ohne erledigt werden, Papier und Bleistifte sind nach wie vor selbstverständliche, gängige Unterrichtsmittel, eine Präsentation in Form eines Plakates ist ebenso viel wert wie eine Präsentation mithilfe einer App.

Nicole Haferlandt, Gymnasium Kronshagen

17. Landesfachtag
Deutsch

Deutschunterricht im Kontext neuer Medien

Praxisbeispiele – Internet im Deutschunterricht

Lesen macht stark

Uta Hartwig
20.4.2013
uta.hartwig@iqsh.de

Praxisbeispiele Klasse 5-10:

- Hintergründe
- Hypertexte Lesen
- Lesestrategien
- Leseinteresse
- Leseanimation
- Kreatives Schreiben

<http://nzl.lernnetz.de/lesen/docs/deutschmedien.pdf>

Begründungszusammenhänge

Ein printmedial orientierter Deutschunterricht

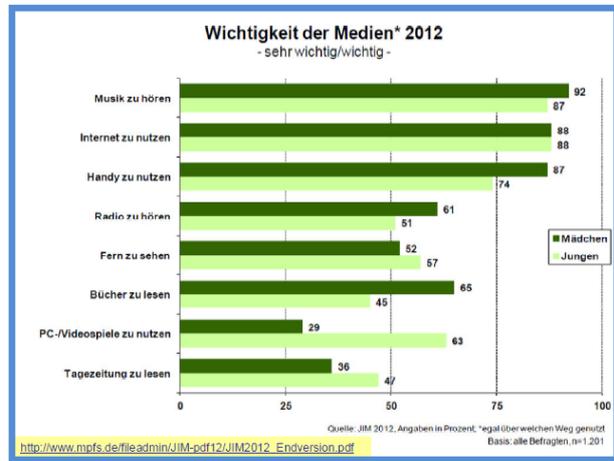
Literaturunterricht

verfehlt die kulturelle Wirklichkeit der Gegenwart

entspricht in keiner Weise den Sozialisations-erfahrungen heutiger Kinder und Jugendlicher

vgl.: Volker Friederking zum symmedialen Literaturunterricht Im Taschenbuch des DU, Hohengehren 2010

IQSH



Neue Medien fördern und fordern Lesekompetenz

Lesen ist der Schlüssel zur Medienkultur.
Katja Haug

Leser sind die kompetentere Mediennutzer.
Bettina Hurrelmann

Lesen macht stark

IQSH

Lost in Hyperspace?

Wo komme ich hin, wenn ich hier klicke?

Lesen auf Bildschirmen ist wesentlich anstrengender als Lesen vom Papier.

Die Leseleistung ist beim Lesen am Bildschirm schlechter als beim Lesen von gedrucktem Text.

Aktivierung des Vorwissens als zentrale Teilstrategie. Gabi Netz, 2009

<http://check4you.de>

NZL-Schülerportal

Lesen macht stark

NZL-Schülerportal: Findet eure täglichen Lesetexte im Internet

Leichte Lesetexte aus dem Internet.

<http://nzl.lernnetz.de/lesen/content/themenlinks.php> QSH

lehrer-online

Unterrichten mit digitalen Medien

Mein Lieblingsbuch

Wird das traditionelle Medium Buch über das moderne Medium Computer vorgezogen, ist das "alter Wein in neuen Schläuchen". Der Vorteil: Die Schülerinnen und Schüler sind mit viel Eifer dabei, können vorhandene Kenntnisse zur Buchvorstellung aufgreifen und auf einem höheren Niveau ansetzen.

Das fächerübergreifende Projekt "Mein Lieblingsbuch" schlägt die Brücke vom Buchdruck zur informationstechnologischen Revolution durch Computer und Internet. Bei der Gegenüberstellung von alten und neuen Medien geht es hier um ein Entweder - Oder: Nicht Computer statt Buch heißt die Parole, sondern: "Stelle dein Lieblingsbuch mithilfe des Computers vor!" Die Schülerinnen und Schüler lesen und schreiben anschließend selbst Rezensionen. Am Projekt beteiligt sind die Fächer Geschichte, Deutsch und Informationstechnische Grundbildung (ITG).

Kompetenzen

Heruntergeladen von <http://www.lehrer-online.de/lieblingsbuch.php>

Artemis Fowl

Scannen und Verkleinern von Bildern (Buchcover und/oder selbst gemalte).

Überlegung, ob und welches Audiomaterial erstellt werden soll (Originaltexte (Urheberrecht beachten); inhaltliche Wiedergabe in eigenen Worten, beispielsweise als Hörspiel, Geräuschkolage, ...)

Erstellung der Leselilli-Internetseiten durch die SchülerInnen

<http://www.primolo.de/archiv/Buschhausen/>

qualiboxX

Individuell fördern mit digitalen Medien

Magazin

Das Portal für Berufsvorbereitung und Ausbildungsförderung

Lehrerinnen und Lehrer können sich kostenlos anmelden.

<http://www.qualiboxx.de> IQSH

Leseblogs im Deutschunterricht

Lesetagebuch Klasse 8c

<http://aivebovaqun.blogspot.com/>

animatelligence

Wir sind in China, ziemlich weit im Norden.

http://animatelligence.com/episode1/index_de.html

Lehrer: <http://animatelligence.com/starter.html> IQSH

Wortwuselwelt

Kinder zwischen 6 und 12 Jahren können Wortwuselwelt nutzen, mit Bildern und Tönen spielen, sich ihre eigenen Gedanken machen und sich auch selber Geschichten ausdenken.

<http://wortwusel.net/>

Anne Frank... Damals... und heute.

anne frank

Das Hinterhaus Online

Glogster

post your self EDU

Visual learning tool with colorful mind maps and text boxes.

Clowns mit Köpfchen

Definition: Clowns mit Köpfchen

Wortwuselwelt: Heute schau dir an, was ich heute gemacht habe. Heute spielen wir Clowns mit Köpfchen. Heute spielen wir Clowns mit Köpfchen. Heute spielen wir Clowns mit Köpfchen.



Literaturtipps

- Frederking, Volker (2010): Symmedialer Literaturunterricht. In: Volker Frederking/ Hans-Werner Huneke/ Axel Krommer/ Christel Meier: Taschenbuch des Deutschunterrichts, 3 Bde. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. S. 515-545.
- Trepkau, Christine (2009): WebQuests im Deutschunterricht - Ein didaktisches Konzept zur sinnvollen Integration des Internets im Unterricht mit Möglichkeiten der gezielten Leseförderung. In: Frederking, Volker, Jonas, Hartmut (Hrsg.): Neue Medien im Deutschunterricht - eine Zwischenbilanz. Neue Medien im Deutschunterricht 1/2009, S. 103-112.
- Ludwigs, Kurt (2008): What's in a story - die Geschichte(n) hinter einer Geschichte. Literatur verstehen durch hypermediale Ergänzungen zum Ausgangstext. In: *Computer + Unterricht*, 18, S. 28-29.
- Isler, Dieter, Philipp, Maik und Tilemann, Friederike (2010): Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung. LFM Düsseldorf. (Online: http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/LFM_Doku40_Lesekompetenz_Web.pdf)
- Hallet, Wolfgang (2008): Schreiben lernen mit dem Hypertext? Hypertextualität und generische Kohärenz in der Schreiberziehung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. (Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Hallet1.htm>)

Mag. Uta Hartwig

uta.hartwig@iqsh.de
<http://nzl.lernnetz.de/lesen/>

Fachkonferenzen, Lehrerfortbildungen

- Medieneinsatz im Englischunterricht/Deutschunterricht
- Leseförderung
- Lesen in allen Fächern
- Kooperatives Lesen
- ...

IQSH

AG 10 – Prof. Dr. Anja Wildemann: Eine Geschichte in fünf Sprachen

Zur Arbeit mit digitalen Geschichten im Deutschunterricht der Grundschule

Abstract - Zielgruppe: Grundschule (Klasse 3/4)

Wie können die Sprachen der Schüler/innen und andere Sprachen im Deutschunterricht für sprachliches Lernen genutzt werden? Eine Frage, auf die es bislang wenige Antworten und kaum Unterrichtsmaterial gibt. Im Rahmen eines EU-Projektes wurde hierfür eine Software entwickelt, die von allen Lehrkräften eingesetzt werden kann. Die sechs Geschichten auf den Talking Books „My first stories...“ ermöglichen den Kindern Texte zu lesen und zu hören und zusätzlich mit Hilfe der Bilder zu verstehen. Dabei können sie zwischen den Sprachen wechseln und somit vorhandenes erst- oder fremdsprachliches Wissen nutzen. Zu jeder Geschichte gibt es außerdem ein Aufgabenset, welches die Kinder im Anschluss an das Lesen bearbeiten sollen. Eine Dokumentation liefert der Lehrkraft schließlich Einblicke in das kindliche Können. In dem Workshop erfolgt eine Einführung in den Umgang mit den Talking Books sowie eine Darstellung der Einsatzmöglichkeiten digitaler Geschichten im Deutschunterricht der Grundschule. Es werden außerdem weitere praxiserprobte Materialien für den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ vorgestellt.

Weiterführendes

Im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ sollen – folgt man den Bildungsstandards und länderspezifischen curricularen Vorgaben – neben einem integrativen und systematischen Grammatikunterricht verschiedene Erst-, Zweit- und Fremdsprachen einander

gegenübergestellt werden, sprachliches Lernen zu initiieren. Wie genau dies geschehen soll und welche Ziele damit konkret verfolgt werden, bleibt hingegen zumeist unausgesprochen. Positiv betrachtet steht damit Lehrkräften ein großer Spielraum für die Sprach(en)arbeit zur Verfügung, realistisch gesehen, führt es bei einer Vielzahl zu großer Verunsicherung. Fehlende Qualifikation, fehlende Information und zu guter Letzt fehlendes Material führen dazu, dass sprachvergleichende Spracharbeit mit dem Ziel der Ausbildung von Sprachbewusstheit bis dato im Deutschunterricht kaum eine Rolle spielt.

Das internationale EU-Projekt MuViT (Multiliteracy Virtual Talking Books) hat sich zur Aufgabe gemacht, Lehrerinnen und Lehrer in Europa besser auf einen Sprachunterricht vorzubereiten, der sich sowohl an einsprachige als auch an mehrsprachige Lerner wendet. Neben einem Curriculum für die Lehreraus- und -fortbildung wurden verschiedene Materialien für einen solchen Unterricht entwickelt und evaluiert. Mit der Software „My first stories...“ liegt nun erstmals ein solches mehrsprachiges Material vor.

Neben der Software werden weitere Materialien vorgestellt, so z.B. das „Sprachenportfolio: Meine, deine, unsere Sprachen“, welches zahlreiche Vorlagen für einen an Mehrsprachigkeit und Interkulturalität orientierten Deutschunterricht sowie unterstützende didaktische und methodische Hinweise für Lehrkräfte bereitstellt.

Materialien für die Spracharbeit

1. My first stories, Oldenbourg Verlag
2. Sprachenportfolio: Meine, deine, unsere Sprachen, von Anja Wildemann und Sarah Fornol. Rohr Verlag: Hamburg (siehe unter: www.rohr-verlag.de).
3. MuViT: Homepage: www.mu-vit.eu. , Link: Teacher Material, Login: teacherMuViT
4. Wildemann, Anja u.a. (2012): Findefix. Wörterbuch für die Grundschule. Oldenbourg Verlag: München. Darin: Viersprachiges Bildwörterbuch (deutsch-englisch-französisch-türkisch)
5. Wildemann, Anja u.a. (2012): Findefix Wörterbuch für die Grundschule. Lehrer-materialien.
6. Wildemann, Anja u.a. (2012): Wörterstars 4. Oldenbourg Verlag: München.
7. Wildemann, Anja u.a. (2013): Wörterstars 3. Oldenbourg Verlag: München.
8. Wildemann, Anja u.a. (2013): Wörterstars 2. Oldenbourg Verlag: München.

Weiterführende Literatur

- Jeuk, Stefan (2010): Rechtschreibung und Grammatik bei mehrsprachigen Kindern. In: Grundschule Deutsch „Rechtschreibung im Blick“, 03/2010, Heft 27, S. 26-28.
- Wildemann, Anja (i.Dr.): Sprache(n) thematisieren – Sprachbewusstheit fördern. In: Gailberger, Steffen/ Wietzke, Frauke (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Beltz Verlag (erscheint im April 2013).
- Wildemann, Anja (2012): Sprachliches Lernen - multimedial und multimodal. LIFE – Ideen und Materialien für Inter-kulturelles Lernen; hrsg. von der BMW-Group. 5. Ergänzungs-lieferung. (http://www.bmwgroup.com/bmwgroup_prod/d/0_0_www_bmwgroup_com/verantwortung/gesellschaft/vv_lifekonzept.shtml).
- Wildemann, Anja (2012): Zwischen Wortschatzkompetenz und Satzkompetenz. In: Grundschule Deutsch „Wörter und Sätze“, 04/2012, Heft 36, S. 4-6.
- Wildemann, Anja (2012): Wörter lernen – Sätze bilden. In: Grundschule Deutsch „Wörter und Sätze“, 04/2012, Heft 36, S. 12-14.
- Wildemann, Anja (2011): Multiliteralität als Ausgangspunkt und Zielperspektive auf dem Weg in die Schrift. In: Hüttis-Graff, Petra/Wieler, Petra (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Fillibach: Freiburg i.B., S. 273-290.
- Wildemann, Anja (2011): Kan du hitta mig? Ein Buch – Viele Sprachen: In: Grundschule Deutsch „Verschiedene Kinder- verschiedene Bücher“. 02/2011, S. 32-35.
- Wildemann, Anja/Hoodgarzadeh, Mahzad (2012): Talking Book als Lernmedium für Lernende und Lehrende. In: Brinkmann Erika/Valtin, Renate (Hrsg.): Lesen- und Schreibenlernen mit digitalen Medien. DGLS: Berlin. S. 161-179.

AG 11 – Dr. Christopher Sappok: Sprache untersuchen in der Grundschule

Intro

Die poetische Funktion von Sprache ist überall dort präsent, wo Sprache sich selbst thematisiert (auch jenseits typischer Merkmale von Gedichten). Dabei treten sprachliche Mittel deutlich in den Vordergrund, auch ohne dass sie erst terminologisch gekennzeichnet werden müssen. Unter dieser Perspektive ausgewählte oder konstruierte Texte und entsprechende Lernaufgaben eignen sich besonders gut für den Unterricht zum Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in der Grundschule. Bestimmte sprachliche Mittel können erkannt und sorgfältig erforscht werden, um sie erst dann zu benennen und in abstraktere Kontexte einzuordnen.

Gliederung

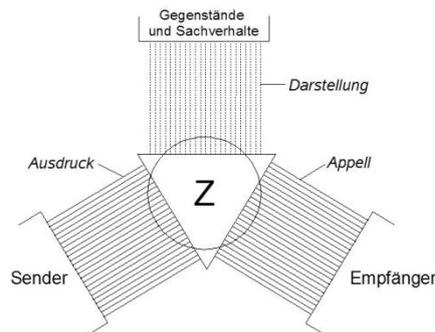
1. Roman Jakobsons „poetische Funktion“
2. a) Sollbruchstellen aufspüren – Zeichen setzen (für Ältere)
b) Sollbruchstellen aufspüren – Pausen gewichten (für Jüngere)
3. Muster durchexerzieren mit Quatsch
4. Literatur

1. Roman Jakobsons „poetische Funktion“

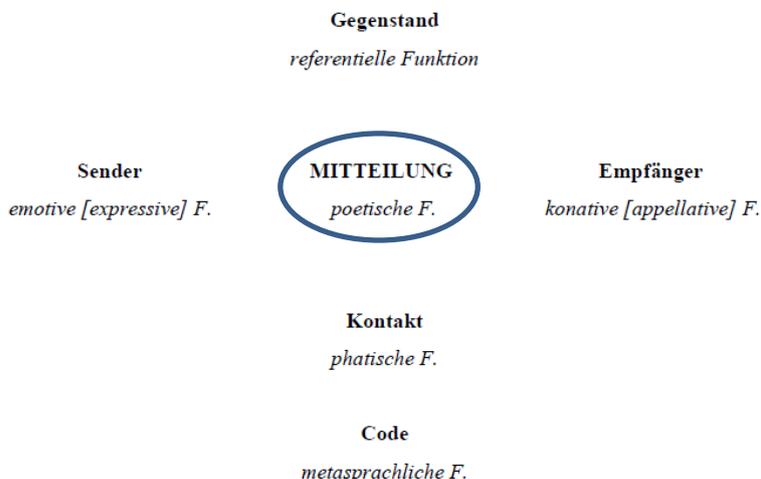
a) Saussures Modell (1916):
zwei Seiten



b) Bühlers Modell (1934):
drei Funktionen



c) Jakobsons Modell (1960):
sechs Funktionen



2a. Sollbruchstellen aufspüren – Zeichen setzen (für Ältere)

1.

Bedecke deinen Himmel Zeus mit Wolken und über dem Knaben gleich der Disteln köpfe an Eichen dich und Berge-
höf' n' müß' n' meine Erde doch lassen stehen und meine Hüfte die du nicht begadest und meinen Herrn um dessen Gluth du
mich bedecktest.

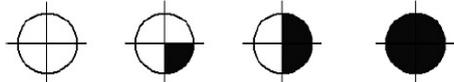
2.

Die Brillenschlange gab bekannt dass sie ihr schönstes Buch verschrenkt weil ihre Augen mit der Zeit fast blind geworden
sind da meldete die Ratte sich und auch der Wurm ergriff das Wort denn beide waren überzeugt der Richtigkeit zu sein so soll
es um die Wette geh'n befehl die Brillenschlange kug die beiden funkelten sich an und machten sich ans Werk sie schmü-
ckerten wie wild drauflos ein jeder wie er es verstand der Bücherwurm fing hinten an die Leserratte vorn sie war auf Seite
Zwei gelangt als plötzlich ein Esszett verschwand stattdessen grinst sie der Wurm mit vollen Backen an der Sieg ist mein
denn ich dich durch verkündet er aus seinem Loch warum er nicht den Preis bekam fragt er sich heute noch.

3.

Bei Familie Totenkopf in dem Reich der Geister gibt es heute zum Abendrot Federmarsch mit Kleister bei Familie Honigtau
im Palast der Eltern gibt's dagegen Blütenstaub und Salat aus Nelken bei den Schmidts in Radebeul gibt's Kotelett mit Knö-
deln und die Eltern warten weil ihre Kinder tödlich Geisterkönig Waldemar schaut in Richtung Küche und erhebt sich denn
von da kommen Wohlgerüche Eifenkönigin Yvonne wundernd sich darüber erst ein wenig aber dann schleicht sie auch her-
über Eifenköchin Geisterkoch beiden ist ganz schwummrig Karneval ist prima doch Karneval macht hungrig.

2b. Sollbruchstellen aufspüren – Pausen gewichten (für Jüngere)



- Um die Ecke bog die Schnecke mit der Decke für die Zecke.
- Wegen lauter Staus auf der Fahrt nach Haus verpasste Onkel Klaus die Sendung mit der Maus.
- Zu dem großen Spiegel hinterm Taubenschlag sagt der dumme Igel dauernd Guten Tag.
- Kim hätt' gern meine Frisur Lisa hätt' gern meine Schuhe Antje hätt' gern meine Uhr ich hätte gern meine Ruhe.
- Käptn Helge Hängematte gab der Möwe Zuckerwatte weil sie heut' Geburtstag hatte.
- Malermmeister Manfred Krug kam sich vor wie Lucky Luke weil er Cowboystiefel trug.
- Die Segel setzten die Piraten denn sie dürsteten nach Taten. Die schwarze Flagge hissten sie weil ihr Herz nach Beute schrie. Auf einmal ging ihr Schiff entzwei und die Fahrt war schon vorbei. Leider hatten sie vergessen dass sie Anker lichten müssen.

3. Muster durchexerzieren mit Quatsch

Mit den Ohren kann man gucken mit den Beinen kann man spucken auf der Zunge kann man kriechen mit den Augen kann man riechen hören kann man mit den Zehen mit dem Mund da kann man gehen mit den Händen kann man lecken und die Schokolade schmecken mit den Knien kann man trinken mit der Nase kann man winken damit endet das Gedicht und mir scheint hier stimmt was nicht! (Paul Maar)

- Das Gedicht endet mit: „Hier stimmt was nicht!“
 - Was stimmt hier nicht?
 - Warum hat Paul Maar sein Gedicht trotzdem so gemacht, wie es ist?
- Peter erzählt, was er letzte Nacht geträumt hat. Ergänze die fehlenden Wörter. Richte dich dabei nach dem Gedicht von Paul Maar. Mache es wie im Beispiel.
„Es war ganz komisch in meinem Traum:
Bsp. Mit den Ohren guckte ich
mit den Beinen _____ ich
auf der Zunge _____ ich
mit den Augen _____ ich
...
mit der Nase _____ ich
Dann bin ich aufgewacht.“

3. Denke dir Ergänzungen zu Peters Traum aus. Mache es wie im Beispiel.
- | | |
|--------------------------------|--|
| Bsp.: Mit den Ohren guckte ich | einen Film |
| mit den Beinen spuckte ich | (auf den Boden/über die Mauer/ins Meer) |
| auf der Zunge kroch ich | (nach Hause/durch die Wüste/in eine Höhle) |
4. Was kann man über Peter sagen? Mache es wie im Beispiel.
- | | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| Bsp.: Mit den Ohren guckte ich | Peter hatte Guckohren. |
| mit den Beinen spuckte ich | Peter hatte (Spuckbeine). |
| auf der Zunge kroch ich | Peter hatte (eine Kriechzunge) ... |
5. Welches Wort passt nicht?
- Schielaug
 - Tropfnase
 - Kopfschmerzen
 - Wackelzahn
6. Welches Wort passt nicht?
- Ohrenschützer
 - Langfinger
 - Zungenbrecher
 - Knieschoner
7. Welches Wort passt nicht?
- Handwerker
 - Handschuh
 - Handlung
 - Handcreme
8. Wie kann es richtig heißen? Streiche die Verben in dem Gedicht von Paul Maar durch und ersetze sie durch neue.
- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| Mit den Ohren kann man gucken, | (hören/wackeln) |
| mit den Beinen kann man spucken. | (gehen/rennen/humpeln) |
| Auf der Zunge kann man kriechen, | (lecken/schmecken/sprechen) |
- ...
- Damit endet das Gedicht
Und mir scheint: Hier stimmt was nicht!"
9. Partnerarbeit: Findet die Zeilen. Lest zusammen laut. Wechselt bei den Zeilen ab.
An den Ohren kann man frieren mit den Augen kann man stieren mit der Nase kann man riechen
auf den Knien kann man kriechen mit dem Mund da kann man trinken mit den Hän-den kann man winken
mit der Zunge kann man sprechen und im Ausland radebrechen damit endet das Gedicht
alles ist im Gleichgewicht.
10. Was ist „radebrechen“? Wann habt ihr schon einmal „geradebrecht“?

4. Literatur

- Jakobson, Roman (1971): Linguistik und Poetik. In: Ihwe, Jens (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Frankfurt/M.: Fischer Athenäum, S. 142-178.
- KMK (2005): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). München: Wolters Kluwer. Online verfügbar unter: URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf
- Kühn, Peter (2010): Sprache und Sprachgebrauch erforschen. Berlin, Cornelsen.
- Küper, Christoph (1988): Sprache und Metrum. Semiotik und Linguistik des Verses. Niemeyer, Tübingen.
- Sappok, Christopher (2011): Das deutsche Komma im Spiegel von Sprachdidaktik und Prosodieforschung: Forschungslage – „Parsing vs. Phrasing“ – Experimente. Münster, LIT-Verlag.
- Sappok, Christopher (im Druck): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen in der Primarstufe. In: Gailberger, Steffen & Wietzke, Frauke (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim, Beltz.

AG 12 – Dr. Michael Krelle:

Kompetenzorientierung im Bereich Schreiben

Kriterien für gute Lern- und Leistungsaufgaben in der Grundschule

Texte schreiben zu können ist in der Informations- und Mediengesellschaft eine wesentliche Kompetenz. Durch schriftliche Texte kann man mit anderen Menschen in Kontakt treten, die gerade nicht anwesend sind, Gedanken für sich selbst festhalten, Ideen entwickeln usw. (vgl. Fix 2008, 14)
 Im Deutschunterricht der Grundschule lernen Kinder, solche Kompetenzen anhand von Schreibaufgaben zu entwickeln. In den letzten Jahren sind verschiedene Studien erschienen, aus deren Ergebnissen sich Kriterien für gute Lern- und Leistungsaufgaben in der Grundschule ableiten lassen.

1. Schreibkompetenz und Unterricht

1.1 Ein allgemeiner Begriff

[...] die Fähigkeit, pragmatisches Wissen, inhaltliches (Welt- und bereichs-spezifisches) Wissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt (der Text) den Anforderungen einer selbst- oder fremdbestimmten Schreibfunktion gerecht wird. (Fix 2008, 33)

- **Ausdruckskompetenz:** Ausgleich fehlender Ausdrucksqualitäten wie Mimik/Gestik durch lexikalische und syntaktische Mittel.
- **Kontextualisierungskompetenz:** Aufbau einer aus sich selbst heraus verständlichen Textwelt.
- **Antizipationskompetenz:** Einschätzung und Vorwegnahme möglicher Leserreaktionen.
- **Textgestaltungskompetenz:** Aufbau und Strukturierung des Textes in einer nachvollziehbaren Ordnung; unter Umständen auf der Basis von Textsortenwissen.

1.2 Grundmuster kompetenzfördernden Schreibunterrichts (Baurmann/Pohl 2009)

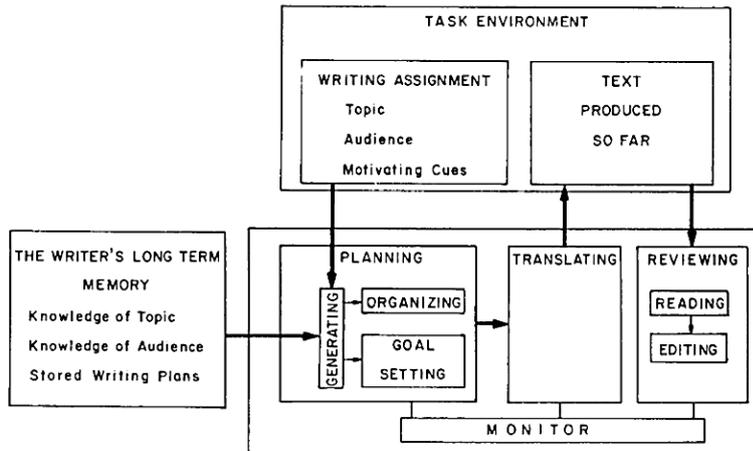


2. Kriterien für gute Schreibaufgaben

2.1. An Aspekten der Schreibentwicklung orientieren (u.a. Augst u. a.2007)

Entwicklungsphase	sprachlich-textuelle Leistung
1. Assoziative Texte	Auswahl an Inhaltselementen
2. Verkettende Texte	sachlogische Verknüpfung von Inhaltselementen
3. Gegliederte Texte	Ausbildung verschieden gestalteter Textteile
4. Textsortenfunktionale Texte	Einlösen einer textsortenadäquaten Textfunktion

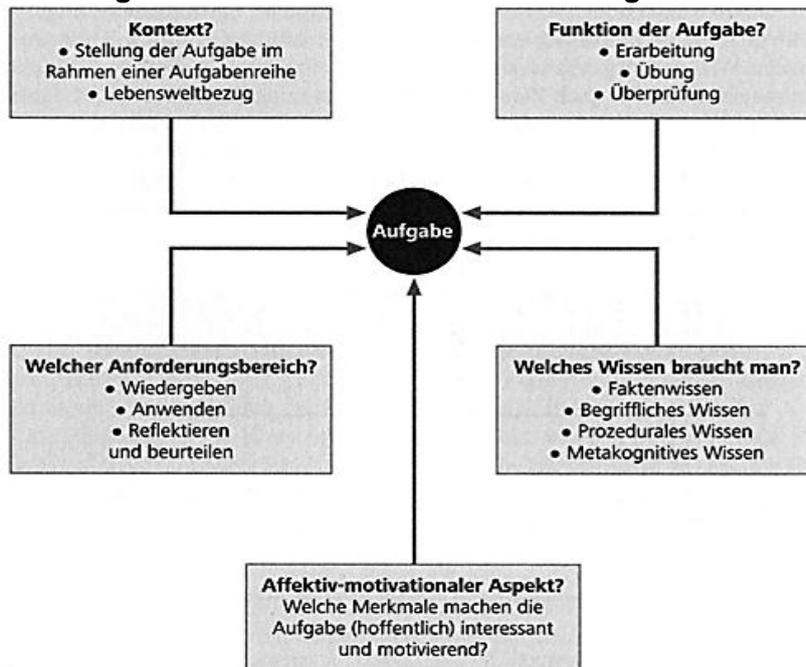
2.2. Am Schreibprozess orientieren (u.a. Hayes/Flower 1980)



2.3. An Textfunktionen und –sortenmerkmalen orientieren: Schreibenlässe gestalten (Baurmann/Pohl 2009)

Textfunktion (dominant)	Textsorte und Schreibenlässe
Ausdrucksfunktion	Erzählung <ul style="list-style-type: none"> • Erlebniserzählung • Nacherzählung • Reizwortgeschichte • Fantasiegeschichten usw.
Darstellungsfunktion	Beschreibung <ul style="list-style-type: none"> • Personen-, Orts-, Bildbeschreibung usw. Anleitung <ul style="list-style-type: none"> • Spiel-, Bastel-, Gebrauchsanleitung, Kuchenrezept usw. Bericht <ul style="list-style-type: none"> • Ereignisbericht, Protokoll usw.
Appellfunktion	Argumentation <ul style="list-style-type: none"> • z.B. in Briefform: Bitten, Wünsche, Übereinkünfte, Meinungsäußerung mit ansatzweise begründeter Struktur usw.

2.4. An Aufgabenmerkmalen orientieren: Ein allgemeines Raster (Bremerich-Vos 2009)



Literatur

- Augst, G./Disselhoff, K./Henrich, A./Pohl, T./Völzing, P.-L. (2007). Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter, Frankfurt/a. M.: Peter Lang.
- Baurmann, J./Pohl, T. (2009). Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, A./ Granzer, D./ Behrens, U./Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 75-103.
- Bremerich-Vos, A. (2009): Zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Grundschule. In: Bremerich-Vos, A./ Granzer, D./ Behrens, U./Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor, S.14-40.
- Fix, M. (2008): Texte schreiben – Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Hayes, J. R./Flower, L. S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L. W./ Steinberg, E. R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum, S. 3-30.
- Krelle, M. (2013): Texte schreiben, überarbeiten und bewerten: Ein Überblick. In: Abraham U./Knopf, J. (Hrsg.): Basiskompetenzen Deutsch für die Grundschule, Berlin: Cornelsen, S. 53-61.

Für den Unterricht

- Praxis Deutsch, H.168, H.195, H.182, H.210, H.221, H.223, H.225, H. 229
- Deutsch 5-10, H. 06/06, H. 15/08, H. 20/09, H. 24/10, H. 29/11
- Der Deutschunterricht, H. 03/03, H. 5/11

AG 13 – Prof. Dr. Karin Richter:

Bildwelten als Wege zur Behandlung klassischer Dichtung

Empirische Erhebungen zu den Lese- und Medienevorlieben von Schülern der Klassen 3 bis 6 verweisen eindeutig auf phantastische Stoffe („Harry Potter“, „Tintenherz“, „Percy Jackson“) und Formen von Komik im Bereich realistischen Erzählens („Rico und die Tieferschatten“, „Gregs Tagebuch“).

Für den Literaturunterricht und für die Literaturdidaktik stellt sich die Frage, wie auf diesem Hintergrund kindlicher Lektüreinteressen mit dem ‚schulischen Kanon‘ zu verfahren sei: Erweiterung der Textauswahl unter Berücksichtigung der Lesevorlieben der Kinder oder Beibehaltung eines traditionellen Kanons.

In der Arbeitsgruppe werden diese Fragen am Beispiel von Adaptionen klassischer Literatur aus den Reihen „Weltliteratur für Kinder“ und „Poesie für Kinder“ erörtert.

Erkenntnisse aus wissenschaftlich angeleiteten Unterrichtserprobungen in den Klassen 3 bis 6 werden vorgestellt. An konkreten Unterrichtsergebnissen wird gezeigt, dass

- Adaptionen mit attraktiven, vielschichtigen Bildwelten die Voraussetzung bieten, bereits mit Kindern ab Klasse 3 Wege in die Dichtungen „Faust“, „Die Räuber“ und die Balladen von Goethe und Schiller zu beschreiten,
- Neugierde auf die großen Stoffe der Weltliteratur geweckt werden kann, die Barrieren im späteren Zugang zu diesen Stoffen in den oberen Klassenstufen verhindert,
- Möglichkeiten eröffnet werden, Literaturerlebnis mit der Vermittlung von literaturtheoretischen, literaturhistorischen und biographischen Kenntnissen zu verbinden.

Mit der Präsentation von Textproduktionen der Schüler wird dokumentiert, wie mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren (Schattenspiel, Tagebuchaufzeichnungen aus Sicht der Figuren, Briefe an Figuren) eine erlebnisbetonte Literaturbegegnung mit Goethes Dichtungen „Faust“ und „Der Zauberlehrling“ möglich wird.

AG 14 – Dr. Wolfgang Finck: Spiele für den Rechtschreibunterricht

3./ 4. Klasse

Vielen Schülern fällt es schwer, sich mit Rechtschreibaufgaben auseinanderzusetzen. Besonders für diese Schüler ist es wichtig, die Anforderungen so zu gestalten, dass sie einen hohen Aufforderungscharakter besitzen. Dadurch ist es möglich, das Selbstvertrauen zu stärken und die Schreibfreude zu verbessern.

Es hat sich bewährt, die Grundbedürfnisse der Kinder nach Spiel und Bewegung in den Unterricht einzubeziehen. Dabei gilt es, einige Anforderungen zu beachten:

- **echter Spielcharakter**
implizites, unbewusstes Lernen mit Spaßfaktor
Glücksfaktor
- **hoher Aufforderungscharakter**
optische Gestaltung
Material
- **Handlungsorientierung**
hohes Maß an Aktivität des Einzelnen
Ansprechen mehrere Sinneskanäle
- **geringer Organisationsaufwand**
wenig Material
geringer Zeitaufwand
- **einfache Spielregeln**
Eindeutigkeit der Spielidee
klarer „Arbeitsauftrag“
- **Rückmeldung, Selbstkontrolle, Erfolgserlebnisse**
- **Möglichkeit zur Variation**
Spielideen der Schüler nutzen
Schwierigkeitsgrad variierbar
eigene Kreativität
- **Nutzung der Sozialkompetenz**
Hilfen erlauben
Gruppenarbeit
- **didaktische Nutzung**
Weiterarbeit mit Spielmaterial
Nutzung der Motivation
- **Themenorientierung**
Wortmaterial eine Schwierigkeitsstufe

Die vorgestellten Ideen können mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad des Wortmaterials durchgeführt werden.

AG 15 – Martina Vanicek:

Titus: Ein Theaterstück über das Erwachsenwerden

von Jan Sobrie

Titus hat's nicht leicht: Seine Eltern haben ihn nach dem Lieblingsschwein seines Vaters benannt, das immerhin 26 verschiedene Grunzgeräusche konnte. Sein Vater vergisst ihn ständig, seine erste Liebe hat ihn verlassen. Jetzt steht er auf dem Dach der Schule und will springen. Macht doch alles eh keinen Sinn mehr, oder? Das fragt er sich, während er da oben steht und ihn auf einmal alle beachten.

In hohem Tempo erzählt Jan Sobrie aus dem Leben eines Jugendlichen, Wahres und Unwahres, Schönes und Trauriges, Witziges und Nachdenkliches vermischen sich zu einem differenzierten Portrait.

Jan Sobries gefeiertes Einpersonenstück mit Thomas Bosch kehrt mit dieser Neuinszenierung in einer mobilen Klassenzimmer-Version zurück auf den Spielplan des Theaters im Werftpark!

Auch mobil im Klassenzimmer

Regie: Matthias Jaschik - Kostüm: Stefani Klie - Mit: Thomas Bosch

Buchungen für mobile und Vormittagsvorstellungen nur unter Telefon 901-1200 möglich:

Telefonischer Vorverkauf:

(0431) 901 901 - Mo-Fr 10-19 Uhr - Sa 10-13 Uhr

Gruppenbestellungen und nähere Information:

(0431) 901-1200 - Mo-Fr 9 -15 Uhr

Theater im Werftpark, Ostring 187a, Gaarden / Ellerbek

Postanschrift: Theater Kiel, Postfach 1660, 24015 Kiel

theaterKIEL* Kieler Nachrichten, 05.12.2012

Viel Theater um das Erwachsenwerden

Werftparktheater Kiel schaut mit Aufführung „Titus“ im Klassenzimmer vorbei

Von Luca Serafin, Klasse 8 des Landesförderzentrums für motorische und körperliche Entwicklung Schwentimental

Schwentimental. Es ist Montagvormittag, 10.00 Uhr. Heute steht bei uns in der Schule nicht Deutsch oder Mathe auf dem Stundenplan - sondern „Titus“. Die älteren Klassen des Landesförderzentrums Schwentimental versammeln sich in einem Klassenraum, der für eine Stunde als Theatersaal fungiert. Dann beginnt das Stück „Titus“ von Jan Sobrie, in einer Klassenzimmerversion des Werftparktheaters Kiel.

Titus, vor uns auf einem Lehrerpult sitzend, erwacht aus seiner Starre – springt auf den Tisch. Er ist gekleidet wie einer von uns: Stoffmütze, Kapuzenshirt, coole schwarze Hose, weiß-schwarze Turnschuhe. Er steht auf dem Schuldach und will springen. Die nun folgende Zeit ist geprägt von Tempo- und Stimmungswechseln, von traurig über nachdenklich bis hin zu witzig. Inhaltlich geht es um Titus, einen Jugendlichen. Sein Vater hat keine Zeit für ihn, die Mutter ist weg, seine Freundin Tina hat ihn verlassen, in der Schule läuft es nicht gut und ein Todesfall in der Familie macht ihm das Leben schwer. Der Schauspieler Thomas Bosch spielt die Figur Titus und erzählt unter der Regie von Mathias Jaschik vom

Wahnsinn in der Pubertät – nur mit Hilfe weniger Requisiten, ein Tisch und Klamotten, die er anhat. Eine beeindruckende Leistung.

Nach der Vorstellung gab es eine Gesprächsrunde, mit den Schülern, dem Schauspieler Thomas Bosch und dem Regisseur Mathias Jaschik. Dort kamen viel Fragen auf zum Beruf des Schauspielers: „Wie wird man Schauspieler?“, „Wie lange dauert die Ausbildung?“, aber auch Fragen zum Stück: „Welche Szene macht ihnen am meisten Spaß?“ Großen Anklang fand ein Rap, in dem Titus sich in den römischen Helden Titus Andronicus hineinversetzt und sich vorstellt, wie er Rom erobert. Gerne war Thomas Bosch bereit, diesen Rap noch einmal als Zugabe vorzutragen und bekam viel Beifall. Es war ein sehr spannender Vormittag.

■ Buchungen für mobile und Vormittagsvorstellungen sind nur unter Telefon 0431/901 1200 möglich. Vorstellungen auf der Bühne gibt es wieder ab Januar 2013 im Werftparktheater.



Titus weiß nicht, wie es weitergehen soll – und überlegt, vom Schuldach zu springen. Foto Peter/Archiv

Arbeitsgemeinschaften (AG) – Nachmittag

AG 16 – Prof. Dr. Anja Wildemann: siehe AG 10

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 10.

AG 17 – Miriam Braselmann: „Der Meisterdieb“ von Fabian Lenk

1. Einleitung: Warum Schreib- und Literaturunterricht verknüpfen?
2. Sachinformationen zum Autor und der Ganzschrift, sowie zu den Begrifflichkeiten „Freies Lesetagebuch“ und „Literaturunterricht“
3. Didaktische und methodische Überlegungen zur Unterrichtseinheit
4. Vorstellung und Beschreibung der Unterrichtseinheit
 - > Grobüberblick über die Einheit
 - > Förderung der literarästhetischen Rezeptionskompetenz
 - > Förderung der literarästhetischen Produktionskompetenz
 - > Übersicht über die geplante Unterrichtseinheit
 - > Vorstellung einer ausgewählten Unterrichtsstunde
5. Reflexion der durchgeführten Unterrichtseinheit
6. Vorstellung des Unterrichtsmaterials und Präsentation ausgewählter Unterrichtsergebnisse
7. Diskussionsrunde

„DER MEISTERDIEB“ VON FABIAN LENK

Schreiben im Kontext von Literatur

Eine Präsentation von Miriam Braselmann

20.4.2013

GLIEDERUNG

1. Problemstellung
2. Leitfragen
3. Zielvorstellungen und Evaluationsverfahren
4. Analyse der Lerngruppe
5. Methodische Überlegungen
6. Verlauf der Einheit
7. Ausgewählte Sequenzen der Einheit
8. Darstellung der Ergebnisse
9. Persönliches Resümee
10. Anhang

1. PROBLEMSTELLUNG (1)

Schwerpunkt der Einheit:

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

- ➔ Wegführen von engfasstem, lehrergeleiteten Literaturunterricht - Hinführen zum geöffneten Literaturunterricht
- ➔ Verbinden des Lesens mit dem Schreiben

Methodenauswahl: Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der SuS (Versuch der bestmöglichen Individualisierung),

Förderung des eigenaktiven Arbeitens

1. PROBLEMSTELLUNG (2)

Lektürenauswahl: Kriminalgeschichte

- ➔ „Der Meisterdieb“ von Fabian Lenk
(„Ein Krimi aus dem Mittelalter“)



Methodische Umsetzung: Zwei große Schwerpunkte

- ➔ „Meisterdiebheft“ (Freies Lesetagebuch) und „Krimibuch“
(Überarbeitung selbstgeschriebener Krimis)



2. LEITFRAGEN

Leitfrage 1:

Wie schaffe ich es im geöffneten Literaturunterricht, das Lesen und das Schreiben in einer angemessenen Waage zu halten?

Leitfrage 2:

Ist der Einsatz von freien Lesetagebüchern eine Möglichkeit, die SuS zu befähigen, sich in zentrale Figuren der Lektüre hineinzusetzen und dieses auch schriftlich in vielfältiger Weise zu dokumentieren?

Leitfrage 3:

Wie schaffe ich es, im Rahmen der Lektüre „Der Meisterdieb“ Spezifika der Textsorte „Krimi“ zu erarbeiten?

3. ZIELVORSTELLUNGEN UND EVALUATIONSVERFAHREN (1)

Zielvorstellung 1:

Die SuS sollen einen entwicklungsgemäßen, erzählenden Text inhaltlich erschließen. (Evaluationsverfahren 1: Lesetest)

Zielvorstellung 2:

Die SuS sollen durch die Arbeit mit der Lektüre „Der Meisterdieb“ Sensibilität und Verständnis für Gedanken, Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zentraler Figuren entwickeln und dies auch durch eigene, individuelle Schreibversuche dokumentieren.

(Evaluationsverfahren 2: Bewertung der Meisterdiebhefte mithilfe eines Evaluationsbogens mit 7 Kriterien)

3. ZIELVORSTELLUNGEN UND EVALUATIONSVERFAHREN (2)

Zielvorstellung 3:

Die SuS sollen anhand der Lektüre „Der Meisterdieb“ Spezifika der Textsorte „Krimi“ erkennen und diese begründet artikulieren können.

(Evaluationsverfahren 3: Auswertung der Qualität und Quantität der Ergebnisse auf der Krimiseite)

Zielvorstellung 4:

Die SuS sollen durch die Bearbeitung der Lektüre „Der Meisterdieb“ dazu befähigt werden, einen selbstverfassten Krimi auf die zu erzielende Wirkung hin überprüfen und anschließend in Bezug auf typische sprachliche Mittel dieser Textsorte hin zu optimieren.

(Evaluationsverfahren 4: Auswertung der überarbeiteten Krimis)

4. ANALYSE DER LERNGRUPPE

Allgemeine Informationen:

- ➡ 3. Jahrgangsstufe
- ➡ Unterschiede bezüglich Interessen und Fähigkeiten (heterogene Schülerschaft)

Informationen hinsichtlich der vorgestellten Einheit:

- ➡ Offene Unterrichtsformen sind bekannt und vielfältig durchgeführt worden.
- ➡ Literaturunterricht war bis jetzt eher enggefasst
- ➡ SuS haben großes Interesse am Freien Schreiben („Schreibzeit“).

5. METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

Zwei große Schwerpunkte:

1. „Meisterdiebheft“:

- ➔ Förderung der literarästhetischen Rezeptionskompetenz (= Fähigkeit zur Teilhabe an der literarischen Kultur)
(Freies Lesetagebuch)

2. „Krimibuch“:

- ➔ Förderung der literarästhetischen Produktionskompetenz
(= Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Literatur)
(Überarbeitung des selbstgeschriebenen Krimis)

➔ Ziel: Vermitteln der literarischen Kompetenz!

6. VERLAUF DER EINHEIT

Woche 1	24.10. Themenplakate „Krimi“ und „Mittelalter“ erstellen 24.10. Einführung des Meisterdiebheftes 25.10. Einführung der Lektüre 27.10. Einführung des Aufgabenbüffets 28.10. Individuelles Arbeiten : Aufgabenbüffet / Meisterdiebheft / Krimiseite / Lesen (2 Stunden)
Woche 2	31.10.-4.11. Individuelles Arbeiten: Aufgabenbüffet / Meisterdiebheft/ Krimiseite / Lesen (6 Stunden)
Woche 3	7.11. Spannungserzeugende Wortwahl sammeln (Grundlage: Krimiseite) 7.11. Spannungsbogen erarbeiten (Grundlage: Lektüre Seite 27-29) 8.11. /10.11. selbstverfassten Krimi überarbeiten 11.11. Brief an Fabian Lenk 11.11. Lesetest
24.11.	Lesenacht: Präsentation Meisterdiebhefte, des Krimibuches und des Antwortbriefes Lenks

7. AUSGEWÄHLTE SEQUENZEN DER EINHEIT (1)

Grundlagen zu Förderung der Rezeptionskompetenz (= Meisterdiebheft):
Das Aufgabenbuffet

Personennetz

Schreibe den Namen der Hauptpersonen
durcheinander auf einen Zettel. Dann
beschreibe mit Pfeilen, in welchem Verhältnis
sie zueinander stehen. Mögen sie sich? Sind sie
miteinander verwandt? Kennen sie sich? Du kannst
die Personen auch dazu malen.



↪ Ausgewählte Aufgabe des Buffets

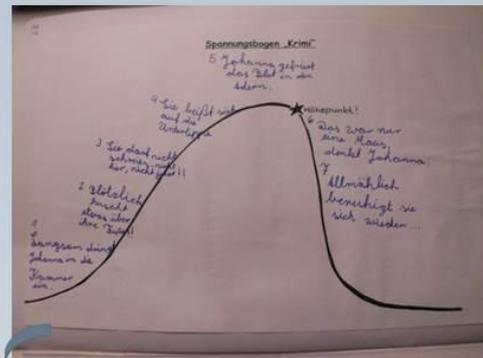
↪ Das Aufgabenbuffet

7. AUSGEWÄHLTE SEQUENZEN DER EINHEIT (2)

Grundlagen zur Förderung der Produktionskompetenz (= Krimibuch):
Die Krimiseite und der Spannungsbogen



↪ Die Krimiseite



↪ Der Spannungsbogen

7. AUSGEWÄHLTE SEQUENZEN DER EINHEIT (3)

Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten an der Lektüre



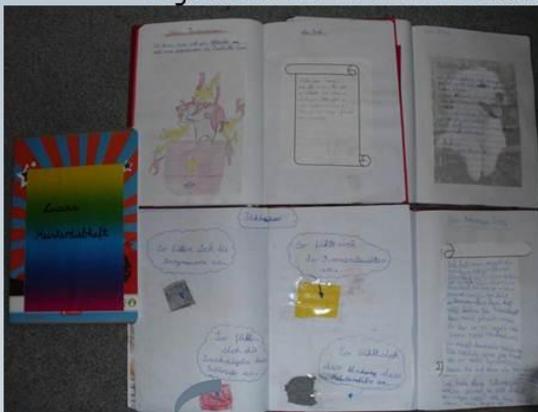
Handlungsorientiertes Arbeiten



Kooperatives Lernen

7. AUSGEWÄHLTE SEQUENZEN DER EINHEIT (4)

Ergebnisse der Arbeit: Das Meisterdiebheft und das Krimibuch



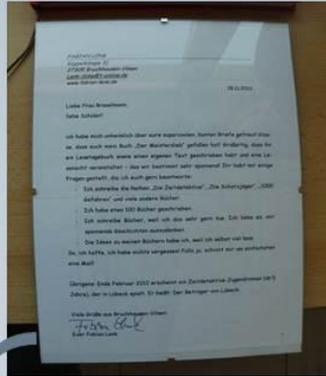
Meisterdiebhefte



Das Krimibuch

7. AUSGEWÄHLTE SEQUENZEN DER EINHEIT (5)

Abschluss der Einheit: Der Antwortbrief Lenks und die Lesenacht



Der Antwortbrief Lenks



Die Lesenacht

8. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE (1)

Evaluationsverfahren 1: Lesetest

Evaluationsverfahren 2: Bewertung der Meisterdiebhefte mithilfe eines

Evaluationsbogens mit 7 Kriterien

8. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE (2)

Evaluationsverfahren 3: Auswertung der Qualität und Quantität der Ergebnisse auf der Krimiseite

Evaluationsverfahren 4: Auswertung der überarbeiteten Krimis

9. PERSÖNLICHES RESÜMEE

1. Zielsetzungen weitgehend erreicht
2. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht erfolgreich durchgeführt, literarische Kompetenz gefördert
3. Ausblick:
 - ➡ Abänderung des Lesetests (Items des erarbeiteten Tests beziehen sich nur auf Informationsermittlung)
 - ➡ Lektüreauswahl individualisieren
 - ➡ Integration anderer Formen der Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht

10. ANHANG



VIELEN DANK FÜR IHRE
AUFMERKSAMKEIT!

AG 18 – Dr. Christopher Sappok:

siehe AG 11

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 11.

AG 19 – Dr. Michael Krelle:

siehe AG 12

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 12.

AG 20 – Martin Sobanski:

Einbindung der Schulbibliothek in den Unterricht

Lesen- von Anfang an

Die „erste literarische Initiation“

Anregungszentrum Familie:

- Gemeinsames Singen, Lieder und Gedichte hören und lernen
- Vorlesen in gemütlicher Atmosphäre
- ist die Grundlage der Lesemotivation
„Lesen“ ist positiv besetzt: Der Stoff selbst und die Begleitumstände

„Buchferne“ Elternhäuser

Die wichtigen ersten Erfahrungen fehlen

- **Kindergarten und Primarstufe sind kaum in der Lage, Versäumtes nachzuholen:**
- Gründe
 - ❖ große Lerngruppen
 - ❖ enge Taktung des Unterrichts
 - ❖ Vielzahl zu vermittelnder Basiskompetenzen
 - ❖ der private Rahmen fehlt

Der „soziale Gradient“

- Kinder aus buchfernen Elternhäusern geraten beim Spracherwerb häufig schnell ins Hintertreffen:
 - ❖ Lesen wird als schwierig und belastend erfahren
 - ❖ Leseerfahrung ist auf Unterricht beschränkt, die Motivation ist gering
 - ❖ Lesegenuss bleibt ein Fremdwort

These

- Wenn Kinder aus buchfernen Elternhäusern im 1. und 2. Schuljahr regelmäßig, selbstständig lesen, bauen sie eine gewisse Lesefähigkeit und Lesemotivation auf. So kann verhindert werden, dass sie gegen Ende der Primarstufe als leseschwache Schüler/innen (Pisa Problemgruppe) auffallen.



Günstiger Zeitpunkt

- Kinder sind jetzt (noch) sehr offen für neue Lernerfahrungen
- Lehrkraft tritt als Anreger fast gleichbedeutend neben die Eltern
- Lernabstand zur Klasse ist relativ gering

Was wollen wir erreichen?

- Lesekultur schaffen, die ihren Ausgangspunkt in unserem Unterricht hat, sich aber größtenteils im außerschulischen Bereich (Elternhaus) ereignet
- Eltern/Familie sollen mit in den Prozess einbezogen werden, eine häusliche Dynamik soll hervorgebracht werden
- Wir versuchen, möglichst alle Dimensionen der „ersten literarischen Initiation“ nachzuholen

Wie können wir das umsetzen?

Erste Schritte

- **Die Klassenbücherei:**
 - ❖ auf Leseinteressen und-fähigkeiten der Kinder zugeschnitten
 - ❖ überschaubar (relativ wenige Titel)
 - ❖ stets im Blickfeld
 - ❖ gut in den Unterricht zu integrieren

Die Klassenbücherei der Klasse 1b

Titel	Entliehen von:	Titel	Entliehen von:
Ein wildes Tier im Park		Rosa fängt einen Dieb	
Otto auf der Ritterburg		Pia auf dem Reiterhof	
Conni sucht Kater		Ein Tor für David	
Mau		Conni und Flecki	
Rosa und das Gespenst		Paul blinkt SOS	
Das beste Fahrrad der Welt		Lilli tauscht ihr Pausenbrot	
Rosa auf dem Flohmarkt		Tom auf Piratenfahrt	
Ein Heuler in der Seehundstation		David im Fußballcamp	
Kugelblitz: Die geklaute Klassenkasse			
Rosa hilft dem Babysitter			

Zum Lesen verlocken

- Achtung: geringe Anziehungskraft!
- ❖ **schwierig, langwierig, frustrierend**
- Kein schulischer Zwang sondern wir müssen die Kinder zum Lesen verlocken:
- ❖ freiwillig und spielerisch
- ❖ Einsatz anderer Medien
- ❖ Gratifikationen
- ❖ Wettbewerb mit Preisen

Wie erreichen wir das?

- Arbeit mit einem **Leseportal**:
 - ❖ internetbasiertes Angebot zur Förderung sinnentnehmenden Lesens
 - ❖ verschiedene Angebote (Leselilli, Antolin, Lepion)
 - ❖ Schüler/innen: Computerquiz mit vielen Möglichkeiten
 - ❖ Lehrkraft: Instrument der Leseförderung und der Lesekontrolle
- Zentral: Lehrkraft initiiert Prozess, der sich eigenaktiv außerschulisch fortsetzt**



Die Praxis: So habe ich es gemacht

- Beginn zum 2.HJ Kl. 1
- ❖ Leseportal einführen
- ❖ Zugangsdaten ausgeben
- ❖ Bücherausleihe als tägliches Angebot
- ❖ Schema: lesen, bearbeiten, neues Buch leihen
- ❖ Wenn Buch zu schwer/langweilig: weg damit
- ❖ Kinder ohne Internetzugang dürfen in der Schule bearbeiten
- ❖ regelmäßig Liste ausdrucken
- ❖ Abschluss des HJ's: feierliche Überreichung der Urkunden
- ❖ Preisverleihung an die ersten drei Leser/innen

Antolin-Ergebnis 1. Runde Kl.1

Vorname	Anzahl Bücher	Punkte	Leistung	Vorname	Anzahl Bücher	Punkte	Leistung
Adrian	2	18	95 %	Marvin	1	2	60 %
Antonia	4	59	91 %	Melih	2	32	92 %
Christian	10	145	86 %	Melissa	6	51	89 %
Christoph	2	18	69 %	Moritz	6	36	73 %
Finn	6	91	77 %	Nelly	4	88	92 %
Helin	2	8	70 %	Nick Luca	5	92	86 %
Juliana	5	53	78 %	Nicole	3	17	71 %
Lea	10	124	93 %	Sergij	5	10	56 %
Lena	4	6	62 %	Sinan	10	138	84 %
Leon	1	-2	40 %	Stella	3	13	76 %
Marie	2	14	85 %	Valentyna	6	78	88 %
				Yasar	7	33	73 %

Probleme

- Zugangsdaten weg: neu ausdrucken
- das Quiz misslingt: löschen, gemeinsam noch einmal
- Schüler/in will nicht lesen: Hilfe anbieten, an Gratifikation erinnern, Zuspruch und kleine persönliche Vereinbarungen
- Frustration über die Dominanz der besten Leser/innen: Regel- wer Preis gewonnen hat, liest danach „außer Konkurrenz“



Von der Klassenbücherei zur Schülerbücherei

- Einführung in die Nutzung der Bücherei und Ausgabe der Leseausweise
- die guten Leser/innen sind schnell kompetent, die leseschwachen Kinder bleiben noch lange bei der Klassenbücherei, die bestehen bleibt
- die Arbeitsweise bleibt gleich

Antolin 2. Runde

Vorname	Anzahl Bücher	Punkte	Leistung	Vorname	Anzahl Bücher	Punkte	Leistung
Adrian	11	277	93 %	Marvin	11	154	73 %
Alara	34	664	86 %	Melih	40	579	91 %
Antonia	4	79	92 %	Melissa	14	362	92 %
Christian	27	808	94 %	Moritz	11	154	73 %
Christopher	3	30	77 %	Nelly	11	295	94 %
Finn	20	459	82 %	Nick Luca	16	317	87 %
Helin	4	20	75 %	Nicole	21	459	86 %
Juliana	9	184	85 %	Sergij	35	716	80 %
Lea	18	450	94 %	Sinan	15	268	90 %
Lena	8	117	83 %	Stella	5	129	94 %
Leon	6	50	69 %	Valentyna	14	310	86 %
Marie	5	45	80 %	Yasar	10	116	86 %

Wie geht es weiter ?

- Alle klassischen Elemente der Leserziehung:
 - ❖ Buchvorstellung; Lesetagebuch, Bücherkiste
 - ❖ Lesenacht: Party mit Büchern
 - ❖ Autorenlesung veranstalten

Was kann ich tun, damit ich kein „Einzelkämpfer“ an meiner Schule bin?

Überzeugungsarbeit in der Fachkonferenz

- Verankerung der Einbeziehung der unterrichtlichen Nutzung der Bücherei ins Fachcurriculum Deutsch
- Möglichkeit das liebe Kollegium zur Nutzung zu verpflichten
 - **Aufgabe: Setzen Sie sich in Kleingruppen zusammen und versuchen Sie Argumente zu sammeln, mit denen Sie Ihre Fachkonferenz vom Wert eines Lesecurriculums überzeugen können**

Fazit

- Es reicht nicht, eine Klassen- bzw. Schülerbücherei zu installieren. Uns Lehrenden kommt die Aufgabe zu, unermüdlich dafür zu sorgen, dass unsere Schüler/innen diese auch nutzen. Gerade die leseschwachen Kinder brauchen hier immer wieder unsere Unterstützung und Motivation. Das private Lesen der Kinder zu Hause, benötigt den Klassenraum als Bühne, auf der die Kinder immer wieder zeigen können, was sie im stillen Kämmerlein geleistet haben. Alle in der wissen, dass ihr Lehrer das Lesen liebt. Vielleicht ist das der wichtigste Punkt bei allen Bemühungen um ihre Lesesozialisation.

AG 21 – Prof. Dr. Doris Grütz: siehe AG 7

Abgesagt

AG 22 – Björn Högsdal: Poetry Slam: Eine Einführung zum Thema (Lesung 13.30 -14.15 Uhr)

Der Slam-Text:

- Die Idee.
- Was für einen Slamtext willst DU hören??
- Was interessiert dich, wo kennst du dich aus? Welche Erlebnisse und Erfahrungen könnten Basis für eine Geschichte oder ein Gedicht sein?
- Was berührt dich, was regt dich auf, was findest du absurd/komisch?

- Denke reale Situationen weiter, mach Erlebtes/Wahres extremer, absurder, oder einfacher... – Was hätte noch passieren können?
 - Frag dich: Was wäre wenn?
 - Parodiere bekannte Geschichten und Figuren oder die Realität.
 - Sich auch mal doof stellen. Dinge bewusst falsch verstehen, vereinfachen...
 - Zeig Selbstironie!
- Das Schreiben.
- Auf den Punkt/zur Sache kommen! Worum geht es in deinem Text? Nicht „Herumfaseln“. Was ist wichtig für deine Aussage/die Handlung?
 - Finde deine eigene Sprache. Benutze Worte, die du auch benutzt und verstehst. Mach niemandem etwas vor, was du nicht bist, außer du konzipierst wirklich einen Rolle.
 - Spiel mit der Sprache, mit Lauten und Doppeldeutigkeiten.
 - Sei: radikal / originell / überraschend / schockend / verstörend / authentisch / emotionell.
 - Bei Prosa macht die Ich-Perspektive und Präsens als Erzählzeit den Text oft intensiver.
 - Erkläre deinen Text und deine Figuren nicht im Text. Lass Sie sich selbst erklären durch ihre Handlungen.
 - Schreib Bildhaft. Die Auswahl von Details macht einen Text lebendig und lenkt die Stimmung oder die Wahrnehmung der Charaktere.
 - Nutz Übertragungen und Überspitzungen. Erzeuge Kontraste, bring Extreme zusammen.
 - Schreibe Lyrik wie in Raptexten oder Songs: Punchlines oder Refrains benutzen.
- Überarbeiten
- Texte üben und überarbeiten - lesbar machen!
 - Wie spricht sich der Text? Sperrige Sätze umarbeiten.
 - Kürzen: Was ist überflüssig? Was sind Füllwörter?
 - Ist die Zeitform richtig? Stimmt die Erzähl-Perspektive?
 - Gibt es inhaltlich logische Brüche?
 -

assemble ART

Text und Performance:

- Tempo, Klang und Betonung deiner Stimme sollten zu dem Text passen, den du vorträgst. Dann erzeugst du eine Stimmung und gewinnst das Publikum.
- Sorge für Überraschungsmomente in deiner Performance. Hebe oder senke unerwartet deine Stimme oder deine Lautstärke. Beziehe auch deine Körpersprache mit ein.
- Suche Blickkontakt mit dem Publikum. Schau von deinem Text auf.
- Benutze in deinem Text verständliche Worte und sprich deutlich, wenn du ihn performst.
- Bring abwechslungsreiche Texte mit zum Slam, um das Publikum in den verschiedenen möglichen Runden nicht zu langweilen.
- Wenn es zum Text passt, binde das Publikum ein in deine Performance.
- Üb die Texte zuhause laut, möglichst auch vor einem Spiegel oder Freunden und alleine mindestens 10 mal. Wenn es an irgendeiner Stelle immer wieder hakt, schreib die Stelle um.

- Check, ob die Zeit passt. Arbeite am besten so, daß du maximal 30 Sekunden weniger als das Zeitlimit beträgst brauchst, wenn du es in entspanntem Lesetempo vorträgst. Man muss immer etwas Zeit einberechnen für Reaktionen aus dem Publikum wie Applaus oder ähnliches.
- Wenn du vorhast auswendig vorzutragen, solltest du trotzdem den Text griffbereit haben um ihn schlimmstenfalls zu zücken und abzulesen. Texte am besten getippt in großer Schrift mit viel Rand und großem Zeilenabstand. dann kann man auch aufgeregt und bei schlechtem Licht noch gut lesen.
- Ruhig eine Sekunde Durchatmen, wenn du am Mikro stehst und bevor du loslegst. Kann hektisch und gehetzt wirken, wenn man zum Mikro hechtet und loslegt. Wenn das Publikum vor dem Vortrag unruhig und etwas laut ist, auf keinen Fall versuchen dagegen anzuschreien. Lieber einfach kurz schweigen, bis es ruhig ist. Das dauert meist nur 2-3 Sekunden.
- Banal aber sehr effektiv: Sag am Ende deines Vortrages einmal "Danke!". dann weiss das Publikum das es vorbei ist und du bekommst einen gebündelten Applaus. Wenn du mehrere Texte vorträgst, ruhig nach jedem "Danke" sagen, man kann beim Slam nicht genug Applaus abholen.

Slam-Text als Rolle:

- Werde dir klar, wer in deinem Slam-Text spricht. Aus wessen Perspektive erzählst du oder willst du erzählen? Von dir aus der Ich-Perspektive. Von einer anderen Person aus der Ich-Perspektive? Dann musst du den Text als Rolle sprechen, als andere Person - wie ein Schauspieler! Oder erzählst du über jemanden? Als du selbst oder als eine andere Person? Wer ist die Rolle? Wie verhält sie sich, was für Gefühle beherrschen sie in dem Text? Wie spricht sie, wie gibt sie sich?
- Arbeite die Rolle aus! Über sie! Performe!

Verhalten auf der Bühne:

- Auf der Bühne mit Ruhe ankommen. Sich nicht hetzen lassen.
- Stelle das Mikro auf deine Höhe ein (wichtig!).
- Begrüße das Publikum.
- Reagiere auf Aktionen aus dem Publikum - lass dich nicht aus der Ruhe bringen.
- Moderiere deinen Text an(wenn du es für sinnvoll hältst).
- Setze deine Stimme ein!
- Setze Körpersprache ein!
- Bauch- statt Brustatmung.

Textaufgaben:

- Schreibe eine Geschichte aus der Sicht eines Fernseher, einer Waffe, eines Mülleimers, oder eines anderen Gegenstandes. Verleih ihm Gefühle, einen Willen und persönliche Ziele.
- Schreib eine Geschichte aus der Sicht deines Haustieres. Was denkt dein Hund/deine Katze/deine Fische/Mäuse... über dich und deine Familie?
- Was wäre wenn du König/Königin der Welt wärst...(Was müsste sich ändern? Wie lief dein Tag?)

- 10 Dinge die ich liebe, 10 Dinge, die ich hasse...
- Was wäre wenn... das Leben wie in Filmen oder Dailysoaps wäre, wenn das Leben rückwärts abliefe, wenn Omas und Opas wie Rapper wären oder Menschen wie Hunde...
- Schreibe ein Liebesgedicht für etwas wie dein Lieblingsessen, eine Serie, einen Ort – für etwas das nie ein Liebesgedicht bekommt. Das kann ernst gemeint – oder ironisch sein....
- Schreibe ein Gedicht über ein Gefühl, oder eine Situation die dir wichtig ist.
- Mach dich über etwas lustig, das du hasst.
- Schreibe eine fiktive Autobiographie.
- Finde 10 ernste und 10 komische Aussagen, die mit den Worten beginnen: „Mut ist: ...“ (Alternativ: „Liebe ist:...“, „Wut ist:...“)
- Ich bin so (müde, hungrig, faul, cool...), dass....

AG 23 – Prof. Dr. Thomas Möbius:

siehe AG 8

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 8.

AG 24 – Dr. Steffen Gailberger:

siehe AG 6

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 6.

AG 25 – Prof. Dr. Karin Richter:

Neue Wege zu klassischer Dichtung

Für den Literaturunterricht und für die Literaturdidaktik stellt sich das Problem, wie auf dem Hintergrund kindlicher Lektüreinteressen mit dem ‚schulischen Kanon‘ zu verfahren sei: Erweiterung der Textauswahl unter Berücksichtigung der Lesevorlieben der Kinder und Jugendlichen oder Beibehaltung eines traditionellen Kanons.

In der Arbeitsgruppe werden diese Fragen am Beispiel von Adaptionen klassischer Literatur aus den Reihen „Weltliteratur für Kinder“ und „Poesie für Kinder“ aus dem Kindermann Verlag Berlin erörtert.

Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwieweit die Darstellung tiefgreifender menschlicher Konflikte, existentieller Grundkonstellationen und gleichnishafter Bilder, wie sie sich in den klassischen Dichtungen offenbart, bereits ein Identifikationsangebot für jüngere Schüler bedeuten kann.

Erkenntnisse aus wissenschaftlich angeleiteten Unterrichtserprobungen in den Klassen 4 bis 7 werden vorgestellt, in deren Mittelpunkt zum einen die originellen Bildwelten von Klaus Ensikat („Faust“) stehen und zum anderen verschiedene handlungs- und produktionsorientierte Verfahren (Schattenspiel, Tagebuchaufzeichnungen aus Sicht der Figuren, Briefe an Figuren) der Texterschließung am Beispiel von Schillers Ballade „Die Bürgschaft“.

Am Beispiel von Textproduktionen der Schüler wird dokumentiert, wie es gelingen kann, Neugierde auf die großen Stoffe der Weltliteratur zu wecken und damit Barrieren im späteren Zugang zu diesen Stoffen in den oberen Klassenstufen zu verhindern.

Am Beispiel von Schattenspiel-Szenen und Zugängen zu Goethes Theorie von der Ballade als Ur-Ei der Dichtung soll gezeigt werden, wie sich ein Literaturerlebnis auch im Kontext der Vermittlung von literaturtheoretischen, literaturhistorischen und biographischen Kenntnissen entfalten kann.

**AG 26 – Dr. Maik Philipp:
siehe AG 4**

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 4.

**AG 27 – Dr. Holger Oertel, Arne Schumacher:
Die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch
DIE NEUEN AUFGABENARTEN IM SCHRIFTLICHEN ABITUR**

Materialgestütztes Verfassen von Texten

Als abschlussbezogene und in allen Ländern verbindliche Zielvorgaben bilden die „Bildungsstandards Deutsch für die allgemeine Hochschulreife“ eine wichtige Grundlage für die Entwicklung und Sicherung von Unterrichtsqualität in Schulen (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz, S. 2.). Diese Qualität manifestiert sich nicht zuletzt auch in einer Aufgabenkultur, die die fachlichen domänenspezifischen und prozessbezogenen (zu den Begriffen vgl. ebd., S. 11f.) Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler genauso fördert und fordert wie die allgemeine Studierfähigkeit und die Allgemeinbildung. Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen und Schleswig-Holstein haben sich darauf verständigt, ab dem Schuljahr 2013/14 gemeinsame Aufgaben beziehungsweise Aufgabenteile für das Zentralabitur einzuführen. Die Arbeit an diesem Projekt, das durchaus einen bundesweiten Trend abzubilden vermag, führt einerseits zu einer weiteren Konsolidierung der in Schleswig-Holstein hinlänglich bekannten Aufgabenarten (Interpretation literarischer Texte, literarische Erörterung, Sachtextanalyse und Sachtexterörterung), andererseits sind hier aber auch Präzisierungen v. a. der Erwartungen und Anforderungen an die Aufgabenarten im Sinne von Kompetenzorientierung vonnöten. Dies geschieht durch sogenannte „Steckbriefe“, d. h. eines allgemeinen und dementsprechend offenen Erwartungshorizonts zu jeder spezifischen Schreib- bzw. Textform (Zur Terminologie vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz und Ministerium für Bildung und Wissenschaft.). In den Steckbriefen werden in Form eines Basiskatalogs Kriterien genannt, die zweckmäßigerweise beim Verfassen von Texten innerhalb der verschiedenen Aufgabenarten berücksichtigt werden sollen.

Die Dynamik des länderübergreifenden Arbeitens bringt es aber auch mit sich, dass Schleswig-Holstein bewährte Aufgabenformate aus anderen Ländern übernimmt. Das materialgestützte Verfassen von Texten ist dabei innerhalb der Schreibdidaktik eine durchaus bekannte Größe, als Aufgabenart im Abitur ist sie bei uns aber bislang ungebräuchlich. Aus diesem Grund soll diese Aufgabenart im Folgenden ausführlich beschrieben werden.

In der Summe bleibt es bei sechs verschiedenen Aufgabenarten. Diese werden in den Fachanforderungen für die Sekundarstufe II im Einzelnen dargestellt. Sie müssen im Deutschunterricht der Oberstufe eingeübt werden und setzen sachlich sinnvoll das fort, was in den Fachanforderungen Deutsch für die Sekundarstufe I bereits angelegt worden ist.

Das Wissen und Können der Sekundarstufe I erfährt in der Oberstufe sowohl eine Ausweitung als auch eine Vertiefung. Gleichzeitig erfordert der Deutschunterricht in der Oberstufe eine inhaltliche Orientierung an den Domänen „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“, auch im Hinblick auf den Beitrag des Faches zur Allgemeinbildung und darüber hinaus im Sinne einer allgemeinen Studierfähigkeit. (vgl. z.B. Abraham, S. 52ff.) Dem materialgestützten Verfassen von Texten kann insbesondere auch hinsichtlich der letzten beiden Aspekte eine besondere Funktion zukommen, bietet es doch vielfältige Möglichkeiten, sprachliche oder literarische Themen mit einer allgemeinen, propädeutisch funktionalen Methode zu bearbeiten.

1. Begriffsklärung

Das materialgestützte Schreiben kommt journalistischen und besonders auch universitären Arbeitsmethoden sehr nah. Ziel einer materialgestützten Aufgabe ist es immer, einen bestimmten Text unter Verwendung vorgegebener Materialien zu verfassen. Bei diesen Materialien handelt es sich um mindestens zwei Texte begrenzten Umfangs (maximal 1500 Wörter), die linear oder diskontinuierlich (z. B. Diagramme, Grafiken, Tabellen) sind. Die Texte können jeweils auch in Auszügen wiedergegeben werden oder in sich behutsam gekürzt sein. Kürzungen müssen kenntlich gemacht werden. Beim Material kann es sich um literarische Texte oder Sachtexte handeln, beide Textsorten können auch kombiniert werden. Es muss hinreichend komplex und für die Bearbeitung der Aufgabe ergiebig sein. Es soll exemplarisch für die Behandlung eines literarischen oder sprachlichen Problems oder Themas sein. Wird eine Datenbasis verwendet, soll sie so zeitnah wie möglich ausgewählt sein. Bei Tabellen, Diagrammen oder Grafiken ist darauf zu achten, dass die Auswertung nicht durch entsprechende Überschriften oder Erläuterungen vereinfacht wird, um die Selbstständigkeit der Lösung nicht einzuschränken. Selbsterklärende Darstellungen sind deshalb ungeeignet. Das Material ist nach Anzahl, Art und Umfang so auszuwählen bzw. zu beschränken, dass die Bearbeitung innerhalb der gegebenen Arbeitszeit möglich ist.

Die Aufgabe bezieht sich auf ein domänenspezifisches, also literarisches oder im weitesten Sinne sprachliches Thema. Das Thema kann durchaus auch soziale, kulturelle oder politische Dimensionen haben. Dementsprechend muss das Material so beschaffen sein, dass in Abhängigkeit von der Aufgabenstellung eine Informationsbasis und ggf. auch ein eigener Deutungsansatz oder Standpunkt (vgl. Abraham, S. 61; vgl. Feilke.) gewonnen werden kann.

Verlangt wird in der Regel die Produktion eines in sich geschlossenen Textes einer bestimmten Textform (z. B. Leserbrief oder Kommentar), die durch die Aufgabenstellung vorgegeben oder im Sinne der Aufgabenstellung geeignet ist. In der Regel wird eine konzeptionell wie redaktionell geschlossene Schreibleistung erwartet, die eine in der Aufgabenstellung geforderte oder eine von dieser intendierte Schreibform (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz, S. 17f.) funktional einsetzt und realisiert. Abhängig von der Aufgabenstellung greifen die Schüler-rinnen und Schüler sowohl auf die Materialien als auch auf eigene Wissensbestände, Ergebnisse eigener Analysen, Vergleiche, Untersuchungen oder geeignete Argumentationsstrategien zurück. Materialgestütztes Schreiben ist produktionsorientiertes Schreiben.

Verlangt wird zunächst die angemessene, zielorientierte Rezeption des Materials. Die sich anschließende Schreibleistung erfordert die Kombination mit konkreten oder allgemeinen Wissensbeständen (spezifisches Kontextwissen oder Allgemeinwissen) und ist durch die Aufgabenstellung oft in eine Kommunikationssituation eingebettet, sodass ein bestimmter Adressatenbezug herzustellen ist.

Die Formulierung der Aufgabenstellung muss gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler den Zusammenhang von Material, Kontextwissen, Funktion des Schreibens (Schreibformen), den situativen Bedingungen (u. a. Adressatenbezug) und den jeweiligen Textmustern (Textformen) verstehen und produktiv umsetzen können.

Während textbezogene Aufgaben oft ohne kommunikativen oder situativen Zusammenhang auskommen und eher institutionell bestimmt und inszeniert sind, weisen die materialgestützten Aufgaben auf eine veränderte Schreibkultur, für die situative und kommunikative Kontexte wesentlich sind. Material-gestütztes Schreiben ist vergleichsweise authentischer und daher gut geeignet, an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mit konkreten Problemen anzuknüpfen. (vgl. Bräuer, S. 3f.) Das Material orientiert sich idealerweise an den Interessen und am Verstehenshorizont der Schülerinnen und Schüler.

2. Formen und Funktionen

Die Trennung der im Folgenden genauer beschriebenen Aufgabenarten ist aus systematischen Gründen plausibel; in der Praxis sind die Übergänge zwischen beiden Formen aber durchaus fließend, sodass die Notwendigkeit besteht, die verlangte Schreibform in der Aufgabenstellung deutlich zu machen. Die Schülerinnen und Schüler müssen erkennen können, ob der zu verfassende Text einen

informierenden oder einen argumentierenden Schwerpunkt haben soll. Entsprechend ist dann also ein primär informierender oder primär argumentierender Text zu verfassen.

a. Materialgestütztes Verfassen informierender Texte

Das materialgestützte Verfassen informierender Texte besteht im Kern darin, Leser über einen Sachverhalt so zu informieren, dass sie eine Vorstellung über seine wesentlichen Aspekte entwickeln können. Dabei nutzen die Prüflinge die vorgegebenen Materialien – auch Tabellen, Grafiken, Diagramme – und greifen auf eigene Wissensbestände zurück. Der zu erstellende Text soll den jeweils gegebenen Sachverhalt adressatenbezogen, ziel-orientiert und in kohärenter Weise darlegen. Informierende Texte enthalten immer auch erklärende Anteile. (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz, S. 33; vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft.)

Das materialgestützte Verfassen informierender Texte orientiert sich schwerpunktmäßig an den informierenden Grundfunktionen des Berichtens und Beschreibens, nötigenfalls auch des Erklärens. In dieser Aufgabenart sind dem Material zielorientiert, sachgerecht und adressatenbezogen Informationen zu entnehmen, die im Sinne der Aufgabenstellung ausgewertet, gegliedert, veranschaulicht, berichtet, beschrieben oder anders produktiv genutzt bzw. verarbeitet werden. Zentrale Merkmale sind die deskriptive Themenentfaltung, der allgemeingültige Gestus, die – adressatenbezogen angemessene – sachliche und sprachliche Präzision, die zweckmäßige Anordnung der einzelnen Teile (Top-down vs. Bottom-up), Mittel der Leserorientierung, ggf. das Anleiten oder Erklären, ggf. das Angeben von Inhalten usw. (vgl. Fix, S. 99f.; vgl. Ministerium für Bildung und Kultur, S. 13-16.)

b. Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte

Das materialgestützte Verfassen argumentierender Texte besteht im Kern darin, zu – idealerweise tatsächlichen, authentischen – strittigen oder erklärungsbedürftigen Fragen, Sachverhalten, Standpunkten oder Texten differenzierte Argumentationen zu entwickeln und diese strukturiert zu entfalten. Dabei nutzen die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Materialien und die Ergebnisse eigener Analysen, Vergleiche und Untersuchungen ebenso wie eigene Wissensbestände und geeignete Argumentationsstrategien. Der dabei entstehende Text soll die Kontroverse sowie die Argumentation und die vom Prüfling eingenommene Position für den Adressaten des Textes nachvollziehbar machen. Argumentierende Texte enthalten immer auch erklärende und informierende Anteile. (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz, S. 33; vgl. Ministerium für Bildung und Wissenschaft.)

Beim materialgestützten Verfassen argumentierender Texte geht es in der Regel darum, eine strittige Position in eine unstrittige zu überführen, indem man sich argumentierend auf Fakten, Autoritäten oder allgemeine Normen beruft. (vgl. Fix, S. 102; vgl. Ministerium für Bildung und Kultur, S. 13-16.) Der Adressat soll von der Richtigkeit der These durch plausible Argumentation überzeugt werden. Die Argumentation muss entsprechend schlüssig und in sich widerspruchsfrei sein, sie kann linear oder kontrovers strukturiert werden. Das Material bekommt hier die Funktion, notwendige Sachinformationen beizusteuern, ohne die das Argumentieren oft allzu oberflächlich ausfällt. Die Rezeption des Materials und die Produktion des Textes stehen wie beim informierenden Typ auch in einem funktionalen Zusammenhang. (vgl. Fix, S. 104f.) Das Material ist immer durch Kontextwissen zu ergänzen.

3. Textformen

Die Bandbreite möglicher Darstellungsarten ist sowohl hinsichtlich informierender als auch argumentierender Textmuster in der Realität sehr groß. Für das informierende Schreiben sind z. B. der Fachartikel, ggf. das Vorwort sowie journalistische Schreibformen wie der Bericht und die Reportage geeignet. Das argumentierende Schreiben wird oft in Formen wie der Rede, dem Essay oder der Rezension sowie natürlich dem Kommentar umgesetzt. Auch der Brief, insbesondere in Form eines Leserbriefs, eignet sich für argumentierendes Schreiben.

Wenngleich die Vielfalt und Offenheit möglicher Darstellungsarten verführerisch ist, empfiehlt sich in der schulischen Praxis eine Reduktion auf einige wenige Textsorten. Es gilt, die wünschenswerte Vielfalt authentischer Schreibsituationen sinnvoll, aber nicht voreilig zugunsten der Vergleichbarkeit von Leistungen und der unterrichtspraktischen Realisierbarkeit einzuschränken. Eingedenk der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler die entsprechenden Textmuster jeweils auch erwerben und üben

müssen, kann sich die Auswahl – auch mit Blick auf die gängigen Unterrichtswerke – auf die oben genannten Textformen beschränken. Die Sammlung scheint bereits vielfältig genug zu sein, um ein großes Spektrum an Schreibaufgaben abzudecken. Zudem sind immer auch Varianten denkbar, die den genannten Kanon weiter ergänzen können.

4. Inhalte

Die materialgestützte Aufgabe kann verführerisch sein. Die Hasardeure unter den Prüflingen mögen sie für voraussetzungslos halten und alles auf eine Karte setzen. Tatsächlich ist für eine angemessene Aufgabenlösung ein zum Teil erhebliches und spezifisches Kontextwissen erforderlich. Und genau das macht auch den Reiz dieser Aufgabenart aus. Es sind hier vielfältige Aufgabenstellungen denkbar, die weit über das eher stereotype Interpretieren und Analysieren hinausreichen können. Damit erreichen die Aufgabenarten insgesamt eine große Bandbreite an Möglichkeiten, die zu einem differenzierteren Lernen und Prüfen führen können.

Eine große Bandbreite ergibt sich auch im Hinblick auf geeigneten Themen für materialgestützte Aufgaben. Neben den Inhalten der eher spezifischen Themenkorridore zu einzelnen Werken, Autoren oder Gattungen ist für die materialgestützten Aufgaben insbesondere der vierte Themenkorridor geeignet: Sprache / Medien / Lesen und Literatur. Wenngleich die Offenheit dieses Korridors einen weiteren Schwierigkeitsgrad für die Aufgabe darstellen kann, bieten sich gerade hier auch Aufgaben an, in denen sich die Schülerinnen und Schüler vermehrt mit der Domäne „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ auseinandersetzen, sodass ggf. der Literaturlastigkeit (vgl. z. B. Becker-Mrozek/Kepser, S. 17.) des Curriculums in der gymnasialen Oberstufe sinnvoll begegnet werden kann, obgleich sich die Aufgabenart aber natürlich genauso gut für literarische Themen eignet.

In der Beschreibung des vierten Themenkorridors, der ab 2015 in Schleswig-Holstein gilt, heißt es: „Überschneidungen der Themenfelder sind möglich, z. B. indem der Einfluss bestimmter Medien auf Sprachnutzung und Sprachentwicklung thematisiert bzw. erörtert wird. Übergreifende Fragestellungen zielen auf Formen der Kommunikation sowie auf die Bedeutung von Sprache, Medien und Literatur für die persönliche bzw. gesellschaftliche Entwicklung.“ (http://za.schleswig-holstein.de/docs/2015/themenkorridor_deutsch_2015_v1.pdf, am 12.02.2013.) Die Steuerung der Aufgabe durch Vorgaben (s. u. unter 6.) ermöglicht in besonderer Weise auch Aufgabenstellungen, die zu einer Auseinandersetzung mit dem auffordern, „was in unserer Gesellschaft sozial, politisch und kulturell zum Leben und zum Handeln befähigt.“ (Abraham, S. 55.) Zwei Aufgabenbeispiele mögen Weite und Vielfalt des materialgestützten Schreibens abbilden:

(A) Die Theatergruppe Ihrer Schule inszeniert Goethes Schauspiel „Faust. Der Tragödie erster Teil“. Sie gestalten gemeinsam mit Mitschülern das Programmheft zu dieser Aufführung.

Verfassen Sie zu diesem Zweck einen Fachartikel mit dem Titel „Faust 2013“, in dem Sie das Verhältnis von Faust und Mephisto umreißen und die Aktualität des Stücks diskutieren.

Veranschaulichen Sie Ihre Ausführungen durch geeignete Verweise auf die Dramenhandlung.

Hinweise der Redaktion:

- Das Programmheft enthält folgende Beiträge verschiedener Autoren; der von Ihnen zu verfassende Beitrag ist Punkt 4:
 - 1 Die Handlung
 - 2 Unser Bühnenbild
 - 3 Unsere Darsteller
 - 4 Faust 2012
- Der Artikel sollte aus Layout-Gründen 1200 bis 1500 Wörter nicht überschreiten
- Dem Stil des Programmhefts entsprechend können die Materialien ohne Zeilenangabe nur unter Nennung des Autors zitiert werden.

(http://www.isb.bayern.de/download/10363/materialgestuetztes_eroertern.pdf, am 29.01.2012 [bearbeitet].)

(B) Verfassen Sie einen Leserbrief an die Redaktion ihrer Lokalzeitung, in dem Sie Stellung nehmen zu der Notwendigkeit, den Möglichkeiten und den Grenzen der Sprachpflege in der heutigen Zeit. Beziehen Sie sich bei Ihren Ausführungen auch auf die beigelegten Bild- und Textmaterialien.

(http://www.isb.bayern.de/download/10363/materialgestuetztes_eroertern.pdf, am 29.01.2013 [bearbeitet].)

5. Kompetenzen der Textrezeption

(Vgl. hierzu die Bildungsstandards im Einzelnen: Beschluss der Kultusministerkonferenz, isb. S. 16-26.)

Die Schülerinnen und Schüler müssen über die all jene notwendigen Kompetenzen verfügen, die sie befähigen, sich mit Texten und Medien adäquat und zielorientiert auseinanderzusetzen (ebd., besonders S. 20-26.). Sie müssen sich also möglichst umfassend mit literarischen Texten, mit pragmatischen Texten und mit Texten unterschiedlicher medialer Form auseinandersetzen können.

Vor dem Hintergrund der Aufgabenstellung haben sie Informationen, Argumente oder Positionen zu selektieren, zu ordnen und zusammenzufassen. Sie müssen ggf. unterschiedliche, u. U. widersprüchliche Aspekte zueinander und zu ihrem eigenen spezifischen Kontextwissen oder zu ihrem allgemeinen Weltwissen in Beziehung setzen und auf ihre Verwertbarkeit hin überprüfen. Hierfür sind beispielsweise Bedeutungszuweisungen zu durchschauen oder komplexe Zusammenhänge zwischen Teilaspekten und dem Ganzen herzustellen.

Materialgestütztes Schreiben kann nicht rein immanent auf der Grundlage von Material stattfinden, sondern ist immer in einen Wissenszusammenhang eingebettet, der im Deutschunterricht der Oberstufe mehr oder weniger umfangreich hergestellt werden muss. Notwendig ist die Aktivierung des Kontextwissens (Vorwissens) und des Wissens über geeignetes methodisches Vorgehen (Methoden der Textrezeption und der Textproduktion).

Das zu rezipierende Material muss anders als in textbezogenen Aufgabenarten nicht vollständig analysiert werden. Es geht nicht darum, das Material angemessen zu beschreiben, sondern darum, es funktional im Hinblick auf die Aufgabenstellung zu nutzen. Hierfür müssen die einzelnen Materialien zunächst grundsätzlich auf ihre Eignung im Hinblick auf den zu produzierenden Text hin überprüft werden. Es muss sodann ein Prozess der Auswahl, der Trennung von geeigneten und ungeeigneten Textteilen und weiter von Informationen oder Argumenten stattfinden. Die Komplexität der Aufgabe hängt dementsprechend auch davon ab, inwiefern zusätzlich stilistische, rhetorische Eigenschaften oder ästhetische Strukturen des Materials die Erschließung erleichtern oder – wohl öfter – erschweren. Diese Tätigkeit ist analytischer, zergliedernder Art, hat aber gegenüber der Textanalyse eine völlig andere Zielrichtung: Bei der Textanalyse im engeren Sinne, die sich immer auf einen einzelnen Text bezieht, geht es darum, den vorliegenden Text – im Sinne der jeweils gestellten Aufgabe – zu beschreiben. Das ist jedoch beim materialgestützten Schreiben keinesfalls intendiert. Hier geht es immer um die Produktion eines Textes, für den das vorgelegte Material funktional sein soll. Insofern kann dem Material auch entlastende Funktion zukommen, als die Prüflinge ihr produktives Vermögen nicht allein aufgrund ihres Vorwissens realisieren müssen, sondern auch am Material ausrichten können.

6. Kompetenzen der Textproduktion

Schreiben ist immer eine komplexe Angelegenheit, das gilt besonders in Prüfungssituationen. Es findet statt im Spannungsfeld aus institutionellen Vorgaben, den Sachanforderungen der zu produzierenden Texte und den Kompetenzen der Lernenden. (vgl. Fix, S. 15.) Jede Textproduktion ist ein – mitunter sehr individuelles – Zusammenspiel planender, formulierender und revidierender Prozesse, die simultan, sukzessiv oder rekursiv ablaufen können. Je nach Schreibertyp wird das Schreiben mehr von der Textvorstellung im Kopf, also vom Plan her dominiert oder es ist mehr das Schreiben selbst, das erst den Plan entwickeln hilft – ganz im Sinne der allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Schreiben. Häufig entstehen Schülertexte in einer Wechselwirkung aus Planen und Niederschreiben.

Komplexe Schreibaufgaben wie das materialgestützt Schreiben lassen sich – unabhängig vom individuell bevorzugten Vorgehen – in einzelne Teilaufgaben zerlegen, die oft in individueller Reihenfolge erledigt werden: (vgl. Fix, S. 20-33.)

- (A) Aktivierung des unterrichtlichen Vorwissens: Inhaltsaspekte, Methoden der Textrezeption, Analysemethoden, Wissen um Schreibfunktionen, Wissen um Sprachfunktionen, konzeptionelles Wissen über das Planen des Schreibprozesses
- (B) Analyse der konkreten Aufgabe: Analyse und Verstehen der Aufgabenstellung, Kenntnis der Operatoren, Erfassen oder Festlegen des Schreibziels, Verstehen des Materials, der Kommunikationssituation, Antizipation der Erwartungen von Adressaten, Kenntnis der verlangten Textformen, Kenntnisse über Textmuster

- (C) Inhaltliche Themenentfaltung und -festlegung: Sammlung und Ordnung enzyklopädischer, deklarativer Informationen bzw. Argumentationen, Ergänzung durch Kontextwissen, Entwicklung von Ideen
 - (D) Festlegung einer Textstruktur bzw. Gliederung
 - (E) Realisierung sprachlicher Mittel (Formulieren)
 - (F) Überarbeiten von Orthographie, Morphologie, Lexik, Semantik, Textkohärenz, Stilistik, Layout
- Die Verfasser materialgestützter Aufgaben müssen in der Lage sein, das Thema in der jeweils vorgegebenen Textform zu entfalten. Hierfür sind fundierte Kenntnisse über die möglichen Textformen unabdingbar.

7. Leistungssteuerung durch Aufgabenstellung

Die Aufgabestellungen materialgestützter Aufgaben sind dem ersten Anschein nach eher weniger offen als die der anderen Aufgabenarten. Genügen für das Auslösen eines Arbeitsprozesses in textbezogenen Aufgabenarten oft schon die Operatoren „interpretieren“ (Natürlich sind auch Interpretationsaufgaben insofern offen, als auch das Kunstwerk offen ist. Auch hier verbietet sich – hoffentlich bekanntermaßen – eine zu starke Restriktion. Das Problem, dass eine allzu offene Aufgabe-stellung Prüflinge in der Regel schlicht überfordert, soll hier nur angemerkt werden. Vgl. dazu z. B. Baurmann.) oder „analysieren“, sind materialgestützte Aufgaben durch manchmal eine ganze Reihe von Vorgaben zu (Kommunikations-) Situation, Intention, Textform und Adressat gekennzeichnet. Dadurch werden diese Aufgaben jedoch nicht einfacher oder kleinschrittiger. Die Vorgaben haben vielmehr die Funktion, die absolute Offenheit der Aufgaben einzuschränken, die Arbeit zu kanalisieren, sie in eine bestimmte Richtung zu lenken, um nicht zuletzt auch geeignete Bewertungskriterien nennen zu können, sodass Lösungen zwar vielfältig, aber nicht beliebig sein können.

Aus den Vorgaben lassen sich Kriterien zur Einschätzung der Qualität von materialgestützten Aufgaben herleiten:

- Ist der **Adressatenbezug** schwierig oder einfach herzustellen? Handelt es sich um bekannte Adressaten, deren Reaktionen und Erwartung antizipiert werden können, oder um unbekannte?
- Welchen Anspruch stellt die vorgegebene (**Kommunikations-)Situation**? Ist sie bekannt oder unbekannt? Ist sie einfach oder komplex?
- Welche Freiheitsgrade sind hinsichtlich der **Intention** möglich? Werden Thesen oder Maximen vorgegeben oder müssen sie erarbeitet werden?
- Welche Freiheitsgrade besitzt die vorgegebene **Textform**? Wird eine Textform vorgegeben oder muss eine geeignete gewählt werden?
- Wie genau wird das **Schreibziel** durch die Gesamtheit der Vorgaben gefasst? Wie viel gestalterische Freiheit ermöglicht die Aufgabenstellung (noch)?
- Ist die Aufgabe voraussetzungsfrei oder nur mit profundem **Kontextwissen** lösbar?
- Ist die Schreibaufgabe durch **Lebensweltbezug** und **Authentizität** plausibel motiviert oder handelt es sich um ein lebensfernes Thema?
- In welchen **Anforderungsbereichen** (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz, S. 27.) erfordert die Aufgabe Leistungen? Sind die Anforderungsbereiche II und III angemessen gefordert?

Über die Vorgaben kann der Anspruch der Aufgabe differenziert gesteuert werden. Sie können die Autorenleistung aber auch allzu stark einschränken. Der Aufgabensteller sollte sich immer bemühen, eine mittlere Präzision zu erreichen, sodass das Schreibziel weder zu global noch zu detailliert gefasst wird. Denkbar und zulässig sind natürlich auch Aufgaben, die diese Vorgaben auf ein minimal nötiges Maß reduzieren. Diese Aufgabenstellungen entsprechen dann denen einer Sachtexterörterung, die Aufgabe als Ganzes unterscheidet sich aber hinsichtlich der Funktion der beigegebenen Materialien. Letztlich erleichtern Vorgaben den Prüflingen die Arbeit, die individuelle Denkleistung wird ihnen durch die Vorgaben aber keineswegs abgenommen. (Vgl. Zabka/Stark, S. 23.)

8. Beurteilung

„Zentrale Prüfungsaufgaben sind keine Testaufgaben. Sie werden nicht unter strikter Beachtung von Testgütekriterien entwickelt.“ (Köster, S. 31.) Die Beurteilung eines Aufsatzes ist keine psychometrische

Messung. Lehrkräfte sollen die vorliegende Leistung kriteriengeleitet und sachgerecht beurteilen und sie mit entsprechender Gewichtung relevanter Teilleistungen differenziert benoten. Der vielfach gewünschten Mathematisierung sind hier enge Grenzen gesetzt. So ist die Gewichtung der Teilleistungen Inhalt, Aufbau und Sprache u. a. auch eine Frage des fachlichen, ggf. auch des pädagogischen Ermessens. Der Anspruch an Objektivität und Validität – die verlangte Doppelleistung von Verstehen (Rezeptionsmuster) und Schreiben (Produktionsmuster) (vgl. Zabka, S. 60.) kann immer wieder unzweckmäßige Wechselwirkungen hervorrufen – wird aber keineswegs völlig preisgegeben, er kann aber nie völlig eingelöst werden. Eine verantwortungsvolle Beurteilung weiß auch immer um ihre eigene Fehleranfälligkeit.

Für Schülertexte, die im materialgestützten Schreiben angefertigt werden, gilt in besonderer Weise, was allgemein, z. B. im Umgang mit Interpretationsleistungen, ohnehin gilt, dass nämlich „individuell verschiedene Ansätze in den einzelnen Schülerarbeiten gleichwertig sein können und dass plausible eigenständige Ansätze, Wege und Ergebnisse entsprechend honoriert werden müssen“ (ebd., S. 66.).

Als sinnvoll und hilfreich hat sich das folgende Vorgehen erwiesen:

- Ein Basiskatalog („Steckbrief“) nennt Kriterien zu Aufbau, Inhalt und Sprache und umreißt so, im Sinne eines allgemeinen Erwartungshorizontes, die jeweilige Schreib- bzw. Textform. (Zu den Gefahren und Grenzen solcher Merkmalkataloge vgl. Abraham/Rauch, S. 347.) Ein solcher Katalog kann mit Schülerinnen und Schülern sowohl er- als auch bearbeitet werden. Er bietet Orientierung für das Lernen und für die Beurteilung von Leistungen.
- Diese Basiskataloge sind durch einen spezifischen Kriterienkatalog zu ergänzen, der die Besonderheiten der vorliegenden Aufgabe berücksichtigt.
- Solche Kataloge finden ihren Niederschlag in mehr oder weniger ausformulierten Erwartungshorizonten oder in Kriterienrastern, die neben der Beurteilung oft auch gleichzeitig zur Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler dienen.
- Hinsichtlich Aufbau und Handhabung von Kriterienrastern hat sich Folgendes bewährt:
 - Wenigen Hauptkriterien folgt jeweils eine begrenzte Zahl von Einzelkriterien.
 - Die Anzahl an Hauptkriterien sollte größer als drei sein, um Reproduzierbarkeit und Nachvollzug der Beurteilung überhaupt zu ermöglichen. Die Gesamtzahl sollte zwischen 15 und 30 Kriterien liegen, damit der Blick aufs Ganze erhalten bleibt. Ggf. müsste es auch Kriterien für den Situations- und Adressatenbezug geben.
 - Während eine ungerade Zahl von Beurteilungsstufen (+/ø/-) die Tendenz zur Mitte fördert, führt eine gerade Zahl zu größerer Eindeutigkeit (+/-).
 - Grundsätzlich gilt es, eine rein restriktive Korrektur („Abarbeiten“) zu vermeiden und kreative, abweichende Lösungen zulassen.
 - Kriterienraster können eine Beurteilungstendenz deutlich werden lassen, sie ermöglichen aber nicht das „Errechnen“ einer Note.

Die Notenbildung erfolgt auf der Grundlage der Gesamtwürdigung der erbrachten Leistung. Dabei bilden sprachliche Ausdrucksfähigkeit, stilistische Gestaltung, Klarheit des Aufbaus und sprachliche Richtigkeit neben der inhaltlichen Darstellung und Argumentation eine wesentliche Grundlage für die Gesamtbewertung der schriftlichen Abiturarbeit. Eine Bewertung mit „gut“ (11 Punkte) setzt voraus, dass Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz, S. 27.) erbracht worden sind. Eine Bewertung mit „ausreichend“ (05 Punkte) setzt voraus, dass über den Anforderungsbereich I hinaus auch Leistungen in einem weiteren Anforderungsbereich erbracht worden sind. Bezogen auf die materialgestützten Aufgaben heißt das u. a., dass die Gesamtwürdigung der erbrachten Leistung auch die Dimension des dargestellten Wissens und des unter Beweis gestellten Könnens berücksichtigen muss.

9. Ausblick

Noch kein Lehrplan hat es in der Vergangenheit geschafft, eine so hohe Verbindlichkeit zur Einhaltung inhaltlicher Vorgaben zu erzeugen wie das Zentralabitur. Was aus administrativer Sicht und besonders auch hinsichtlich des Anspruchs auf Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit und Vergleichbarkeit der Anforderungen wünschenswert ist, muss aus didaktischer Sicht nicht immer oder nicht voll-ständig sein.

Die institutionelle Perspektive macht Vorgaben notwendig, wie sie in den Bildungsstandards und Fachanforderungen formuliert werden. Man mag das als Beschränkung unterrichtlicher Freiheit empfinden. Hier sei aber angemerkt, dass es besonders bei den Fachwissenschaftlern der Germanistik und der Didaktik der deutschen Literatur und Sprache inzwischen einen erstaunlichen, die Bundesländer übergreifenden Konsens über das schulische Lesen und Schreiben gibt, der ja nicht zuletzt in eben diesen administrativen Vorgaben seinen Niederschlag gefunden hat. Gleichwohl gilt es, die Vielfalt des Faches nie aus den Augen zu verlieren. Gutem Deutschunterricht gelingt hoffentlich der Ausgleich zwischen standard- und kompetenzorientierten Prüfungsformaten einerseits und schülerbezogenen Lerndimensionen andererseits, in denen nach wie vor auch das „affektive, imaginative, ästhetische und historische Potential von Literatur in den Blick“ (Abraham/Rauch, S. 333.) genommen wird. Die Lust am Lesen von Literatur, die Freude, sich mit ihr auseinanderzusetzen und über sie zu kommunizieren, sind und bleiben zentrale Ziele des Unterrichts.

Literatur

- Abraham, Ulf / Rauch, Marja: Didaktik der Literaturgeschichte in Zeiten der Kompetenzorientierung. In: Rauch, Marja / Geisenhanslüke, Achim (Hrsg.): Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte. Stuttgart 2012, S. 331-348.
- Abraham, Ulf: Was sollen unsere Abiturienten in Zukunft können und wie lässt sich das überprüfen? Kompetenzen, Wissensbestände, Aufgabenstellungen. In: Der Deutschunterricht 62 (2010) Heft 1, S. 52-61.
- Baumann, Jürgen / Kammler, Clemens: Interpretationsaufgaben stellen – Interpretationen bewerten. In: Praxis Deutsch 36 (2012) Heft 234, S. 4-13.
- Becker-Mrotzek, Michael / Kepser, Matthis: Sprach-, kultur- und medienwissenschaftliche Themen im Zentralabitur. In: Der Deutschunterricht 62 (2010) Heft 1, S. 14-18.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. 2012.
- Bräuer, Gerd / Schindler, Kirsten: Authentische Aufgaben im schulischen Fachunterricht. Online-Publikation: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/braeuer_schindler_Schreibaufgaben.pdf, 15.01.2010. Letzter Zugriff am 15.01.2013.
- Feilke, Helmut: Meinungen bilden. In: Praxis Deutsch 35 (2008) Heft 211, S. 6-13.
- Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn 2008.
- Köster, Juliane: Leistung und Qualität von Korrekturanleitungen im Zentralabitur Deutsch. In: Der Deutschunterricht 62 (2010) Heft 1, S. 31-39.
- Ministerium für Bildung und Kultur (Hrsg.): Fachanforderungen Deutsch Gymnasium Sekundarstufe I. Kiel, 2011.
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Fachanforderungen Deutsch Gymnasium Sekundarstufe II. Kiel 2013 [unveröffentlicht].
- Zabka, Thomas / Stark, Tobias: Aufgabenstellungen und Erwartungshorizonte als Steuerungsinstrumente. Zum Umgang mit Problemen der Literaturinterpretation im Zentralabitur. In: Der Deutschunterricht 62 (2010) Heft 1, S. 19-29.
- Zabka, Thomas: Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H.: Lese- und Literaturunterricht. Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 11. Hohengehren 2010, S. 60-88.

Zum Autor

Arne Schumacher ist Gymnasiallehrer mit den Fächern Deutsch und Sport an der Goethe-Schule in Flensburg und Vorstandsmitglied im Fachverband Deutsch – Landesverband Schleswig-Holstein – im Deutschen Germanistenverband. Er unterrichtet Literaturdidaktik am Institut für Neuere deutsche Literatur und Medien der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und ist Fachfortbildner für das Fach Deutsch am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. Derzeit arbeitet er im Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein und ist u. a. Mitglied der Fachkommission zur Erarbeitung der Fachanforderungen Deutsch für die Sekundarstufe II. Flensburg und Kiel, März 2013

AG 28 – Jürgen Bucksch, Hans Schweger: Bildungsstandards Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife

Überblick zur Konzeption der Bildungsstandards im Fach Deutsch

Bildungsstandards...

- beschreiben *fachbezogene Kompetenzen*, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Bildungslaufbahn entwickelt haben sollen.
- werden in Deutschland abschlussbezogen in Form von Regelstandards definiert.
- sind primär Leistungsstandards / Output-Standards
- legen verbindliche Zielkriterien für alle 16 Länder fest

Aus: Stanek/Pant: Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife: Konzeption und Entwicklung, IQB, Berlin, 2012.

Ziele der Einführung von Bildungsstandards

- Transparenz schulischer Anforderungen
- Förderung eines kompetenzorientierten Unterrichts
- Grundlage für die Qualitätsentwicklung in Schulen
- Angleichung des Anforderungsniveaus
- Grundlage für die Überprüfung der erreichten Ergebnisse

Aus: Stanek/Pant: Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife: Konzeption und Entwicklung, IQB, Berlin, 2012.

Rahmenvorgaben für die Entwicklung der Bildungsstandards für die AHR (2) Kompetenzorientierung

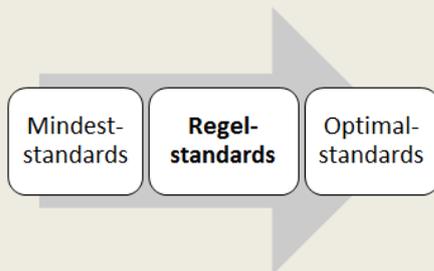
Das von der KMK gewählte Konzept von Bildungsstandards legt fest, welche fachbezogenen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Abschnitt in der Schullaufbahn entwickelt haben sollen.

Unter einer Kompetenz wird dabei die Fähigkeit verstanden, *Wissen und Können* in den jeweiligen Fächern zur Lösung von Problemen anzuwenden.

(Einleitung zu den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife)

Aus: Stanek/Pant: Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife: Konzeption und Entwicklung, IQB, Berlin, 2012.

Rahmenvorgaben für die Entwicklung der Bildungsstandards für die AHR (4) Definition von Regelstandards



Aus: Stanek/Pant: Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife: Konzeption und Entwicklung, IQB, Berlin, 2012.

Rahmenvorgaben für die Entwicklung der Bildungsstandards für die AHR (6)

- Die Bildungsstandards gelten für alle Bildungsgänge, die zur Allgemeinen Hochschulreife führen.
- Sie schließen die beruflichen Gymnasien und doppelqualifizierende Bildungsgänge ein.
- Berufsoberschulen (BOS) sind aufgrund ihres besonderen Profils zunächst nicht berücksichtigt.

Vgl.: Stanek/Pant: Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife: Konzeption und Entwicklung, IQB, Berlin, 2012.

Die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards

Kompetenzbereiche und ihre Struktur

(Seite 11)

Domänenspezifischer Kompetenzbereich	Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Domänenspezifischer Kompetenzbereich
Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen	Sprechen und Zuhören	Sprache und Sprachgebrauch reflektieren
	Schreiben	
	Lesen	

Prozessbezogene Kompetenzbereiche

(Seite 12)

Sprechen und Zuhören: sich mithilfe der gesprochenen Sprache zu unterschiedlichen Zwecken über verschiedene Sachverhalte mit anderen verständigen

Schreiben: sich mithilfe selbst verfasster Texte über verschiedene Sachverhalte verständigen, sich Wissen aneignen und Identität ausdrücken

Lesen: Texte verstehen, sie mit externen Wissensbeständen verbinden und die eigene Lesekompetenz für den analytischen, interpretatorischen sowie kreativen Umgang mit Texten und zur persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe nutzen

Domänenspezifische Kompetenzbereiche

(Seite 12)

Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen: sich literarische und pragmatische Texte unterschiedlicher medialer Form erschließen

Sprache und Sprachgebrauch reflektieren: sich mit Sprache als System sowie als historisch gewordenem Kommunikationsmedium auseinandersetzen

Beispielhafte Kompetenzformulierung (1-1)

Sprechen und Zuhören

(Seite 14)

Die Schülerinnen und Schüler handeln in persönlichen, fach- und berufsbezogenen und öffentlichen Kommunikationssituationen angemessen und adressatengerecht. Diese Situationen sind in ihrer Mündlichkeit durch Interaktivität, Unmittelbarkeit, Flüchtigkeit und die Nutzung para- und nonverbaler Zeichen gekennzeichnet.

Beispielhafte Kompetenzformulierung (2-1)

Sich mit Texten unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen auseinandersetzen

(Seite 24)

Die Schülerinnen und Schüler analysieren die spezifische Gestaltung von Texten unterschiedlicher medialer Form, erläutern ihre Wirkung und beurteilen die ästhetische Qualität. Sie setzen sich fachgerecht mit exemplarischen Theaterinszenierungen, Hörtexten und Filmen auseinander.

Aufgabenarten

(Seite 31)

	Textbezogenes Schreiben			Materialgestütztes Schreiben	
Aufgabenart	Interpretation literarischer Texte	Analyse pragmatischer Texte	Erörterung literarischer Texte	Erörterung pragmatischer Texte	Materialgestütztes Verfassen informierender Texte
					Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte

Vgl.: Stanek/Pant: Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. Konzeption und Entwicklung. IQB, Berlin, 2012.

Aufgabenarten

(Seite 33)

Materialgestütztes Verfassen informierender Texte

Das materialgestützte Verfassen informierender Texte besteht im Kern darin, Leser über einen Sachverhalt so zu informieren, dass sie eine Vorstellung über seine wesentlichen Aspekte entwickeln können. Dabei nutzen die Prüflinge die vorgegebenen Materialien – auch Tabellen, Grafiken, Diagramme – ebenso wie eigene Wissensbestände. Der zu erstellende Text soll den jeweiligen Sachverhalt adressatenbezogen, zielorientiert und in kohärenter Weise darlegen. Informierende Texte enthalten immer auch erklärende Anteile. [...]

Aufgabenarten

(Seite 33)

Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte

Das materialgestützte Verfassen argumentierender Texte besteht im Kern darin, zu strittigen oder erklärungsbedürftigen Fragen, Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen zu entwickeln und diese strukturiert zu entfalten.

Aufgabenarten

(Seite 33)

Dabei nutzen die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Materialien und die Ergebnisse eigener Analysen, Vergleiche und Untersuchungen ebenso wie eigene Wissensbestände und geeignete Argumentationsstrategien. Der dabei entstehende Text soll die Kontroverse sowie die Argumentation und die vom Prüfling eingenommene Position für den Adressaten des Textes nachvollziehbar machen. Argumentierende Texte enthalten immer auch erklärende und informierende Anteile. [...]

Hinweise zur Gestaltung und Durchführung der Abiturprüfung

Erstellung der Prüfungsaufgabe

(Seite 34)

Der Umfang der vorgelegten Texte soll abhängig von deren Schwierigkeitsgrad und der Aufgabenstellung eine angemessene Bearbeitung innerhalb des vorgegebenen Zeitbudgets für das grundlegende und erhöhte Niveau ermöglichen. Dabei sollten die den Aufgaben zum Textbezogenen Schreiben zugrunde liegenden Texte ca. 1500 Wörter nicht überschreiten. Werden Filme, Hörtexte oder andere audiovisuelle Präsentationsformen eingesetzt, sollte eine Vorführdauer von zehn Minuten nicht überschritten werden.

Erstellung der Prüfungsaufgabe

(Seite 34)

Grundlage für die Interpretation literarischer Texte sind in der Regel solche Texte, die nicht bereits im Unterricht behandelt wurden. Handelt es sich dagegen um einen (Auszug aus einem) umfangreichen Text, der im Unterricht erarbeitet wurde, so ist in der Regel ein geeigneter „Außentext“ als Ausgangspunkt einer Überprüfung oder eines neuen Interpretationsansatzes zu wählen. Ein solcher Außentext kann zum Beispiel eine Rezension, ein Sekundärtext, ein Kommentar oder ein weiteres Werk sein.

Erstellung der Prüfungsaufgabe

Die Ausführungen in den Bildungsstandards zur Gestaltung und Durchführung der Abiturprüfung stellen gesetzte Rahmenbedingungen dar, die von den Fachkommissionen der Länder jeweils in Fachanforderungen zu konkretisieren sind. Im Fach Deutsch besteht seit Januar 2013 eine gemeinsame Arbeitsgruppe der Fachkommissionen Deutsch allgemeinbildendes Gymnasium und Berufliches Gymnasium, die gemeinsame Fachanforderungen für die Abiturprüfung erstellt und bis zum Beginn des Schuljahres 2013/2014 veröffentlicht.

AG 29 – Beate Leßmann, Silke Theurich, Jana Ostermann:

Film: „Klasse Texte!“ – Teil 2 und 3

Die Unterlagen finden Sie unter AG5 (Teil 1 dieser AG)



Raum für Ihre Notizen: