

# 1

## Lernarrangements

# Förderbereich «Basale Schreib- fähigkeiten»

### Kindergarten

|                     |   |
|---------------------|---|
| 01 Fundstücke ..... | 2 |
| 02 Erfundenes ..... | 9 |

### Klasse 1-3

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| 03 Meine Wörter .....              | 14 |
| 04 Ein Wortnetz erstellen.....     | 18 |
| 05 Zusammengesetzte Tiernamen..... | 22 |
| 06 Verben ausbauen .....           | 28 |
| 07 Gegenstände .....               | 34 |
| 08 Erlebnisse .....                | 42 |

### Klasse 4-6

|                            |    |
|----------------------------|----|
| 09 Verbindungen .....      | 49 |
| 10 Bildlich ausmalen ..... | 58 |
| 11 Verbenfelder.....       | 63 |

### Klasse 7-9

|  |    |
|--|----|
| 12 Rechtschreibleistung erfassen ..... | 72 |
|--|----|



## Fundstücke

Afra Sturm

Ziel des Lernarrangements **Fundstücke** ist es, Kindergarten-Kinder im Hinblick auf genaueres Formulieren bzw. Beschreiben anzuleiten.

Das Dokument ist wie folgt aufgebaut:

- A In der Einführung wird kurz erläutert, weshalb das Lernarrangement genaues Formulieren fokussiert und weshalb dies im Hinblick auf Schreibförderung wichtig ist.
- B In diesem Teil wird die Aufgabe **Fundstücke** erläutert.
- C In Teil C wird anhand ausgewählter Beispiele aus der Erprobung gezeigt, wie Kinder vorgehen und was solche Beobachtungen zeigen.

Im Anhang finden sich die zur Aufgabe passenden Materialien.

Dieses Lernarrangement steht in engem Zusammenhang mit dem Lernarrangement **Erfundenes** (Basal\_Erfundenes\_KG).

### A Einführung

In schriftlichen Situationen sind Schreibende und Lesende nicht gleichzeitig anwesend. Schriftliche Texte sind entsprechend so angelegt, dass sie unabhängig von ihrer ursprünglichen Situation les- und verstehbar sind, also an anderen Orten und auch zu anderen Zeiten. Während man sich in typischen mündlichen Situationen in der Regel mit einfachen Verweisen wie «dort drüben» oder «jetzt» begnügen kann – evtl. unterstützt durch Gesten –, zwingen **schriftliche Situationen** die Schreiber/-innen, **vieles genauer zu benennen, zu beschreiben, d.h., expliziter zu formulieren** («die blaue Bank gleich beim Sandkasten» vs. «die Bank dort hinten»). Dabei verwendet man oft Formulierungen, die man mündlich so nicht brauchen würde.

Kindern, insbesondere auch Kindergarten-Kindern, fällt es bspw. beim Telefonieren noch schwer, sich in die Lage der Gesprächspartnerin am anderen Ende des Telefons zu versetzen. Oft

erzählen sie so, als ob die Gesprächspartnerin nebenan stehen und alles sehen würde. Situationen wie diese – und dazu zählen insbesondere auch schriftliche Situationen – erfordern beim Formulieren also Explizitheit, Genauigkeit.

Das Lernarrangement **Fundstücke** ist so angelegt, dass es die Kinder **herausfordert, etwas möglichst genau zu beschreiben**. Damit fokussiert es den Aufbau von einem **Formulierungswortschatz**. Gleichzeitig ist das Lernarrangement auch so konstruiert, dass es kleinere Aufgaben enthält, die wiederholt durchgeführt werden können, damit der Formulierungswortschatz durch **häufiges Wiederholen** gefestigt werden kann.

Der Aufbau von einem mündlichen Formulierungswortschatz, der auf Explizitheit angelegt ist, stellt eine wichtige Vorbereitung im Hinblick auf schriftliches Formulieren dar. Lernarrangements in diesem Sinne decken einen wichtigen Bereich der basalen Schreibfertigkeiten auf Stufe Kindergarten ab. Zusätzlich zum Aufbau eines Formulierungswortschatzes zählen auch die Entwicklung der Aufmerksamkeit für lautliche Strukturen und der grafomotorischen Fertigkeiten zu den basalen Schreibfertigkeiten. Da diese Aspekte bereits in verschiedenen Materialien ausreichend abgedeckt werden, werden sie hier nicht berücksichtigt.

Das Arrangement **Fundstücke** geht zunächst vom wahrnehmbaren Gegenstand aus, indem die Kinder ihren Gegenstand noch sehen und dann anderen Kindern, die ihn nicht sehen, beschreiben sollen. Das zweite Lernarrangement **Erfundenes** (Basal\_Erfundenes\_KG) erhöht den Abstraktionsgrad, indem die Kinder u.a. aufgefordert sind, etwas aus der Erinnerung zu beschreiben

**Dank:** Diese Aufgabe wurde im Kindergarten Schwandenwiese von Kathrin Spagnol und Claudia Püntener erprobt. Ihnen und den Kindern sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

## B Durchführung

Das Lernarrangement **Fundstücke** nimmt die Grundidee des Ratespiels «Ich seh was, was du nicht siehst» auf, wandelt sie aber ab: Die Kinder sollen einen Gegenstand auswählen, den sie den anderen Kindern nicht zeigen dürfen. Diesen Gegenstand sollen sie nun anders als im erwähnten Ratespiel nicht nur über die Farbe beschreiben, sondern möglichst genau, sodass die anderen Kinder erraten können, um welchen Gegenstand es sich handelt.

Diese **situative Einbettung** als Ratespiel schafft in der sonst eher isolierten Übung die Notwendigkeit, den Gegenstand möglichst genau zu beschreiben.

Damit die SuS beim Beschreiben eine **Struktur** erhalten, werden **fünf Aspekte vorgegeben**, die sich in zwei Gruppen einteilen lassen:

- a) *Wie ist der Gegenstand?*  
Farbe, Form, Beschaffenheit (wie fühlt er sich an), Material
- b) *Was kann man mit dem Gegenstand tun?*  
(Funktion)

Dazu steht eine Auftragskarte zur Verfügung, die zu den einzelnen Aspekten passende Symbole bereithält: Die Lupe ist so zu lesen, dass der Gegenstand genauer betrachtet werden soll.

### B1 Alltagsgegenstände bereitstellen

Die Basis für diese Übung bilden zunächst Alltagsgegenstände, die häufig in Gebrauch sind. Im Anhang findet sich dazu eine Liste geeigneter Gegenstände, die bei Bedarf um eigene Gegenstände ergänzt werden kann. «Geeignet» meint, dass sie sich möglichst nach den vorgegebenen Aspekten beschreiben lassen. Die Liste enthält auch schwierige Gegenstände, die sich nur für stärkere Kinder eignen dürften (z.B. Klettverschluss).

Die Gegenstände werden von der Lehrperson oder auch gemeinsam mit den Kindern zusammengetragen und in einer Kiste bereitgestellt.

Da die meisten Kinder die beschriebenen Gegenstände verraten, wenn die Funktion beschrieben wird, sollen zum einen Gegenstände verwendet werden, die nicht nur auf Basis der Funktion erraten werden können (z.B. Buch und Zeitung), zum anderen soll der Gegenstand aus der Kiste geholt

werden. Enthält die Kiste mehrere verschiedenfarbige Feuerzeuge, muss allenfalls nachgefragt werden (die Kiste mit den Gegenständen ist für die Kinder sichtbar, sie ist aber nicht offen, d.h. die Kinder sollten die Gegenstände nicht sehen).

### B2 Auftrag erläutern und vorführen

Damit die Kinder die Aufgabe und den konkreten Auftrag verstehen, führt die Lehrperson zunächst ein Beispiel vor (die Kinder sollen dann den Gegenstand auch erraten):

In dieser Kiste sind verschiedene Gegenstände drin, grosse, kleine, schwere, leichte usw. Es sind Gegenstände, die ihr sicher kennt. Ich beschreibe euch jetzt einen dieser Gegenstände so genau wie möglich und ihr sollt herausfinden, was es ist.

Zuerst erzähle ich euch, wie mein Gegenstand aussieht. [LP hat Auftragskarte dabei und zeigt jeweils auf das entsprechende Symbol:] Also welche Farbe und welche Form er hat, wie er sich anfühlt, aus welchem Material er ist. Und dann sag ich noch, was man mit meinem Gegenstand machen kann.

Es ist wichtig, dass beim Vorführen die Struktur explizit benannt und möglichst wiederholt wird, damit sich dies den Kindern leichter einprägt.

Also, mein Gegenstand ist hellbraun [sie zeigt auf Farbe], an der Spitze ist er rot. Mein Gegenstand ist länglich, kurz und dünn [sie unterstützt dies durch entsprechende Handbewegungen und zeigt auf Symbol]. Wenn man meinen Gegenstand anfasst, fühlt er sich ein bisschen rau an. Mein Gegenstand ist aus Holz, die rote Spitze ist aus Schwefel, das brennt besonders gut [sie zeigt auf Symbol].

Was kann man mit meinem Gegenstand machen? [Sie zeigt auf Symbol] Hmm, wenn man meinen Gegenstand mit der roten Spitze an einer rauen Fläche reibt [LP führt die Bewegung vor], dann beginnt er zu brennen. Man braucht meinen Gegenstand, um zum Beispiel eine Kerze anzuzünden.

Wer weiss, was es ist?

Ein Hinweis zum sprachlichen Aufbau: Das Subjekt – «mein Gegenstand» – wird bewusst wiederholt. Zum einen kann auf diese Weise der Bezug einfacher hergestellt werden, zum anderen ist das sprachliche Muster so besser nachvollziehbar. Beschreiben die Kinder später selbst ihren Gegenstand, hilft es ihnen, den Gegenstand nicht zu verraten.

Finden es die Kinder nicht heraus, können sie Fragen stellen, die mit Ja / Nein beantwortet werden.

### B3 Üben

Je nach Sprachstand der Kinder kann es sinnvoll sein, wenn die Symbole nicht nur besprochen, sondern auch hinsichtlich Wortschatz erarbeitet werden. Als hilfreich hat es sich bei der Erprobung erwiesen, wenn zur Frage, wie sich ein Gegenstand anfühlt, Gegensatzpaare vermittelt werden: glatt – rau, hart – weich, fein – grob, flauschig – kratzig, warm – kühl. Des Weiteren kann im Vorfeld eine Wortschatzarbeit zu verschiedenen Materialien stattfinden (Holz, Plastik, Stoff, Wolle, Filz, Metall, Glas, Porzellan, Leder, Kork, Papier etc.). Denkbar ist aber auch, dass diese Wortschatzarbeit im Verbund mit dem Lernarrangement **Fundstücke** geleistet wird.

In einem ersten Zugang sollen die Kinder zu zweit einen Gegenstand auswählen und beschreiben. Auf diese Weise können sie sich gegenseitig helfen und kontrollieren, ob sie auch alle Aspekte beschrieben haben. Es ist dabei aber nicht zu erwarten, dass sie einander überprüfen können, ob sie den richtigen Ausdruck gebraucht haben. Je nach sprachlichen Voraussetzungen der Kinder braucht es vielmehr die Unterstützung durch die Lehrperson.

Analog zum Beispiel der Lehrperson sollen die Kinder zuerst beschreiben, wie der Gegenstand aussieht, welche Form er hat, wie er sich anfühlt und woraus er besteht. Erst danach sollen sie erzählen, was man mit dem Gegenstand machen kann. Es kann aber sinnvoll sein, dass die Lehrperson mehrere Beispiele vorführt, bevor die Kinder selbst diese Übung durchführen.

Damit die Kinder beim Formulieren zunehmend sicherer werden und neu erlernten Wortschatz anwenden können, braucht es Wiederholungen. Dazu sind folgende Varianten denkbar:

- a) Die Kinder üben ihren Gegenstand zu zweit: Dabei wechseln sie ab. Anschliessend beschreibt eines der Kinder ihren Gegenstand einer kleineren Gruppe von Kindern. Etwa zwei bis drei Wochen später wiederholt dies das zweite Kind vor einer anderen Gruppe.
- b) Bevor die beiden Kinder ihre Gegenstände den anderen beschreiben, sollen sie zuerst der Lehrperson erzählen, wie sie den Gegenstand beschreiben. Falls die Lehrperson den Eindruck hat, dass die Beschreibung noch

nicht greift, kann sie unterstützend eingreifen). Danach sollen die Kinder ihre Beschreibung nochmals üben, bevor sie ihre Gegenstände in der Gruppe beschreiben.

- c) Die gleiche Übung wird bei DaZ-Kindern auch von der DaZ-Lehrperson durchgeführt.

Ziel dieser Varianten ist nicht so sehr, dass die Kinder ihren Gegenstand möglichst auf Anhieb so gut beschreiben können, dass die anderen Kinder es leicht herausfinden können, sondern dass es die Gelegenheit schafft, ein und dieselbe Aufgabe mehrfach durchführen und so den Formulierungswortschatz ausbauen bzw. vertiefen zu können.

Wenn die Kinder in der Gruppe ihre Fundstücke beschreiben, sollen die anderen Kinder die ganze Beschreibung anhören, bevor sie ihre Vermutung äussern.

Damit die Kinder ihre Beschreibung mittels Symbolkarten nicht einfach schnell abhaken, sollen sie mit der Zeit auf die Symbolkarten verzichten.

Die Aufgabe kann erweitert werden, indem Fundstücke gesammelt werden, das heisst kleine Gegenstände, die die Kinder auf ihrem Schulweg, auf dem Pausenplatz oder auch an anderen Orten finden. Das können Nägel, Blätter, Steine, Kastanien oder auch eine verlorene Haarspange, ein kaputter Kleiderbügel und Ähnliches sein. Für solche Fundstücke kann *Material* durch *Gewicht* ersetzt werden (vgl. Anhang Auftragskarte 2).

Anmerkung: Der Vorschlag, zuerst mit bereits von der Lehrperson ausgewählten Gegenständen zu arbeiten, hat den Vorteil, dass der Schwierigkeitsgrad besser gesteuert werden kann. Es ist aber auch denkbar, direkt mit Fundstücken einzusteigen.

### C Beobachtungen

Hinweise zu den Transkripten:

- ... Die Äusserung wird nicht zu Ende gesprochen.
- Einzelne Sekunden Pause werden mit - gekennzeichnet.
- ~ Stellen, die besonders langsam gesprochen sind, werden unterwellt.
- L Lehrperson
- K Kind

Aysu\* (es handelt sich dabei um ein Pseudonym) spricht Deutsch als Zweitsprache. Sie beschreibt zweimal denselben Gegenstand – es handelt sich um einen Hammer – in einem Abstand von wenigen Tagen. Während sie beim ersten Mal generell langsam und teilweise auch etwas «verwaschen» spricht, formuliert sie beim zweiten Mal etwas flüssiger und auch einiges sicherer.

Für einen genaueren Vergleich sind die beiden Beschreibungen von Aysu nebeneinander notiert (vgl. Tabelle unten). Es sei angemerkt, dass bei der Erprobung der Rätselcharakter mit der Formel «Ich seh was, was du nicht siehst» noch beibehalten wurde.

Folgendes lässt sich beobachten:

- Aysu zeigt zu  $t_1$  Schwierigkeiten beim Benennen der Form, des Materials und wie es sich anfühlt. Sie weiss zwar, dass der Gegenstand nicht wirklich weich ist, sie kann dies aber nicht korrekt beschreiben.
  - Aysu braucht zu  $t_1$  mehr Unterstützung als zu  $t_2$ , um alle Aspekte beschreiben zu können.
  - Zu  $t_2$  kann sie einen Teil des Materials benennen (Metall, Holz) und nun die Beschaffenheit auch korrekt bezeichnen (hart).
  - Es fällt zudem auf, dass die Verbzweitstellung im Nebensatz zu  $t_2$  korrekt ist.
- Während sie zu  $t_1$  die Beschaffenheit in Bezug auf das Material mit «es hat ...» einführt, verwendet sie zu  $t_2$  gleich zu Beginn eine Präposition (von), wenn auch noch nicht die korrekte.
  - Beide Male verwendet sie «für Bauen» statt «zum Bauen».

Aysu scheint noch keine klare Vorstellung davon zu haben, wozu ein Hammer dient. Der weitere Lernweg von Aysu könnte so gestaltet werden, dass mit ihr erarbeitet wird, was man mit einem Hammer tun kann und wie dies versprochen werden kann (z.B.: «Mit dem Gegenstand kann man einen Nagel einschlagen»).

Auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache können im Verlauf dieser Übung flüssigeres Formulieren zeigen. So beschreibt Victoria\* ein Feuerzeug zusammengefasst wie folgt: «Es isch blau - - - es isch's us - es isch lang - - zum Spüre ich es - - mmh - - härt und es isch us ... [da sie es nicht weiss, meint L: Denn lohsch es weg] ... Und es isch zum Fүү mache.»

Beim zweiten Versuch beschreibt sie ein Handy, ohne Unterbrechung und ohne Unterstützung durch die Lehrperson: «Es isch wiiss und schwarz - und es isch zum Aalange weich und härt - und es hät Egge und isch lang und es isch us Plastik und Metall. Zum Bruuche ischs zum Telefoniere.»

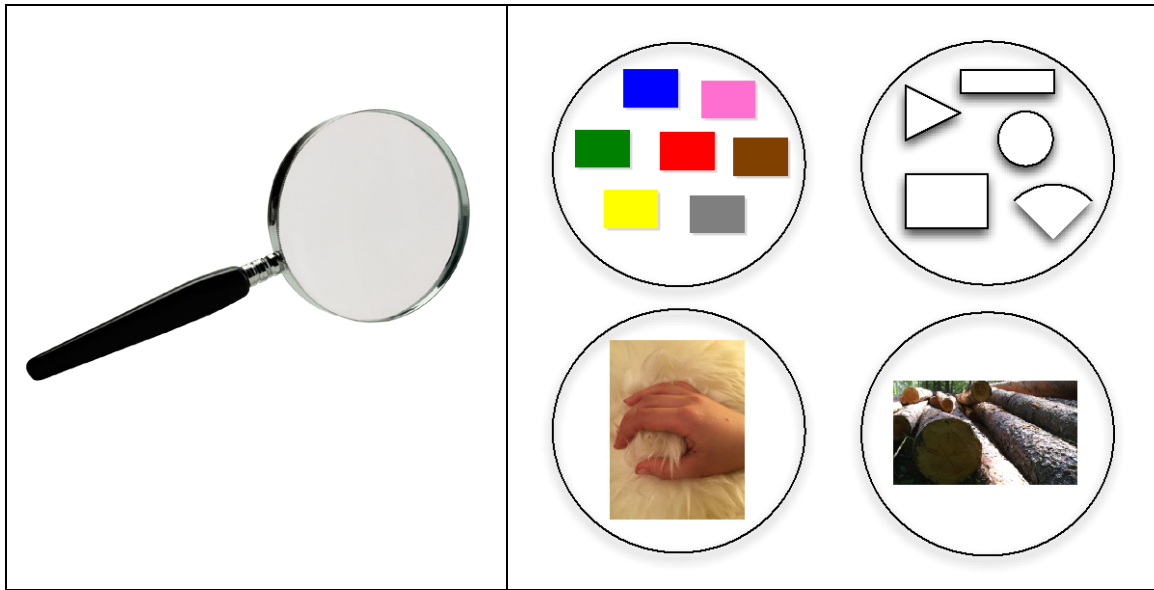
|  |  |
|--|--|
| <p>L Ich gsehn öppis ...</p> <p>K Ich gsehn öppis, wo <u>ihr sehd</u> nöd und das isch blau und schwarz - und no es Viereck und Drüeck - und es hät Glas - und nacherne isch <u>yo</u> ... -</p> <p>L Mhm.</p> <p>K Ähm ... - -</p> <p>L [<i>langsam und deutlich</i>] Und wenss du aalangscho?</p> <p>K So <u>weich</u>, - isch es aber nöd so mega mega weich - aber - mmh - es isch... [<i>10 Sek.</i>] <u>mol so</u> - weich?</p> <p>L [<i>lacht</i>] Ah. Für was chammers bruuche?</p> <p>K Ähm - fü... - - - fff - - fü... - abau.</p> <p>L Mhm. - Mhmm. Guet.</p> <p><i>Erster Versuch von Aysu*, 01:05 [= t<sub>1</sub>]</i></p> | <p>L Wart no schnell - jetzt.</p> <p>K Ich seh öppis wo du nöd gsehsch und das isch blau und schwarz - vo Metall - <u>und</u> - vier... lang, Viereck - und no - es <u>isch</u> - härt und <u>no</u> - hm - - Holz. - Und - s'isch - ah - mmh - -</p> <p>L Pllaa-stik</p> <p>K Plastik. - Und vo Me - tall. - Und - es isch e <u>Hammer</u>.</p> <p>L [<i>klopft auf Symbol Werkzeugkasten</i>]</p> <p>K Mmh -</p> <p>L Für was chammers bruuche?</p> <p>K Ähm, für Baue.</p> <p><i>Zweiter Versuch von Aysu*, 00:58 [= t<sub>2</sub>]</i></p> |
|--|--|

#### Zitiervorschlag:

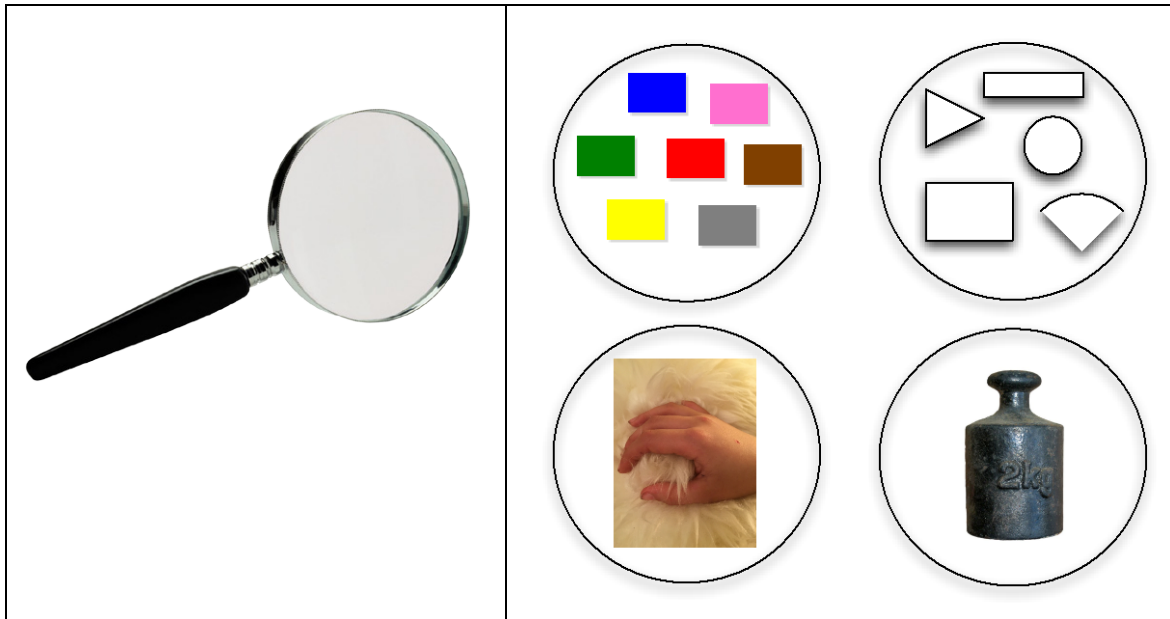
Sturm, Afra (2023): *Fundstücke*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

## Liste «Fundstücke»

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| Zündhölzer                     | Buch  |
| Feuerzeug                      | Fussball  |
| Kamm                           | Schaumstoffball   |
| Haarspange                     | Wasserball  |
| Schraube                       | Schwamm   |
| Nagel                          | Kleberolle  |
| Hammer                         | Playmobil-Figur (oder Ähnliches)                              |
| Schleifpapier                  | Spielzeugauto   |
| Papiernastuch                  | Stofftier   |
| Brillenetui                    | Kissen  |
| kleine Schaufel                | Wasserglas  |
| Zahnbürste                     | Häckisäck   |
| Blumenvase                     | Regenschirm   |
| Bleistift / Kugelschreiber     | Schreibblock  |
| Schere                         | Messer  |
| Gabel                          | Löffel  |
| Würfel                         | Spielbrett (Leiterli-Spiel u.Ä.), aus Holz, aus festem Karton |
| Postkarte                      | Schlüssel   |
| kleiner Besen (z.B. Handbesen) | Haarbürste  |
| Schuhbündel                    | Springseil  |
| Putzschwamm                    | Zeitung (20 Min. oder anderes)                                |
| gehäkelter Topflappen          | Wollmütze   |
| Finken aus Filz                | Porzellan-Teller  |
| Klettverschluss (bei Schuhen)  |   |
|                                |   |
|                                |   |
|                                |   |
|                                |   |

**Auftragssymbole «Fundstücke»****(1)**



**Auftragssymbole «Fundstücke»****(2)**





## Erfundenes

Afra Sturm

Ziel des Lernarrangements **Erfundenes** ist es, Kindergarten-Kinder im Hinblick auf genaueres Formulieren bzw. Beschreiben anzuleiten.

Das Dokument ist wie folgt aufgebaut:

- A In der Einführung wird wie in Basal\_Fundstuecke\_KG kurz erläutert, weshalb das Lernarrangement genaues Formulieren fokussiert und weshalb dies im Hinblick auf Schreibförderung wichtig ist.
- B In diesem Teil wird die Aufgabe **Erfundenes** erläutert.
- C In Teil C wird anhand ausgewählter Beispiele aus der Erprobung gezeigt, wie Kinder vorgehen und was solche Beobachtungen zeigen.

Im Anhang finden sich die zu den Aufgaben passenden Materialien.

Dieses Lernarrangement steht in engem Zusammenhang mit dem Lernarrangement **Fundstücke** (Basal\_Fundstuecke\_KG).

### A Einführung

In schriftlichen Situationen sind Schreibende und Lesende nicht gleichzeitig anwesend. Schriftliche Texte sind entsprechend so angelegt, dass sie unabhängig von ihrer ursprünglichen Situation les- und verstehbar sind, also an anderen Orten und auch zu anderen Zeiten. Während man sich in typischen mündlichen Situationen in der Regel mit einfachen Verweisen wie «dort drüben» oder «jetzt» begnügen kann – evtl. unterstützt durch Gesten –, zwingen **schriftliche Situationen** die Schreiber/-innen, **vielen genauer zu benennen, zu beschreiben, d.h., expliziter zu formulieren** («die blaue Bank gleich beim Sandkasten» vs. «die Bank dort hinten»). Dabei verwendet man oft Formulierungen, die man mündlich so nicht brauchen würde.

Kindern, insbesondere auch Kindergarten-Kindern, fällt es bspw. beim Telefonieren noch schwer, sich in die Lage der Gesprächspartnerin

am anderen Ende des Telefons zu versetzen. Oft erzählen sie so, als ob die Gesprächspartnerin nebenan stehen und alles sehen würde. Situationen wie diese – und dazu zählen insbesondere auch schriftliche Situationen – erfordern beim Formulieren also Explizitheit, Genauigkeit.

Das **Lernarrangement**, das hier vorgeschlagen wird, ist so angelegt, dass sie die Kinder **herausfordert, ein erfundenes oder wahres Erlebnis möglichst genau zu beschreiben**. Damit fokussiert sie den Aufbau von einem **Formulierungswortschatz**. Gleichzeitig ist sie auch so angelegt, dass sie wiederholt durchgeführt werden kann, damit der Formulierungswortschatz durch **häufiges Wiederholen** gefestigt werden kann.

Der Aufbau von einem mündlichen Formulierungswortschatz, der auf Explizitheit angelegt ist, stellt eine wichtige Vorbereitung im Hinblick auf schriftliches Formulieren dar. In diesem Sinne decken Lernarrangements einen wichtigen Bereich der basalen Schreibfertigkeiten auf Stufe Kindergarten ab. Zusätzlich zum Aufbau eines Formulierungswortschatzes zählen auch die Entwicklung der Aufmerksamkeit für lautliche Strukturen und der grafomotorischen Fertigkeiten zu den basalen Schreibfertigkeiten. Da diese Aspekte jedoch bereits in verschiedenen Materialien ausreichend abgedeckt werden, werden sie hier nicht berücksichtigt.

Das Arrangement **Erfundenes** erhöht im Vergleich zum Lernarrangement **Fundstücke** den Abstraktionsgrad, indem die Kinder u.a. aufgefordert sind, etwas aus der Erinnerung zu beschreiben.

**Dank:** Diese Aufgabe wurde im Kindergarten Schwandenwiese von Kathrin Spagnol und Claudia Püntener erprobt. Ihnen und den Kindern sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Die Grundidee selbst entstand im Rahmen eines Projekts mit der Schule Limmat C.

## B Erfundenes

Das Lernarrangement **Erfundenes** ist in eine Erzähl- bzw. Rahmensituation eingebettet: Die Zuhörer/-innen müssen herausfinden, ob das erzählte Erlebnis wahr oder erfunden ist. Das heisst, die Kinder sollen ein Erlebnis beschreiben, das ...

- a) auf ihrem Schulweg stattgefunden hat und
- b) das wahr oder erfunden sein kann.

Der Ausgangspunkt des Erlebnisses bildet ein Ort auf dem Schulweg, sei dies eine Strasse, ein Bach, eine Bushaltestelle, ein Platz oder Hinterhof, den sie überqueren etc. Falls es Kinder gibt, die mit dem Auto zur Schule gebracht werden, können sie auch das Auto als Ausgangspunkt nehmen. Als Zweites sollen sich die Kinder überlegen, wer eine Hauptrolle in dem Erlebnis spielt: sei das ein Mensch – z.B. eine Verkäuferin oder ein Bauer – oder ein Tier wie eine Katze, ein Hund etc. Als Drittes schliesslich soll das eigentliche Erlebnis erzählt werden (was passierte dabei?). Diese drei Elemente – Ort, Hauptfigur(en), Erlebnis – sind auf einer Auftragskarte mit abstrakten Symbolen dargestellt.

Die Erzählungen der Kinder werden zeichnerisch auf einem Plakat festgehalten (vgl. Beispiel im Anhang), und zwar wie folgt: Auf einem Plakat wird in der Mitte das Schulhaus, der Kindergarten eingezeichnet. Der Schulweg des Kindes A wird visualisiert, indem eine Linie eingezeichnet wird (zu Beginn der Linie wird evtl. der Name des Kindes eingetragen). Beschreibt das Kind A ein Gebäude, eine Brücke o. Ä. als Ausgangspunkt der Geschichte, wird dies auf der Linie eingetragen. Zusätzlich kann auch die Figur eingetragen werden. Damit das erkennbar gezeichnet werden kann, muss das Kind ein bisschen beschreiben, wie Ort und Figur aussehen.

### B1 Ein Beispiel vorführen

Damit die Kinder die Aufgabe und den konkreten Auftrag verstehen, führt die Lehrperson zunächst ein Beispiel vor, das den Kindern auch als Muster für ihre eigene Erzählung dienen kann. Wichtig beim Vorführen ist, dass die Struktur – Ort, Figur, Erlebnis [Erzählanlass] – möglichst deutlich gemacht wird.

Dazu erzählt die Lehrperson z.B. Folgendes:

Ich erzähle euch jetzt ein Erlebnis, das ich auf dem Weg zur Schule hatte. Eure Aufgabe ist es, genau zuzuhören und so herauszufinden, ob ich das Erlebnis erfunden habe oder ob es wahr ist.

Ich erkläre euch dabei auch, wie ich das mache. Zuerst überlege ich mir einen Ort [Lehrperson zeigt dabei aus das Symbol auf der Auftragskarte]: Hmm, auf dem Weg zur Schule komme ich an einem kleinen Bahnhof vorbei. An diesem Bahnhof steht eine alte rostige Lokomotive. Es ist eine Dampflokomotive, mit einem kleinen Schornstein. Vermutlich war diese Lokomotive mal grün gestrichen, jetzt ist alles rostig, es ist deshalb auch alles so rotbraun. [Die Lehrperson zeichnet die Lokomotive auf Plakat ein.]

Okay, jetzt habe ich den Ort, jetzt muss ich mir überlegen, wer in meiner Geschichte vorkommt [sie zeigt auf das Symbol]. In meiner Geschichte ist es eine Elster, die eine ganz wichtige Rolle spielt. [Sie zeichnet einen Vogel ein.] Wisst ihr, was eine Elster ist? [Lehrperson hat ein Bild mit einer Elster dabei und zeigt es den Kindern.]

So, wenn ich Ort und Figur habe, dann geht es darum, zu erzählen, was genau denn passiert ist [sie zeigt auf das Symbol]. Das muss etwas mit meinem Ort und meiner Figur zu tun haben. Nun, es hat sich eine Elster auf dem Schornstein der rostigen Lokomotive ein Nest eingerichtet, ein richtig grosses. Als ich gestern daran vorbeikam, sah ich, dass irgendetwas im Nest glitzerte. Ich fand das seltsam. Und da ich weiss, dass Elstern gerne etwas stibitzen, das glänzt, ging ich näher. Und was sah ich? In ihrem Nest lag eine silbrige Boccia-Kugel.

Was meint ihr, stimmt das oder hab ich das erfunden?

Wichtig ist, dass die Kinder **begründen** sollen, **weshalb sie die Geschichte für wahr oder erfunden halten**. Anmerkung: In diesem Falle ist sie natürlich erfunden. Begründet werden kann dies damit, dass die Elster ihr Nest nicht dort bauen würde, da dies für Katzen ein gefundenes Fressen wäre. Eine zweite Begründung: Elstern mögen zwar tatsächlich glänzende runde Gegenstände, aber eine Boccia-Kugel ist viel zu schwer, die würde sie gar nicht transportieren können.

### B2 Üben

Nach der Auflösung des Musterbeispiels wird jedes Element nochmals besprochen:

- Ort: Hier kann mit den Kindern eine kleine Sammlung möglicher Orte erstellt werden (diese können auf kleinen Kärtchen zeichnerisch festgehalten werden). Für einige Kinder ist dies eine wichtige Hilfe, da die Eindeutigkeit des Ortes für sie nicht immer gegeben ist.

Hinzu kommt: Beim Schwindeln ist es schwierig, einen Ort spontan einzubauen. Ein Fantasieort würde zudem eine Geschichte von Anfang an als erfunden kennzeichnen.

- Figur: Analog zum Ort können mit den Kindern mögliche «Figuren» im Vorfeld gesammelt werden. Die Figuren sollten dabei möglichst nah an den Erfahrungen der Kinder sein (z.B. Buschauffeur, Kioskverkäuferin, Polizistin, Hausabwart ...; Katze, Hund, Ente ...).

Neigen die Kinder zu allzu starken Übertreibungen, kann die Aufgabe etwas eingeschränkt werden, indem der Ausgangspunkt tatsächlich existieren soll, evtl. auch die Figur.

Ist diese Aufgabe für die Kinder noch zu schwierig, kann eine «Vorübung» eingebaut werden. Diese besteht darin, dass kleinere Wege in der näheren Umgebung gemeinsam abgelaufen werden. Dabei sollen sich die Kinder gut merken, was sie sehen. Anschliessend soll gemeinsam aus der Erinnerung erzählt werden, was man auf diesem Weg gesehen hat.

Ein wichtiges Element von Übungsaufgaben zur Förderung basaler Fertigkeiten ist das Wiederholen. Hier kann das wie folgt erreicht werden:

- 1) Die Kinder entwickeln und erzählen ihre Geschichte zuerst in kleineren Gruppen. Gemeinsam entwickeln kann bedeuten, dass sie einander zunächst erzählen, was sie auf ihrem Schulweg sehen, und dann gemeinsam festlegen, was der Ausgangspunkt ihres Erlebnisses oder ihrer Geschichte sein soll. Ähnliches gilt für die Figur.
- 2) Haben die Kinder ihre Geschichte entwickelt, sollen sie es einander in der Gruppe erzählen. Die anderen Kinder sollen anhand der Auftragsymbole – vgl. Anhang – überprüfen, ob alle drei Elemente ausgeführt wurden.
- 3) Erst danach soll jedes Kind aus der Kleingruppe in der gesamten Klasse seine Geschichte erzählen. (Die anderen Kinder aus der Kleingruppe dürfen die Lösung aber nicht verraten.)

Wiederholungen können zumindest teilweise auch eingebaut werden, indem die Kinder zuerst ihr Erlebnis erzählen und erst danach Ort und Figur auf dem Plakat eingezeichnet werden. Wenn die Lehrperson die beiden Elemente einzeichnet,

kann sie das Kind je nach Bedarf auch auffordern, Ort oder Figur genauer zu beschreiben.

Denkbar ist darüber hinaus, dass die Kinder mehr als ein Erlebnis berichten und so auf ihrem Schulweg auch mehrere Erlebnisse bzw. Geschichten eingezeichnet werden.

## C Beobachtungen

Die Mustererzählung der Lehrperson wird von vielen Kindern aufgenommen und teilweise nur leicht anders erzählt. So ist etwa im angefügten Beispiel (vgl. Anhang) erkennbar, dass Elemente der Mustererzählung in Geschichten der Kinder wieder vorkommen. Nachahmen ist ein wichtiger Lernschritt: Auf diese Weise können sich sowohl Strukturen als auch sprachliche Muster verfestigen. Ziel dieses Lernarrangements ist denn auch weniger, möglichst kreative oder fantasievolle Geschichten zu erhalten, sondern Gelegenheiten zu schaffen, die zum Verfertigen längerer (mündlicher) Texte anregen.

Da die Kinder herausfinden sollen, ob eine Geschichte erfunden oder wahr ist, hören sie einander gern und auch genau zu. Bei der Erprobung konnten die Kinder jeweils recht genau begründen, weshalb sie eine Geschichte für wahr oder erfunden hielten. Dabei greifen sie auf ihr Weltwissen zu (sie wissen, dass etwas nicht so sein kann) oder auch auf ihr «Textwissen» (die Geschichte ist bspw. widersprüchlich).

In der Regel ergibt sich bei den erzählten Geschichten eine gute Mischung von erfundenen und wahren Geschichten.

Es lohnt sich, wenn dieses Lernarrangement nicht auf zu viele Tage verteilt wird, sondern relativ «kompakt» durchgeführt werden, damit Rahmen und Muster präsent bleiben. Dennoch kann es insbesondere für die schwächeren Kinder hilfreich sein, wenn die Lehrperson mehrmals eine Mustergeschichte erzählt.

### Zitervorschlag:

Sturm, Afra (2023): *Erfundenes*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

## Beispiel

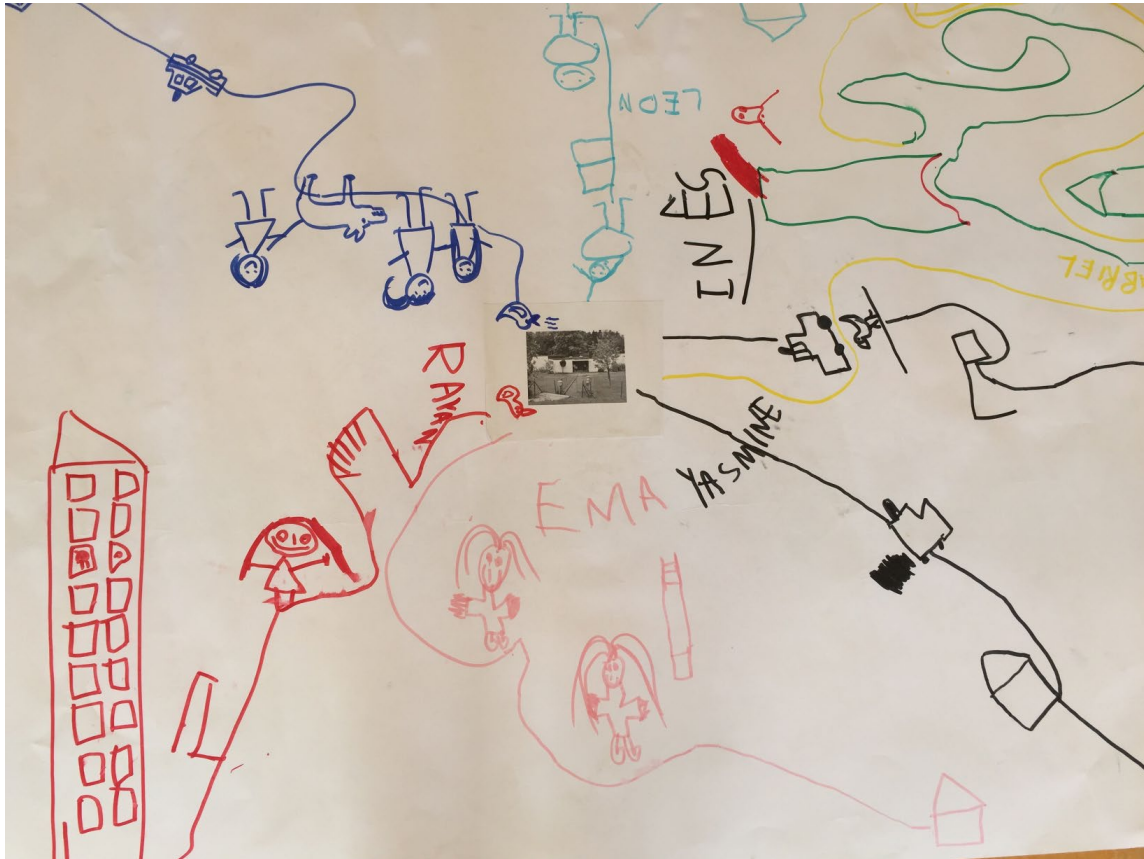


Abbildung 1: Plakat mit allen Erzählungen aus einer Gruppe

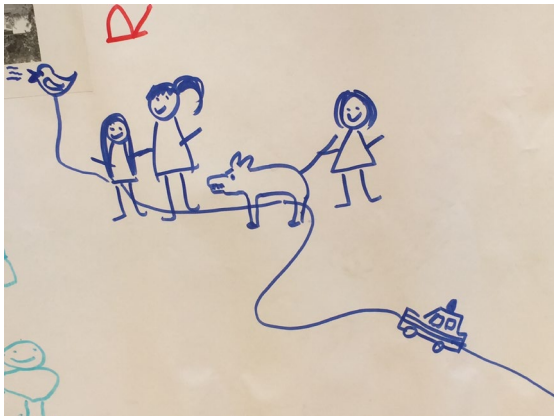








Abbildung 2: Muster Lehrperson

## Auftragssymbole «Erfundenes»

|   |  |
|---|--|
|    |    |
|   |   |
|  |  |

## Meine Wörter

Afra Sturm

**Meine Wörter** ist ein Lernarrangement zur Förderung der basalen Schreibfertigkeiten. Sie setzt auf der Ebene des Wortes an und hält die SuS dazu an, einzelne Nomen zu komplexeren Nominalgruppen auszubauen.

Sie wurde für eine 1. Klasse entwickelt, kann aber generell auf Unterstufe wie auch Mittelstufe eingesetzt werden.

Die Leitlinien eines Trainings zur Förderung basaler Schreibfertigkeiten sind im didaktischen Kommentar ausgeführt. Dort finden sich auch weitere Hinweise, wie das Training in den Unterricht integriert werden kann.

### Aufgabe und Durchführung

Die Basis für diese Übung bilden Wörter, und zwar «eigene» Wörter. Das können Wörter sein, die die SuS schon einigermaßen verschriften können, die ihnen vertraut sind, die sie spannend finden, die sie noch nicht recht kennen, aber verstehen möchten usw. Es lohnt sich, die SuS beim Finden ihrer Wörter zu unterstützen, indem sie bspw. mit Bildmaterial angeregt werden: Das können Wimmelbilder sein, wie sie teilweise auch in Lehrmitteln eingesetzt werden (vgl. v.a. Hoppla, Pipapo, DaZ-Schlüsselbund oder auch Sprachschlüssel), das kann aber auch ein einzelnes Bild aus einem Bilderbuch, das die SuS bereits kennen, sein. Ein wichtiges Kriterium zur Wahl des Bildmaterials ist die lebensweltliche Nähe zu den SuS.

Die Aufgabe besteht darin, dass die SuS zunächst mehrere Wörter notieren, ein Wort auswählen und zu diesem ausgewählten Wort drei Ergänzungen notieren. In dieser Übung sollen die SuS die Wörter nicht zu Sätzen (vgl. Lernarrangement Basal\_Tiernamen\_PS 1-3), sondern lediglich zu Wortgruppen ausbauen. Konkret: Sie sollen die Wörter mit einem Adjektiv oder mit einer Präpositionalgruppe ergänzen. Hat eine Schülerin

bspw. «Fisch» als ihr Wort ausgewählt, könnte sie es wie folgt ergänzen:

- a) der bunte Fisch
- b) der Fisch im Teich

Damit die SuS die Aufgabe verstehen, braucht es eine Einführung, bei der sie Muster wie in a) und b) erhalten. Es empfiehlt sich, bei der Einführung mehrere Beispiele, möglichst auch gemeinsam mit den SuS durchzuführen und jeweils an der Wandtafel aufzuschreiben.<sup>1</sup> Ebenfalls kann es angezeigt sein, mehr als ein Beispiel vorzuführen.

Im Schreibheft wird jeweils als Titel «Meine Wörter» und das jeweilige Datum eingetragen. Insgesamt besteht die Aufgabe aus folgenden vier **Aufträgen**:

- 1) Schreib «Meine Wörter» als Titel.
- 2) Schreib das Datum [...] dazu.
- 3) Schreib 3–7 eigene Wörter auf.
- 4) Wähle ein Wort aus und ergänze es drei Mal.

Die Schreibzeit (ohne Instruktion bzw. Einführung in die Aufgabe) soll nicht mehr als 15 Min. betragen. Die Instruktion kann zu Beginn etwas mehr Zeit beanspruchen, nimmt dann aber deutlich ab.

### Wiederholen

Ein wichtiges Trainingsprinzip besteht darin, dass SuS ein und dieselbe Aufgabe mehrfach lösen. Die Wiederholung kann auf zweifache Weise durchgeführt werden:

- a) Ein und dieselbe Aufgabe wird wiederholt, das heisst, dasselbe Wort wird mehrfach ergänzt (je nach SuS 3–5 Mal).
- b) Es werden zunächst verschiedene Wörter ergänzt (3–7 verschiedene), danach wird die Reihe mehrfach wiederholt.

<sup>1</sup> Ideal ist es, wenn das Wort lautierend mit den SuS verschriftet wird, damit sie das Lautprinzip besser erkennen bzw. beobachten können.



Ziel dabei ist, dass den SuS andere Formulierungen einfallen. Die SuS können bei Wiederholungen zudem auch aufgefordert werden, mehr als drei Ergänzungen aufzuschreiben.

Dieser Prozess kann unterstützt werden, indem die SuS kooperativ arbeiten:

- a) Zwei SuS wählen aus ihren Schreibheften je einen Eintrag aus, den sie zuvor allein verfasst haben. Zu zweit formulieren sie den Eintrag A von S1 neu; S1 trägt dies in sein Schreibheft ein. Dann formulieren sie den Eintrag B von S2 neu und S2 trägt dies in ihr Schreibheft ein.
- b) Zwei SuS wählen aus ihren Schreibheften einen Eintrag aus, in dem sie zum selben Wort Ergänzungen formuliert haben. Zu zweit überlegen sie sich andere Ergänzungen und versuchen allenfalls auch, mehr als drei Ergänzungen zu finden.

In beiden Fällen überlegen sie sich jeweils auch, ob die bisherigen Formulierungen so passend sind oder ob eine Formulierung allenfalls anders lauten könnte. Wenn ja, erstellen sie einen neuen Eintrag mit der passenderen Formulierung. Bei Unsicherheiten sollen sie durchaus bei der Lehrperson nachfragen.

### Differenzieren

Indem die SuS 3–7 Wörter notieren sollen, ist bereits eine erste Differenzierung eingebaut: Die SuS bestimmen selbst. Allerdings sollen sie durchaus aufgefordert werden, möglichst viele Wörter aufzuschreiben. Für stärkere SuS kann der Schwierigkeitsgrad erhöht werden: Eine Möglichkeit besteht darin, dass sie komplexere Ergänzungen notieren, indem sie ein Nomen sowohl mit einem Adjektiv als auch mit einer Präpositionalgruppe ergänzen: *ein bunter Fisch im Teich*. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass sie auch einen oder mehrere Sätze zu ihrem Wort schreiben (einzelne SuS tun das von sich aus, vgl. dazu den Abschnitt zu «Beobachten und Beurteilen»).

Für schwächere SuS kann es hilfreich sein, wenn ihnen ein Musterbeispiel nochmals vorgeführt und dabei auch mit anderen Beispielen ergänzt wird.

Wird diese Übung mit einer 2. oder 3. Klasse durchgeführt, kann auf anspruchsvolles Wortmaterial zurückgegriffen werden. Bei der Auswahl des Wortmaterials ist darauf zu achten, dass es nicht zu komplex, für die SuS relevant ist und auch dem Schweizer Standarddeutsch entspricht (so wären bspw. Wörter wie *Geldbörse* oder *Trinkhalm* durch die in der Schweiz gebräuchlichen Ausdrücke *Portemonnaie* oder *Strohalm* zu ersetzen).

### Ausbauen

Sind die SuS mit diesem Aufgabenformat vertraut und auch sicherer beim Schreiben geworden, kann «meine Wörter» mehrfach ausgebaut werden, indem die SuS Listen aus einfachen, lustigen, frechen, traurigen, spannenden, schwierigen, fremden Wörtern usw. erstellen und daraus ein Wort auswählen und ergänzen (vgl. Sturm 2014). Wird diese Übung mit einer 2. oder 3. Klasse durchgeführt, kann mit den SuS bspw. anhand des Gedichts «Die einfachen Wörter» von Paul Maar auch darüber nachgedacht werden, was einfache, schöne Wörter etc. sind (vgl. Gelberg 2011: 51).

Die Aufgabe kann zudem ausgebaut werden, indem alle SuS komplexere Ergänzungen suchen und/oder mindestens einen Satz zu ihrem ausgewählten Wort schreiben.

### Beobachten und formativ beurteilen

Im Folgenden wird kurz ausgeführt, welche Beobachtungen anhand der Schreibheft-Einträge möglich sind und wie solche Beobachtungen didaktisch genutzt werden können.

Das folgende Beispiel eines Schülers der 1. Klasse mit Deutsch als Zweitsprache zeigt zwei Dinge, die in diesem Kontext relevant sind. Zum einen wird sichtbar, wie sich der Schüler der Aufgabe annähert: Während er die ersten zwei Mal nur Wörter auflistet, wählt er die nächsten zwei Mal Wörter aus und ergänzt sie.





Abbildung 1: K1a, S10, 6.11.2013

(krank, Auto, Teddybär, Schal, Milch, Glas, Stuhl, Sofa, Ballon, Rummelplatz)



Abbildung 2: K1a, S10, 11.11.2013

(Cornflakes, Wecker, Bett, Zähne, WC, Thek, Hose)

Zum anderen fällt auch auf, wie er zunehmend mehr schreibt: Während er beim dritten Mal nur ein Wort ergänzt hat, ergänzt er beim vierten Mal fünf Wörter (die Nummerierung 1–3 bezieht sich vermutlich darauf, dass er aufgefordert war, drei Wörter zu ergänzen).

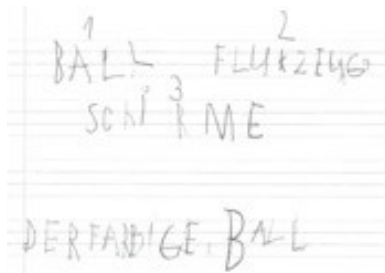


Abbildung 3: K1a, S10, 27.11.2013

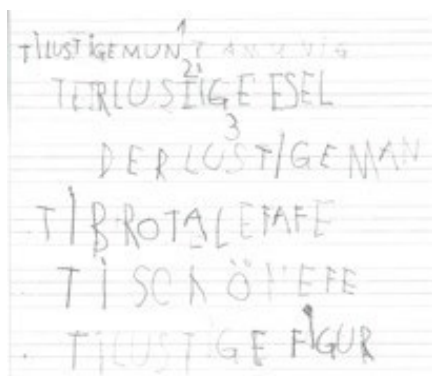


Abbildung 4: K1a, S10, 2.12.2013

(die lustige Mundharmonika, der lustige Esel, der lustige Mann, die brutale Waffe, die schöne Fee, die lustige Figur)

Wie Abbildung 3 und Abbildung 4 zeigen, sind die Ergänzungen nicht besonders überraschend oder originell. Das ist auch nicht das Ziel, wenn auch

Originalität nicht ausgeschlossen werden soll. Die SuS sollen durchaus auf reguläre Formulierungen zugreifen können, gerade zu Beginn, diese aber möglichst laufend ausbauen.

Dennoch kombinieren SuS manchmal Adjektive und Nomen auf eine ungewöhnliche Art und Weise (vgl. Abbildung 5): Eine Formulierung wie «der laute Polizist» könnte in der Kommentar-Spalte im Schreibpass (vgl. Basal\_Schreibpass\_PS 1-3) aufgegriffen werden («Woran hast du gedacht? Möchtest du dazu eine Geschichte erzählen?» und Ähnliches).

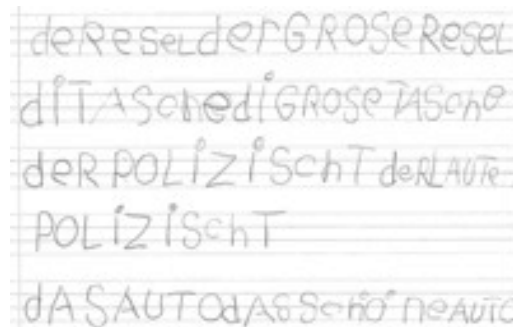


Abbildung 5: K1a, S5, 2.12.2013

Durch das Schreibheft wird für die SuS gut sichtbar, wie sie zunehmend mehr schreiben können. Gerade für schwächere SuS kann dies im Hinblick auf ihre Schreibmotivation wichtig sein.

Abbildung 6 zeigt drei Einträge einer Schülerin, die ihre Wörter zwar lautgetreu verschriftet, aber offenbar sehr viel Zeit dafür benötigt. Dennoch zeigt sich auch bei ihr ein Fortschritt, kann sie doch beim dritten Mal drei Wörter verschriften (das dritte Wort ist nicht abgebildet, da es sich um ihren Namen handelt). Zählt man Silben anstelle von Wörtern, zeigt sich ein deutlicherer Fortschritt (1 Silbe, 2 Silben, 6 Silben):



Abbildung 6: K1a, S13, 6./11.11. und 2.12.2013

(Schal – Sonne – Hase, Auto, [Name])

Zeigt sich bei solchen SuS kein wesentlicher Fortschritt über die Zeit, ist das Schreibtraining zu intensivieren: Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass ein Schreibtraining mehrmals pro Woche erfolgen sollte, damit die SuS ihren Schreiwortschatz, ihre Schreibflüssigkeit ausbauen können. Bei schwächeren SuS ist ein Schreibtraining zu

intensivieren, da sich sonst der Abstand zu den anderen SuS vergrößern kann.

SuS, die teilweise nicht alle Laute oder einen Laut nicht immer mit dem korrekten Buchstaben verschriften, können im Rahmen eines Rechtschreibtrainings angeleitet werden, einen Eintrag aus dem Schreibheft daraufhin zu prüfen, ob sie alle Laute (korrekt) verschriftet haben (vgl. zum Beispiel «TIBROTALFAFE» in Abb. 4).<sup>2</sup> Die korrekte Lösung sollen sie aber nicht in ihrem Schreibheft vermerken, sondern auf ein separates Blatt Papier oder in ihr Rechtschreibheft notieren.

Durch regelmässige Eintragungen im Schreibpass (vgl. Basal\_Schreibpass\_PS 1-3), kann gut beobachtet werden, ob sich bei den einzelnen SuS ein Fortschritt zeigt, ob das Schreibflüssigkeitstraining allenfalls intensiviert werden muss.

Bei Bedarf – vgl. Abbildung 7 – ist ein Training der Schreibflüssigkeit mit einem intensiveren Handschrifttraining zu verbinden:



Abbildung 7: K1, S7, 6.11.2013  
(Konfetti, Geburtstag, Heinz)

Einträge sind grundsätzlich nicht zu korrigieren: Fällt SuS selbst auf, dass ein Wort anders zu schreiben wäre oder dass eine Formulierung anders lauten sollte, können sie dazu einen neuen Eintrag in ihrem Schreibheft erstellen, d.h. die Übung wiederholen.

## Literatur

- [DaZ-Schlüsselbund] Frigg Sekeröz, Michaela und Egger, Margrit (2013): *DaZ-Schlüsselbund. Schlüsselmomente erkennen und begleiten*. Zürich/Winterthur: Schulamt der Stadt Zürich & Departemente Schule und Sport Winterthur.
- Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.) (2011): *Wo kommen die Worte her? Neue Gedichte für Kinder und Erwachsene*. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg.
- [Hoppla] Bai, Gabriela; Neugebauer, Claudia; Nodari, Claudio und Peter, Susanne (2010ff.): *Hoppla. Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen, 1–3. Schülerbuch*. Bern, Zürich: Schulverlag plus AG, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- [Pipapo] Nodari, Claudio und Neugebauer, Claudia (2003ff.): *Pipapo. Deutsch für fremdsprachige Kinder und Jugendliche 1/2. Text- und Arbeitsbuch*. 2. Aufl. Buchs, Zürich, Bern: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, schulverlag blmv.
- [Sprachschlüssel] Baumann Schenker, Sandra; Spuler, Tanja; Stalder Meyer, Elfriede und Tschopp, Vreni (2012): *Mein Sprachschlüssel*. Wimmelbilderbuch, Bild-Wort-Karten. Zug: Klett und Balmer.
- Sturm, Afra (2014): *Das Schreiblabor mit Schreibpass*. In: Grundschulunterricht, Heft 1. S. 38–45.

### Zitiervorschlag:

Sturm, Afra (2023): *Verbenfelder*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

<sup>2</sup> Bei diesem Beispiel ginge es lediglich darum, dass der Schüler den Laut «u» in *brutal* heraushört und den Laut «w» mit dem Buchstaben *w* verschriftet (die Doppelkonsonanten können noch vernachlässigt werden).



## Ein Wortnetz erstellen

Afra Sturm

**Ein Wortnetz** erstellen ist ein Lernarrangement zur Förderung der basalen Schreibfertigkeiten. Sie setzt auf der Ebene des Wortes an und hält die SuS dazu an, Verben zu verbalen Wortketten auszubauen.

Sie wurde für eine 1. Klasse entwickelt, kann aber generell auf Unterstufe wie auch Mittelstufe eingesetzt werden.

Die Leitlinien eines Trainings zur Förderung basaler Schreibfertigkeiten sind im didaktischen Kommentar ausgeführt. Dort finden sich auch weitere Hinweise, wie das Training in den Unterricht integriert werden kann.

### Aufgabe und Durchführung

Die Basis für diese Übung bilden Orte, an denen man bestimmte Dinge tut: der Bahnhof, eine Bäckerei, ein Warenhaus, ein Spielplatz, die Küche, der Zoo, das Kino, das Schwimmbad, das Badezimmer, die Tankstelle, der Pausenplatz etc. Da diese Übung typische Handlungen fokussiert, sollen Verben mit prototypischen Ergänzungen aufgeschrieben werden. So werden verbale Wortketten gebildet, was hier der Einfachheit halber als «Wortnetz» bezeichnet wird.

Analog zur Übung **Meine Wörter** (Basal\_meine Woerter\_PS 1–3) können die SuS hier mit Bildmaterial angeregt werden, z. B. mit Wimmelbildern aus Lehrmitteln (vgl. vor allem Hoppla, Pipapo, DaZ-Schlüsselbund oder auch Sprachschlüssel) oder mit einzelnen Bildern aus einem Bilderbuch, das die SuS möglichst schon kennen. Ein wichtiges Kriterium zur Wahl des Bildmaterials ist die lebensweltliche Nähe zu den SuS.

Wird anderes Bildmaterial eingesetzt, das dazu passende Wortlisten enthält, ist zu prüfen, ob der Schwierigkeitsgrad und die Relevanz des Wortmaterials passend sind. Des Weiteren ist auch zu prüfen, ob das Material dem Schweizer Standarddeutsch entspricht. So bieten bspw. Landa/Türk (2003) Bilder zu Situationen wie «Schöner Ur-

laub», «An der Tankstelle», «Auf dem Campingplatz», «In der alten Mühle», «Auf dem Rummelplatz», «Beim Arzt» etc. Die dazu angebotenen Wortlisten müssten jedoch angepasst werden (vgl. die Hinweise zu **Meine Wörter** (Basal\_meine Woerter\_PS 1–3)).

Die konkrete Aufgabe besteht darin, dass die SuS zu einem vorgegebenen Bild oder Ort drei Handlungen notieren, die dort typischerweise vorkommen oder auch vorkommen könnten. Auch hier muss den SuS zunächst anhand eines Beispiels gezeigt werden, wie in dieser Trainingssequenz gearbeitet wird. Gleichzeitig erhalten die SuS damit auch Muster:

- a) Ort: Bahnhof
- b) ein Billet kaufen, auf die Oma warten, auf den Zug gehen

Es empfiehlt sich, bewusst Muster vorzugeben, die nicht nur ein Verb mit einer Nominalgruppe enthalten, sondern auch ein Verb mit einer Präpositionalgruppe. Des Weiteren lohnt es sich, bei der Einführung mehrere Beispiele, möglichst auch gemeinsam mit den SuS durchzuführen und jeweils an der Wandtafel aufzuschreiben.<sup>1</sup>

Im Schreibheft soll als Titel jeweils der Ort und das jeweilige Datum eingetragen werden. Die Aufgabe besteht aus folgenden **Aufträgen**:

- 1) Schreib den Ort «...» als Titel.
- 2) Schreib das Datum [...] dazu.
- 3) Denk dir drei Dinge aus, die man dort tut.

Die Schreibzeit (ohne Instruktion bzw. Einführung in die Aufgabe) soll nicht mehr als 15 Min. betragen. Die Instruktion kann zu Beginn etwas mehr Zeit beanspruchen, nimmt dann aber deutlich ab.

<sup>1</sup> Ideal ist es, wenn die Wörter lautierend mit den SuS verschriftet werden, damit sie das Lautprinzip besser erkennen bzw. beobachten können.

## Wiederholen

Ein wichtiges Trainingsprinzip besteht darin, dass die SuS ein und dieselbe Aufgabe mehrfach lösen. Das gilt auch für diese Musteraufgabe:

- a) Ein und dieselbe Aufgabe wird wiederholt, das heisst, die SuS denken sich zum selben Ort mehrmals hintereinander drei Dinge aus, die man dort tut.
- b) Die SuS denken sich zunächst zu unterschiedlichen Orten typische Handlungen aus. Nach ca. 3–7 solch verschiedenen Durchläufen sollen die gleichen Orte aber wieder aufgegriffen werden.

Den SuS soll mit den Wiederholungen bewusst gemacht werden, dass sie so ihren Schreibwortschatz ausbauen. Dazu gehört, dass man eine Aufgabe mehrmals macht, weil einem dabei weitere Dinge einfallen (evtl. nochmals mit dem Muster «Bahnhof» vorführen und andere Beispiele wählen). Die SuS können bei Wiederholungen zudem auch aufgefordert werden, mehr als drei typische Handlungen aufzuschreiben.

Wichtig bei Wiederholungen ist, dass die SuS in ihrem Schreibheft nachsehen dürfen, was sie schon einmal dazu geschrieben haben. Denkbar ist auch, dass die SuS bei der Wiederholung kooperativ arbeiten.

- a) Zwei SuS wählen aus ihren Schreibheften je einen Eintrag aus, den sie zuvor allein verfassten. Zu zweit formulieren sie den Eintrag A von S1 neu; S1 trägt dies in sein Schreibheft ein. Dann formulieren sie den Eintrag B von S2 neu und S2 trägt dies in sein Schreibheft ein. In beiden Fällen überlegen sie sich jeweils auch, ob die bisherigen Formulierungen so stimmen oder ob eine Formulierung allenfalls anders lauten müsste. Wenn ja, tragen sie die korrekte Formulierung im neuen Eintrag ein.
- b) Zwei SuS wählen aus ihren Schreibheften einen Eintrag zur gleichen Aufgabe aus (beide haben bspw. zu «Bahnhof» typische Handlungen notiert). Zunächst prüfen sie ihre bisherigen Einträge: Stimmen die Formulierungen so? Müssten sie allenfalls anders lauten? Wenn ja, tragen sie die korrekten Formulierungen als neuen Eintrag in ihr Schreibheft ein. Zu zweit überlegen sie auch andere typi-

sche Handlungen und versuchen allenfalls auch, mehr als drei typische Handlungen zu finden. Wenn sie bspw. zu «Bahnhof» unterschiedliche typische Handlungen notiert haben, dürfen und sollen sie durchaus die Formulierungen gegenseitig übernehmen.

Kooperatives Arbeiten erleichtert die Reflexion: Die Förderung von Flüssigkeit beinhaltet die Reflexion, damit auch beim Verfassen von Texten Formulierungen geprüft und gegebenenfalls angepasst werden können.

## Differenzieren

Für stärkere SuS kann der Schwierigkeitsgrad erhöht werden, indem sie mindestens einen Satz zu einer notierten Handlung schreiben sollen. Für schwächere SuS muss allenfalls nochmals ein Musterbeispiel vorgeführt oder gemeinsam mit ihnen erarbeitet werden.

## Ausbauen

Sind die SuS mit dieser Aufgabe vertraut, kann sie ausgebaut werden, indem die SuS zu einer (oder allen) ihrer drei notierten Handlungen eine «angereicherte» verbale Wortkette formulieren. Die verbale Wortkette kann mit fakultativen Angaben (z.B. Ort, Zeit) erweitert oder die einzelnen Ergänzungen mit Adjektiven oder Präpositionalgruppen ergänzt werden (vgl. Beispiele unten). Dazu kann ausschliesslich mit Musterbeispielen gearbeitet werden, das heisst, eine Erläuterung der grammatischen Struktur ist nicht nötig. Möglicherweise finden sich in den Schreibheften der SuS bereits solche Einträge, die sich als Musterbeispiele eignen.

- auf die Oma warten: im Bahnhof auf die Oma warten, jeden Dienstagabend auf die Oma warten
- ein Billet kaufen: ein Billet nach Zürich kaufen
- ein Glace kaufen: ein leckeres Glace kaufen

Des Weiteren kann die Aufgabe ausgebaut werden, indem bspw. die Nomen präzisiert werden:

- ein Glace kaufen: ein Wasserglace kaufen

Beides müsste mit einem Musterbeispiel vorgeführt werden (evtl. auch gemeinsam mit den SuS).

Die Aufgabe kann ausgebaut werden, indem ein grober Handlungsrahmen vorgegeben wird und die SuS sich zu diesem Handlungsrahmen detailliertere typische Handlungen ausdenken:

- ein Billet kaufen: an den Schalter gehen, das Ziel nennen, das Billet bezahlen

Dazu kann, wie bereits erwähnt, mit Wimmelbildern gearbeitet werden. Zusätzlich können auch die Wortschatztafeln aus Schader (2008) herangezogen werden.

### Beobachten und formativ beurteilen

Im Folgenden wird kurz ausgeführt, welche Beobachtungen anhand der Schreibheft-Einträge möglich sind und wie solche Beobachtungen didaktisch genutzt werden können.

Aus dem folgenden Beispiel einer Schülerin mit Deutsch als Zweitsprache können zwei Dinge herausgelesen werden: Zum einen zeigt das Beispiel, wie sich die Schülerin der Aufgabe annähert, zum anderen wie sie zunehmend komplexer formuliert und schreibt.

So schreibt sie beim ersten Mal nur Verben ohne Ergänzungen auf (Abb. 1), beim zweiten Mal notiert sie drei Ergänzungen, jedoch immer zum selben Verb (Abb. 2) und immer nach dem gleichen Muster («Tier» plus «gucken»).

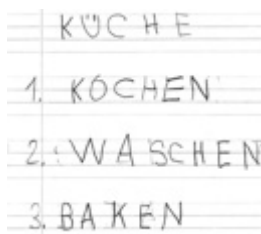


Abbildung 1: Klasse 1b, S3, 14.11.13

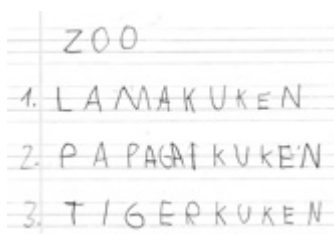


Abbildung 2: Klasse 1b, S3, 15.11.13

Im dritten Eintrag verwendet sie zwei Verben, die sich nicht so einfach ergänzen lassen, und notiert eine Wortgruppe, die eher ungewöhnlich ist (vgl. Abb. 3: «Nüsse sammeln»). Und schliesslich schreibt sie drei verschiedene Verben mit drei

semantisch unterschiedlichen Ergänzungen auf (vgl. Abb. 4).

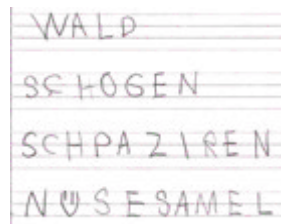


Abbildung 3: Klasse 1b, S3, 20.11.13  
(joggen, spazieren, Nüsse sammeln)

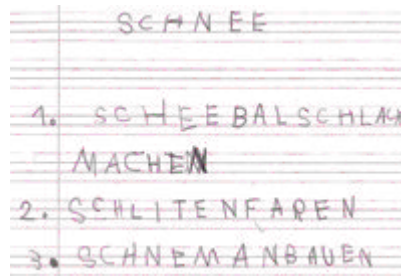


Abbildung 4: Klasse 1b, S3, 21.11.13

Möglicherweise wurde der Eintrag «Nüsse sammeln» (Abb. 3) durch das verwendete Bild selbst angeregt. Das zeigt, dass Übungen dieses Typs wesentlich durch das verwendete Bildmaterial beeinflusst werden können. Gleichzeitig verdeutlicht es aber auch, dass Wiederholung zentral ist: Verfügten die SuS nicht schon von sich aus über solche Formulierungen, integrieren sie erst durch die Wiederholung solche Formulierungen in ihren Schreibwortschatz.

Es ist aber nicht Ziel solcher Übungen, dass die SuS möglichst originelle Formulierungen finden, sondern die SuS sollen sich vorerst durchaus gewöhnliche, alltägliche Formulierungen aneignen und ihren Schreibwortschatz im Kernbereich ausbauen.

Vereinzelt finden sich Beispiele von SuS, die von sich aus ganze Sätze oder auch komplexere Nominalgruppen notieren:

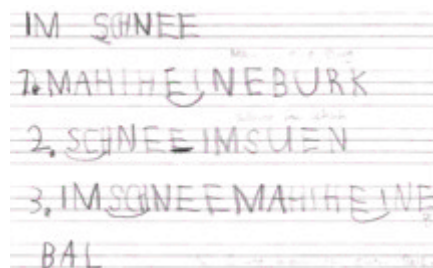


Abbildung 5: Klasse 1b, S18, 22.11.13  
(1. mach ich eine Burg, 2. Schnee im Schuh, 3: Im Schnee mach ich einen Ball)



Nicht alle SuS zeigen ein positives Bild: Der dritte Eintrag eines Schülers (vgl. Abb. 6) verdeutlicht, dass ihm das (deutsche) Lautprinzip noch weitgehend fremd ist. In solchen Fällen kann es angezeigt sein, ein Schreibflüssigkeitstraining zugunsten einer DaZ-Förderung (evtl. kombiniert mit phonologischem Training) vorübergehend auszusetzen.

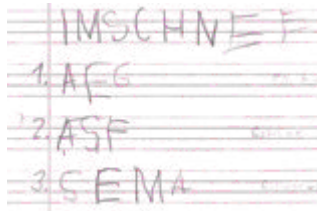


Abbildung 6: Klasse 1b, S21, 22.11.13  
(Eis essen, Schlitten fahren, Schneemann bauen)

SuS, die teilweise nicht alle Laute verschriften, können im Rahmen eines Rechtschreibtrainings den Auftrag erhalten, einen Eintrag aus dem Schreibheft zu prüfen, ob sie alle Laute verschriftet haben (vgl. zum Beispiel «Scheebalschlacht» in Abb. 4). Die korrekte Lösung sollen sie aber nicht in ihrem Schreibheft vermerken, sondern auf ein separates Blatt Papier oder in ihr Rechtschreibheft notieren. Gleiches gilt, wenn SuS einen Laut nicht immer mit dem korrekten Buchstaben verschriften.

Wie bei jedem Lernarrangement zu basalen Schreibfertigkeiten für die 1.–3. Klasse der Primarschule sollen Fortschritte, aber auch Stagnationen mit dem Schreibpass (Basal\_Schreibpass\_PS 1–3) systematisch und übersichtlich erfasst werden.

#### Zitiervorschlag:

Sturm, Afra (2023): *Ein Wortnetz erstellen*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Einträge sind grundsätzlich nicht zu korrigieren: Fällt SuS auf, dass ein Wort anders zu schreiben wäre oder dass eine Formulierung anders lauten sollte, können sie einen neuen Eintrag in ihrem Schreibheft erstellen, d.h. die Übung wiederholen.

#### Literatur

- [DaZ-Schlüsselbund] Frigg Sekeröz, Michaela und Egger, Margrit (2013): *DaZ-Schlüsselbund. Schlüsselmomente erkennen und begleiten*. Zürich/Winterthur: Schulamt der Stadt Zürich & Departemente Schule und Sport Winterthur.
- [Hoppla] Bai, Gabriela; Neugebauer, Claudia; Nodari, Claudio und Peter, Susanne (2010ff.): *Hoppla. Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen, 1–3. Schülerbuch, Arbeitsheft A und B*. Bern, Zürich: Schulverlag plus AG, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Landa, Norbert und Türk, Hanne (2003): *Maus ausser Haus*. Köln: Fleurus-Verl.
- [Pipapo] Nodari, Claudio und Neugebauer, Claudia (2003ff.): *Pipapo. Deutsch für fremdsprachige Kinder und Jugendliche 1/2. Text- und Arbeitsbuch*. 2. Aufl. Buchs, Zürich, Bern: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, schulverlag blmv.
- Schader, Basil (2008): *Die Wörterkiste*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- [Sprachschlüssel] Baumann Schenker, Sandra; Spuler, Tanja; Stalder Meyer, Elfriede und Tschopp, Vreni (2012): *Mein Sprachschlüssel*. Wimmelbilderbuch, Bild-Wort-Karten. Zug: Klett und Balmer.



## Zusammengesetzte Tiernamen

Afra Sturm

**Zusammengesetzte Tiernamen** ist ein Lernarrangement zur Förderung der basalen Schreibfertigkeiten. Sie setzt auf der Ebene des Wortes sowie des Satzes an und hält die SuS dazu an, Nomen zu komplexeren Nominalgruppen auszubauen und Sätze dazu zu erfinden.

Sie wurde für eine 2. Klasse entwickelt, kann aber generell auf Unterstufe wie auch Mittelstufe eingesetzt werden.

Die Leitlinien eines Trainings zur Förderung basaler Schreibfertigkeiten sind im didaktischen Kommentar ausgeführt. Dort finden sich auch weitere Hinweise, wie das Training in den Unterricht integriert werden kann.

### Aufgabe und Durchführung

Den Ausgangspunkt für diese Übung bilden zusammengesetzte Tiernamen, und zwar solche, die zum Fantasieren verführen. Beispiele sind: Doktorfisch, Hammerfisch, Tanzfliege, Maulwurf, Nacktschnecke, Schuhschnabel, Engelfisch, Flugfrosch, Kragenbär usw.

Um die Aufgabe hier bearbeiten zu können, müssen die SuS nicht zwingend wissen, welches Tier jeweils genau gemeint ist. Die SuS können sich auch nur von den Namen inspirieren lassen (Bsp.: *Verkehrfüssler* – ein Tier, dessen Füsse verkehrt herum sind und das deshalb dauernd stolpert).

Auch wenn die SuS nicht über Hintergrundwissen zu den Tieren verfügen müssen, so sollten sie die Bedeutung der einzelnen Stammorpheme jedoch kennen. Den SuS kann daher auch eine Auswahl an Tiernamen geboten werden, deren Stammorpheme sie kennen.

Die Aufgabe besteht aus folgenden Aufträgen:

- 1) Wähle einen Tiernamen aus. Schreib ihn als Titel auf.  
Schreib das Datum [...] dazu.
- 2) Ergänze dein Wort drei Mal.
- 3) Schreib auf, ...

- ... was dir zu deinem Tiernamen einfällt,
- ... warum das Tier so heisst,
- ... woran dich der Tiername oder das Tier erinnert.

*Tipp:* Du darfst auch etwas erfinden.

Zur Einführung könnte folgendes Beispiel verwendet werden:

- a) ausgewählter Tiername: Sägefisch
- b) ein gefährlicher Sägefisch  
ein Sägefisch im Zoo  
ein Sägefisch mit scharfen Zacken
- c) Der Sägefisch ist ein gefährlicher Raubfisch.  
Der Sägefisch heisst so, weil er vorne am Kopf eine Säge hat.  
Der Sägefisch erinnert mich an eine Baumsäge.

Die einzelnen Beispiele sind bewusst so gewählt, dass sie unterschiedliche Muster präsentieren (unterschiedliche Nominalgruppen, verschiedene syntaktische Muster).

Ein Arbeitsblatt mit diesen Aufträgen muss nicht verteilt werden: Die Anleitung kann mündlich erfolgen. Die ausführlichen Musterbeispiele an der Wandtafel oder am Hellraumprojektor sind Unterstützung genug. Dennoch finden sich am Ende dieses Dokuments zwei Kopiervorlagen, die den SuS abgegeben werden können, wenn etwa der Tafelanschrieb nicht stehen bleiben kann (eine Version enthält eine weitere Teilaufgabe, vgl. unten unter «Differenzieren»).

Die Schreibzeit (ohne Instruktion bzw. Einführung in die Aufgabe) soll nicht mehr als 15 Min. betragen. Die Instruktion kann zu Beginn etwas mehr Zeit beanspruchen, nimmt dann aber deutlich ab.

### Wiederholen

Wie jedes Lernarrangement im Rahmen eines Schreibflüssigkeitstrainings soll auch diese Aufgabe wiederholt eingesetzt werden: Zunächst kann sie mehrfach variiert werden, indem die SuS zu verschiedenen Tiernamen Nominalgruppen



und Sätze formulieren (3–7 Mal). Danach sollen sie ihre bisherigen Einträge durchlesen und jenen Tiernamen auswählen, zu dem sie nun anderes schreiben könnten. Die Einträge, zu denen ihnen nichts anderes einfällt, sollen sie zu zweit neu bearbeiten.

Die SuS können zum einen von Beginn an kooperativ arbeiten oder wenn es darum geht, je einen Eintrag auszuwählen und ihn neu zu formulieren. Die SuS können dazu durchaus gegenseitig Formulierungen aus ihren bereits bestehenden Einträgen übernehmen. Nicht zuletzt können die Einträge auch einer kritischen Prüfung unterzogen werden («Ist es das, was wir sagen wollten? Ist es die passende Formulierung?»). Wenn sie unsicher bei einer Formulierung sind, können sie durchaus auch bei der Lehrperson nachfragen. Wichtig ist aber, dass nicht jede Formulierung, jeder Eintrag kritisch hinterfragt sein soll, da dies den Schreibfluss zu stark hemmen könnte. Die SuS sollen auch nicht die alten Einträge korrigieren, sondern neue Einträge schreiben, wenn sie zum Schluss kommen, dass eine Formulierung anders lauten müsste.

### Differenzieren

Nicht alle SuS können alle Teilaufgaben in den dafür vorgesehenen 15 Min. Schreibzeit lösen: Die restlichen Teilaufgaben können sie beim nächsten Mal angehen (dann ebenfalls eine neue Schreibseite mit Datum). Denkbar ist auch – das war in den Erprobungen der häufigste Fall –, dass die SuS eine neue Aufgabe desselben Typs beginnen. In einigen Fällen konnte beobachtet werden, wie die Einträge umfassender wurden und die SuS auch zunehmend alle Teilaufgaben bearbeiten konnten.

Eine weitere Möglichkeit zu differenzieren besteht darin, dass schnellere SuS eine weitere Teilaufgabe erhalten:

- 4) Schreib mehr auf: Was würdest du tun, wenn du einem solchen Tier begegnen würdest?

Auch dies müsste wiederum mit einem Musterbeispiel vorgeführt werden:

- Wenn ich einem Sägefisch begegnen würde, würde ich mich mit einem Schwert verteidigen.

Bei besonders schwachen SuS könnte es ratsam sein, dass sie weniger Varianten angehen und stattdessen schneller und auch mehrfach eine Aufgabe wiederholen (vgl. dazu unten in Abschnitt «Beobachten und Beurteilen» die Hinweise zu Abbildung 4).

### Ausbauen

Sind die SuS mit dieser Aufgabe vertraut, kann die Aufgabe erweitert werden, indem die SuS eigene zusammengesetzte Tiernamen erfinden (evtl. lohnt es sich, dazu Wortmaterial vorzugeben), aus denen andere SuS Einträge formulieren können. Des Weiteren können sie auch in einem Tierlexikon nachschlagen und nach ungewöhnlichen Tiernamen suchen.

Die Aufgabe kann auch ausgebaut werden, indem alle SuS Teilaufgabe 4 bearbeiten (vgl. oben unter «Differenzieren»).

Obwohl das Ziel solcher Übungen nicht darin besteht, originelle Einträge zu notieren, erhalten sie teilweise – vor allem wenn sie vollständig sind – eine leicht poetische Note (vgl. Abb. 1). Denkbar wäre, dass – wenn das Schreibheft schon etwas umfangreicher ist – alle SuS aus solchen Einträgen ihren besten Eintrag auswählen, neu abschreiben, evtl. auch mit einer Zeichnung versehen und daraus ein kleines Buch hergestellt wird.

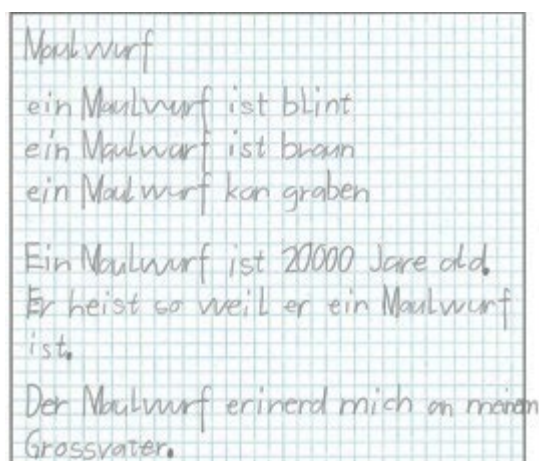


Abbildung 1: Klasse 2a, S8

### Beobachten und formativ beurteilen

Im Folgenden wird kurz ausgeführt, welche Beobachtungen anhand der Schreibheft-Einträge möglich sind und wie solche Beobachtungen didaktisch genutzt werden können.

Abbildung 2 zeigt ein Produkt, wie es in der Erprobung recht häufig anzutreffen war. Wie die ses Beispiel zudem nahe legt, nehmen die SuS die dargebotenen Musterbeispiele auf, was durchaus erwünscht ist.

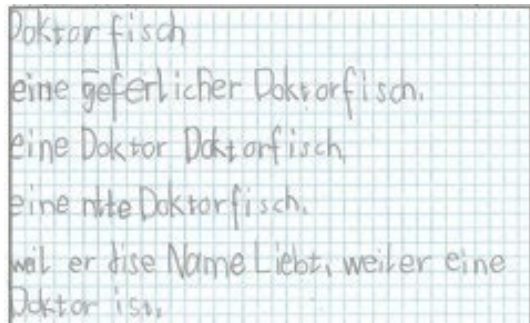


Abbildung 2: Klasse 2a, S9

Abb. 3 und Abb. 5 enthalten Einträge der gleichen Schülerin. Auffällig ist, dass diese Schülerin die vorgegebenen Muster durch andere erweitert, teilweise auch um komplexere (vgl. insbesondere Abb. 3). Dass sie Relativsätze einmal korrekt mit einem Relativpronomen, einmal mit dem dialektalen «wo» einleitet, illustriert ihren Aneignungsprozess von konzeptueller Schriftlichkeit.

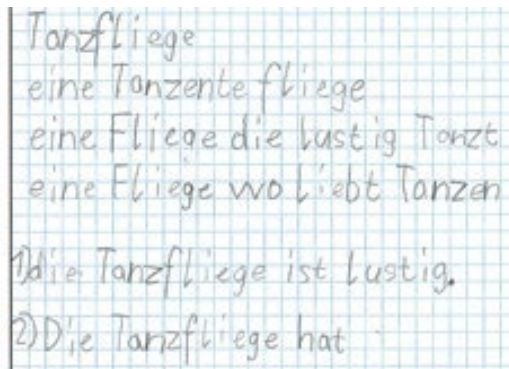


Abbildung 3: Klasse 2a, S6

Wie Abb. 5 (rechts) überdies zeigt, baut sie den Eintrag von sich aus erheblich aus, indem sie drei Sätze aus der Ich-Perspektive hinzufügt. Beispiele wie diese verdeutlichen, dass die Bandbreite zwischen den SuS erheblich sein kann (vgl. dazu Abb. 4 unten). Im Falle des Schülers von Abb. 4 dürfte sich eine mehrfache Wiederholung in Kombination eines intensiveren Schreibtrainings lohnen. Das könnte auch beinhalten, dass die Lehrperson gemeinsam mit diesem Schüler formuliert und ihm so Muster zur Hand gibt. Insbesondere wäre im Schreibpass festzuhalten, ob er bei einer Wiederholung der Aufgabe mehr schreiben kann.



Abbildung 4: Klasse 2a, S24

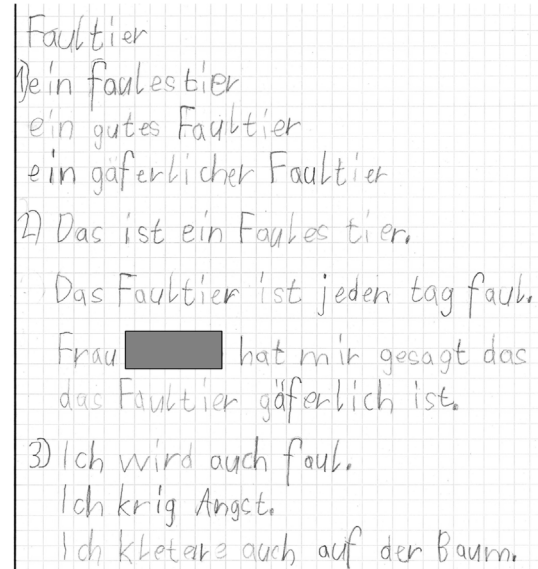


Abbildung 5: Klasse 2a, S6

Bei Schreibflüssigkeitsübungen ist es bei SuS mit geringeren Rechtschreibfähigkeiten oft der Fall, dass ihnen – je länger sie schreiben – zunehmend mehr Fehler unterlaufen (vgl. Abbildung 6).<sup>1</sup> Der Hauptgrund ist darin zu sehen, dass sie sich stark auf die Schreibung konzentrieren müssen, die Konzentration aber nach relativ kurzer Zeit nachlässt.

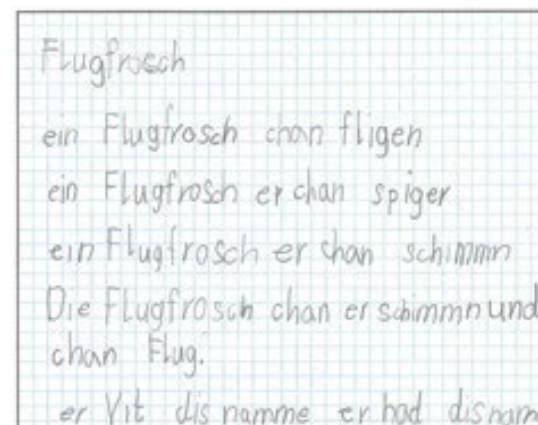


Abbildung 6: Klasse 2a, S12

(ein Flugfrosch kann fliegen; ein Flugfrosch er kann springen?; ein Flugfrosch er kann schwimmen; der Flugfrosch kann er schwimmen und kann fliegen; er findet? diesen Namen er hat diesen Namen)

<sup>1</sup> Gleiches gilt für längere Textproduktionen.

In solchen Fällen kann ein zusätzliches Rechtschreibtraining mit Schwerpunkt auf lautgetreuem Schreiben angezeigt sein. Sie können im Rahmen eines Rechtschreibtrainings zusätzlich auch den Auftrag erhalten, einen Eintrag aus

dem Schreibheft zu prüfen, ob sie alle Laute verschriftet haben (vgl. «schimn» in Abb. 6). Die korrekte Lösung sollen sie aber nicht in ihr Schreibheft, sondern auf ein separates Blatt Papier oder in ihr Rechtschreibheft eintragen.

**Zitiervorschlag:**

Sturm, Afra (2023): *Zusammengesetzte Tiernamen*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

|    |   |  |
|----|---|--|
| 1) | Schreib den Tiernamen auf.  | der Sägefisch  |
| 2) | Erweitere den Tiernamen drei Mal.   | <p>ein gefährlicher Sägefisch</p> <p>ein Sägefisch im Zoo</p> <p>ein Sägefisch mit scharfen Zacken</p>   |
| 3) | <p>Schreib auf, was dir zum Tiernamen einfällt.</p> <p>Du kannst auch etwas erfinden.</p> | <p>Der Sägefisch ist ein gefährlicher Raubfisch.</p> <p>Der Sägefisch heisst so, weil er am Kopf eine Säge hat.</p> <p>Der Sägefisch erinnert mich an eine Baumsäge.</p> |

|    |  |   |
|----|--|---|
| 1) | Schreib den Tiernamen auf.   | der Sägefisch   |
| 2) | Erweitere den Tiernamen drei Mal.  | ein gefährlicher Sägefisch<br>ein Sägefisch im Zoo<br>ein Sägefisch mit scharfen Zacken   |
| 3) | Schreib auf, was dir zum Tiernamen einfällt.<br>Du kannst auch etwas erfinden. | Der Sägefisch ist ein gefährlicher Raubfisch.<br>Der Sägefisch heisst so, weil er am Kopf eine Säge hat.<br>Der Sägefisch erinnert mich an eine Baumsäge. |
| 4) | Was würdest du tun, wenn du diesem Tier begegnen würdest?                      | Wenn ich einem Sägefisch begegnen würde,<br>würde ich mich mit einem Schwert verteidigen.   |



## Verben ausbauen

Afra Sturm

**Verben ausbauen** ist ein Lernarrangement zur Förderung der basalen Schreibfertigkeiten. Sie setzt auf der Ebene des Wortes sowie des Satzes an und hält die SuS dazu an, Verben mit ihren «Mitspielern» zu ergänzen sowie Sätze daraus zu bilden.

Sie wurde für eine 2. Klasse entwickelt, kann aber auch in der 3. Klasse sowie in der Mittelstufe eingesetzt werden.

Die Leitlinien eines Trainings zur Förderung basaler Schreibfertigkeiten sind im didaktischen Kommentar ausgeführt. Dort finden sich auch weitere Hinweise, wie das Training in den Unterricht integriert werden kann.

### Aufgabe und Durchführung

Den Ausgangspunkt für diese Übung bilden Verben. Es ist nicht notwendig, dass die SuS für diese Übung bereits wissen, was Verben sind. Es genügt, dass sie auf der Basis vorgegebener Muster eine ungefähre Vorstellung bilden oder auch ausbauen können. Ein wichtiges Ziel dieser Übung besteht darin, dass die SuS Verben schreibend ausbauen können, insbesondere mit ihren typischen «Mitspielern».

Die konkrete Aufgabe besteht aus folgenden

#### Aufträgen:

- 1) Schreib «Verben» als Titel.
- 2) Schreib 3–7 verschiedene Verben auf.
- 3) Wähl ein Verb aus deiner Liste aus und schreibe drei Sätze.

Den SuS soll zunächst anhand eines Beispiels die Aufgabe vorgeführt werden. Gleichzeitig erhalten sie auf diese Weise Musterbeispiele, die sie nachahmen können. So können an der Wandtafel (oder am OHP) Verben wie *sagen, gehen, springen, fragen, spielen, essen* notiert werden (es soll sich dabei um Verben handeln, deren Bedeutung die SuS möglichst kennen, ansonsten sollte die Bedeutung geklärt werden). Anschliessend wird

ein Verb ausgewählt, hier bspw. *fragen*, und drei Beispielsätze gebildet:

- a) Ich habe meinen Freund gefragt, ob er auch kommt.
- b) Sie fragte mich nach dem Weg.
- c) Frag mich nicht!

Damit die SuS die Aufgabe verstehen, braucht es eine Einführung, bei der sie Muster erhalten: sowohl im Hinblick auf Verben wie auch im Hinblick auf Beispiele wie in a)–c). Es empfiehlt sich, bei der Einführung mehrere Beispiele, möglichst auch gemeinsam mit den SuS durchzuführen und jeweils an der Wandtafel aufzuschreiben. Ebenfalls kann es angezeigt sein, mehr als ein Beispiel vorzuführen.

Die SuS können durchaus früh einbezogen werden. Es ist aber darauf zu achten, dass syntaktisch möglichst unterschiedliche Beispielsätze gebildet werden. (Im Anhang dieses Dokuments findet sich eine Kopiervorlage mit den Musterbeispielen, die den SuS abgegeben werden kann, wenn etwa der Tafelanschrieb nicht stehen bleiben kann.)

Analog zu den Lernarrangements für die erste Klasse können die SuS mit Bildmaterial angeregt werden, ihr Verben-Repertoire auszubauen (vgl. v.a. Hoppla, Pipapo, DaZ-Schlüsselbund, Sprachschlüssel sowie die Wortschatztafeln in Schader, 2008). Denkbar ist auch, dass die SuS eine Verbenliste erhalten, aus der sie ein Verb auswählen, das sie kennen (die Aufgabe ist dann entsprechend anzupassen). Eine Verbenliste als Beispiel findet sich am Ende dieses Dokuments (die Verben sind semantisch nicht geordnet, sondern ganz zufällig verteilt).

### Wiederholen

Diese Übung kann problemlos mehrfach wiederholt werden: Zum einen können die SuS aus bereits notierten Verbensammlungen immer wieder andere Verben auswählen und dazu Sätze

bilden, zum anderen kann die Sammlung auch wieder neu begonnen werden. Damit die SuS ihre Verbensammlungen tatsächlich erweitern, sind sie mit neuen Verben zu konfrontieren, deren Bedeutung im Plenum oder im Tandem erarbeitet werden kann.

Haben die SuS 5–7 Einträge zu verschiedenen Verben erstellt, sollen sie in ihrem Schreibheft nachlesen, was sie bisher geschrieben haben. Sie wählen dann einen Eintrag aus, zu dem sie anderes schreiben könnten und erstellen dazu einen neuen Eintrag im Schreibheft.

Die SuS können zum einen von Beginn an kooperativ arbeiten oder wenn es darum geht, je einen Eintrag auszuwählen und ihn neu zu formulieren. Die SuS können dazu durchaus gegenseitig Formulierungen aus ihren bereits bestehenden Einträgen übernehmen. Nicht zuletzt können die Einträge auch einer kritischen Prüfung unterzogen werden («Ist es das, was wir sagen wollten? Ist es die passende Formulierung?»). Wenn sie unsicher bei einer Formulierung sind, können sie auch bei der Lehrperson nachfragen. Wichtig ist aber, dass nicht jede Formulierung, jeder Eintrag kritisch hinterfragt sein soll, da dies den Schreibfluss zu stark hemmen könnte. Die SuS sollen auch nicht die alten Einträge korrigieren, sondern neue Einträge schreiben, wenn sie zum Schluss kommen, dass eine Formulierung anders lauten müsste.

## Differenzieren

Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe lässt sich erhöhen, indem die SuS dazu angehalten werden, Verben auszuwählen, die sie noch nicht (genau) kennen. Des Weiteren können zwei SuS ihre Verbensammlung für die Weiterarbeit austauschen.

SuS, die schon etwas mehr bewältigen, können auch mehr Verben bearbeiten. Dagegen kann SuS, denen die Aufgabe schwer fällt, eine Verbenliste, allenfalls auch bereits ein bestimmtes Verb vorgelegt werden. Und nicht zuletzt erleichtert das Arbeiten im Tandem das Formulieren passender Sätze.

## Ausbauen

Eine Ausbaumöglichkeit besteht darin, dass die SuS aus ihrer Sammlung ein Verb auswählen und

in einem weiteren Teilschritt zu diesem Verb 3–7 weitere, semantisch ähnliche Verben suchen, also ein Wortfeld bilden (Beispiel *sagen*: schwatzen, reden, flüstern, schreien, brüllen, fragen, anbrüllen). Danach wählen sie aus dieser Liste wiederum ein Verb aus, zu dem sie unterschiedliche Sätze bilden.

Analog zum Lernarrangement **Ein Wortnetz erstellen** (Basal\_Wortnetz erstellen\_PS 1-3) kann die Aufgabe ausgebaut werden, indem die einzelnen Mitspieler ergänzt werden oder indem der Satz mit fakultativen Mitspielern (Ort, Zeit usw.) erweitert wird:

- Sie fragte mich nach dem Weg.  
Sie fragte mich mit leiser Stimme nach dem kürzesten Weg.

## Beobachten und formativ beurteilen

Im Folgenden wird kurz ausgeführt, welche Beobachtungen anhand der Schreibheft-Einträge möglich sind und wie solche Beobachtungen didaktisch genutzt werden können.

In der Erprobung wurde die Übung in der anspruchsvollen Variante durchgeführt, indem die SuS also ein Verb aus ihrer Sammlung auswählen und dazu semantisch ähnliche Verben suchen sollten. Das erwies sich als zu schwierig. So gab es SuS, die ein Verb auswählten und es mit passenden Objekten ergänzten:

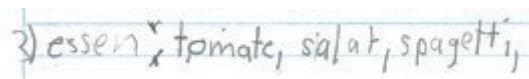


Abbildung 1: Klasse 2b, S2

Andere SuS interpretierten das ausgewählte Verb als Handlungsrahmen, zu dem sie weitere passende Verben anführten (vgl. Abbildung 2 folgende Seite): So kann «spielen» als Rahmen mit Weinen, Schlagen und Schreiben einhergehen.

In beiden Fällen handelt es sich also um sinnvolle und auch gute Lösungen. Dennoch dürfte der Einstieg über die einfachere Variante angemessener sein.



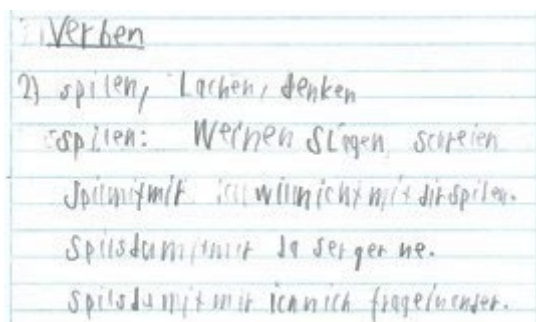


Abbildung 2: Klasse 2b, S14

(spielen, lachen, denken; spielen: weinen, schlagen, schreien; Spiel mit mir, ich will nicht mit dir spielen. – Spielst du mit mir? Ja, sehr gerne. – Spielst du mit mir? Ich nicht frage [?])

Einzelne SuS listeten in ihrer Verbensammlung nicht nur Verben auf, sondern teilweise auch gemischt mit Nomen (vgl. Abbildung 3). Die Schülerin, die diese Liste verfasste, bildete dann jedoch nicht zu *Melonen* Sätze, sondern wählte dazu *putzen* aus. In Fällen wie diesen könnte es sich lohnen nachzufragen, weshalb sie *Melonen* aufschrieb (auffällig ist, dass sie den Plural notierte: möglicherweise sieht die Schülerin durch die Endung «-en» eine Nähe zu den Verben). Anders formuliert: Einträge im Schreibheft können auch zur Sprachreflexion genutzt werden.

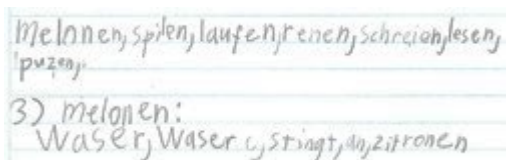


Abbildung 3: Klasse 2b, S3

Während die Schülerin in Abbildung 2 also noch eher einen Handlungsrahmen umschreibt, findet sie etwas später zu *lachen* semantisch ähnliche Verben (vgl. Abbildung 4). Dennoch zieht sie es vor, zu einem Verb, das sich nicht in ihrer Sammlung befindet, Sätze zu bilden. Dabei fällt auf, dass sie die Angabe der Tageszeit beide Male mit der Präposition *in* bildet: Wie im didaktischen Kommentar ausgeführt, kann an solche Stellen ein Post-it-Zettelchen angeheftet werden. Zum einen kann darauf vermerkt werden, wie die korrekte Formulierung lauten würde, zum anderen kann dies mit einem Auftrag ergänzt werden. So könnte der Auftrag lauten, in einem neuen Eintrag zu *am Abend* und *am Nachmittag* passende Sätze zu bilden (Bsp.: Am Abend esse ich oft Spaghetti. Am Nachmittag bin ich meistens in der Schule.).

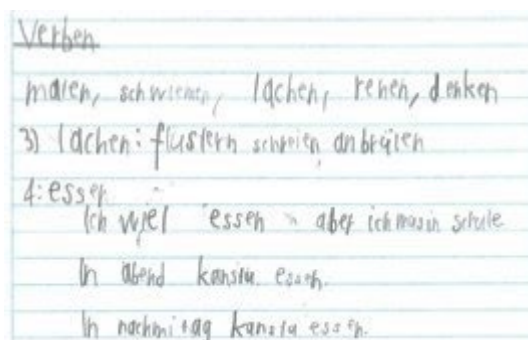


Abbildung 4: Klasse 2b, S14

(4: essen: Ich will essen, aber ich muss in Schule. In Abend kannst du essen. In Nachmittag kannst du essen.)

Wie die folgenden zwei Beispiele zeigen, bildet dieser Schüler zu den Verben *schwätzen* und *fragen* sehr ähnliche Sätze (Abbildung 5 und Abbildung 6). Ein genauer Blick lässt aber erkennen, dass der Schüler die Eigenschaften der Verben kennt, indem er *schwatz mit mir* bildet, jedoch *frag mich*.

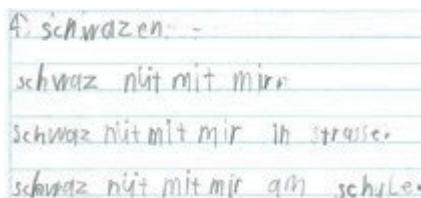


Abbildung 5: Klasse 2b, S7

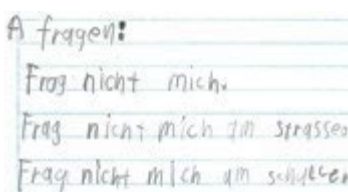


Abbildung 6: Klasse 2b, S7

Gleichzeitig deuten seine Einträge auch darauf hin, dass sein sprachliches Wissen in Bezug auf fakultative Mitspieler noch nicht gefestigt ist. So schreibt er im ersten Eintrag *in Strasse* und *am Schule*, im zweiten Eintrag *am Strasse* und *am Schule*.

Zum einen werden beide Beobachtungen – vorhandenes und noch nicht gefestigtes sprachliches Wissen – durch wiederholte und ähnliche Einträge erleichtert, zum anderen bieten Einträge dieser Art – wie schon in Bezug auf Abbildung 3 und Abbildung 4 argumentiert – eine gute Basis für Sprachreflexion.

Es ist nicht auszuschliessen, dass SuS beim Durchlesen ihrer Einträge selbst auf widersprüchliche Formulierungen stossen. Dies kann aber auch an-

geregelt werden, indem die SuS beim Durchlesen angehalten werden, gezielt auf solche Dinge zu achten (gemeinsames Durchlesen dürfte dies überdies unterstützen) oder indem die Lehrperson an entsprechende Stellen ein Post-it-Zettelchen heftet.

Ausserdem können SuS, die nicht immer alle Laute verschriften oder die – wie in Abbildung 4 – bestimmte Wörter wie «kannst» fälschlicherweise zusammenschreiben, im Rahmen eines Rechtschreibtrainings daran arbeiten. Die korrek-

ten Lösungen sollen sie aber nicht in ihrem Schreibheft notieren, sondern auf einem separaten Blatt Papier oder in einem allfälligen Rechtschreibheft.

Im Schreibpass (Basal\_Schreibpass\_PS 1-3) lässt sich nicht nur für jede Schülerin und jeden Schüler festhalten, was und wie viel geschrieben wurde: In der Spalte «Kommentar» können zudem Beobachtungen festgehalten werden, wie sie hier beschrieben wurden.

## Literatur

[DaZ-Schlüsselbund] Frigg Sekeröz, Michaela und Egger, Margrit (2013): *DaZ-Schlüsselbund. Schlüsselmomente erkennen und begleiten*. Zürich/Winterthur: Schulamt der Stadt Zürich & Departemente Schule und Sport Winterthur.

[Hoppla] Bai, Gabriela; Neugebauer, Claudia; Nodari, Claudio und Peter, Susanne (2010ff.): *Hoppla. Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen, 1–3. Schülerbuch*. Bern, Zürich: Schulverlag plus AG, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

[Pipapo] Nodari, Claudio und Neugebauer, Claudia (2003ff.): *Pipapo. Deutsch für fremdsprachige Kinder und Jugendliche 1/2. Text- und Arbeitsbuch*. 2. Aufl. Buchs, Zürich, Bern: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, schulverlag blmv.

Schader, Basil (2008): *Die Wörternkiste*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

[Sprachschlüssel] Baumann Schenker, Sandra; Spuler, Tanja; Stalder Meyer, Elfriede und Tschopp, Vreni (2012): *Mein Sprachschlüssel*. Wimmelbilderbuch, Bild-Wort-Karten. Zug: Klett und Balmer.

### Zitiervorschlag:

Sturm, Afra (2023): *Verben ausbauen*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

|             |            |              |                 |
|-------------|------------|--------------|-----------------|
| sprechen    | kochen     | verraten     | bitten          |
| suchen      | schwimmen  | klopfen      | warten          |
| tanzen      | schminken  | flüstern     | verpassen       |
| träumen     | putzen     | finden       | verlieren       |
| zeichnen    | schreien   | zuhören      | spazieren       |
| rennen      | schleichen | anstarren    | wegnehmen       |
| trainieren  | fragen     | schreiben    | raten           |
| jubeln      | waschen    | denken       | wählen          |
| weinen      | fliehen    | geben        | schlafen        |
| basteln     | schnarchen | liegen       | besuchen        |
| sitzen      | lesen      | laufen       | singen          |
| vergessen   | lachen     | schlürfen    | anzünden        |
| reden       | schenken   | brüllen      | rechnen         |
| trinken     | essen      | hüpfen       | tragen          |
| ausruhen    | springen   | behaupten    | sich verstecken |
| lügen       | braten     | verschlingen | treffen         |
| schwätzen   | boxen      | loslassen    | blinzeln        |
| spielen     | zerbrechen | erfinden     | rufen           |
| erschrecken | kauen      | probieren    | zuschauen       |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 1) | Schreib 3 bis 7 verschiedene Verben auf. | sagen, gehen, springen, fragen, spielen, essen, hüpfen   |
| 2) | Wähl ein Verb aus.                       | fragen   |
| 3) | Schreib drei Sätze mit deinem Verb.      | Ich habe meinen Freund gefragt, ob er auch kommt.<br>Sie fragte mich nach dem Weg.<br>Frag mich nicht! |



## Gegenstände

Afra Sturm

**Gegenstände** ist ein Lernarrangement zur Förderung der basalen Schreibfertigkeiten. Sie setzt auf der Wort- und Satzebene an und hält die SuS dazu an, einen Gegenstand genauer zu beschreiben. Das Beschreiben ist eine Aufgabe, die in vielen Schreibaufträgen eine Rolle spielt, so etwa das Beschreiben von Gegenständen in Anleitungen oder Geschichten. Figuren, Orte, Situationen in Geschichten genauer beschreiben zu können, kann ebenfalls dazugezählt werden.

Die Aufgaben **Gegenstände** wurde für eine 3. Klasse entwickelt, kann aber generell auf Unterstufe wie auch Mittelstufe eingesetzt werden.

Im didaktischen Kommentar ist genauer erläutert, wie ein Training der Schreibflüssigkeit didaktisch angelegt ist. Dort finden sich auch Hinweise, wie das Training in den Unterricht integriert werden kann.

### Aufgabe und Durchführung

Den Ausgangspunkt für diese Übung bilden Gegenstände aus dem Alltag der SuS, mit denen die SuS vertraut sind: Damit wird ihnen das genauere Beschreiben in einem ersten Zugang erleichtert.

Die Aufgabe besteht aus folgenden **Aufträgen**:

- 1) Notiere als Titel «Gegenstände».
- 2) Schreib 3–5 Gegenstände auf, mit denen du zuhause oft zu tun hast.
- 3) Wähl einen Gegenstand aus, den du genauer beschreiben möchtest.
- 4) Beschreib deinen Gegenstand möglichst genau:
  - a) Wie sieht er aus? Welche Form oder Farbe hat er?
  - b) Woraus besteht dein Gegenstand?
  - c) Wie fühlt er sich an?
  - d) Welches Gewicht hat er?

Das Beschreiben gehört zu den anspruchsvolleren Aufgaben: Es ist deshalb nicht zu erwarten, dass die SuS bereits von Anfang an genaue Beschreibungen verfassen können. Umso wichtiger

ist es, dass die SuS die Aufgabe mehrmals wiederholen. Hilfreich kann es zudem sein, wenn die zu beschreibenden Gegenstände für die SuS sicht- und greifbar sind – beim ersten Mal, wenn diese Aufgabe eingeführt wird, oder wenn es um Gegenstände geht, die den SuS weniger vertraut sind. Auftrag 2) kann entsprechend abgewandelt werden: Zum einen können die SuS von zuhause Gegenstände mitbringen (z. B. aus ihrem Kinderzimmer), zum anderen kann eine Auswahl an Gegenständen vorgegeben werden.

2a) Schreib auf, welche Gegenstände du von zuhause mitgebracht hast.

2b) Schreib auf, welche Gegenstände du siehst.

Den SuS soll zunächst anhand eines Beispiels die Aufgabe vorgeführt werden. Gleichzeitig erhalten sie auf diese Weise sprachliche Muster. So können an der Wandtafel oder am OHP Gegenstände wie *mein Velo*, *mein Bett*, *mein Teddybär*, *das Radio in der Küche* oder *meine Kopfhörer* notiert werden. Anschliessend wird ein Gegenstand ausgewählt, hier bspw. *das Radio in der Küche*, und dieser Gegenstand genauer beschrieben:

- *Das Radio ist* schwarz und silbrig, klein und eckig.
- *Es besteht aus* Plastik und aus Metall.
- *Es fühlt sich* hart und wie ein löchriger Käse an.
- *Es ist* nicht so schwer.

Die sprachlichen Muster, die teils bereits durch die Aufträge vorgegeben werden, sind *X ist ...*, *X besteht aus* sowie *X fühlt sich ... an* bzw. *X fühlt sich wie Y an*. Beim Vorführen solcher Beispiele können die SuS früh in das Formulieren einbezogen werden. Es ist aber darauf zu achten, dass die erste Frage sowohl hinsichtlich Form als auch Farbe beantwortet wird.

Es lohnt sich, mehrmals ein Beispiel vorzuführen und dabei die SuS zunehmend ins Formulieren einzubeziehen.

Die Erprobung zeigte, dass ausformulierte Beispielsätze zu Auftrag 4) – vgl. oben die Beispiele zum ausgewählten Gegenstand «Radio» – wichtig sind. Fehlen diese, neigen die SuS dazu, die Fragen nur mit einzelnen Wörtern zu beantworten. Im Anhang dieses Dokuments findet sich eine Kopiervorlage mit den Musterbeispielen, die den SuS abgegeben werden kann (eine Variante enthält ein Musterbeispiel für einen zusätzlichen Auftrag, vgl. dazu den Abschnitt «Differenzieren»). Damit die sprachlichen Muster besser sichtbar sind, sind sie grün hervorgehoben.

Die reine Schreibzeit (ohne Instruktion bzw. Einführung in die Aufgabe) soll nicht mehr als 15 Minuten betragen. Die Instruktion beansprucht zu Beginn mehr Zeit, nimmt dann aber deutlich ab.

Da den meisten SuS zu Beginn die Schreibzeit von max. 15 Minuten nicht ausreichen dürfte, um alle Aufträge 1–4 zu erfüllen, sollen sie beim nächsten Mal die Aufgabe weiterbearbeiten.

## Wiederholen

Diese Übung kann und sollte mehrfach wiederholt werden: Zum einen können die SuS aus bereits notierten Gegenstandslisten einen anderen Gegenstand auswählen, zum anderen kann die Sammlung auch wieder neu begonnen werden. Damit die SuS ihre Sammlung erweitern, müssen sie mit neuen Gegenständen konfrontiert werden: Wird bspw. im Sachunterricht ein Thema erarbeitet, bei dem Gegenstände eine Rolle spielen, kann der Sachunterricht mit dieser Schreibübung verknüpft werden.

Ein wichtiges Trainingsprinzip besteht aber auch darin, dass die SuS ein und dieselbe Aufgabe mehrfach bearbeiten:

- a) Die gleiche Aufgabe wird wiederholt, das heisst, die SuS beschreiben denselben Gegenstand mehrmals hintereinander.
- b) Die SuS beschreiben zunächst unterschiedliche Gegenstände. Nach etwa 5–7 Gegenständen sollen die gleichen Gegenstände wieder beschrieben werden.

Die SuS können so rascher auf Formulierungsmuster zurückgreifen und dadurch entlastet die Sätze ausbauen. Zudem werden ihnen dabei auch andere, möglicherweise treffendere Beschrei-

bungen einfallen. Und schliesslich soll den SuS mit den Wiederholungen bewusst gemacht werden, dass sie so ihren Schreib- oder Formulierungswortschatz ausbauen. Generell sollten die gleichen Trainingsaufgaben mehrmals bearbeitet werden, weil einem dabei der eigene Lernfortschritt deutlich wird und so auch Sicherheit und Vertrauen in der geübten Teilfertigkeit entstehen.

Bei der Neu-Beschreibung der Gegenstände brauchen die SuS wieder Muster, die ihnen vorgeführt werden: «Es fühlt sich hart an» wird bspw. durch «Es ist ganz glatt, aber auch hart» ersetzt.

Bei Wiederholungen sollen die SuS im Schreibheft nachsehen, was sie schon einmal dazu geschrieben haben: Der Vergleich zwischen verschiedenen Stadien ihres Schreibtrainings kann schreibdidaktisch genutzt werden.

## Kooperativ arbeiten

Die SuS können auch mit wechselseitigem Gewinn kooperativ arbeiten:

- a) Zwei SuS wählen aus ihren Schreibheften je einen Eintrag aus. Zu zweit formulieren sie den Eintrag A von S1 neu; S1 trägt dies in sein Schreibheft ein. Dann formulieren sie den Eintrag B von S2 neu und S2 trägt dies in ihr Schreibheft ein. In beiden Fällen überlegen sie auch, ob die bisherigen Formulierungen passend sind, ob sie das ausdrücken, was sie sagen wollten, oder ob eine Formulierung allenfalls anders lauten müsste. Wenn ja, formulieren sie neu und halten dies als neuen Eintrag im Schreibheft fest.
- b) Zwei SuS wählen aus ihren Schreibheften einen Eintrag zur gleichen Aufgabe aus (beide haben bspw. «Teddybär» genauer beschrieben). Zunächst prüfen sie ihre bisherigen Einträge: Passen die Formulierungen bzw. drücken sie das aus, was die SuS sagen wollten? Müsstest sie anders sein? Wenn ja, halten sie die neu formulierten Beschreibungen als neuen Eintrag im Schreibheft fest. Sie dürfen und sollen dabei auch gegenseitig Formulierungen aus ihren Schreibheften übernehmen.

Die Aufgabe kann auch von Anfang an kooperativ bearbeitet werden, indem diese zu zweit «gelöst» wird, aber die erarbeitete Formulierung je ins eigene Schreibheft geschrieben wird.

## Differenzieren

Schwächere SuS können unterstützt werden, indem ihnen mehrmals ein Musterbeispiel vorgeführt wird oder gemeinsam mit ihnen mehrere Beispiele in einer Einzelsituation oder im Rahmen einer Kleingruppe erarbeitet werden.

Verfügen SuS nicht über ausreichenden Wortschatz, empfiehlt es sich, die SuS zu zweit ihre Gegenstände mündlich beschreiben zu lassen. Dazu kann auch auf entsprechende Wortlisten zurückgegriffen werden (vgl. dazu ein Beispiel im Anhang). Es ist aber darauf zu achten, dass die SuS die Liste nicht einfach dazu nutzen, einzelne Wörter abzuschreiben, sondern dass sie mithilfe der Liste ihre Beschreibungen mündlich erarbeiten und dann auch schriftlich festhalten.

Für stärkere SuS kann die Anforderung erhöht werden, indem sie mehr schreiben (ein Musterbeispiel findet sich im Anhang am Ende dieses Dokuments), je nachdem können dies auch mehrere Sätze sein. Das Schreiben von mehreren Sätzen kann man bspw. mit folgendem Auftrag anregen:

- 5) Schreib mehr dazu: Was tust du mit diesem Gegenstand?

## Ausbauen

Die Aufgabe kann ausgebaut werden, indem Gegenstände vorgegeben werden (ein Bleistift, ein Fussball u. a.), die die SuS analog zu Auftrag 4) und auch 5) beschreiben. Diese Übung kann auch im Sachunterricht genutzt werden: Indem der Wortschatz zum behandelten Thema schriftlich formuliert bzw. festgehalten wird, wird er ausgebaut und gefestigt.

## Beobachten und formativ beurteilen

Im Folgenden wird kurz ausgeführt, welche Beobachtungen anhand der Schreibheft-Einträge möglich sind und wie solche Beobachtungen didaktisch genutzt werden können.

Ein Vergleich der Abb. 1 mit Abb. 2 zeigt, wie ein Schüler den gleichen Gegenstand drei Tage später sehr viel genauer beschreiben kann. Auffällig ist, dass er beim zweiten Mal zwei neue Beobachtungen aufschreibt («Der Nintendo ist Rechteck», «... ist rot und schwarz») und danach eine Aussage aus dem ersten Text übernimmt; die zweite Aussage aus dem ersten Text übernimmt er nicht, sondern fügt wieder neue Beobachtungen ein usw.

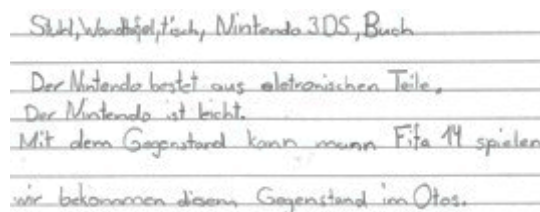


Abbildung 1: Klasse 3a, S9, 22.11.13



Abbildung 2: Klasse 3a, S9, 25.11.13

Dass der Schüler seinen Gegenstand beim zweiten Mal genauer beschreiben kann, hängt möglicherweise mit der Zeichnung, die er angefertigt hat, zusammen. Denkbar ist aber auch, dass die Wiederholung selbst hilfreich für eine genauere Beschreibung ist.

Eine genauere Beschreibung kann auch zur vertiefteren Reflexion darüber, ob es sich um passende Ausdrücke handelt, führen. «Passend» kann dabei selbst kritisch hinterfragt werden: So wäre es doch tatsächlich plausibel, wenn es «Lauthörer» und nicht «Lautsprecher» heissen würde.

Eine Zeichnung muss nicht zwangsläufig zu einer genaueren Beschreibung führen: Während der Schüler aus Abb. 3 zunächst einen Stuhl recht ausführlich beschreibt, fällt die Beschreibung eines anderen Gegenstandes in Kombination mit einer Zeichnung kürzer aus. Auffällig an diesem



Beispiel ist aber, dass der Schüler Beschreibung und Zeichnung sprachlich miteinander verbindet:



Abbildung 3: Klasse 3, S2

Das Beispiel in Abbildung 4 zeigt, dass innerhalb einer Klasse mit sehr unterschiedlichen basalen Schreibfertigkeiten zu rechnen ist.

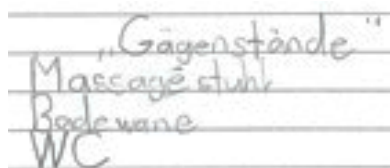


Abbildung 4: Klasse 3a, S16, 22.11.13

Dass sich bei dieser Schülerin beim zweiten Mal ein Zuwachs zeigt – sie kann zwei Beschreibungen ergänzen (vgl. Abb. 5) – ist positiv zu werten. Würde sich bei einzelnen SuS keine Veränderung auch bei mehrfacher Wiederholung zeigen, müssten sie zusätzlich unterstützt werden (je nach Lernstand durch Wortschatzarbeit, zusätzliches Handschrifttraining u.a.).

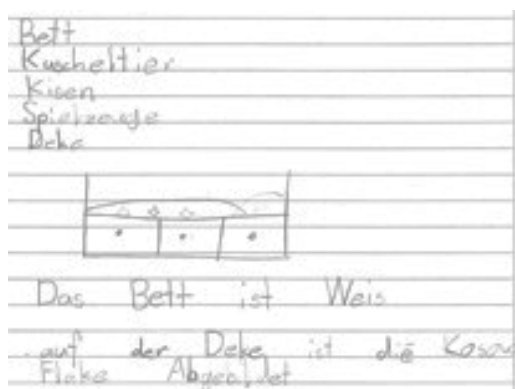


Abbildung 5: Klasse 3a, S16, 25.11.13

Es ist nicht zu erwarten, dass den SuS von Mal zu Mal genauere und ausführlichere Beschreibungen gelingen. Während die Schülerin in Abb. 6 ein Bett sehr genau beschreiben kann, fällt es ihr im Falle einer Muschel schwer (vgl. Abb. 7).

Das kann nicht zuletzt daran liegen, dass ihr die passenden Wörter oder auch entsprechendes Hintergrundwissen zum Gegenstand fehlen: In einem solchen Fall bietet sich zur Wiederholung der Aufgabe kooperatives Arbeiten oder die Unterstützung durch die Lehrperson an.



Abbildung 6: Klasse 3a, S6, 22.11.13

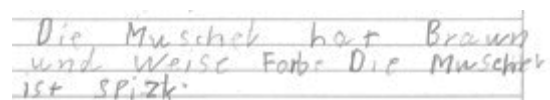


Abbildung 7: Klasse 3a, S6

Haben die SuS mehrere Gegenstände beschrieben, sollen sie in ihrem Schreibheft die Einträge durchlesen und prüfen. Es ist durchaus denkbar, dass dies von der Lehrperson gesteuert wird: So kann sie S19 bspw. darauf aufmerksam machen, dass der Schwanz des beschriebenen Stofftiers nicht einfach schwarz und weiss ist, sondern schwarz-weiss gestreift, wie auch seine Zeichnung zeigt, die er auf einem separaten Blatt Papier angefertigt hat.

Glupschaugeh  
 Sie hat grosse augen und einen  
 grossen weissen kopf und seine augen  
 sind braun schwarz sind drinnen  
 und sind schwarz sein Schwanz  
 ist lang und schwarz und weiss  
 unter bring mir glück und sie steht  
 immer neben mir und sie ist immer für  
 mich da.



Abbildung 8: Klasse 3a, S19

**Zitiervorschlag:**

Sturm, Afra (2023): *Gegenstände*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

|    |  |   |
|----|--|---|
| 1) | Schreib als Titel: Gegenstände   |   |
| 2) | Schreib 3–5 Gegenstände auf, mit denen du zuhause oft zu tun hast.   | <i>mein Velo, mein Bett, mein Teddybär, das Radio in der Küche, meine Kopfhörer</i>   |
| 3) | Wähl einen Gegenstand aus, den du genauer beschreiben möchtest.  | <i>das Radio in der Küche</i>   |
| 4) | Beschreib deinen Gegenstand möglichst genau:<br>a) Wie sieht dein Gegenstand aus? Welche Form oder Farbe hat er?<br>b) Woraus besteht dein Gegenstand?<br>c) Wie fühlt sich dein Gegenstand an?<br>d) Welches Gewicht hat dein Gegenstand? | <i>Das Radio ist schwarz und silbrig, klein und eckig.<br/>Es besteht aus Plastik und aus Metall.<br/>Es fühlt sich hart und wie ein löchriger Käse an.<br/>Es ist nicht so schwer.</i> |

|    |  |   |
|----|--|---|
| 1) | Schreib als Titel: Gegenstände   |   |
| 2) | Schreib 3–5 Gegenstände auf, mit denen du zuhause oft zu tun hast.   | mein Velo, mein Bett, mein Teddybär, das Radio in der Küche, meine Kopfhörer  |
| 3) | Wähl einen Gegenstand aus, den du genauer beschreiben möchtest.  | das Radio in der Küche  |
| 4) | Beschreib deinen Gegenstand möglichst genau:<br>a) Wie sieht dein Gegenstand aus? Welche Form oder Farbe hat er?<br>b) Woraus besteht dein Gegenstand?<br>c) Wie fühlt sich dein Gegenstand an?<br>d) Welches Gewicht hat dein Gegenstand? | Das Radio ist schwarz und silbrig, klein und eckig.<br>Es besteht aus Plastik und aus Metall.<br>Es fühlt sich hart und wie ein löchriger Käse an.<br>Es ist nicht so schwer. |
| 5) | Schreib mehr dazu: Was tust du mit deinem Gegenstand?  | Ich dreh gern an den Knöpfen.<br>Wenn mir langweilig ist, höre ich im Radio Musik.  |

|    |   |   |
|----|---|---|
| 4) | <p>Beschreib deinen Gegenstand möglichst genau:</p> <p>a) Wie sieht dein Gegenstand aus? Welche Form oder Farbe hat er?</p> <p>b) Woraus besteht dein Gegenstand?</p> <p>c) Wie fühlt sich dein Gegenstand an?</p> <p>d) Welches Gewicht hat dein Gegenstand?</p> | <p><i>eckig – viereckig – rund – oval – länglich – schmal – breit – sternförmig – lanzenförmig – unförmig ...</i></p> <p><i>rot – braun – blau – grün – ...</i></p> <p><i>hellrot – dunkelrot</i></p> <p><i>aus Holz – Plastik – Metall – Wolle – Seide – Plüsch – Baumwolle – Stoff – Papier – Porzellan – Stein – Gummi – ...</i></p> <p><i>aus vielen Teilen – aus gummiartigen Teilen – ...</i></p> <p><i>rau – glatt – weich – hart – flauschig – löcherig – ...</i></p> <p><i>wie Sand – wie ein Sieb – wie ein kühler Stein – ...</i></p> <p><i>schwer – leicht – federleicht (leicht wie eine Feder) – sehr leicht – nicht so schwer – extrem schwer – mittelschwer – ...</i></p> |
|----|---|---|



## Erlebnisse

Afra Sturm

**Erlebnisse** ist ein Lernarrangement zur Förderung der basalen Schreibfertigkeiten. Sie setzt vor allem auf der Satzebene an, ansatzweise auch auf der Textebene. Sie hält die SuS dazu an, ein Erlebnis kurz zu beschreiben.

Sie wurde für eine 3. Klasse entwickelt, kann aber auch auf Mittelstufe sowie auf Oberstufe eingesetzt werden.

Im didaktischen Kommentar ist genauer erläutert, wie ein Training der Schreibflüssigkeit didaktisch angelegt ist. Dort finden sich auch Hinweise, wie das Training in den Unterricht integriert werden kann.

### Aufgabe und Durchführung

Den Ausgangspunkt für diese Übung bilden Erlebnisse, die zunächst stichwortartig als Listen notiert werden. Damit es nicht eine beliebige Liste wird, sind die SuS aufgefordert, Erlebnisse zu notieren, die aus ihrer Sicht bspw. besonders toll waren.

Die Aufgabe besteht aus folgenden **Aufträgen**:

- 1) Notiere den Titel: *Meine 3 tollsten Erlebnisse*.
- 2) Schreib das Datum dazu.
- 3) Notiere deine 3 tollsten Erlebnisse in Stichworten, schreib keine ganzen Sätze.
- 4) Lies deine Stichworte durch: Male einen Stern bei dem Erlebnis, zu dem du am meisten erzählen kannst.
- 5) Erzähl dein Erlebnis. Schreibe mindestens 4–6 Sätze dazu auf.

Im Hinblick auf die Formulierungsarbeit ist es wichtig, dass die SuS in Auftrag 3) nur **Stichworte aufschreiben**: Wenn sie Erlebnisse stichwortartig aufschreiben, müssen sie beim Auftrag 5) die Formulierung neu angehen. Sie können also nicht einfach einen Satz abschreiben und durch zwei, drei Sätze ergänzen (dies kam in der Erprobung recht häufig vor). Das hat den Vorteil, dass die SuS stärker in den Formulierungsprozess hineinkommen.

Dazu muss denn SuS, bevor sie mit der eigentlichen Aufgabe beginnen, erläutert werden, was Stichworte sind. Am besten führt man dies anhand der Aufgabe bei Auftrag 1) vor. Die Lehrperson kann das etwa so vormachen:

Ein tolles Erlebnis für mich war, als unsere Hasen Junge bekamen. Ich schreibe das aber nicht als Satz auf, sondern nur ganz kurz in einem oder zwei Wörtern, also «junge Hasen» [schreibt das an die Tafel]. Wenn man etwas so kurz notiert, dann ist es ein Stichwort. Stichworte sind also keine ganzen Sätze. Wenn ich ein Stichwort später wieder lese, dann kommt mir das ganze Ereignis wieder in den Sinn.

Die Lehrperson nennt danach ein zweites «tolles Erlebnis» und bezieht die Klasse beim Formulieren passender Stichworte mit ein. Verschiedene «Lösungen» werden diskutiert.

Wenn drei Erlebnisse stichwortartig festgehalten sind, werden die Teilaufträge 3–5 ebenfalls vorgeführt. Für die SuS kann es zudem eine wichtige Hilfe sein, wenn ihnen für das Erzählen eines Erlebnisses ein Grundgerüst vorgegeben wird. Die Lehrperson kann dies am Beispiel des Stichworts «junge Hasen» vorführen:

- a) Worum geht es?  
*Wir haben zuhause viele Hasen. Sie sind in einem Stall. Manchmal dürfen sie auf die Wiese.*
- b) Was ist passiert?  
*Ein Hase bekam einen immer dickeren Bauch. Erst da merkte ich, dass es ein Weibchen war.*
- c) Wie ging es aus?  
*Vier junge herzige Hasen kamen zur Welt.*

Wenn die ganze Aufgabe vorgeführt wurde und es nötig ist, nochmals darauf einzugehen, was Stichworte sind, kann mit mehreren Beispielen gearbeitet werden. Ein Beispieltext findet sich im Anhang dieses Dokuments, der den SuS auch als Muster abgegeben werden kann (inkl. Angaben zum Grundgerüst). Zudem finden sich im Anhang



verschiedene Formulierungsvorschläge zum gleichen Erlebnis. Dabei sollen die SuS diskutieren, welche Formulierungen Stichworte sind und welche nicht.

Die Schreibzeit (ohne Instruktion bzw. Einführung in die Aufgabe) soll nicht mehr als 15 Min. betragen. Die Instruktion zu Beginn kann eine Lektion umfassen, insbesondere wenn Aufgaben dieses Typs für die SuS noch unvertraut sind.

### Wiederholen

Zum einen können die SuS aus bereits notierten Erlebnislisten immer wieder andere Erlebnisse auswählen und diese kurz beschreiben, zum anderen kann die Sammlung auch wieder neu begonnen werden.

Haben die SuS 3–5 Einträge zu verschiedenen Erlebnissen erstellt, sollen sie in ihrem Schreibheft nachlesen, was sie bisher geschrieben haben. Sie wählen dann einen Eintrag zu einem Erlebnis aus, das sie nun anders oder auch genauer beschreiben könnten: Sie formulieren dieses Erlebnis also neu und erstellen dazu auch einen neuen Eintrag im Schreibheft.

Die Aufgabe **Erlebnisse** kann mehrfach wiederholt werden, indem die SuS zu merkwürdigen, lustigen, traurigen, nachdenklich stimmenden etc. Erlebnissen Listen anfertigen und dann ein Erlebnis kurz erzählen.

Es kann auch gemeinsam mit den SuS darüber nachgedacht werden, welche Art von Erlebnis den Ausgangspunkt für die Sammlung bilden soll. Der Fantasie sollen dabei möglichst keine Grenzen gesetzt sein, d.h., das könnten auch Erlebnisse sein, in denen sich die SuS als Helden bzw. Heldinnen gefühlt haben u.v.m.

### Kooperativ arbeiten

Die SuS können auch mit wechselseitigem Gewinn kooperativ arbeiten:

Zwei SuS wählen aus ihren Schreibheften einen Eintrag aus. Zuerst prüfen sie ihre Einträge: Passen die Formulierungen bzw. drücken sie das aus, was sie sagen wollten? Müssten die Formulierungen anders sein? Wenn ja, formulieren sie neu, fragen bei Unsicherheiten nach – bei anderen SuS oder bei der Lehrperson – und halten dies als

neuen Eintrag im Schreibheft fest. Sie dürfen und sollen dabei auch gegenseitig Formulierungen aus ihren Schreibheften übernehmen.

Die Aufgabe kann auch von Anfang an kooperativ bearbeitet werden, indem diese zu zweit «gelöst» wird, aber die erarbeitete Formulierung je ins eigene Schreibheft geschrieben wird.

### Differenzieren

Die Aufgabe ist so angelegt, dass sie in mehreren Portionen bearbeitet werden kann. Schaffen SuS nicht alle Aufträge in den vorgegebenen 15 Min., kann insbesondere Teilauftrag 5) beim nächsten Mal bearbeitet werden. Auf diese Weise erfahren sie gleichzeitig, ob sie ihre Stichworte so gewählt haben, dass sie sich auch ans Ereignis erinnern.

Die Aufgabe kann so angepasst werden, dass alle SuS beim ersten Mal nur eine Liste an Erlebnissen notieren. Beim zweiten Mal wählen alle ein Erlebnis aus ihrer Liste aus und beschreiben es genauer. Denkbar ist aber auch, dass langsamere SuS beim zweiten Mal ihre Liste nochmals ausbauen und erst beim dritten Mal ein Erlebnis auswählen.

Schwächere SuS können zudem unterstützt werden, indem ihnen mehrmals ein Musterbeispiel vorgeführt wird oder gemeinsam mit ihnen mehrere Beispiele in einer Einzelsituation oder im Rahmen einer Kleingruppe erarbeitet werden.

Verfügen SuS nicht über ausreichenden Wortschatz, empfiehlt es sich, die SuS zu zweit ihre ausgewählten Erlebnisse mündlich erzählen zu lassen.

### Ausbauen

Diese Aufgabe kann ausgebaut werden, indem die SuS zum einen längere Liste anfertigen, zum anderen zu ihrem ausgewählten Erlebnis einen Mini-Text verfassen: Sie sollen dabei die drei Elemente ihrer Erlebniserzählung ausbauen, das heisst, die einzelnen Elemente genauer beschreiben.

### Beobachten und formativ beurteilen

Im Folgenden wird kurz ausgeführt, welche Beobachtungen anhand der Schreibheft-Einträge mög-

lich sind und wie solche Beobachtungen didaktisch genutzt werden können.

Es ist nicht zu erwarten, dass die SuS von Anfang an alle Teilaufträge bearbeiten können. Die Abbildungen 1–3 zeigen, wie sich ein Schüler der Aufgabe annähert:

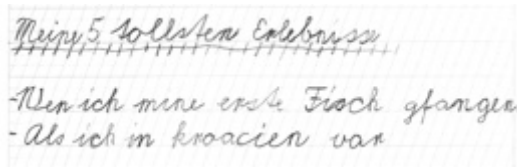


Abbildung 1: Klasse 3b, S8, 7.11.13

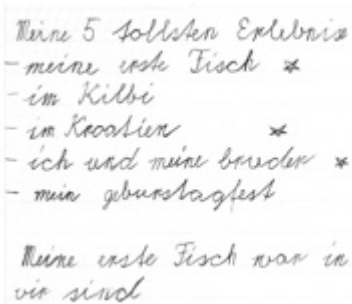


Abbildung 2: Klasse 3b, S8, 14.11.13

Während der Schüler beim ersten Mal noch sehr umfangreiche Stichworte notiert, schreibt er beim zweiten Mal deutlich kürzere Stichworte auf. Die Kürze der Stichworte behält er beim dritten Mal bei:

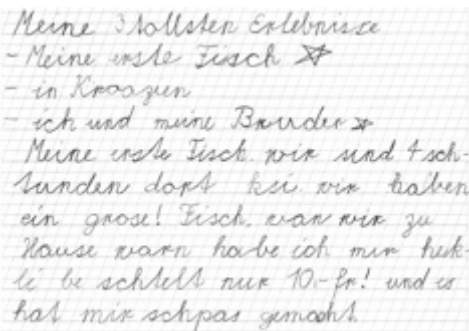


Abbildung 3: Klasse 3b, S8, 21.11.13

Ein Vergleich der Abb. 1–3 zeigt, dass Schreibungen wie «Kroatien» oder die Grossschreibung typischer Nomen noch nicht automatisiert sind. Selbstverständlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass 3.-KlässlerInnen die Grossschreibung von Nomen bereits automatisiert haben: Insbesondere Abb. 3 zeigt vielmehr erste Ansätze dazu. Wie die Schreibungen *Kroacien*, *Kroatien* und *Kroazien* zudem zeigen, handelt es sich bei allen drei Varianten um im Deutsch mögliche Verschriftungen.

Da in dieser Klasse die Schnürlischrift vor Kurzem eingeführt wurde –noch in Zeiten vor der Basisschrift –, muss damit gerechnet werden, dass sich der Schreibfluss bei einigen SuS verringerte. Da sich SuS teilweise auch stärker auf die neue Handschrift konzentrieren müssen, können ihnen Fehler unterlaufen, die sie zuvor nicht (mehr) zeigten.

Wie Abbildung 4 zeigt, legt die Schülerin für ihre Stichworte immer dasselbe Muster zugrunde:

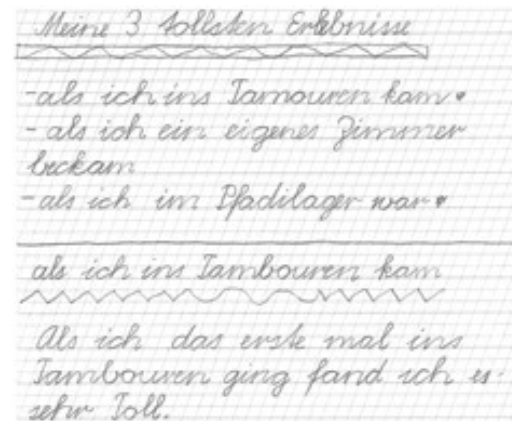


Abbildung 4: Klasse 3b, S6, 21.11.13

Das führt in ihrem Fall dazu, dass sie aus dem einen syntaktischen Muster nicht mehr herausfindet. In diesem Fall wäre eine Unterstützung sinnvoll, etwa indem die Lehrperson gemeinsam mit der Schülerin nach alternativen Formulierungen für die Stichworte sucht und/oder den ersten Satz gemeinsam mit ihr formuliert.

In den Produkten der SuS zeigt sich dieses syntaktische Muster mit «als ich ...» mehrfach: Damit hängt vermutlich zusammen, dass im Musterbeispiel, das für die Erprobung verwendet wurde, mehrere Stichworte dieses Typs enthalten waren. Entsprechend empfiehlt es sich, möglichst unterschiedliche Stichworte als Muster vorzugeben.

Wie Abbildungen 5 und 6 zeigen, kann dieser Schüler zwar bei der vierten Durchführung mehr schreiben. Dennoch ist die innerhalb von 15 Minuten verfasste Textmenge gering. Zum einen bietet sich in diesem Fall ein intensiveres Training zur Ausbildung einer effizienten und lesbaren Handschrift an, zum anderen wäre denkbar, dass der SuS die Aufgabe Schritt für Schritt mündlich löst und dann verschriftet. «Mündlich lösen» könnte heissen, dass er die Liste mit einem Aufnahmegerät festhält, diese notiert, dann wieder

mit dem Aufnahmegerät sein Erlebnis mündlich vorformuliert und danach wieder schriftlich formuliert. Ziel ist aber nach wie vor, dass auch dieser Schüler zunehmend die Aufgabe von Anfang an schriftlich lösen kann.



Abbildung 5: Klasse 3b, S22, 7.11.13

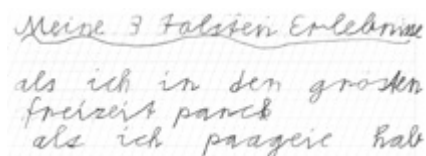


Abbildung 6: Klasse 3b, S22, 28.11.13

Die nächsten beiden Abbildungen illustrieren, dass zwei ganz unterschiedliche Minitexte entstehen können, wenn das gleiche Erlebnis vergleichsweise kurz hintereinander zweimal schriftlich formuliert wird. Auffällig ist insbesondere, dass dieser Schüler die gleichen Aspekte oder Elemente unterschiedlich formuliert sowie schwierige Schreibungen wie *Penalty*, *Match* oder *trainieren* meistert.

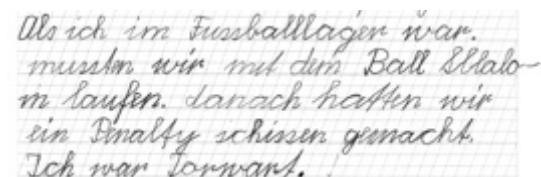


Abbildung 7: Klasse 3b, S5, 21.11.13

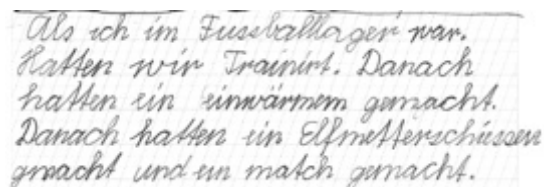


Abbildung 8: Klasse 3b, S5, 28.11.13

In den Produkten der SuS zeigt sich teilweise auch, dass ihnen Ausdrücke fehlen, um ein Erlebnis genauer zu beschreiben. Die Schülerin aus Abb. 9 kann zwar den Kern beschreiben, es wird aber nicht deutlich, was genau passiert: Werden ihre Schuhe versteckt oder ziehen die anderen ihre Schuhe an oder ...? Hier kann gemeinsam nach den Verben gesucht werden, die das Ereignis treffender wiedergeben.

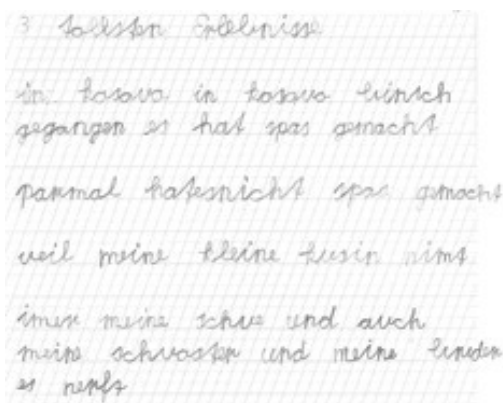


Abbildung 9: Klasse 3b, S20, 28.11.13

Im Schreibpass sind Beobachtungen, wie sie hier ausgeführt wurden, in der Kommentarspalte zu notieren. Auf diese Weise erhält man einen differenzierteren Überblick über Veränderungen und Fortschritte, als wenn man nur die Schreibmenge (Anzahl Wörter) festhält.

#### Zitiervorschlag:

Sturm, Afra (2023): *Erlebnisse*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

- 1) Ich war im Zoo.
- 2) mein erster Besuch im Zoo
- 3) Als ich zum ersten Mal im Zoo war
- 4) ein Besuch im Zoo
- 5) zum ersten Mal im Zoo

- 3) junge Hasen\*  
mit dem Götti im Zoo  
im Wald Fangis gespielt
  
- 4) Wir haben zuhause viele Hasen. Sie sind in einem Stall. Manchmal dürfen sie auf die Wiese. Ein Hase bekam einen immer dickeren Bauch. Erst da merkte ich, dass es ein Weibchen war. Vier junge herzige Hasen kamen zur Welt.

a) **Worum geht es?**

Wir haben zuhause viele Hasen. Sie sind in einem Stall. Manchmal dürfen sie auf die Wiese.

b) **Was ist passiert?**

Ein Hase bekam einen immer dickeren Bauch. Erst da merkte ich, dass es ein Weibchen war.

c) **Wie ging es aus?**

Vier junge herzige Hasen kamen zur Welt.





## Verbindungen

Afra Sturm

**Erweiterungen** ist ein Lernarrangement zur Förderung der basalen Schreibfertigkeiten. Sie setzt zunächst auf der Ebene des Satzes an und hält die SuS dazu an, ausgehend von Konjunktionen Sätze und Minitexte zu bilden. Auf diese Weise erfahren die SuS, welche Bedeutung bzw. Funktion Konjunktionen im Satz und über die Satzgrenze hinaus haben können.

Dieses Lernarrangement wurde für die **Klassen 4–6** entwickelt.

Die Leitlinien eines Trainings zur Förderung basaler Schreibfertigkeiten sind im didaktischen Kommentar ausgeführt.

### Überblick:

- 1 Hinweise zur Aufgabe und Durchführung
- 2 Hinweise zum Beobachten und formativen Beurteilen
- 3 Auftrag Einzelarbeit und Auftrag Arbeit im Tandem  
Aufgabenblock A und B

## 1 Aufgabe und Durchführung

Den Ausgangspunkt für diese Übung bilden ausgewählte Konjunktionen: zum einen beordnende wie *aber*, *sondern*, zum anderen unterordnende wie *weil*, *nachdem*, *obwohl*. Das Lernarrangement **integriert** diese Konjunktionen **in erzählendes Schreiben**.

Die konkrete Aufgabe besteht aus folgenden **Aufträgen**:

- 1) Wähl aus A oder B einen Aufgabenblock aus. Schreib den Titel ab.
- 2) Ergänze die angefangenen Sätze.
- 3) Wähl einen von dir ergänzten Satz aus: Wie könnte es weitergehen? Schreib 3–5 Sätze dazu.

Indem die SuS einen von ihnen ergänzten Satz auswählen und mit 3–5 weiteren Sätzen noch mehr situieren, soll sich die Bedeutung der Konjunktion zusätzlich verfestigen.

### 1.1 Vorführen und Muster geben

Den SuS soll zunächst anhand eines Beispiels zu *aber* die Aufgabe vorgeführt werden:

- a) Anna war hundemüde, aber sie konnte einfach nicht schlafen.
- b) Anna war hundemüde, aber sie konnte einfach nicht schlafen. Ständig musste sie an den armen Jungen denken. Was konnte er dafür, dass er ausrutschte und in die Glastür krachte? Dass die Tür dabei kaputt ging, war natürlich blöd.

Damit die SuS die Aufgabe verstehen, braucht es eine Einführung, bei der genau vorgemacht wird, wie man die vorgegebenen Sätze ergänzt:

Beginnen wir mit *aber*: Das ist ein Wort, mit dem man eine Art Gegensätze verknüpfen kann. Nehmen wir den folgenden Satzanfang: *Anna war hundemüde, aber ...* Was würdet ihr erwarten, wenn jemand hundemüde ist? [...] Genau, man erwartet, dass Anna gleich schlafen geht. Mit dem Wort *aber* kann ich den Lesern nun klar machen, dass diese Erwartung nicht zutrifft. Sie wird also nicht sofort schlafen können. Ich kann den *aber*-Satz z.B. wie folgt ergänzen:

*Anna war hundemüde, aber sie konnte einfach nicht schlafen.*

Das Lernarrangement wird damit nicht nur die Bedeutung von Konjunktionen in erzählenden Texten erfahren und erprobt, sondern auch die Bedeutung der Wörter oder Wortgruppen ausgelotet, auf die man mit der Konjunktion Bezug nimmt. Weiss man nicht, was *hundemüde* bedeutet, kann man mit *aber* keinen passenden Gegensatz aufbauen. Das zeigt sich teilweise auch in den Lösungsbeispielen der SuS (vgl. Abschnitt 2). Es lohnt sich deshalb, dies zu thematisieren:

Was meint ihr, könnte ich den Satz auch so ergänzen: «Sie war hundemüde, *aber sie hatte kein Essen dabei*.»

[Falls keine Antwort der SuS:] Das passt irgendwie nicht so recht, hmm. Und zwar passt das nicht, weil *sie hatte kein Essen dabei* mit *hundemüde* nichts zu tun hat. Ich muss also mit *aber* etwas ins Spiel bringen, was mit dem anderen Teil des Satzes etwas zu

tun hat. Das heisst: Der ergänzte *aber*-Satz muss hier zu *hundemüde* passen.

Zusätzlich können die SuS darauf hingewiesen werden, dass man in einer Geschichte auf diese Weise Spannung aufbauen kann, gerade weil auf diese Weise etwas Unerwartetes ins Spiel gebracht wird.

Mit *aber sie konnte einfach nicht schlafen* wird nun eine Art Erzählraum eröffnet. Man fragt sich, weshalb sie nicht schlafen konnte:

Jetzt frage ich mich sofort, warum sie denn nicht einschlafen konnte. War es zu laut? Musste sie ständig an etwas denken, sodass sie nicht schlafen konnte? War irgendetwas passiert, was sie durcheinander gebracht hat?

Spätestens an der Stelle können die SuS einbezogen werden, indem mit ihnen gemeinsam der eröffnete Erzählraum «gefüllt» wird. Die SuS sind danach nochmals darauf hinzuweisen, dass solche Sätze mit *aber* und ähnlichen Wörtern eine Art Leerstelle eröffnen, der Art, dass man sich beim Lesen fragt, wie es weitergehen könnte.

Um ihnen zu zeigen, wie der *aber*-Teilsatz einen Erzählraum eröffnet, kann mit den SuS überlegt werden, wie es weitergehen könnte, wenn der Satz anders ergänzt würde:

- Sie war hundemüde, aber es war kein Bett da.

Die Konjunktionen *aber* und *sondern* werden beide unter *Gegensätze* zusammengefasst (vgl. Anhang). Bei den Konjunktionen *weil*, *obwohl* und *nachdem* wird darauf verzichtet, die Bedeutung der einzelnen Konjunktionen herauszuarbeiten, da dies zu weit führen würde: Vielmehr werden sie im Hinblick auf ihre Funktion in erzählenden Texten vereinfacht so zusammengefasst, dass mit ihrer Hilfe etwas genauer erzählt werden kann. Bevor die SuS diese zweite Gruppe bearbeiten, lohnt es sich, den SuS ebenfalls ein Beispiel vorzuführen, hierzu *weil*:

- a) Der Räuber versteckte die Beute, weil die Polizei ihn verdächtigte.
- b) Der Räuber versteckte die Beute, weil die Polizei ihn verdächtigte. Sie durchsuchte seine Wohnung, konnte aber nichts finden. Als die Polizei ihn nach langer Zeit endlich in Ruhe

liess, konnte er sein Versteck wieder aufsuchen. Doch leider war es leer: jemand anders musste es entdeckt haben.

Dass *weil* etwas genauer beschreibt, wird deutlich, wenn man die beiden Teilsätze unverbunden nebeneinander stellt: «Die Polizei verdächtigte ihn. Er versteckte die Beute.»

## 1.2 Hintergrundwissen

Um dieses Lernarrangement durchführen zu können, müssen die SuS den grammatischen Begriff *Konjunktion* nicht kennen und Konjunktionen auch nicht bestimmen können.

Aufgabenblock A arbeitet mit den beordnenden Konjunktionen *aber* und *sondern*, die einen Gegensatz herstellen. Sie können nicht nur Sätze, sondern auch einzelne Wörter oder Wortgruppen verbinden: Die Übung hier zielt aber auf Sätze ab. Das ist den SuS gegenüber nur zu thematisieren, falls Schwierigkeiten auftreten (vgl. Abschnitt 2).

Hinweis: Die Konjunktion *weil* wird teilweise auch mit Verbzweitstellung verwendet. Duden Bd. 4 Grammatik erwähnt diesen Gebrauch zwar, will ihn aber auf die gesprochene Sprache beschränkt wissen. Dennoch ist *weil* mit Verbzweitstellung immer häufiger auch in schriftlichen Texten und auch in SuS-Texten zu beobachten:

4.) Das Mädchen folgte ihm heimlich, weil sie wollte schauen was er macht.

Beispiel 1: S5, 5. Klasse

Da S5 bei anderen unterordnenden Konjunktionen keine Verbzweitstellung verwendet, sollte dieser Gebrauch toleriert werden. Anders läge der Fall, wenn er bei *nachdem* oder *obwohl* ebenfalls Verbzweitstellung verwenden würde.

## 1.3 Mit einer Textproduktion verknüpfen

Wird diese Übung mit dem Verfassen einer Geschichte kombiniert, kann die Wirkung von Konjunktionen, wie sie in Aufgabenblock A und B enthalten sind, vertiefter erprobt und erfahren werden. Eine solche Kombination kann bspw. darin bestehen, dass mit den SuS daran gearbeitet wird, mit welchen sprachlichen Mitteln Spannung erzeugt oder genauer beschrieben werden kann.

Dabei sind mehrere Varianten möglich:

- Die SuS wissen, dass sie später eine Geschichte schreiben sollen, dass zuerst aber vorbereitende Übungen eingebaut werden, in denen erarbeitet wird, wie mit sprachlichen Mitteln mehr Spannung erzeugt oder wie genauer beschrieben werden kann.
- Die SuS haben bereits einen Geschichtenplan skizziert. Bevor sie die Ideen ausformulieren, werden vorbereitende Übungen dazwischen geschaltet.

Die vorbereitenden Übungen sollen auch Material fürs Schreiben der Geschichte bereitstellen. Das heisst, die SuS sollen beim Schreiben auch auf ihr Schreibheft zurückgreifen können.

Eine solche sprachliche Vorbereitung kann das Erfinden einer Gesamtidee für eine Geschichte, das Auswählen und Strukturieren von Ideen etc. nicht ersetzen: Vielmehr ergänzen Lernarrangements dieses Typs eine Schreibförderung zum Verfassen von Geschichten.

## 1.4 Wiederholen und differenzieren

Die SuS sollen zunächst alle Aufgaben aus A bearbeiten, bevor sie die Aufgaben aus B in Angriff nehmen.

Ergibt eine Sichtung der von den SuS generierten Lösungen, dass einzelne SuS mit einer Konjunktion Schwierigkeiten haben, kann die Übung wiederholt werden. Allerdings benötigen die SuS dazu entsprechende Hinweise (vgl. Abschnitt 2).

SuS, denen diese Aufgabe leicht fällt, können z.B. **Erlebnisse** (Basal\_Erlebnisse\_PS 1-3) oder **Bildlich ausmalen** (Basal\_bildlich ausmalen\_PS 4-6) bearbeiten, da diese ebenfalls die Textebene stärker im Blick haben.

## 1.5 Das eigene Spektrum erweitern

SuS können Sätze auch kooperativ ergänzen und zu Minitexten ausbauen (vgl. Auftrag 3b). So können sie besser überlegen, inwiefern ihre Ergänzungen passen, ob es allenfalls Ausdrücke gibt, die sie nicht verstehen oder ob es für einzelne Ausdrücke auch treffendere, aussagekräftigere Formulierungen gibt.

Damit die SuS ihren Formulierungsschatz ausbauen und auch ihr Spektrum an Elementen erweitern können, die Textcharakter haben, sind immer wieder Phasen einzubauen, in denen die SuS kooperativ arbeiten oder die Einträge der anderen durchlesen können. Dieses Vorgehen kann angereichert werden, indem die SuS beim Lesen anderer Einträge aufgefordert werden, sich Bausteine zu notieren, die sie interessant finden, die sie gerne übernehmen würden. Das kann auch so gestaltet werden, dass regelmässig 2–3 Einträge in der Klasse vorgelesen werden.

## 2 Beobachten und formativ beurteilen

Im Folgenden wird kurz ausgeführt, welche Beobachtungen anhand der Schreibheft-Einträge möglich sind und wie solche Beobachtungen didaktisch genutzt werden können.

Zur Beobachtung können folgende zwei Kriterien herangezogen werden (vgl. auch im Anhang die Aufträge 3a und b):

- Nehmen die SuS in ihren Ergänzungen inhaltlich passend Bezug zum anderen Teilsatz?
- Wenn die SuS den «Erzählraum» nutzen: Passt dies zum Ausgangssatz?

**Zu Fall a):** Bei der Durchsicht von SuS-Beispielen kann bspw. festgestellt werden, dass S2 keine passende Ergänzung zu *aber* formuliert hat, weil ihm vermutlich die Bedeutung nicht bekannt ist:

†) Der Hund fletscht die Zähne, aber findet die Ratze zu oblig.

Beispiel 2: S2, 5. Klasse; Übung zu «aber»

In einem solchen Fall muss zuerst die Bedeutung von *die Zähne fletschen* erarbeitet werden. Ausgangspunkt kann in Bezug auf «Der Hund fletscht die Zähne» die Frage bilden, wann ein Hund dies tut (wenn er sich bedroht fühlt, wenn er gereizt ist usw., aber nicht, wenn er Hunger hat).

Zehn Tage später wiederholt S2 die Aufgabe zu *aber*. Sein Eintrag zeigt, dass er sich der Bedeutung von *Zähne fletschen* annähert:

†) Der Hund fletscht die Zähne, aber meinte es nicht froh.

Beispiel 3: S2, 5. Klasse; Übung zu «aber»

Die beiden Einträge zeigen zudem, dass S2 hier *aber* nicht als Konjunktion verwendet, die zwei (Haupt-)Sätze verbindet, lässt er doch das Subjekt weg. Grundsätzlich ist dies durchaus möglich («Der Hund fletsche die Zähne, aber ohne Erfolg»). Es dürfte ausreichend sein, S2 lediglich darauf aufmerksam zu machen, dass *aber* hier zwei vollständige Sätze miteinander verknüpft.

Einzelne SuS zeigen mit ihren Ergänzungen, dass sie noch nicht verstehen, wie *aber* einen Gegensatz oder wie *nachdem* eine zeitliche Ordnung zwischen zwei Ereignissen herstellt, die miteinander in Bezug stehen:

2.) Er machte Musik, aber er war müde weil er spät schlafen ging.

Beispiel 4: S5, 5. Klasse; Übung zu «aber»

5. Nachdem der Hund geknurrte hatte, waren nicht mehr hungrig.

Beispiel 5: S5, 5. Klasse; Übung zu «nachdem»

Beide Ergänzungen sind grammatisch korrekt, aber inhaltlich nicht passend. Entsprechend kann S5 solche Ausgangssätze nicht zu einer Art Erzählung ausbauen (vgl. Bsp. unten). Es wäre mit ihm deshalb nochmals ein Musterbeispiel zu erarbeiten.

5. Nachdem der Hund geknurrte hatte, waren nicht mehr hungrig.  
Der Hund knurrte nicht mehr weil er gegessen hat.  
Er knurrte nicht mehr weil er schlafen ging.

Beispiel 6: S5, 5. Klasse; Übung zu «nachdem»

**Zu Fall b):** Wie das folgende Beispiel zeigt, kann S3 zwar einen Satz passend ergänzen, den «Erzählraum» aber nur bedingt passend nutzen:

Das Haus war alt, aber es hielt immer noch. Also machen wir das Haus neu. Am ersten Tag haben wir es draussen angemalt. Am zweiten Tag drinnen geputzt und am dritten Tag geschmückt.

Beispiel 7: S3, 5. Klasse; Übung zu «aber»

Der zweite Satz wirkt widersprüchlich zum ersten Satz, da nicht zu erwarten ist, dass ein Haus «neu gemacht» wird, wenn es doch noch «hält». Das kann damit zusammenhängen, dass S3 der treffende Ausdruck fehlt. Liest man weiter, kann

man nämlich feststellen, dass sie durchaus eine passende Idee verfolgt. Zu klären wäre mit ihr, wie sie «neu machen» so formulieren kann, dass es das «Richtige» meint (z.B.: «Also haben wir das Haus nicht renoviert, sondern nur ...»). Des Weiteren wäre denkbar, dass S3 die Rückmeldung erhält, dass «ein Haus draussen anmalen» mit «die Fassade streichen» treffender formuliert werden kann.

Nicht immer führt eine unpassende Ergänzung dazu, dass auch die Fortsetzung unpassend ist. Wie das folgende Beispiel zeigt, hat S5 durchaus eine Erzählung im Kopf, die als Ganzes zusammenhängend ist. In diesem Fall könnte mit S5 darüber nachgedacht werden, wie seine Idee zusammenhängend formuliert werden könnte.

5.) Der Hund knurrte, obwohl er was gegessen hat. Es ist ein einbrecher wegen dem knurrte er. Er greift den Hund an.  
Der Hund hat ihn an bein und am arm gebissen.

Beispiel 8: S5, 5. Klasse; Übung zu «obwohl»

Einzelne SuS bauen die ersten Sätze zu kleinen Mini-Erzählungen aus, die durchaus eine literarische Qualität haben. So experimentiert S7 dahingehend, dass er seine Mini-Texte jeweils mit mehr oder weniger passenden Fragen schliesst, während S1 oft auf eine unerwartete Wendung hinarbeitet, die er mit einem kurzen prägnanten Satz formuliert.

Nachdem ihm das Mädchen heimlich gefolgt war, ging sie wieder nach hause. Zuhause angekommen schritt sie auf wo der junge wohnte. Den zettel auf den sie geschrieben hatte legte sie unter ihr Bett. sie nahm ihr Lieblingsbuch hervor und las darin. Es war ihre Lieblingsgeschichte. lest ihr auch gerne Liebesgeschichten?

Beispiel 9: S7, 5. Klasse

Nachdem sie jahrelang mit dem Auto gefahren waren, ging es kaputt. Die Kinder wollten einen Kater haben. Dem Vater war das zu alt. Die Mutter wollte einen goldenen Terrier. Der Vater fand Tiere hässlich. Der Vater wollte einen Joff mit 3 oder 4 Anhängern.  
Am Schluss kaufen sie Wanderschuhe.

Beispiel 10: S1, Klasse 5, Übung zu «nachdem»

**Zitiervorschlag:**

Sturm, Afra (2023): *Verbindungen*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

**Auftrag****(3a)**

- 1) Wähl aus A oder B einen Aufgabenblock aus. Schreib den Titel ab.
- 2) Ergänze die angefangenen Sätze.

**Tipp:** Achte darauf, dass deine Ergänzung zum angefangenen Satz passt.

*Beispiel:* Sie war hundemüde, aber sie konnte einfach nicht schlafen.

→ Das passt.

*Beispiel:* Sie war hundemüde, aber sie hatte kein Essen dabei.

→ Das passt nicht zueinander.

- 3) Wähl einen von dir ergänzten Satz aus: Wie könnte es weitergehen? Schreib 3–5 Sätze dazu.

**Tipp:** Überlege dir dabei eine Fortsetzung, die zu deinem Satz passt.

*Beispiel:* Sie war hundemüde, aber sie konnte einfach nicht schlafen. Ständig musste sie an den armen Jungen denken. Was konnte er dafür, dass er ausrutschte und in die Glastür krachte? Dass die Tür dabei kaputt ging, war natürlich blöd.



**Auftrag****(3b)***Arbeitet im Tandem*

- 1) Wählt aus A oder B einen Aufgabenblock aus. Schreibt den Titel ab.
- 2) Ergänzt die angefangenen Sätze zuerst mündlich. Überlegt gemeinsam, ob eure Ergänzungen zum angefangenen Satz passen:

*Beispiel:* Sie war hundemüde, aber sie konnte einfach nicht schlafen.

→ Das passt.

*Beispiel:* Sie war hundemüde, aber sie hatte kein Essen dabei.

→ Das passt nicht zueinander.

Wenn eure Ergänzungen nicht passen, formuliert neue. Schreibt die passenden Ergänzungen auf.

- 3) Wählt einen von euch ergänzten Satz aus. Überlegt dann gemeinsam: Wie könnte es weitergehen?

**Tipp:** Überlegt euch eine Fortsetzung, die zu euren ergänzten Sätzen passt.

*Beispiel:* Sie war hundemüde, aber sie konnte einfach nicht schlafen. Ständig musste sie an den armen Jungen denken. Was konnte er dafür, dass er ausrutschte und in die Glastür krachte? Dass die Tür dabei kaputt ging, war natürlich blöd.

Schreibt eure Fortsetzung auf: Schreibt 3–5 Sätze.

## (A) Gegensätze

### aber

- 1) Sie waren hungrig, aber ...
- 2) Er machte Musik, aber ...
- 3) Sie kämpfte wie eine Löwin, aber ...
- 4) Der Hund fletschte die Zähne, aber ...
- 5) Das Haus war alt, aber ...

### sondern

- 1) Sie war nicht hungrig, sondern ...
- 2) Er machte keine Musik, sondern ...
- 3) Sie kämpfte nicht wie eine Löwin, sondern ...
- 4) Der Hund fletschte nicht die Zähne, sondern ...
- 5) Das Haus war nicht alt, sondern ...

## **(B) Mit Konjunktionen («Verknüpfen») etwas genauer sagen**

### **weil**

- 1) Der Junge rannte schreiend los, weil ...
- 2) Sie reisen immer mit dem Auto, weil ...
- 3) Der Räuber versteckte seine Beute, weil ...
- 4) Das Mädchen folgte ihm heimlich, weil ...
- 5) Der Hund knurrte, weil ...

### **obwohl**

- 1) Der Junge rannte schreiend los, obwohl ...
- 2) Sie reisen immer mit dem Auto, obwohl ...
- 3) Der Räuber versteckte seine Beute, obwohl ...
- 4) Das Mädchen folgte ihm heimlich, obwohl ...
- 5) Der Hund knurrte, obwohl ...

### **nachdem**

- 1) Nachdem der Junge schreiend losgerannt war, ...
- 2) Nachdem sie jahrelang mit dem Auto gereist waren, ...
- 3) Nachdem der Räuber seine Beute versteckt hatte, ...
- 4) Nachdem ihm das Mädchen heimlich gefolgt war, ...
- 5) Nachdem der Hund geknurrte hatte, ...



## Bildlich ausmalen

Afra Sturm

**Bildlich ausmalen** ist ein Lernarrangement zur Förderung der basalen Schreibfertigkeiten. Sie setzt auf der Ebene des Wortes, des Satzes an, teilweise auch auf der Ebene Mini-Text.

Sie wurde für die Klassen 4–6 entwickelt, kann aber auch in Klasse 3 durchgeführt werden.

Die Leitlinien eines Trainings zur Förderung basaler Schreibfertigkeiten sind im didaktischen Kommentar ausgeführt. Dort finden sich auch weitere Hinweise, wie das Training in den Unterricht integriert werden kann.

### Aufgabe und Durchführung

Ziel dieser Aufgabe ist es, ein Nomen auszuwählen und schreibend dazu zu assoziieren. Dabei soll möglichst auch auf Hintergrundwissen zurückgegriffen werden.

Die Aufgabe besteht aus folgenden **Aufträgen**:

- 1) Wähl ein Nomen aus der Nomenliste aus und schreib es als Titel.
- 2) Schreib Wörter oder Textbausteine auf, die dir zu deinem Nomen einfallen.
- 3) Schreib Sätze auf, die dir zu deinem Nomen einfallen. Benutz dazu die Wörter oder Textbausteine, die du schon notiert hast. Bau deine Sätze aus: Formuliere möglichst genau.

Den SuS soll zunächst anhand eines Beispiels die Aufgabe vorgeführt werden:

- 1) Kuh
- 2) Gras fressen – Stall – Milch geben – Bauer – Schwanz – Fliegen verscheuchen – muhen – Hörner – Weide – ...
- 3) **Kühe fressen** jeden Tag **Gras**.  
Sie **verscheuchen** die **Fliegen**, die ihnen lästig sind, mit ihrem **Schwanz**.  
Der **Bauer** ist froh, wenn die Kühe viel **Milch geben**. Er muss seinen Kühen gut schauen, damit sie viel Milch geben.

Damit die SuS die Aufgabe verstehen, braucht es eine explizite Einführung, bei der genau vorge-macht wird, wie man zu einem Nomen assoziiert und danach Sätze bildet (je nach Situation können die SuS mehr oder weniger früh aufgefordert werden, bei der Suche nach passenden Beispielen zu helfen):

Ich wähle das Nomen *Kuh* aus, weil ich dazu sicher etwas weiss. Das schreib ich als Titel auf. Jetzt schreib ich alles auf, was mir spontan zu *Kuh* einfällt.

Damit mir etwas einfällt, muss ich mir zuerst einmal eine Kuh vorstellen. Das ist fast so, wie wenn ich in meinem Kopf einen Film laufen lasse. Ich sehe eine Kuh, die auf der Wiese steht und Gras frisst. Okay, das schreibe ich auf, aber nur als Stichwort: *Gras fressen*.

Ich sehe auch einen Stall [schreibt: Stall], sie sind ja nicht die ganze Zeit draussen. Um viel zu «Kuh» aufschreiben zu können, muss ich mir nicht nur im Kopf eine Kuh genau vorstellen, es hilft mir auch, wenn ich überlege, was ich denn dazu weiss.

Ich weiss, dass Kühe Milch geben [schreibt: Milch geben], dass der Bauer sich gut um die Kühe kümmern muss [schreibt: Bauer]. Ah, dann fällt mir noch ein, dass sie mit ihrem Schwanz ständig Fliegen verscheuchen [schreibt: Schwanz, Fliegen verscheuchen]. Natürlich, Kühe muhen ja [schreibt: muhen].

Mmh, ist das alles, was mir einfällt? Bevor ich aufhöre, überlege ich kurz, ob mir noch was einfällt. Ah ja, eine Kuh hat Hörner und die Wiese für die Kühe nennt man auch Weide [schreibt: Hörner, Weide].

Beim Vorführen geht es vor allem darum, dass die SuS erfahren, dass das bildliche Vorstellen im Kopf und das Abrufen von Hintergrundwissen wichtige Quellen sind.

Jetzt schreib ich zu *Kuh* Sätze auf und benutze dazu die Wörter und Textbausteine, die ich schon aufgeschrieben habe: Ich beginne mit *Gras fressen* und formuliere dazu einen Satz. Das Einfachste wäre *Kühe fressen Gras*. Ich bau das aber aus, ich schreibe [betont dabei «jeden Tag»]: *Kühe fressen jeden Tag Gras*. Ich überlege mir also immer auch, wie ich etwas möglichst genau formulieren kann.

Damit die SuS die Sätze nicht einfach ohne zu überlegen hinschreiben, sollen sie zunächst sehen, wie die notierten Textbausteine ausgebaut werden können.

Gut, jetzt schreibe ich weiter, ich wähle das mit dem Verscheuchen der Fliegen aus. Auch das formuliere ich möglichst genau. Ich schreibe: *Sie verscheuchen die Fliegen, die ihnen lästig sind, mit ihrem Schwanz.*

Ja, das ist gut. So, als Letztes wähle ich das mit dem Milch-Geben aus: Dass die Kuh Milch gibt, ist ja für den Menschen gut, vor allem der Bauer ist froh. Das schreibe ich auf: *Der Bauer ist froh, wenn die Kühe viel Milch geben.* Ah, jetzt fällt mir dazu sogar noch mehr ein: *Er muss seinen Kühen gut schauen, damit sie auch wirklich viel Milch geben.* Das schreibe ich auch auf.

Es lohnt sich, wenn anschliessend nochmals kurz zusammengefasst wird, was vorgeführt wurde:

Was habe ich gemacht: Ich hab ein Nomen ausgewählt und mir im Kopf ein Bild dazu gemacht. Um viel aufschreiben zu können, hab ich mir auch überlegt, was ich weiss. Dann habe ich Sätze dazu geschrieben: Dabei habe immer versucht, die Sätze auszubauen, etwas möglichst genau zu formulieren.

Anschliessend sind die SuS darauf hinzuweisen, dass diese Übung z.B. auch beim Schreiben von Geschichten hilft:

Wenn man das mehrmals gemacht hat, dann kann man sich die Dinge beim Schreiben einer Geschichte oder eines anderen Textes schneller vorstellen. Dann kann man auch etwas genauer beschreiben. Und die, die dann die Geschichte lesen, können sich die Geschichte auch besser vorstellen.

Im Anhang findet sich neben dem Auftrag auch eine Liste mit Nomen, die auch frei ergänzt werden kann.

## Wiederholen

Die SuS können zunächst 5–7 verschiedene Nomen bearbeiten und danach ein Nomen auswählen, das sie nochmals auf diese Weise bearbeiten.

## Differenzieren

Schwächere SuS benötigen allenfalls eine Unterstützung durch die Lehrperson, um sich genauere Vorstellungen von ihrem ausgewählten Nomen machen zu können. Auf den Einsatz von Bildern soll verzichtet werden, damit die SuS eigene Vorstellungen aufbauen können. Der Aufbau eines inneren Bildes kann durch Fragen unterstützt

werden: *Wie sieht denn für dich ein schönes Auto aus? Welche Farbe hat es?* usw.

Zusätzlich kann es für schwächere SuS hilfreich sein, wenn sie zu zweit die Aufgabe bearbeiten.

## Ausbauen

Zu Beginn ist es einfacher, wenn die SuS etwas auswählen, das sie gut kennen. Die Aufgabe kann erweitert werden, indem die SuS etwas auswählen, das sie nicht gut kennen. Damit sie dennoch die Übung durchführen können, müssen die SuS zu ihrem ausgewählten Nomen zuerst recherchieren, ihr Hintergrundwissen ausbauen.

## Beobachten und formativ beurteilen

Im Folgenden wird kurz ausgeführt, welche Beobachtungen anhand der Schreibheft-Einträge möglich sind und wie solche Beobachtungen didaktisch genutzt werden können.

Zur Beobachtung können folgende drei Kriterien herangezogen werden:

- Können die SuS ihr Hintergrundwissen nutzen?
- Bauen sie die notierten Textbausteine aus?
- Zeigen sie beim Ausbau sprachliche Varianz?

Im Folgenden werden drei Fallbeispiele kurz ausgeführt:

S1 kann recht viel zu «Hund» notieren und weiss offensichtlich das eine und andere über Hunde (vgl. Beispiel 1 unten). Notizen wie *Opas* und *Liam Lis* zeigen, dass er zudem frei zu «Hund» assoziiert. «Frei assoziieren» meint, dass die notierten Beispiele evtl. auf eigenen Erfahrungen beruhen, sei es, dass sein Opa ein Hund besitzt, in einem Video von Liam Lis ein Hund vorkommt oder anderes.

|  |
|--|
| Hund   |
| Fleisch – bellen – Hunde – Welpen – Wolf –       |
| Bauern – Haustier – Rudel – Opas – Schaf – Zunge |
| – Film – Liam Lis                                |
| Der Hund isst Fleisch.                           |
| Der Hund belt laut.                              |
| Der Hund war mall ein Wolf.                      |
| Der Hund ist ein Hautier.                        |
| Der Hund war in einem Rudel.                     |
| Der Hund wurde füber beim Bauernhof eingesetzt.  |

Beispiel 1: S1, 5. Klasse, Deutsch als Erstsprache

Zwar baut S1 seine notierten Textbausteine aus, zeigt dabei aber keine grosse Varianz. Lediglich der letzte Satz zeigt ein etwas anderes sprachliches Muster (Passiv, mit Zeitangabe).

Im Falle von S2, einem DaZ-Schüler, zeigen sich erhebliche sprachliche Schwierigkeiten (Beispiel 2 unten): So verfügt er nicht über die passenden Ausdrücke (*Kragen vs. Hundehalsband; Rinde vs. anleinen?* bzw. *an die Leine nehmen?*). Des Weiteren unterlaufen ihm Flexionsfehler.

Hund  
Rinde – Kragen – spassieren  
Immer am Sonntag gehe ich mit mein Hund spassieren. Ich nehme den Kragen und dann gehen wir. Wenn er ein andere Hund gesehen hat, Rinde ihm immer.

Beispiel 2: S2, 6. Klasse, DaZ

Auf der anderen Seite demonstriert S2 jedoch, dass er die Verb-Zweitstellung im Nebensatz beherrscht und dass er seine notierten Beispiele gut und auch sprachlich variantenreich ausbauen kann. Das wird in Bezug auf das ausgewählte Nomen «Insel» noch deutlicher (Beispiel 3), mit dem Unterschied, dass er nun weitgehend passende Ausdrücke verwendet. Das hängt evtl. auch damit zusammen, dass S2 zu «Insel» mehr weiss.

Insel  
Bäume – Sand – Früchte – Menschen – Sprache – Wasser – Hause  
In die Insel gibt viele Bäume, gibt es auch Sand. Wenn du allein in eine Insel bist, kannst du in die Bäume Frücht funden, du kannst nicht die Wasser nehmen. Vielleicht kannst du viele Menschen sehen aber du kannst mit ihm sprechen, weil du andere Sprache spricht. Du kannst auch eine Hause von Holz machen.

Beispiel 3: S2, 6. Klasse, DaZ

Beispiel 3 verweist aber auch auf sprachliche Schwierigkeiten, etwa in Bezug auf passende Präpositionen (in die Insel, von Holz), Kohäsionsmittel (viele Menschen – ihm) oder Artikel.

Auch schwächere SuS mit Deutsch als Erstsprache können beim Schreiben sprachliche Schwierigkeiten zeigen: So kennt S3 den Plural des Nomens «Insel» nicht. Zudem verwendet sie mit einer Ausnahme nur Hauptsätze sowie einfache Verben (sein, haben, es gibt).

Insel  
Unbewohnt – bewohnt – gestrandet – Natur – Vulkan – palmen – Tiere  
Insel können gross und klein sein. Es gibt Insel die unbewohnt sind oder Inselbewohner hat. Sie Leben anders als wir und müssen mit der Natur leben. Es gibt auch Vulkane auf den Insel. Auf den Insel gibt es auch Tiere die gefährlich sind oder ungefährlich.

Beispiel 4: S3, 6. Klasse, Deutsch als Erstsprache

Starke SuS können in der gleichen Zeit – den SuS wurde 15 Min. Schreibzeit eingeräumt – deutlich mehr Wissen abrufen wie auch schreibend verarbeiten (vgl. Beispiel 5, im Anhang, S. 5). Zudem demonstrieren starke SuS eine grosse sprachliche Varianz und verknüpfen die einzelnen Sätze inhaltlich stärker, verfassen damit also auch bereits eine Art Mini-Texte.

Geeignete Fördermassnahmen setzen an den Schwierigkeiten der SuS an. Dazu können wie gezeigt die Kriterien a)–c) herangezogen werden. Bei DaZ-SuS können zusätzlich sprachliche Hilfen gegeben werden: S2 kann darauf aufmerksam gemacht werden, dass es «auf der Insel» heisst. Es ist jedoch nicht zielführend, wenn S2 seine Sätze korrekt abschreibt (dabei passiert keine Formulierungsarbeit), sondern er soll zu einem späteren Zeitpunkt die Übung zu «Insel» wiederholen und dabei seine zuvor notierten Beispiele und Sätze nicht sichten, aber «auf der Insel» einbauen. Damit sich das festigen kann, bietet sich die Übung mit einem analogen Nomen wie *Wiese, Feld* oder *Hügel* an.

Das Wiederholen derselben Übung ist für alle SuS wichtig, die Förderbedarf zeigen: Um das Hintergrundwissen besser abrufen und sprachlich variantenreicher formulieren zu können, muss die Übung zu demselben Nomen mehrfach durchgeführt werden.

#### Zitervorschlag:

Sturm, Afra (2023): *Bildlich ausmalen*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

## Auftrag

|    |  |   |
|----|--|---|
| 1) | Wähl aus der Nomenliste unten ein Nomen aus.   | Kuh   |
| 2) | Schreib Wörter oder Textbausteine auf, die dir zu deinem Nomen einfallen.  | Gras fressen – Stall – Milch geben – Bauer – Schwanz – Fliegen verscheuchen – muhen – Hörner – Weide – ...  |
| 3) | Schreib Sätze auf, die dir zu deinem Nomen einfallen:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>– Benutz dazu die Wörter oder Textbausteine, die du schon notiert hast.</li> <li>– Bau deine Sätze aus: Formuliere möglichst genau.</li> </ul> | <p><b>Kühe fressen</b> jeden Tag <b>Gras</b>.</p> <p>Mit ihrem <b>Schwanz verscheuchen</b> sie die <b>Fliegen</b>, die ihnen lästig sind.</p> <p>Der <b>Bauer</b> ist froh, wenn seine Kühe viel <b>Milch geben</b>. Er muss seinen Kühen gut schauen, da-mit sie viel Milch geben.</p> |

## Nomenliste

|            |             |           |
|------------|-------------|-----------|
| Kuh        | Angel       | Auto      |
| Ball       | Tisch       | Garage    |
| Schere     | Bahnhof     | Motorboot |
| Wiese      | Hund        | Geld      |
| Musik      | Sport       | Fluss     |
| Gefängnis  | Hochhaus    | Nase      |
| Sturm      | Verband     | Wolke     |
| Hoffnung   | Wettkampf   | Falle     |
| Fabrik     | Maschine    | Insel     |
| Helikopter | Krankenhaus | Luft      |



## Beispiel

### Hund

bellen - Ohren - Schnauze - spazieren - Pfoten -  
 Fell - klein/gross - Geschäft - Leine -  
 Halsband - Futter - Napf - Besitzer - jagt  
 Katze - Schule - Rennhund - Wettkampf -  
 Polizeihund - Blindenhund - Wachhund

Der Hundebesitzer muss jeden Tag mit ihm spazieren gehen. Am frühen Morgen und am späten Abend gehen sie nochmals raus, auch wenn es stark regnet. Während sie spazieren, macht der Hund sein Geschäft. Der Besitzer ist verantwortlich den Kot mit einem speziellen Säckchen aufzunehmen und in den Müll zu entsorgen. Ein Hund bellt, wenn er Gefahr spürt oder wenn er eine Katze jagt. Seine Ohren hören sehr gut und seine Schnauze riecht alles. Darum arbeitet die Polizei mit Hunden, wenn sie ein Mensch suchen müssen. Es gibt auch Blindenhunde, die blinde Menschen führen. Jeder Besitzer muss mit seinem Hund die Hundeschule besuchen. Dort lernt er die Befehle. Sobald er die Befehle kennt, darf er auch ohne Leine laufen. Der Hund frisst Nass- und Trockenfutter aus dem Napf.

Beispiel 5: S4, 6. Klasse, Deutsch als Erstsprache



## Verbenfelder

Afra Sturm

**Verbenfelder** ist ein Lernarrangement zur Förderung der basalen Schreibfertigkeiten. Sie hält die SuS dazu an, Handlungen mit treffenden und aussagekräftigen Verben zu beschreiben sowie Sätze daraus zu bilden.

Dieses Lernarrangement führt das Lernarrangement **Verben ausbauen** (Basal\_Verben\_PS 1–3) weiter und wurde für die Klassen 4–6 weiterentwickelt. Gleichzeitig zeigt sie auf, wie basale Übungen in den Textproduktionsprozess integriert werden können.

Dieser Kommentar ist wie folgt aufgebaut:

- 1) Hintergrund
- 2) Ablauf
- 3) Aufgabe und Durchführung
- 4) Beobachten und formativ beurteilen
- 5) Hinweise zu Online-Wörterbüchern

### 1 Hintergrund

Den Ausgangspunkt für diese Übung bildet die Beobachtung, dass SuS nicht immer treffende bzw. differenzierte Verben in ihren Texten verwenden. Das gilt für SuS mit Deutsch als Erst- wie auch Zweitsprache (vgl. die beiden Beispiele von Anna\*, S. 6, und Albin\*, S. 8).<sup>1</sup> Besonders häufig kommen die Verben *gehen, sagen, machen, tun, kommen* und *sehen* vor.

Um differenzierte und auch passende Verben verwenden zu können, braucht es einerseits sprachliches Wissen, andererseits einen Kontext bzw. ein Thema oder konkrete Ideen. Die Aufgabe **Verbenfelder** kombiniert beides.

Es ist nicht notwendig, dass die SuS für diese Übung wissen, was Verben sind. Es genügt, dass sie auf der Basis vorgegebener Muster eine ungefähre Vorstellung bilden können.

### 2 Ablauf

Folgender Ablauf hat sich bewährt:

- 1) Den SuS wird die Geschichte von Anna\* vorgelesen, die als Ausgangstext dient. 1L
- 2) Damit der Text sprachlich besser klingt, wird zunächst gemeinsam mit den SuS überlegt, an welchen Stellen das Verb *gehen* durch ein aussagekräftigeres Verb ersetzt werden kann.
- 3) Die SuS bearbeiten im Tandem die Stellen mit dem Verb *sagen*. 1L
- 4) Der auf diese Weise überarbeitete Text wird vorgelesen und die Wirkung kurz diskutiert.
- 5) Den SuS wird vorgeführt, wie sie Sprachwissen in Aufwärmübungen schreibend ausbauen können.
- 5) Die SuS führen die Aufgaben allein, im Tandem oder in Gruppen aus. 3x 20'
- 6) Bei Bedarf Aufwärmübungen zu einem weiteren Verb. 3x 20'
- 7) Die SuS bearbeiten einen weiteren Text (den Text von Albin\* im Anhang, S. 8), einen eigenen Text oder den Text eines Mitschülers, einer Mitschülerin. 1L

### 3 Aufgabe und Durchführung

#### 3.1 Im Kontext Alternativen prüfen

*Benötigtes Material:*

- Text von Anna\* (S. 6) als Folie
- Text von Anna\* als Kopie für die SuS

Den SuS soll anhand des Textes von Anna\* vorgeführt werden, wie Alternativen zu *gehen* gesucht und geprüft werden. Wichtig dabei ist, dass nicht

<sup>1</sup> Beide Texte wurden orthografisch und satzgrammatisch korrigiert.

jedes *gehen* durch ein anderes Verb ersetzt werden kann bzw. soll, sondern nur dort, wo es etwas zum besseren Verständnis der Geschichte beiträgt oder die Attraktivität verbessern kann.

Zunächst lohnt sich ein genauerer Blick in den Text von Anna. Insgesamt kommt *gehen* wie folgt vor:

*gehen, angehen (Licht), raufgehen, kaputt gehen, runtergehen, angehen (Licht), angehen (Fernseher), runtergehen*

Während *gehen, rauf-* und *runtergehen* mehr oder weniger der Grundbedeutung «sich zu Fuss [irgendwo hin] bewegen» zugeordnet werden können, haben *angehen* und *kaputt gehen* eine ganz andere Bedeutung. Wenn es darum geht, passendere bzw. differenziertere Verben zu verwenden, muss dies berücksichtigt werden.

Damit die SuS verstehen, wie in Bezug auf eine konkrete Geschichte aussagekräftigere Verben gesucht und ersetzt werden können, braucht es eine Einführung, bei der u.a. genau vorgeführt wird, wie man die Aufgabe lösen kann.

Anna\* hat eine witzige Geschichte geschrieben: Zuerst hat man das Gefühl, es passiert etwas Gruseliges, doch dann ist es bloss die Katze. Anna hat sich beim Schreiben auf ihre Idee konzentriert und noch nicht so darauf geachtet, wie sie ihre Ideen auch sprachlich attraktiv formulieren kann. Wir helfen ihr jetzt dabei.

*Kommentar 1: In die Aufgabe einführen*

In einem ersten Schritt werden jene Stellen des Textes fokussiert, die die Grundbedeutung von *gehen* enthalten:

Ich wähle mal *gehen* aus. Das ist ein Verb, das häufig in ihrem Text vorkommt. Es ist aber nicht immer dasselbe *gehen*. Wir haben *an die Tür gehen* [zeigt auf der Folie die entsprechende Stelle], dann haben wir *rauf-* und *runtergehen* [zeigt die entsprechenden Stellen]. Hier hat es immer etwas damit zu tun, dass man sich zu Fuss fortbewegt. Überlegen wir uns nun zu diesen Stellen, ob wir Verben finden, die treffender sind oder die mehr sagen können. Das heisst, wir müssen uns überlegen, ob wir andere Verben mit einer ähnlichen Bedeutung kennen.

*Kommentar 2: Eine erste Auswahl treffen*

Je nach Lernstand der SuS können Verben, die die Grundbedeutung von *gehen* differenzieren, vorgegeben oder gemeinsam mit den SuS gesucht werden:

*rennen, laufen, schleichen, wandern, springen, latschen, marschieren, flüchten, eilen, abhauen, hüpfen, schlendern, spazieren*

Bei Bedarf kann die Bedeutung dieser Verben durch Vormachen illustriert werden (evtl. auch im Rahmen eines Rollenspiels). Anschliessend ist vorzuführen, wie mit Bezug zum Text überlegt wird, ob es ein passendes Verb ist:

Gut, bevor wir jetzt aber einfach ein Verb durch ein anderes ersetzen, müssen wir uns die Geschichte von Anna nochmals genauer anschauen: *Die Türglocke läutete. Der Vater ging an die Tür.*

Ok. Stellen wir uns die Situation zuerst genau vor. Was meint ihr, wie geht der Vater zur Tür: langsam, schnell, er beeilt sich, er hat es nicht eilig ...? -- Mmh, das geht mir auch so: Der Vater geht in meiner Vorstellung ganz normal zur Tür, das heisst in normalem Tempo. Wenn er aber etwas dringend erwartet – zum Beispiel ein Paket –, dann wird er schneller zur Tür gehen. Was könnte in diesem Fall passender sein? --- Ja, *eilen* oder – wenn er es wahnsinnig eilig hat – auch *rennen*. Genau.

Überlegen wir: Müssen wir hier *gehen* durch *eilen* ersetzen? -- Nicht unbedingt. Die Geschichte beginnt erst. Die Situation ist noch normal. Es ist noch nichts Aufregendes passiert. Hier ist jetzt das Verb *gehen* eine gute bzw. passende Wahl.

*Kommentar 3: Nicht jedes Verb muss ersetzt werden*

Die folgende Sequenz zeigt, wie und weshalb ein Verb durch ein aussagekräftigeres Verb ersetzt wird:

Gut. Ich lese weiter: *Aber niemand war da. Der Vater machte die Tür zu. Sie assen gemütlich, doch plötzlich klopfte etwas! Dann ging das Licht an, der Blitz schlug ein. Die Kinder hatten Angst, dann knisterte etwas. Die Kinder gingen rauf...*

Jetzt können wir nochmals genau gleich überlegen: Wird hier eine normale Situation beschrieben, also gehen die Kinder ganz normal die Treppe hinauf? --- Ja, sie haben Angst. Es ist nicht wirklich eine normale Situation. Wie würdet ihr eine Treppe hinaufgehen, wenn ihr Angst hättet? --- Leise, ja. Ihr wollt nicht gehört werden. Ihr wisst nicht, was euch oben erwartet. - Und haben wir dafür ein besseres Verb? -- Genau, *schleichen*. Sie schleichen die Treppe hinauf, sodass sie möglichst nicht gehört werden. Wer auch immer dort oben ist.

*Kommentar 4: Ein aussagekräftigeres Verb auswählen*

Die Stelle «Die Kinder gingen wieder runter» kann analog vorgeführt oder auch mit den SuS gemeinsam überarbeitet werden:

Schauen wir uns nun die Stelle «die Kinder gingen wieder runter» an: Stellt euch vor, wie ihr jetzt die Treppe hinunter gehen würdet: Leise? Langsam? Schnell? Oder ...?

Um hier ein passenderes Verb auswählen zu können, müssen wir zuerst entscheiden, wie wir uns das vorstellen. Hmm, was meint ihr? -- Das Fenster ist kaputt gegangen, die Kinder haben vermutlich immer noch Angst. Da werden sie auch eher schnell die Treppe runtergehen, oder? -- Welches Verb könnten wir dann nehmen? ...

*Kommentar 5: Eine Vorstellung entwickeln und dann auswählen*

Bei *angehen* könnte gleich verfahren und zu *der Fernseher ging an* eine Alternative gesucht werden: Um vorzuführen, wie man Verben in einem Text überprüft und allenfalls durch ein aussagekräftigeres Verb ersetzt, genügt ein Beispiel. Die Stelle mit *angehen* kann bei Bedarf mit stärkeren SuS besprochen werden.

Damit die SuS das Vorgehen selbst anwenden können, sollen sie die im Text markierten Stellen zu *sagen* im Tandem bearbeiten. Allenfalls ist es aber sinnvoll, nochmals eine Stelle vorzuführen:

Ok. Jetzt schauen wir uns das Verb *sagen* an. Nehmen wir hier die erste Stelle: *Der Vater sagte: Also, du hast uns jetzt einen Riesenschreck eingejagt*. Versuchen wir uns das wieder genauer vorzustellen: Wie sagt das der Vater? Mit ganz normaler, ruhiger Stimme? Oder eher laut? Ich lese die Stelle nochmals vor [mit etwas lauterer Stimme]: ... Wie tönt das für euch? Besser? Mmh, er ist ja erschrocken. Und da kann es passieren, dass man vor Schreck etwas wütend wird. - Kennt ihr ein Verb, das so besser passieren würde? -- Das ist nicht so einfach, hmm. - Wie wäre es mit *schimpfen*?

Gut. Schaut euch nun zu zweit die anderen Stellen mit *sagen* an. Überlegt, wie das gesagt wird und ob ihr dafür ein besseres Verb kennt.

*Kommentar 6: Wiederholung und Auftrag*

Selbstverständlich können die markierten Stellen nicht nur mit aussagekräftigeren Verben umformuliert werden: Denkbar ist auch, dass ein Verb genauer umschrieben wird:

- «Tut mir leid», antwortete der Knabe.
- «Tut mir leid», sagte der Knabe zerknirscht.
- «Tut mir leid», antwortete der Knabe mit schuldbewusstem Blick.

Solche Erweiterungen können in einem weiteren Schritt mit den SuS erarbeitet werden. Es ist dann aber darauf zu achten, dass sie ein Verb sprachlich differenziert erweitern, d.h. nicht nur mit einem Adjektiv, sondern je nach Kontext auch mit einer Präpositionalphrase wie in c).

### 3.2 Sprachwissen erweitern

Nachdem in Bezug auf einen Kontext vorgeführt wurde, wie aussagekräftigere Verben gesucht und geprüft werden können, ist das Sprachwissen schreibend zu festigen und vor allem zu erweitern.

Die konkrete Aufgabe besteht aus folgenden **Aufträgen**:

- Lies den Geschichtenanfang [...]: Führe diesen Geschichtenanfang mit dem Verb [...] weiter.
- Überlege, welche Verben du kennst, die eine ähnliche Bedeutung wie das Verb aus 1) haben. Schreibe sie auf.
- Wähle ein Verb aus.  
Führe nun den gleichen Geschichtenanfang mit dem ausgewählten Verb weiter.  
Erweitere den Text mit 4–5 Sätzen.
- Wähle ein zweites Verb aus.  
Wiederhole mit diesem Verb Auftrag 3).
- Wähle ein drittes Verb aus.  
Wiederhole mit diesem Verb Auftrag 3).

Da sich nicht jedes Verb gleichermassen für einen Ausbau eignet, ist jeweils ein Verb vorzugeben. Es eignen sich in erster Linie Verben mit einem breiten Bedeutungsspektrum, so etwa:

*gehen, sagen, machen, tun, sehen, kommen*

Als Geschichtenanfang zum Verb *gehen* steht bspw. folgende Variante zur Verfügung, die um weitere Varianten ergänzt werden kann:

- Es war ein kalter Wintermorgen. Timo zog seine Schuhe an und ...
- Es war Sommer und heiss. Mira zog ihre Schuhe an und ...

Im Anhang finden sich zu den Verben *gehen, sagen, sehen* und *kommen* weitere passende Geschichtenanfänge.

Auf diese Weise erfahren die SuS, dass Verben, die die Grundbedeutung von *gehen* etc. differenzieren, auch zu anderen Fortsetzungen im Text führen: Sie geben einen anderen Rahmen vor. So

löst bspw. *spazieren* andere Assoziationen aus als *wandern*. Gleichzeitig wird durch die Verwendung von differenzierteren Verben für die Lesenden klarer, was sie sich vorstellen sollen.

Damit SuS mit geringerem Sprachwissen ihren schriftlichen Formulierungswortschatz ausbauen können, ist die Arbeit im Tandem oder in kleineren Gruppen zu empfehlen, damit eher verschiedene Möglichkeiten ins Spiel kommen. Des Weiteren kann die Lehrperson mit schwächeren SuS die Aufgabe in kleineren Gruppen durchführen, während andere im Tandem oder allein arbeiten.

Haben die SuS den Geschichtenanfang mit zwei oder drei Verben ausgebaut – je nach Lernstand kann Teilauftrag 5) auch weggelassen werden –, sollen sie in Gruppen ihre Beispiele vergleichen. Dies kann erweitert werden, indem jede Gruppe ein Beispiel auswählt, das sie besonders gelungen formuliert findet. Diese werden dann im Plenum vorgelesen.

### 3.3 Wiederholen

Beide Teilübungen können problemlos mehrfach wiederholt werden: Zum einen können die SuS zu den bereits vorgegebenen Verben und Geschichtenanfängen arbeiten, zum anderen können analog zu den beiden Texten im Anhang ausgewählte Texte von SuS herangezogen werden, um nach dem hier vorgeschlagenen Verfahren daran zu arbeiten.

## 4 Beobachten und formativ beurteilen

Die folgenden Beispiele stammen aus der Erprobung, die noch ohne den Einbezug von Geschichtenanfängen durchgeführt wurde:

- a) schlafen: liegen, ausruhen, chillen  
 Ich liege auf dem Sofa.  
 Ich ruhe aus.  
 Ich chillte auf der Strasse.

- b) putzen: waschen, reinigen, säubern, aufräumen  
 Putzen muss man jeden Tag machen.  
 Wenn man putzt, dann ist alles sauber.  
 Putzen machen Frauen, Männer, Kinder, Oma, Opa.
- c) tanzen: bewegen, springen, laufen  
 Ich bewege und tanze.  
 Ich springe und laufe.
- d) boxen: schlagen, fertig machen, hauen, k.o.  
 schlagen, kämpfen, kicken  
 Ich kämpfe, solange ich kann.  
 Ich kämpfe um mein Leben.  
 Du kämpfst mit Colin.

Bei der Erprobung hat sich gezeigt, dass es den SuS schwer fällt, Verben mit ähnlicher Bedeutung zu suchen, wenn kein Kontext vorgegeben ist. Zudem bekunden insbesondere schwächere SuS Mühe, geeignete Verwendungsbeispiele zu finden (vgl. Bsp. c). Solche Verwendungsbeispiele zeigen, ob die SuS die Grundbedeutung kennen und – wie in b) und vor allem d) – auch sprachlich vielfältig umsetzen können.

Bei der Beobachtung und Beurteilung ist in erster Linie darauf zu achten, ob das betreffende Verb im Kontext des Geschichtenanfangs passend verwendet wird. Werden wie in b) Verben syntaktisch nicht korrekt verwendet – *putzen machen* –, sollen SuS darauf aufmerksam gemacht werden.

## 5 Hinweise

Im Folgenden wird kurz auf drei Online-Wörterbücher verwiesen, die für Lehrpersonen eine hilfreiche Quelle darstellen können:

[www.dwds.de](http://www.dwds.de)

Das sehr umfangreiche Online-Wörterbuch DWDS bietet ausführliche Hinweise zur Bedeutung und zu den verschiedenen Verwendungsweisen von Wörtern (auch zur Herkunft, zu typischen Verbindungen etc.). Es kann aber eine wertvolle Hilfe sein, wenn die Aufwärmübungen erweitert werden sollen. Zudem ist zu beachten, dass das DWDS

schweizerische Besonderheiten nicht oder nur sehr spärlich berücksichtigt.<sup>2</sup>

[www.duden.de](http://www.duden.de)

Auch Duden online bietet teilweise Hinweise zu verschiedenen Verwendungsweisen, zur Herkunft etc. Darüber hinaus bietet Duden online auch Synonyme an. Ähnlich wie für das Dwbs gilt aber, dass Duden online schweizerische Besonderheiten nicht systematisch berücksichtigt.

[synonyme.woxikon.de](http://synonyme.woxikon.de)

Dieses Online-Wörterbuch speist sich aus Wiktionary und bietet in erster Linie Synonyme, aber auch Gegensatzwörter oder übergeordnete Begriffe an. Es ist zu beachten, dass erst im Kontext bestimmt werden kann, ob eine Variante als Synonym einzusetzen ist. So listet dieses Online-Wörterbuch zu *gehen* in der Grundbedeutung «sich fortbewegen» als Synonyme *marschieren*, *schreiten*, *stolzieren* sowie *trippeln* auf. Im Text von Anna\* wäre keines dieser Synonyme passen.

## Literatur

Sturm, Afra (2014): *Schreiben mit Listen. Formulierungsprozesse der Kinder in den Klassenstufen 3 und 4 unterstützen*. In: Grundschulunterricht, Heft 1. S. 8–11.

Sturm, Afra (i.Dr.): *Förderung hierarchieniedriger Schreibprozesse*. In: Philipp, Maik (Hrsg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 266–284.

### Zitiervorschlag:

Sturm, Afra (2023): *Verbenfelder*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

<sup>2</sup> Beispiel *klönen*: Hier führt das Dwbs nur die in Deutschland übliche Bedeutung «gemütlich plaudern» an; die in der Schweiz übliche Bedeutung «jammern» wird nicht erwähnt.



## Eine Geschichte von Anna\* (4. Klasse)

### *Das komische Nachtessen*

Die Türglocke läutete. Der Vater **ging** an die Tür, aber niemand war da. Der Vater machte die Tür zu. Sie assen gemütlich, doch plötzlich klopfte etwas! Dann **ging** das Licht an, der Blitz schlug ein. Die Kinder hatten Angst, dann knisterte etwas. Die Kinder **gingen** rauf, doch niemand war da. In einem Zimmer war ein Fenster kaputt **gegangen**. Die Kinder **gingen** wieder runter. Aber da klopfte es schon wieder. Da **ging** das Licht wieder an. Doch der Fernseher **ging** an und niemand wusste wieso. Der Knabe wollte fernsehen. Der Vater **sagte**: „Also du hast uns jetzt einen Riesenschreck eingejagt.“ „Tut mir leid,“ **sagte** der Knabe. Die Mutter **sagte**: „Schon gut.“ Aber das Mädchen war nicht so glücklich, sie **sagte**: „Du hättest uns das **sagen** können!“ Doch eine komische Gestalt **ging** die Treppe runter. Als sie unten ankam, näherte sie sich der Familie. Doch das war nur ihre Katze, die so geklopft hatte. Dann lachte die ganze Familie über das.



## Eine Geschichte von Anna\* (4. Klasse) – *gehen* und *sagen* überarbeitet

### *Das komische Nachtessen*

Die Türglocke läutete. Der Vater **ging** an die Tür, aber niemand war da. Der Vater machte die Tür zu. Sie assen gemütlich, doch plötzlich klopfte etwas! Dann **ging** das Licht an, der Blitz schlug ein. Die Kinder hatten Angst, dann knisterte etwas. Die Kinder **schlichen** rauf, doch niemand war da. In einem Zimmer war ein Fenster kaputt **gegangen**. Die Kinder **rannten** wieder runter. Aber da klopfte es schon wieder. Da **ging** das Licht wieder an. Doch der Fernseher **ging** an und niemand wusste wieso. Der Knabe wollte fernsehen. Der Vater **schimpfte**: „Also du hast uns jetzt einen Riesenschreck eingejagt.“ „Tut mir leid,“ **antwortete** der Knabe. Die Mutter **meinte**: „Schon gut.“ Aber das Mädchen war nicht so glücklich, sie **rief**: „Du hättest uns das **sagen** können!“ Doch eine komische Gestalt **ging** die Treppe runter. Als sie unten ankam, näherte sie sich der Familie. Doch das war nur ihre Katze, die so geklopft hatte. Dann lachte die ganze Familie über das.

## Eine Geschichte von Albin\* (4. Klasse)

### Der Retter

Eines Tages **gingen** die Eltern mit ihren Kindern an den Strand. Aber ein kleiner Junge wollte eine Sandburg bauen. Es hatte keinen Platz, weil die Erwachsenen auf dem Sand lagen. Die Kinder wurden ganz schlau: „Warum müssen wir eine Sandburg machen? Wir können auch baden **gehen**.“ Auf einmal ist ein Mann aufgewacht, er wollte eine Cola kaufen. Auf dem Weg **sah** er die Kinder nicht. Auf einmal **sah** er einen Hai. „Zum Glück sind nicht unsere Kinder im Wasser. Oh nein, was machen die Kinder im Wasser?“ Er schrie: „Hilfe, unsere Kinder sind in Gefahr!“ Alle Eltern wachten auf. Auf einmal kam ein Mann und **ging** ins Wasser. Der Hai **ging** zum Mann und griff ihn an. Aber der Mann hatte eine Granate in der Hand. Der Hai machte das Maul auf, und der Mann steckte ihm die Granate ins Maul. Der Hai explodierte, der Mann und die Kinder waren in Sicherheit.

## Auftrag

- 1) Lies den Geschichtenanfang \_\_\_\_\_.  
Führe diesen Geschichtenanfang mit dem Verb \_\_\_\_\_ weiter.
- 2) Überlege, welche Verben du kennst, die eine ähnliche Bedeutung wie das Verb aus 1) haben.  
Schreibe sie auf.
- 3) Wähle ein Verb aus deiner Sammlung aus.  
Führe nun den gleichen Geschichtenanfang mit dem ausgewählten Verb weiter.  
Erweitere den Text mit 4–5 Sätzen.
- 4) Wähle ein zweites Verb aus.  
Wiederhole mit diesem Verb Auftrag 3).
- 5) Wähle ein drittes Verb aus.  
Wiederhole mit diesem Verb Auftrag 3).

### A Satzanfänge zum Verb «gehen»

- a) Es war ein kalter Wintermorgen. Timo zog seine Schuhe an und ...
- b) Es war Sommer und heiss. Mira zog ihre Schuhe an und ...

### B Satzanfänge zum Verb «sagen»

- a) Timo drehte sich zu Oliver um und ...
- b) Mira drehte sich Anna um und ...

### C Satzanfänge zum Verb «sehen»

- a) Timo wollte gerade aus dem Haus gehen, als er ...
- b) Mira wollte gerade aus dem Haus gehen, als sie ...

### D Satzanfänge zum Verb «kommen»

- a) Timo staunte nicht schlecht: Da ...
- b) Mira staunte nicht schlecht: Da ...

## Rechtschreibleistungen erfassen und Texte lernförderlich korrigieren

Afra Sturm

Dieses Lernarrangement führt aus, **wie bei SuS in Klasse 7 und 8 Rechtschreibfähigkeiten erfasst und eingeschätzt werden können**. Gleichzeitig wird anhand von drei Fallbeispielen ausgeführt, welche Folgerungen mit Blick auf Fördermassnahmen zu ziehen sind.

Dieses Lernarrangement ist wie folgt aufgebaut:

- A** In **Kapitel 1** werden verschiedene **Verfahren zur Erfassung von Rechtschreibleistungen** dargestellt und auch kritisch beleuchtet. Es handelt sich dabei mehrheitlich um Verfahren, die die Rechtschreibleistung «isoliert», d.h. nicht im Rahmen einer komplexeren Textproduktion erfassen. In diesem Abschnitt wird auch kurz der Bezug zum Lehrplan 21 hergestellt.
- B** In **Kapitel 2** wird erläutert, wie eine **lernförderliche Korrektur von Texten**, die im Rahmen einer Schreiblernaufgabe entstanden sind, bezogen auf Rechtschreibung durchgeführt werden kann.
- C** In **Kapitel 3** wird anhand von **drei Fallbeispielen** genauer gezeigt, wie Rechtschreibleistungen von SuS konkret eingeschätzt und welche Fördermassnahmen auf dieser Grundlage abgeleitet werden können.

Die Texte, die zur Illustration der lernförderlichen Korrektur herangezogen werden, entstanden im Rahmen der Lernstandserfassung zu Schreiben als soziale Praxis. Diese Texte werden hier nur unter formalen Gesichtspunkten betrachtet: Wie die *Textqualität* dieser Briefe insgesamt eingeschätzt werden kann, wird im Dokument zur Lernstandserfassung genauer ausgeführt (vgl. Lernarrangements zur Lernstandserfassung im Bereich Schreiben als soziale Praxis).

### 1 Rechtschreibleistungen erfassen

Wird die Rechtschreibleistung überprüft, bietet der Lehrplan eine Orientierung: Zunächst werden die relevanten Orientierungspunkte aus dem Lehrplan 21 kurz erläutert, bevor die verfügbaren Verfahren in Abschnitt 2 und 3 erläutert werden. Kapitel A schliesst mit einem Fazit.

#### Bezug zum Lehrplan 21

Im Abschnitt D.4 hält der Lehrplan 21 (EDK, 2014) unter Grundfertigkeiten fest, dass SuS eine **ausreichende Schreibflüssigkeit** entwickeln sowie flüssig formulieren und schreiben können. Dieses Ziel wird explizit auch für die Klassen 7–9 formuliert, allerdings ohne Bezug zur Rechtschreibung.

Hinsichtlich des Rechtschreibstoffs gibt Abschnitt D5 Auskunft: Es kann zu Beginn von Klasse 7 davon ausgegangen werden, dass die SuS die Rechtschreibregeln bezogen auf **Wortschreibung** – so etwa die ie- oder die Doppelkonsonanten-Regel – weitgehend beherrschen, **in prototypischen Fällen auch die Nomen-Grossschreibung** (noch ohne Nominalisierungen) sowie die **Kommasetzung zwischen leicht erkennbaren Verbgruppen**. Allerdings hält der Lehrplan 21 explizit fest, dass dies **«in dafür konstruierten Übungen»** (EDK, 2014, S. 27) zu erwarten ist: Damit kann nicht davon ausgegangen werden, dass die SuS ihre Texte bereits automatisiert korrekt verschriften.

Im Verlauf der Sekundarschule bauen die SuS ihre Rechtschreibung aus, so etwa in Bezug auf nominalisierte Verben oder bezogen auf Kommasetzung. Dennoch können auch Ende 9. Klasse beim Schreiben noch Fehler auftreten, v.a. in Bezug auf Nomen-Grossschreibung und Kommasetzung.

Als weiteren Bereich hält der Lehrplan 21 in Abschnitt D4 fest, dass SuS ihre **Texte in Bezug auf Rechtschreibung** (und Grammatik) **überarbeiten können**, und zwar mit Blick auf Wortstamm- und

Doppelkonsonantenregel, Grossschreibung von konkreten und abstrakten Nomen sowie abgeleiteten Nomen mit Nachmorphemen sowie Komma zwischen leicht erkennbaren Verbgruppen.

### Normierte Rechtschreibtests

Verfügbare normierte Rechtschreibtests präsentieren den SuS gezielt ausgewähltes Wortmaterial, oftmals indem ein Satz vorgelesen, ein Wort wiederholt wird und die SuS dann dieses Wort aufschreiben sollen (vgl. Bsp. 1 unten). Den Kontext benötigen die SuS, um die Bedeutung des Wortes besser erschliessen zu können.

1) Sie trainieren jeden Tag *Fussball*. – Fussball

Solche Rechtschreibtests werden als **nicht-integrierte Verfahren** bezeichnet.

In normierten Rechtschreibtests werden keine ganzen Texte diktiert: Zwar wird durchaus ein ganzer Text verwendet – so etwa im WRT 4+ für 4./5. Klassen (Birkel, 2007) –, es werden aber auch dann nur einzelne Ausdrücke diktiert (analog zu Beispiel 1 oben).

Die verfügbaren normierten Rechtschreibtests stellen keine für die Schweiz gültigen Kennwerte bereit (das gilt auch für die Hamburger Schreibprobe, HSP 1–10, May, 2012) und gehen oftmals von anderen Normen aus (u.a. die Schreibung von «ss» statt «ß»). Zudem sind die Bildungsstandards in den jeweiligen Ländern Deutschland, Schweiz und Österreich für die verschiedenen Bildungsetappen unterschiedlich angesetzt. Aus diesen Gründen können die verfügbaren standardisierten Rechtschreibtests für den Einsatz in Schweizer Schulen nicht empfohlen werden.

Eine Ausnahme stellt der Rechtschreibtest R-Fit von Schneider, Martinez-Mendéz & Hasselhorn (2014) dar. Bei diesem Verfahren werden nicht produktive, sondern **rezeptive Rechtschreibfähigkeiten** getestet, indem die SuS in einem kleinen Text 30 Fehler auffinden sollen. Da die ß-Schreibung zur Fehlererkennung nicht relevant ist, verbleibt nur ein nicht einschlägiges Fehlerwort («Zeugnisse»), das für Schweizer SuS keine Rechtschreibschwierigkeit darstellt. Der Test ist zudem sehr ökonomisch durchführbar (die reine Testzeit ist 3 Min.). Angemerkt sei jedoch, dass R-

Fit nur normierte Kennwerte bis Mitte Klasse 7 bereitstellt. Für die Klassen 7–9 wäre grundsätzlich ein Text mit komplexeren Fehlerbereichen geeigneter. Zudem ist die Verwendung dieses Tests mit relativ hohen Kosten verbunden.

**Integrierte Verfahren** erfassen die Rechtschreibleistung in freien Texten: Die formale Auswertung der Texte erfolgt nach einem standardisierten Verfahren. Empirisch geprüfte Verfahren dieser Art sind die Oldenburger Fehleranalyse (=OLFA) oder die Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (=AFRA). Beide sind jedoch aufwendig und stellen für die Schweiz ebenfalls keine Kennwerte zur Verfügung.

### Schreibflüssigkeit erfassen

Vorgeschlagen wird hier ein **vereinfachtes integriertes Verfahren**, das empirisch nicht normiert, sondern mit neun Klassen und insgesamt 153 SuS erprobt wurde (3x Klasse 7, 4x Klasse 8 und 2x Klasse 9)<sup>1</sup> Wenn es wissenschaftlich basierend wie in Sturm (2014) ausgewertet wird, lassen sich jedoch mittlere Zusammenhänge zum normierten Rechtschreibtest R-Fit nachweisen (Sturm, Lindauer & Sommer, 2023).

#### a) Durchführung

Die SuS schreiben während einer kurzen Zeit – empfohlen wird eine Schreibzeit von 3 Minuten – möglichst viel, aber doch so, dass der «Text» verständlich ist (vgl. den Auftrag im Anhang). Wichtig ist, dass ein Thema oder Auftrag gewählt wird, bei dem die SuS leicht auf bekannte Inhalte zurückgreifen können. Zudem sollen die SuS genau eine Minute lang überlegen, bevor sie zu schreiben beginnen: Auf diese Weise wird gewährleistet, dass sie nicht noch beim Schreiben zu stark Inhalte generieren müssen, sondern dass sie die Inhalte vergleichsweise direkt und möglichst flüssig ausformulieren und aufschreiben können.

Das heisst: Ein solches Verfahren erlaubt **Rückschlüsse** darauf, **inwiefern SuS in der Textproduktion automatisierte Rechtschreibfähigkeiten zeigen**. Es erlaubt jedoch keine Rückschlüsse darauf, inwiefern SuS auch in der Lage sind, einen eigenen oder fremden Text orthografisch bereinigen zu können.

<sup>1</sup> Eine Normierung sollte an einer repräsentativen Stichprobe erfolgen.

### b) Zielgruppen

Eingesetzt wird dieses Verfahren in erster Linie bei Schreibnovizen und -novizinnen sowie bei SuS mit eher geringen Schreibfähigkeiten oder mit Schreibschwierigkeiten. Zudem kann es insbesondere bei der zweiten Zielgruppe öfters eingesetzt werden, um zu prüfen, ob die Fördermassnahmen eine Wirkung zeigen.

### c) Schreibflüssigkeit auswerten

Erfasst wird auf diese Weise die so genannte **Schreibflüssigkeit**, verstanden als die Textmenge, die innerhalb einer bestimmten Zeit orthografisch und grammatisch korrekt sowie leserlich verfasst wird (Sturm, Nännly & Wyss, 2017).

Ausgewertet werden die SuS-Produkte im Hinblick auf zwei Werte (Sturm, 2014):

- 1) **Wortschreibung** (im Wesentlichen: f-/v-Schreibung, ie-Regel, Doppelkonsonanten-Regel, Wortstamm-Regel)

*Eine Erprobung mit rund 150 SuS der Sekundarstufe I zeigt, dass ihre Schreibflüssigkeitstexte im Schnitt zu rund 98% eine korrekte Wortschreibung aufweisen.*

- 2) **Gesamte Korrektheit**, d.h. alle sprachformalen Aspekte (zusätzlich zur Wortschreibung: Gross- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Kommasetzung, grammatische Aspekte)

*Die SuS aus der Erprobung erreichen in Bezug auf alle sprachformalen Aspekte einen durchschnittlichen Wert von 68% (BerufsschülerInnen erreichen hier einen Wert von 77%).*

Da eine Auswertung im schulischen Kontext nicht allzu aufwendig sein sollte, wird hier ein **Verfahren** vorgeschlagen, das als **lernerorientierte oder auch lernförderliche Korrektur** bezeichnet und i.d.R. bei Texten eingesetzt wird, die im Rahmen einer Schreiblernaufgabe verfasst wurden (vgl. (Lindauer, Schmellentin & Sturm, 2008).

Im Anhang dieses Dokuments sind die genauen Hinweise zur Durchführung der Schreibflüssigkeitsaufgabe enthalten.

## Fazit

Rechtschreibleistungen können sehr unterschiedlich erfasst werden (vgl. Abbildung 1). Wie die bisherige Diskussion zeigte, werden sie in erster

Linie isoliert erfasst und nur selten in Bezug auf (flüssiges) Verschriften.

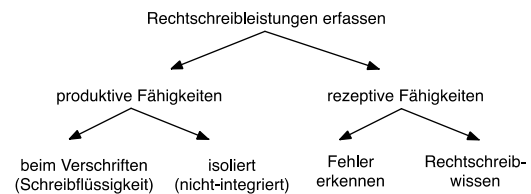


Abbildung 1: verschiedene Erfassungsmöglichkeiten

Ebenso sind Verfahren, die die rezeptiven Fähigkeiten erfassen, noch die Ausnahme. Der in Abschnitt 2 erwähnte Rechtschreibtest R-Fit überprüft in erster Linie, inwiefern die SuS Fehler in der Wortschreibung erkennen: Damit eignet er sich v.a. für die Klassen 5 und 6 sowie für Anfang 7. Klasse. Für die Klassen 7–9 wäre ein Fehlertext erforderlich, der auch Nomen-Grossschreibung und Kommasetzung umfasst. Normierte Verfahren zur Erfassung des Rechtschreibwissens fehlen gänzlich.

Da kein normierter Rechtschreibtest mit Kennwerten für die Deutschschweiz vorliegt, wird hier die Schreibflüssigkeitsaufgabe mit einer vereinfachten Auswertung vorgeschlagen, allenfalls in Kombination mit einer lernförderlichen Korrektur von Texten.

## 2 Texte lernförderlich korrigieren

Eine lernerorientierte Korrektur erfolgt mit Blick auf die Frage, aus welchen Fehlern die SuS zum aktuellen Zeitpunkt was lernen können (Lindauer et al., 2008, S. 81). Ein Lernen aus Fehlern wird unterstützt, indem eine Auswahl getroffen wird: Auf diese Weise wird Übersichtlichkeit geschaffen und die Aufmerksamkeit der SuS auf das Wesentliche gelenkt. Zu berücksichtigen sind bei der Auswahl immer auch die Rechtschreibentwicklung, das aktuelle Lernziel sowie die individuellen Schwierigkeiten der SuS.

Das Vorgehen bei einer lernförderlichen Korrektur lässt sich in **drei Teilschritte** gliedern:

- 1) Text überfliegen und Überblick über die Fehlertypen gewinnen
- 2) Fehler gewichten und Auswahl treffen
- 3) Fördermassnahmen festlegen

Angemerkt sei, dass SuS bei der Schreibflüssigkeitsaufgabe leicht andere Schwierigkeiten zei-

gen können als etwa im Rahmen einer «gewöhnlichen» Textproduktion. Während die SuS bei der Schreibflüssigkeitsaufgabe unter Zeitdruck schreiben – dies ist gewollt –, können sie im Rahmen der Textproduktion ihre Texte orthografisch auch überarbeiten.

Wie eine lernförderliche Rechtschreibkorrektur durchgeführt werden kann, wird anhand der folgenden Fallbeispiele vorgeführt.

### 3 Fallbeispiele

Im Folgenden werden drei Fallbeispiele hinsichtlich ihrer Rechtschreibleistung analysiert und darauf aufbauend Fördermassnahmen abgeleitet (die verwendeten SuS-Namen sind Pseudonyme): Sie stehen exemplarisch für unterschiedliche «Profile». Die herangezogenen Texte sind mit kurzen Beschreibungen zur Rechtschreibleistung im Anhang ab S. 7 abgebildet.

#### Fallbeispiel 1: Adrian\*

Adrian ist ein 7.-Klässler und spricht Deutsch als Erstsprache. Eine detaillierte Auswertung der Schreibflüssigkeitsaufgabe zeigt folgendes Bild:

Er schreibt in 3 Minuten 96 Silben, davon sind rund 82% in Bezug auf Wortschreibung korrekt. In Bezug auf alle sprachformalen Aspekte sind ca. 27% korrekt verfasst. Beide Werte sind ausgesprochen tief. Eine genauere Analyse zeigt, dass Adrian in mehreren Regelbereichen Schwierigkeiten zeigt (vgl. S. 7).

Im normierten Rechtschreibtest R-Fit erkennt Adrian nur 4 von 30 Fehlern und markiert darüber hinaus zwei korrekte Wörter als falsch. Damit erzielt er ein Ergebnis weit unter dem Wert, den ein 7.-Klässler erreichen sollte.

Verfasst Adrian bspw. einen Brief – vgl. S. 11 –, ändert sich das Bild nur geringfügig: Mit Ausnahme der Satzanfangsgrossschreibung und der Satzschlusszeichen ergibt eine Rechtschreibanalyse denselben Befund wie bei Schreibflüssigkeitsaufgabe. Mit Blick auf Fördermassnahmen kann daraus gefolgert werden, dass letzterer Bereich nicht im Zentrum stehen sollte.

Da Fehler in der Wortschreibung besonders auffällig sind, lohnt es sich in diesem Fall, die Doppelkonsonanten-Regel (= DK-Regel) zu fokussieren, da Adrian diese Regel mit wenigen Ausnahmen noch gar nicht erworben hat. Gerade für Adrian, der grössere Rechtschreibschwierigkeiten zeigt, ist die Konzentration auf einen Regelbereich unabdingbar. Damit Adrian die DK-Regel erwerben kann, braucht er nicht nur Übungsmaterial, sondern in erster Linie Proben bzw. «Handlungsanweisungen», idealerweise in Form eines Entscheidungsbaums. Gerade Letzteres hat sich bei SuS mit Rechtschreibschwierigkeiten (Klasse 5/6) als wirksam erwiesen (Ise & Schulte-Körne, 2010). Da Adrian die DK-Regel noch weitgehend nicht erworben hat, empfiehlt es sich bei ihm, die DK-Regel gestuft nach Teilbereichen zu vermitteln, analog zum systematischen Aufbau über die Klassen 4–7 hinweg (vgl. Abbildung 2 unten sowie Lindauer & Schmellentin, 2017).

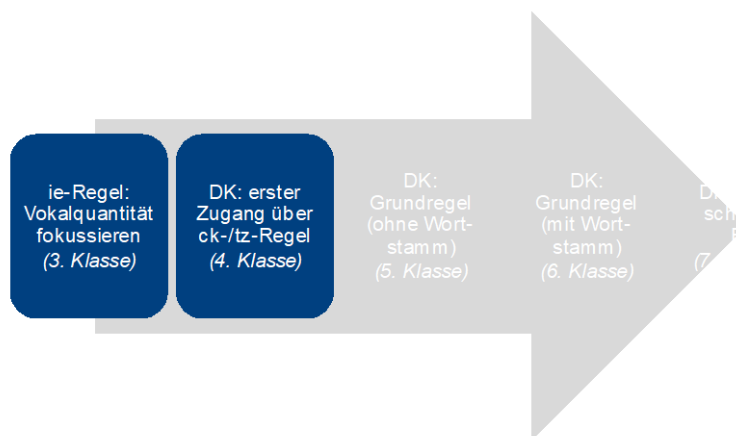


Abbildung 2: Systematischer Aufbau der Doppelkonsonanten-Regel



Auffällig ist des Weiteren, dass Adrians Brief auch grammatische Unsicherheiten zeigt: Für SuS mit Schreibschwierigkeiten ist dies jedoch durchaus häufiger zu beobachten, auch wenn die Schulsprache ihre Erstsprache ist.

So ist das Verfassen eines Textes anspruchsvoller als das Schreiben im Rahmen der Schreibflüssigkeitsaufgabe: In Bezug auf den Brief muss man sich bspw. genauer überlegen, wie man den Gegenstand beschreiben muss, damit er für die Lesenden identifizierbar ist. Da Adrian die Rechtschreibfähigkeiten noch nicht ausreichend erworben hat, bindet dies bei ihm auch mehr kognitive Ressourcen, sodass er für andere Bereiche der Textproduktion weniger zur Verfügung hat, so auch für das Formulieren.

Im Falle von Adrian wäre zu prüfen, ob er auch Leseschwierigkeiten zeigt: Es ist nicht auszuschliessen, dass bei Adrian eine Dyslexie – oft auch als Legasthenie bezeichnet – vorliegt, allenfalls auch nur bezogen auf Rechtschreibung: SuS mit Dyslexie zeigen insbesondere auf der Wortebene eingeschränkte Fähigkeiten, und zwar vor allem in Bezug auf Lese- und Schreibflüssigkeit wie auch Korrektheit (Berninger & Wolf, 2009).

### Fallbeispiel 2: Bibek\*

Bibek ist ein 7.-Klässler und spricht Deutsch als Zweitsprache. Eine detaillierte Auswertung der Schreibflüssigkeitsaufgabe zeigt folgendes Bild:

Er schreibt in 3 Minuten 94 Silben, davon sind rund 96% in Bezug auf Wortschreibung korrekt. In Bezug auf alle sprachformalen Aspekte sind ca. 32% korrekt verfasst. Der erste Wert liegt leicht unter dem Durchschnittswert der Stichprobe, während der zweite Wert deutlich tiefer ist.

Im normierten Rechtschreibtest R-Fit schneidet Bibek gut ab: Er findet 25 von 30 Fehlern und erreicht damit den Prozentrang 76 (d.h. nur 24% von 7.-KlässlerInnen würden eine bessere Leistung erzielen). Allerdings fokussiert R-Fit vor allem die Wortschreibung und weniger die Nomen-Grossschreibung.

Verfasst Bibek einen Brief – vgl. S. 11 –, ändert sich bei ihm das Bild nicht: Der Bereich Nomen-Grossschreibung ist auch hier am auffälligsten.

Da Bibek einen guten Wert bei der Fehlererkennung im Rahmen des R-Fit erzielte, ist zu prüfen,

ob Bibek die Nomen-Grossschreibung auch im Rahmen von isolierten Übungen nicht beherrscht oder ob er sein Regelwissen nur bei der sprachformalen Korrektur nicht zu nutzen weiss. Zeigt Bibek bei isolierten Übungen zur Nomen-Grossschreibung gute Ergebnisse, wäre der Schwerpunkt bei den Fördermassnahmen in einem weiteren Schritt auf das sprachformale Überarbeiten zu legen.

Die lernerorientierte Korrektur, wie sie S. 10 vorgeschlagen wird, fokussiert die Probe mit Signalwörtern für die Nomen-Grossschreibung. Da Bibek Deutsch als Zweitsprache spricht, kann dieser Bereich bei ihm auch mit grammatischen Hinweisen verknüpft werden, zumal die hier vorgeschlagenen Hinweise mit der Nomen-Grossschreibung zusammenhängen.

Angemerkt sei, dass zusätzlich zum ausgewählten Fehlerbereich auch einzelne Merk- oder Lernwörter notiert werden können. Im Falle von Bibek lohnt es sich, Merkwörter auszuwählen, die denselben Bereich betreffen. Grundsätzlich ist bei Merkwörtern darauf zu achten, dass nicht zu viele ausgewählt werden und dass die korrekte Schreibung auch angegeben wird (Lindauer et al., 2008).

### Fallbeispiel 3: David\*

David ist ein 8.-Klässler und spricht Deutsch als Erstsprache. Eine detaillierte Auswertung der Schreibflüssigkeitsaufgabe zeigt folgendes Bild:

Er schreibt in 3 Minuten 84 Silben, davon sind 98% in Bezug auf Wortschreibung korrekt. In Bezug auf alle sprachformalen Aspekte sind ca. 61% korrekt verfasst. Damit zeigt David lediglich in Bezug auf letzteren Wert eine leicht unterdurchschnittliche Leistung.

Im normierten Rechtschreibtest R-Fit erkennt David 16 von 30 Fehlern und markiert ein korrektes Wort als falsch. David erreicht damit bezogen auf Klasse 7 den Prozentrang 31 (d.h. 69% von 7.-KlässlerInnen würden einen besseren Wert erzielen).

Vergleicht man die Schreibflüssigkeitsaufgabe mit dem Brief, zeigt sich bei David ein recht unterschiedliches Bild: Während die Grossschreibung der Nomen im ersten «Text» mehrheitlich

korrekt ist, trifft dies auf den Brief nicht zu. Zudem treten auch in der Wortschreibung vermehrt Fehler auf.

Vermutlich ist David beim Verfassen des Briefes stark auf inhaltliche und vielleicht auch sprachliche Aspekte konzentriert, sodass er weniger auf die Rechtschreibung achten kann. Dafür spricht u.a., dass David Ausdrücke verwendet, die fachsprachlichen Charakter haben und ihm nicht so geläufig sein dürften.

Da David in der Wortschreibung ansonsten recht sicher ist, er aber in der Fehlererkennung nicht gut abschneidet und vor allem im Brief vermehrt Rechtschreib-Schwierigkeiten zeigt, ist in seinem Fall der Förderschwerpunkt eher auf das Korrigieren von Texten zu legen. Dabei genügt es nicht, ihn aufzufordern, seine Texte orthografisch zu korrigieren: Wichtig ist, dass er ein gestuftes oder mehrschrittiges Verfahren lernt, da auch beim selbstständigen Korrigieren gilt, dass man sich nicht gleichzeitig auf alle Bereiche konzentrieren kann.<sup>2</sup>

Falls David aber beim Anwenden der Probe zur Nomen-Grossschreibung noch nicht sicher ist, können dazu zunächst auch isolierte Übungen eingesetzt werden, bevor er lernt, Texte orthografisch zu korrigieren.

## Literatur

- Berninger, V.W. & Wolf, B.J. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: lessons from teaching and science*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Birkel, P. (2007). *Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für 4. und 5. Klassen (WRT 4+)*. Göttingen: Hogrefe.

- EDK (Hrsg.). (2014). *Lehrplan 21 – Deutsch. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 freigegebene Vorlage*. Luzern: D-EDK. Verfügbar unter: [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch).
- Ise, E. & Schulte-Körne, G. (2010). Spelling deficits in dyslexia: evaluation of an orthographic spelling training. *Annals of Dyslexia*, 60 (1), 18–39.
- Lindauer, T., Schmellentin, C. & Sturm, A. (2008). Rechtschreibfehler gewichten – differenzierend korrigieren. *ide*, 3, 78–84.
- Lindauer, T. & Schmellentin, C. (2017): Rechtschreibung: System, Kompetenzen und Erwerb. In: M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 20–35). Weinheim: Beltz Juventa.
- May, P. (2012). *Hamburger Schreib-Probe 1–10 (HSP 1–10)* (6. Auflage). Dortmund: vpm.
- Schneider, M., Martinez-Mendéz, R. & Hasselhorn, M. (2014). *R-FIT 5–6+. Fehleridentifikationstest – Rechtschreibung für 5. und 6. Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schweizer Schülerruden. (2013). *Rechtschreiben. Bearbeitet von Afra Sturm* (6., überarbeitete und erweiterte.). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag + ilz.
- Sturm, A. (2014). Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen. *Leseforum*, (1), 1–19. [[www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch)]
- Sturm, A., Nänny, R. & Wyss, S. (2017). Entwicklung von hierarchieniedrigen Schreibprozessen. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 84–104). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sturm, A.; Lindauer, N.; Sommer, T. (2023): *Lernstandserfassung «Schreiben als soziale Praxis». Klasse 7*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

### Zitiervorschlag:

Sturm, Afra (2023): *Zusammengesetzte Tiernamen*. Brugg, Zürich: Pädagogische Hochschule FHNW, Bildungsdirektion Kanton Zürich.

<sup>2</sup> Ein gestuftes Verfahren ist Ups aus den Sprachstarken, Bd. 7 (U=Unterstreichen, P=Probe eines ausgewählten Regelbereichs anwenden, S= Scheinwerfer

einschalten [bezogen auf Zweifelsfälle, die nicht mit einer Regel zu lösen sind]).

## F1 Adrian\*, 7. Klasse, Deutsch als Erstsprache

### F1.1 Schreibflüssigkeit – lernerorientierte Korrektur

Es war ein normaler tag bis wir einen  
 zettel bekamen wir hatten einen feuerwer  
 brief im 17oohr Brent das hant aber nur  
 übung -sie hatten uns geschmincht wie felezung  
 es sah echt aus ich war im zimer eingespert  
 natürlich müsten wir eine rolle spielen  
 es war alles fahler ranch nach 30min  
 suche hatten sie mich gefunden sie  
 hatten mich mit eine leiter

#### Grobe Analyse:

- Insgesamt mehrere auffällige Bereiche
- Doppelkonsonanten-Regel: grundsätzliche Schwierigkeiten, nur vereinzelt korrekte Schreibungen («rolle», «alles»)
- ie-Regel korrekt, einzelne Ausnahmen teilweise nicht korrekt («wier»)
- Grossschreibung der Nomen: grundsätzliche Schwierigkeiten, konsequente Kleinschreibung der Nomen, auch der prototypischen Nomen («zimer», «rauch» etc.)
- Grossschreibung Satzanfang und Satzschlusszeichen: mit Ausnahme des ersten Satzes nicht vorhanden
- Kommasetzung: nicht vorhanden
- Weiteres: «feuerwen», «geschmincht», «felezung» (Phonem-Graphem-Beziehung ansonsten korrekt)

### Adrian\*, 7. Klasse, Deutsch als Erstsprache

Es war ein normaler tag bis wir einen  
 zettel bekamen wir hatten einen feuerwerk <sup>DK<sub>1</sub> DK<sub>1</sub></sup>  
 brief im 1700jahr brant das haus aber nur <sup>DK<sub>2</sub></sup>  
 übung sie hatten uns geschminckt wie fektzung <sup>DK<sub>1</sub> (DK<sub>1</sub>) DK<sub>1</sub></sup>  
 es sah echt aus ich war im zimmer eingespet <sup>DK<sub>1</sub> DK<sub>2</sub></sup>  
 natürlich müsten wir eine rolle spielen <sup>DK<sub>2</sub></sup>  
 es war alles fahler ranch <sup>DK<sub>1</sub></sup>

#### Fokus auf Doppelkonsonanten-Regel:

- DK = Doppelkonsonanten-Regel
- DK<sub>1</sub> = Grundregel → nach einem kurzen (betonten) Vokal wird ein einzelner Konsonant verdoppelt
- DK<sub>2</sub> = erweiterte Regel → nach einem kurzen (betonten) Vokal wird *in einem Wortstamm* ein einzelner Konsonant verdoppelt
- (DK<sub>1</sub>) = unklar, ob Verstoss gegen die Doppelkonsonanten-Regel («geschminckt») oder ob Schwierigkeit bei der Phonem-Graphem-Beziehung

## F1.2 Brief

Ich habe eine Uhr gefahren, Das Aussenband oder  
 Arm Band ist Schwarz. Aussen ist es silbrig. Die Marke  
 ist Swatch. Beim Silber der Kreis hat bei der Seite  
 Schwarz. Die Zeiger sind silbrig und weiss. Es hat  
 keine Anzeige ZB. 12. 1. 2. 3. 4. ... Auf der Rechts  
 oben ist es gelb sonst blau. Aussen des Blauen ist es  
 Rot. Das ist die Uhr. Alpamare  
 Abteilung Fundbüro  
 Gwattstrasse 12  
 8808 Pfäffikon

Die Textqualität wurde auf Basis der Ankertexte, wie sie im Rahmen der Lernstandserfassung festgelegt wurden, mit einem C eingeschätzt. Das heisst, der Text liegt damit ca. eine Standardabweichung unter einem durchschnittlichen Text in Klasse 7 (vgl. das Lernarrangement Sozial\_Lernstandserfassung (7. Klasse)\_Sek).

In Bezug auf Korrektheit kann gegenüber der Schreibflüssigkeitsaufgabe festgehalten werden, dass der Brief mit Ausnahme der Satzanfangsgrosschreibung und der Satzschlusszeichen dieselben orthografischen Schwierigkeiten aufzeigt.

Eine lernerorientierte Korrektur wie in Bezug auf die Schreibflüssigkeitsaufgabe ist ausreichend, um den Förderschwerpunkt in der Rechtschreibung festzulegen. Soll der Brief inhaltlich überarbeitet werden, ist eine sprachformale Korrektur ebenfalls nicht notwendig. Soll eine definitive Fassung des Briefes erarbeitet werden, kann Adrian bei der sprachformalen Korrektur des Briefes unterstützt werden.

## F2 Bibek\*, 7. Klasse, Deutsch als Zweitsprache

### F2.1 Schreibflüssigkeit – lernerorientierte Korrektur

Es war ein herrlicher tag. Ich ging spar  
um essen zur vorbereitung von Abend  
wanderung zu kaufen. Ich sah  
ein freund von mir der ebenfalls  
er am ein kaufen war wir hatten  
1 icete und 2 gifeli und 1 bregel  
gekauft. Er musste schon los weil  
die andere gruppe schon 1/2 stunde  
vorher das treff punkt hat. Ich  
gin nach hawe um mich vor  
zubereiten. Ich ging einen

#### Grobe Analyse:

- Mehrheitlich korrekte Wortschreibung (Ausnahmen: «icete», «gin» sowie vereinzelte nicht eindeutig lesbare Stellen)
- Satzanfangsgrossschreibung und Satzschlusszeichen mehrheitlich korrekt
- Schwierigkeiten bei der Nomen-Grossschreibung
- Kommasetzung nicht vorhanden

Es war ein herrlicher Tag. Ich ging <sup>in den</sup> Spar  
um essen <sup>zur</sup> Vorbereitung <sup>der</sup> Abend-  
wanderung zu kaufen. Ich sah  
<sup>einen</sup> freund von mir der ebenfalls  
<sup>gerade</sup> er am ein kaufen war wir hatten  
1 icete und 2 gifeli und 1 bregel  
gekauft. Er musste schon los weil  
<sup>die</sup> andere <sup>Gruppe</sup> schon <sup>1/2</sup> stunde  
vorher <sup>das</sup> treff punkt hat. Ich  
gin nach hawe um mich vor  
zubereiten. Ich ging einen

Nomen schreibt man gross.  
=> Signalwörter nutzen!

Herkwörter: nachhause (oder: nach Hause)  
der punkt, der treffpunkt

#### Fokus auf Grossschreibung der Nomen



## F2.2 Brief

Die Uhr i Kreuzi Ich hatte vorher angerufen  
 Wegen die Uhr. Sie sich so aus?  
 Also es ist aus ledergemacht worden (Band).  
 Dr Da sind keine ziffer sonder zack  
 Striche drauf. Ist auch stopp uhr und  
 ist von swatch swatch gemacht worden.  
 Die minuten angeben sind Blau  
 ausser eine die 12-3 ist gelb gemacht  
 worden. Der verschluss ist aus metall.  
 Noch am rand floris noch Rote striche.  
 ganz rot. -

von  
 NAME

Die Textqualität wurde auf Basis der Ankertexte, wie sie im Rahmen der Lernstandserfassung festgelegt wurden, mit einem E eingeschätzt. Das heisst, der Text liegt damit ca. eine Standardabweichung über einem durchschnittlichen Text in Klasse 7 (vgl. das Lernarrangement Sozial\_Lernstandserfassung (7.Klasse)\_Sek).

Eine lernerorientierte Korrektur wie in Bezug auf die Schreibflüssigkeitsaufgabe ist ausreichend, um den Förderschwerpunkt in der Rechtschreibung festzulegen. Soll der Brief inhaltlich überarbeitet werden, ist eine sprachformale Korrektur ebenfalls nicht notwendig. Soll eine definitive Fassung des Briefes erarbeitet werden, kann Bibek ein spezielles Augenmerk auf die Nomen-Grossschreibung legen und dabei vor allem die Probe mit den Signalwörtern nutzen.

Die Uhr i Kreuzi Ich hatte vorher angerufen  
 Wegen die Uhr. Sie sich so aus?  
 Also es ist aus ledergemacht worden (Band).  
 Dr Da sind keine ziffer sonder zack  
 Striche drauf. Ist auch stopp uhr und  
 ist von swatch swatch gemacht worden.  
 Die minuten angeben sind Blau  
 ausser eine die 12-3 ist gelb gemacht  
 worden. Der verschluss ist aus metall.  
 Noch am rand floris noch Rote striche.  
 ganz rot. -

von  
 NAME

- ① wegen der Uhr  
 wegen dem Unfall  
 (wegen + Dativ)
- ② aus Leder  
 aus Metall  
 aus dem Metall  
 (aus + Dativ)
- ③ die Uhr  
 die Stoppuhr  
 die Angabe  
 die Minutenangabe

Da auch bei einer inhaltlichen Überarbeitung Formulierungen eine Rolle spielen, können ausgewählte sprachliche Auffälligkeiten markiert werden. Angemerkt sei, dass bei «wegen» auch der Dativ zu akzeptieren ist (vgl. etwa Schweizer Schülertexte): In diesem Sinne ist «wegen + Dativ» gerade für SuS mit DaZ einfacher zu memorieren.



## F3 David\*, 8. Klasse, Deutsch als Erstsprache

### F3.1 Schreibflüssigkeit – lernerorientierte Korrektur

Dein Name:

Ramon Greuter

Schreibflüssigkeit

Name

Wie ein normaler Schultag für mich ist. Erstens um 6 Uhr aufstehen danach etwas essen. Schauen was ich machen muss oder ein packen. Dann

Grobe Analyse:

- Mehrheitlich korrekte Wortschreibung (Ausnahmen: «mus», «ausert»)
- Satzanfangsgrossschreibung und Satzschlusszeichen mehrheitlich korrekt
- Grossschreibung der Nomen mehrheitlich korrekt (Ausnahme: «Arbeitet»)
- Kommasetzung nicht vorhanden

### F3.2 Brief

Guten Tag mein ist  
ich habe gestern meine swatch verloren. Sie hat ein Schwarzes Band ein Sangstrabertes Alu Schassi und Schwarze details. Das Zivernblatt ist grund grundsätzlich Schwarz. die zeiger auch Alu mit weissen Streifen drauf. Es hat noch drei andere Zivernblätter. Am Zivernblatt rund herum ist es Rot innerhalb davon Blau und ein Bischen Gelb von 12 bis 15 uhr. Die Uhr hat 3 knöpfe rechts die sind schwarz. Bitte schicken sie es Nachhause.

Grobe Analyse:

- Schwierigkeiten in der Wortschreibung (Bsp.: «Alu Schassi», «Zivernblatt», «dafon», «schiken»)
- Satzanfangsgrossschreibung und Satzschlusszeichen mehrheitlich korrekt
- Grossschreibung der Nomen teilweise korrekt
- Zusammengesetzte Nomen teilweise getrennt geschrieben
- Kommasetzung nicht vorhanden

Guten Tag mein ist Name (der) gute Tag  
 ich habe gestern (meine) Swatch  
 verloren. Sie hat (ein) Schwarzes Band  
(ein) Sangstarkes Alu-Schassi und (die) schw. Details  
 Schwarze Details. (Das) Zifferblatt  
 ist ~~gründ~~ grundsätzlich Schwarz.  
(die) zeigt auch Alu (mit) weissen Streifen  
 drauf. Es hat noch (drei) andere Zifferblätter.  
(Am) Zifferblatt rund herum ist es Rot  
 innerhalb davon Blau und ein Bischen Gelb  
 von 12 bis 15 Uhr. (Die) Uhr hat  
(3) Knöpfe rechts die sind schwarz.  
 Bitte schicken sie es ~~hoch~~

Merkwörter:

ein bisschen  
 das Detail  
 das Zifferblatt

Da das Korrigieren von Texten bei David als Förderschwerpunkt im Bereich Rechtschreibung festgelegt werden kann (vgl. dazu die Ausführungen in Abschnitt C), kann der Brief ebenfalls lernorientiert korrigiert werden (idealerweise aber erst nach der inhaltlichen Überarbeitung). Dabei wird hier die Nomen-Grossschreibung fokussiert, bei den ausgewählten Merkwörtern aber vor allem die Wortschreibung.

**Hinweise:**

- «Alu Schassi» wird hier nicht als Merkwort ausgewählt, da bei einer inhaltlichen Überarbeitung dieser Ausdruck durch einen passenderen Ausdruck zu ersetzen wäre.
- «Zifferblatt» wird als Merkwort ausgewählt, obwohl es sich um ein Regelwort handelt. Wird der Fokus in der lernorientierten Korrektur auf einen anderen Rechtschreibbereich gelegt, können auch Regelwörter als Merkwort ausgewählt werden, die aus inhaltlicher Perspektive wichtig für den Text sind.

Die Textqualität wurde auf Basis der Ankertexte, wie sie im Rahmen der Lernstandserfassung festgelegt wurden, mit einem E eingeschätzt. Das heisst, der Text liegt damit ca. eine Standardabweichung über einem durchschnittlichen Text in Klasse 7 (vgl. das Lernarrangement Sozial\_Lernstandserfassung (7.Klasse)\_Sek).

---

## Anhang

### Schreibflüssigkeitsaufgabe durchführen – Manual

Für diese Aufgabe habt ihr wenig Zeit, nämlich 5 Minuten [alternativ: 3 Minuten]. Ihr könnt also keinen langen Text schreiben und ihr werdet wahrscheinlich auch nicht fertig. Das macht nichts. Schaut einfach, dass ihr in diesen 3 Minuten die ganze Zeit schreibt und dass ihr möglichst weit kommt. Wichtig: Schreibt dennoch so, dass es ein möglichst gut verständlicher Text wird.

Fangt noch nicht an zu schreiben. Ich sage euch jetzt die Aufgabe und dann habt ihr zuerst genau 1 Minute Zeit, euch zu überlegen, was ihr schreiben möchtet. Erst wenn ich «Los» rufe, könnt ihr anfangen zu schreiben. Ist der Auftrag so klar?

Gut. Die Aufgabe ist folgende:

Denkt an einen Tag in der Schule, der für euch ein guter oder ein schlechter Tag war. Das kann etwas sein, was ihr selbst erlebt habt. Ihr könnt euch aber auch etwas ausdenken.

Noch nicht schreiben! Überlegt euch jetzt, was ihr schreiben möchtet.

→ Genau 1 Minute abwarten, dann «Los» sagen.

→ Nach genau 3 Minuten: Stopp! Bitte Stift sofort weglegen, nicht weiterschreiben!